

POLITIKA ÉS OKTATÁSKUTATÁS MAGYARORSZÁGON

ETANULMÁNY SZERZŐJE OKTATÁSI tanácsadással foglalkozik. Magyarországon az oktatási tanácsadás teljesen ismeretlen szakma volt egy évtizeddel ezelőtt. Mára ismert, jobb esetben elismert szakmai szolgáltatási formaként üzemel az oktatás körüli tudáspiacon. Egyre több hazai szakértő fontolgatja tudásának ilyen formában és ilyen szakmai kódok szerint történő átadását.

Ugyanakkor a szerző nyugat-európai kollégái ma is meglepetten értelmezik az oktatási tanácsadás magyarországi jelenlétét. Anglia, Hollandia és Skandinávia kivételével a üzleti tanácsadás még nem bevett szolgáltatási forma az oktatásban, különösen nem piaci cég részéről. Esetükben inkább csak az állami vagy non-profit keretekben végzett szakértésről van ma még szó.

Véleményem szerint a fenti szolgáltatástípus kialakulása – minden személyes íze és érdekessége ellenére – egy általánosabb változás részeként írandó le. Ez az általánosabb változás az oktatás irányításával, irányíthatóságával van kapcsolatban. Az oktatáspolitikai olyan tudásfajtákra tart igényt, melyek korábban nem léteztek. A több évtizede zajló változások eredményeképpen az oktatás bonyolult és költséges társadalmi alrendszerre vált. Ahhoz, hogy irányítani lehessen, új fajta felelősségvállalókra és szakemberekre van szükség. Azoknak, akik az irányítás felelősségét ma vállalják, nem tisztán politikai vagy tudományos módon megfogalmazott információra van szükségük. Ez a körülmény arra ösztönzi az oktatáskutatást, hogy funkcionálisan több irányban differenciálódjon. Ezzel egyidőben új szerepkörök alakulnak ki, amelyek lehetővé teszik, hogy a szakemberek által elért eredményekből a politikusok számára szükséges információ jöjjön létre. A differenciálódás bonyolult és problematikus folyamat, különösen olyan kis országban, mint Magyarország, ahol az erőforrások és mozgásterek korlátozottak, így a közvetítés különböző szintű szerepei átfedik egymást.

E tanulmányban a szerző célja az, hogy megvizsgálja a politika és a kutatás kapcsolatában kialakult új működési mechanizmusokat a köz- és felsőoktatás területén. Két fogalom, a tudományos kutatás *funkcionális differenciálódása* és a politika és a kutatás közötti *különböző szintű közvetítő szerepek intézményesülése* felhasználásával vizsgáljuk meg, hogyan érintkezik a modern oktatáskutatás az oktatáspolitikával.

E tanulmányban olyan egyéni feltevésekre alapuló elemzést teszünk közzé, amely elsősorban a szerző munkája során szerzett tapasztalataira épül és nem célzott kutatás eredményeire. Az elméleti keret tehát hipotetikus, habár a tények egy részét megvizsgáltuk és elemeztük. A szerző meggyőződése, hogy a tanulmányban kifejtett nézeteket a hazai oktatáspolitikai elitsoportok empirikus vizsgálatával szükséges igazolni. A tanulmány záró részében erre teszünk is rövid javaslatot.

Esetünkben a munka során szerzett tapasztalat azt jelenti, hogy a szerző számos szakértői testület tagjaként és két országos reformbizottság vezetőjeként – és ezzel egyidőben tudományos kutatóként – a politika és kutatás egymásra hatásáról szerzett tapasztalatait elemezte önreflexió útján. Az egyik bizottság a tandíj bevezetésével foglalkozott 1994-ben, a másik a rövid ciklusú szakképzés felsőoktatási integrációjával, 1995-ben (*Farkas & Setényi 1995*). Az a tény, hogy fiatal kutatóként országos reformbizottságot vezethettem (a gyakorlatban ez inkább koordinációt jelentett) – a kalandvágyat leszámítva –, oly mértékben ellentmondott személyes értékrendemnek, hogy az egészségtelen élethelyzet keltette feszültséget munka közbeni, folyamatos önreflexióval próbáltam oldani. Az alábbi sorok ezen önreflexió absztrahálásából és általánosításából táplálkoznak.

A hagyományos oktatáskutatás elégtelenségének jelei

A közép-kelet-európai régióban Magyarország már a 80-as években egyedülállóan modern és nyitott oktatáskutatással rendelkezett. (Szlovénia szintén figyelemre méltó teljesítménye méretei és kutatási kapacitásai miatt a megérdemelnél kevesebb figyelmet kapott.) Nem egyszerűen magas szakmaiságú pedagógiáról, demográfiáról, statisztikáról vagy politikatudományról, hanem egy önálló *oktatáskutatási paradigmáról* volt szó. E paradigma – legalábbis a 80-as évtizedben – interdiszciplináris volt, hajtóerejét pedig a századvég hazai reformkorának történet- és politikatudománya, közgazdaságtana, szociológiája adta. Ez a tény az egyik fontos magyarázó oka az új és még újabb közvetítői-szolgáltatói szerepek gyors magyarországi differenciációjának.

Az oktatáskutatás hazai paradigmájának kialakulása egybe esett a szocialista pártállami berendezkedés fokozatos legitimációvesztésével. Az ideológiai legitimáció felmorzsolódása előtérbe helyezte a technikai-pragmatikus teljesítményt, ezáltal politikai keresletet támasztva az oktatáspolitikai döntések tudományos legitimációjának. E személyes kapcsolatokon keresztül zajló, nehezen átlátható politika – tudomány együttműködés ma elsősorban emlékiratokon illetve megírt reformkonceptiókon keresztül érhető tetten. E tanulmány szempontjából a politika és tudomány lázas és mohó közösüléseit hozó 80-as évtized – a funkcionális differenciálódás és a közvetítő szerepek fejletlensége folytán – inkább az értelmiségtörténeti kutatások lapjára tartozik.

Ma már azonban látható, hogy az 1990-es demokratikus változás fokozatosan újrendezte a reformparadigmák és a közhatalom viszonyát. Egyrésztől megnőtt az igény a professzionális tudományművelés és kutatás iránt – kizorítva ezzel a reformközgazdaságtant, elkötelezett szociológiát, reformpolitológiát és szakértői jellegű oktatáskutatást. Másrésztől viszont felértékelődtek a politika és tudomány közötti professzionális közvetítői-szolgáltatói szerepek is.

E változásról először a magyar oktatás 1993–94-es állapotáról szóló OECD jelentés tudósított. Itt olvashatjuk az alábbi megállapítást: „E tekintetben szeretnénk hangsúlyozni a politika és a kutatás/fejlesztés közti szorosabb kapcsolat szükségességét az oktatásügy területén. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium finanszírozásában működő oktatáskutató intézmények szerepét és feladatait újra kell fogalmazni. Egyrészt fontosnak találjuk azt, hogy legyen a politikától független oktatáskutatás, másrészt, hogy legyen olyan intézmény, amely az Oktatási és Kulturális Minisztérium közvetlen megbízásait hajtja végre. Természetesen vannak érvek, amelyek a két funkció intézményi szétválasztása mellett szólnak, de véleményünk szerint mindez együttesen, egy intézmény keretein belül is megvalósítható.” (OECD 1994)

Az OECD jelentés utalt az elégtelenség egyik alapvető okára is: az új feladatok összetettségéhez képest az oktatáskutatás jelenlegi rendszerében igen alacsony szintű a funkcionális differenciálódás. Az OECD szakértői elégtelennek tartották a „megbízásos kutatások”, más szóval az oktatási rendszerre vonatkozó politikai elvek és döntések kialakítását támogató alkalmazott kutatások jelenlegi állapotát és helyzetét.

Az alábbiakban a fenti jelenségek elemzéséhez szükséges elméleti kereteket vázoljuk. Ennek során a politika és oktatáskutatás funkcionálisan differenciált kapcsolatának ideáltípusos modelljét mutatjuk be. Megvizsgáljuk a differenciálódás okait és következményeit is.

A politika és a kutatás közti kapcsolat elméleti modellje

E modell felépítésével nem a tudomány és politika kapcsolata körül zajló végtelen vitához szeretnénk hozzászólni, hanem az 1989–95 közötti oktatáspolitikai oktatáskutatást is érintő fejleményeit szeretnénk absztrahálni, hogy aztán a két rendszer közti bonyolult kapcsolatot könnyebben értelmezhesük.

E tanulmány *első feltevése* az, hogy mind a tudományos kutatás, mind a politika világa önszabályozó társadalmi alrendszer, melynek önálló értékei vannak, és a köztük létrejövő kommunikációhoz meglehetősen kifinomult interakció szükséges. *Második feltevésünk* az, hogy méltánytalan az értelmiségiek között tapasztalható vélemény, amely szerint a politikusok a kutatás rossz szellemei. Bár a politikusok és a kutatók közti kommunikáció tobzódik a kölcsönös sztereotípiákban, mint például „ostoba, cinikus politikus”, vagy „elvonat, életidegen tudós”, e tanulmányban el fogjuk kerülni ezen félrevezető nyelvi fordulatokat. *Harmadik feltevésünk* az, hogy a legitimációs és manipulációs elméletekkel ellentétben a politika és tudomány egymásra utaltak, *van* egymásnak érdemi mondanivalójuk, kommunikációjuk minőségileg *fontos és javítható*.

Több funkcionális elemzés (Husén & Kogan 1984) ugyancsak felhívja a figyelmet a „két kultúra” közti „feszültségre”. A „feszültség” tényének elfogadása mellett azonban a modern demokráciákban a politika formálása és legitimálása során gyakran ugyanúgy támaszkodnak a kutatásra, mint a demokrácia működési mechanizmusára. A politikák – különösen az ágazati politikák – minőségét erőteljesen befolyásolja a politika és kutatás közötti kommunikáció eredményessége. Ezért tanulmányunk *negye-*

dik feltevése az, hogy a politika és kutatás közti kommunikációt rendszerek és eljárások egész sora határozza meg. Ezek megismerhetők és teljes mértékben elemezhetők.

Niklas Luhmann a politikát vizsgálatakor hangsúlyozza e társadalmi alrendszer autonóm racionalitását. A politikai rendszer dinamikáját az egymással versenyben álló pártok hatalmi törekvései biztosítják (Luhmann 1989) a „kormányon lenni – ellenzékben lenni” értékduáljának megfelelően. A gyakorlatban a verseny racionalitása nem más, mint egy egyidejű törekvés a lehető legtöbb szavazat megszerzésére és egy adott értékrendszer rugalmas képviselésére. Így általában olyan döntések születnek, amelyek teljességgel idegenek a „tisztán akadémikus” megközelítéstől. Azok az interjúk például, amelyeket Maurice Kogan készített (Kogan 1971) azt bizonyítják, hogy nincs közvetlen hatás tudomány és politika között az operacionalizált politika világában (például az oktatáspolitikai döntéshozásban).

Ugyanakkor a tudományos kutatás is önszabályozó társadalmi alrendszerként működik. A kutatás ideáltipikus tevékenységét úgy határozhatjuk meg, mint a tudományos igazság végtelen keresését. Max Weber klasszikus leírása szerint a kutatás autonóm és erősen specializált tevékenység, amely távol áll attól, hogy pragmatikus vagy politikai igények rendelkezésére álljon (Weber 1992). A kutatásokat a reputáció intézménye integrálja alrendszerre (Luhmann 1970), szelekciós mechanizmusok, forráselosztás és tudományos karrierpályák segítségével.

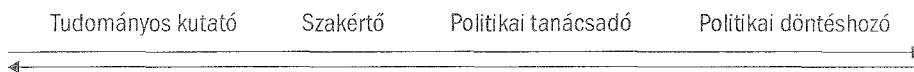
Mivel a kutatás és a politika közti kapcsolat hosszú múltra tekinthet vissza, már a rendszerek, szerepek és tevékenységek egész sora egész sora alakult ki a közvetítés folyamatában. E tanulmányban a közvetítői szerepre és funkciókra koncentrálunk, nem a finanszírozás, igazgatás, befolyásolás vagy elszámoltathatóság közkeletűbb témáira. Ez utóbbiak alapján az itt érvényes interakciót gyakran egyirányú folyamatként értelmezik a politika irányából a kutatás felé. Mind a Weiss által jellemzett „interaktív model” (Weiss 1977), mind Husén „perkolációs” elképzelése (Husén 1984) jó kiindulási pontként szolgál, hogy meghatározzuk az elemzés kereteit. A tudományos eredmények felhasználását a politikai folyamatokban David Easton már klasszikusnak számító „bemenet-folyamat-kimenet” modelljére építjük (Easton 1953).

A modellépítéshez szükséges új szemléletmódhoz Husén és Kogan „közbülső személyekről” (middle men) írott sorai jelentenek segítséget. Husén a kutatás és a politika közötti „közbülső személyekről” ír (Husén & Kogan 1984), de miután feltételezése szerint a „közbülsők” asszimilálódnak a politikához; a közvetítés folyamatát a két csoport – azaz kutatók és politikusok – interakciójára szűkíti. Martin Trow (Trow 1984) – egy fejlettebb amerikai gyakorlatot képviselve – elkülöníti a „politikai elemző” funkcióját és szerepét a politika és kutatás interakciójában. A fentiekben már vázolt feltevéseink szerint a politika és kutatás interakciójának jobb megértéséhez a „közbülsők” szerepeinek és funkcióinak további elemzésére, finomítására van szükség.

A két országos reformbizottságban nyert munkatapasztalatok alapján leszögezhetjük, hogy a politika és kutatás interakciójának meghatározásához további tisztázásra és részletezésre szorul a „közbülsők” funkciója és szerepe. E tanulmány szerzője a következő tengely mentén sorolta be a szereplőket:

1. ÁBRA

A politika és a kutatás közti közvetítő szerepek a kommunikáció tengelyében



Ez az osztályozás ideáltipikusnak tekinthető, mivel a valóságban a legnagyobb befolyással rendelkező „közbülsők” gyakran két-három szerepben is megjelennek egy-azon időben. Véleményünk szerint a tény, hogy viszonylag kevés az elismert kutató, és hogy a szerepek minden bizonnyal elkerülhetetlenül keverednek egymással, nem kérdőjelezi meg, hogy a fenti felosztás megfelel a valóságos szerepeknek. Egy másik lehetséges ellenvetés a szerepek mesterséges voltára vonatkozik, hiszen minden értelmes, oktatáskutatással foglalkozó személy fejében néhány perc alatt oda-vissza lezajlik a fenti tengelyen értelmezett kommunikációs-interpretációs folyamat. Minket azonban ez alkalommal nem az oktatáskutatók személyes, mentális szerkezete, hanem az oktatáspolitikai és kutatás intézményült párbeszéde foglalkoztat.

A szerepek és tevékenységek osztályozásakor a politika és a kutatás közti interakciót olyan folyamatnak tekintjük, amelyben a két alrendszer információt dolgoz fel. Ebben az értelemben inkább *az interpretáció analógiája* kifejezést használnám Easton „ajtónálló” (gate keeper) fogalma helyett, mert ez utóbbi nem fogadja el szükségszerűen a politikán kívüli kategóriákat, és arra sem szolgál magyarázattal, hogyan jut be kívülről információ a „politika dobozába”. Az interpretáció elve alapján a tudomány és a politika autonóm, így a kutatási eredmények nem használhatók fel közvetlenül a politikában, és a politikai megrendelések nem fordíthatók át közvetlenül tudományos tevékenységre. A tudományos eredményeket politikai alternatívákká kell formálni az interpretáció folyamatában. Az interpretáció bonyolult folyamatában a munka és a szakosodás megosztásával különféle funkciók és szerepek jönnek létre. Az interpretáció nem független az értékektől, de a világosan meghatározott funkciók és jól megalapozott szerepek elszámoltathatók.

A tudományos megállapításokat *tudományos kutatók (researcher)* teszik. A tudományos kutatás keretében feltett kérdéseket és az ezekre adott válaszokat is a kutatás belső logikája szerint fogalmazzák meg, így a tudományos érvek nem használhatók fel közvetlenül a politikai vagy kormányzati érvrendszerben. Jó példát szolgáltat ehhez a kommunikációs szakadék, amely az egyértelmű „igen vagy nem” típusú válaszra képtelen tudósok és a „leegyszerűsített” kérdéseket megfogalmazó politikusok között oly gyakran bekövetkezik. A tudomány szakosodott, töredezett nézőpontja csak igen kis mértékben teszi lehetővé az eredmények általánosítását. A kutatás hagyományos intézményei az egyetemek és a szakosodott intézetek; létüket a kutatáshoz szükséges infrastruktúra, szellemi közösség és közösségi reputáció indokolja.

Az interpretáció folyamatában a tudományos eredmények fragmentált (más szóval tudományosan rendezett) elemeit először értelmezni, újrarendezni és rendszerezni kell, amit a *szakértők (expert)* végeznek el. (A „politikai elemző” kategóriája, amit Trow határozott meg (Trow 1984), mondhatni megegyezik e modell szakértői szere-



pével). A tudományos kutató és a szakértő közti különbség elsősorban a szakosodás mértékében és az érdeklődési körben ragadható meg. A szakértők egy tudományterület stratégiai áttekintésével bírnak, a részletek már kevésbé érdeklik őket. A szakértő egyik feladata a tudomány integritásának fenntartása, a másik pedig a tudományos megállapítások halmazában a politika felé transzformálható eredmények megtalálása. Ennek érdekében a szakértők általában az adott terület „legfontosabb problémáit” (issue-raising) határozzák meg. Ezt a funkciót Taylor (*Taylor 1973*) a politikusok „érzékeny tevéseként” írja le. A szakértők tudományos hitelességük fenntartása érdekében gyakran közreműködnek olyan alkalmazott kutatásokban, melyek szerényebb szakosodást és rövidebb távú munkabefektetést igényelnek. A szakértői szerep gyakran jár átmeneti intézményesüléssel is. A szakértők általában politikai pártok és/vagy vitaanyagok köré szerveződnek illetve reformbizottságokban dolgoznak (lásd például a klasszikus svéd reformbizottságokat vagy a Robbins, Plowden stb. jelentéseket az Egyesült Királyságban). Ehhez a munkához globális kereteket biztosít a Világbank, az OECD és más szervezetek 1945 óta. Magyarországon az oktatáspolitikára felé közvetíteni képes szakértői kör kialakulása a 80-as évekre tehető. Fellépésük – legalábbis kifelé – csoportszerűen történt, és egy önálló „oktatáskutatói” – valójában inkább a „tisztá” tudományterületekből szakértői koherenciával összeépített jellegű oktatásértelmezői – paradigmát is kialakítottak.¹

A *politikai tanácsadók* (*advisor*) feladata az, hogy a szakértők által exponált problémákat egyeztessék a különböző politikai érdekekkel, és politikai döntési lehetőségeket (alternatívákat) alakítsanak ki. A szakértői munkaszakaszból átemelt problémák különböző értelmezési lehetőségeit fogalmazzák meg, hogy ezután meghatározzák a megoldáshoz vezető módszereket. A politikai tanácsadó szerepét általában intézményektől függetlenül töltik be, és az e pozícióban lévő emberek gyakran személyesen kötődnek minisztériumi döntéshozókhoz és/vagy pártpolitikusokhoz. A politikai tanácsadó kiválasztásában már olyan nem-tudományos elemek is erősen szerepet játszanak, mint a bizalom, terhelhetőség, konfliktustűrés vagy a kiszámíthatóság. Ez a szerep gyakran összekeveredhet a tisztán politikaival, bár a magyar oktatáspolitikában 1990–96 között az első számú tanácsadók (akár kinevezettek, akár informálisan meghívottak) egyértelműen elkülönültek mind a politikusoktól, mind pedig a hagyományos szerepüket őrző kutatóktól.

A *politikai döntéshozók* (*political decision-maker*) (akár a kormányzati szerveknél, akár a pártokban) az adott politikai válaszlehetőségek közül választanak és ezt próbálják meg „eladni”. A politikai tanácsadók által megfogalmazott válaszlehetőségek közül a hosszú távú értékítéletek (azaz a „politikai vállalás” operacionalizálása) és a rövid távú érdekérvényesítés (azaz bizonyos érdekérvényesítés számára szabad út en-

¹ A hazai oktatáskutatói paradigma ma már nemzetközi pályát fut be. Magyarország számára a nemzetközi oktatásfejlesztéssel foglalkozó szakmai-politikai szervezetekbe (OECD, Világbank, EU) való érdemi betagozódást gyorsította fel. 1990 óta jól nyomon követhető a hazai paradigma megermékenyítő hatása a közép-kelet-európai térségben is. Lökést adott a szakértői és politikai tanácsadói csoportok differenciálódásának Csehországban, Szlovákiában, Romániában; ösztönözte az oktatáspolitikáról való gondolkodást Oroszországban, Lengyelországban, Bulgáriában, Macedóniában, Albániában. Megfigyelhető a paradigma részelemeinek kiterjedése a Soros-programok által érintett távolabbi régiókban (Közép-Ázsia, Mongólia) is. E folyamat elemzése önálló kutatást érdemelne.

gedése) összeegyeztetésével választanak. Döntésüket sajátos érveléssel alátámasztva hozzák nyilvánosságra, aminek az a szerepe, hogy tudományosan „igazolják” azt.

A fenti model dinamikáját a politika és a kutatás önszabályozó és versenyszerű gyakorlata biztosítja. A modern tömegdemokrácia politikáit az ún. társadalmi problémák dinamizálják. Mindig szükség van újabb és újabb „problémákra”, amelyeket azután sikeresen lehet képviselni, elnyerve ezzel a közvélemény támogatását. A társadalmi problémák megfogalmazódhatnak a képviselői demokrácia fórumain, de – és ez utóbbi gyorsabb és hatékonyabb – kitermelhetők a tudomány bevonásával is. Ez tehát a tudomány dinamizáló feladata.

Ugyanakkor a tudományos kutatás feltárhat olyan veszélyeket, kockázati forrásokat is, amelyek bizonyos politikai elvek öntudatlan alkalmazásából származhatnak. Bonyolult és növekvő társadalmi alrendszerek (mint amilyen pl. a felsőoktatás) irányítása során olyan dilemmák jönnek létre (költségnövekedés, csökkenő színvonal, növekvő számú lemorzsolódó, méltányossági problémák stb.), amelyeket aligha lehet a „józan ész” alapján megítélni és kezelni. Itt jelentkezik a tudomány korrekciós feladata.

Amikor a funkcionális differenciálódás szintje alacsony, a politika és a kutatás közti kommunikáció minősége veszélybe kerül, a politikai irányelvek kialakítása nehézkessé válik, tisztázatlan szerepek, informális döntéshozás, zavart kommunikáció, inkonzisztencia, kampányszerű végrehajtás, hisztérikus „reformra kapcsolás és blokkolás” jelenhet meg a rendszerben. Az alacsony szintű kommunikációt a tudomány is megszenvedti; a kutatói, szakértői és politikai tanácsadói szerepek összezavarásával az egyének szakmai teljesítménye ellenőrizhetetlenné válik. Csodadoktorok és tudományos szélhámosok tűnnek fel, sérülnek a szakma belső szelekciós mechanizmusai.

Természetesen elképzelhető a politika és tudomány közötti kommunikációs tengely hiánya is; a politikai döntéshozatal *képes* tudományos támogatás nélkül működni. Az is lehetséges, hogy a politika csak a tengely hozzá közelálló szereplőit (és funkcióit) veszi igénybe, azaz politikai tanácsadókat és szakértőket foglalkoztat, de kutatókat (kutatásokat) nem rendel. Hosszútávon azonban az egymásra utaltság felismerése – elsősorban a rendszerirányításból fakadó – kényszerként érvényesül. A szerző által 1990 óta Magyarországon megfigyelt valamennyi demokratikus oktatási kormányzat mélységes bizalmatlansággal viseltetett a „nem saját” politikai tanácsadók, szakértők és kutatók iránt, ám a kényszerek – átlagban másfél év alatt – jól-rosszul újratereztették a politika és tudomány közötti kommunikációt.

Egy új csoport, az üzleti tanácsadók és „az értékelés felemelkedése”

Az elmúlt években a magyar oktatásügy intézményi és minisztériumi döntéshozói egy új szolgáltatást vettek használatba: az értékelést. *Kogan (1993)* és *Neave (1988)* elemezték az új trend társadalmi-politikai hátterét és szakmai következményeit. E helyet elég annyit megjegyeznünk, hogy a magyarországi trend megfelel a nemzetközinek. Az értékelést – és a hozzá szorosan kapcsolódó fejlesztést – *üzleti tanácsadók (consultant)* végzik. Európában ez viszonylag új szerep, így gyakran kutatók és szakértők vállalják.

Bár jelentős szakirodalma és gyakorlata van, az üzleti tanácsadás fogalmának szakmai meghatározása igen bizonytalan, különösen az oktatás vonatkozásában. Több

szakterület, például a szervezetfejlesztés, akciókutatás, társadalomlélektan, funkcionális és kritikai társadalmelemzés módszereit és nyelvezetét is felhasználja, gyakran egy projekten belül. A tanácsadás előrehaladottabb szakaszában a feladat gyakran a változás kezelésévé válik. Jóllehet a tanácsadás szerepének tisztázása – különösen a felsőoktatásban – még időbe telik, bizonyos sajátosságok elkülönítik ezt a tevékenységet a szakértéstől vagy a tanácsadástól. Az üzleti tanácsadó számára a mindenkori kiindulópont az adott *szervezet működése*. Az üzleti tanácsadó célja az, hogy az adott szervezet működését *javítsa*, nem pedig, hogy kritizálja. Az üzleti tanácsadók külső emberek, akiknek nincs *a priori* ismeretük az adott szervezetről; olyan *külső tudást* adnak át, amit belső érdekeltségekkel bíró személy nem tudna alkalmazni. Az üzleti tanácsadás és a szakértés közötti legélesebb különbség a tanácsadás végtermékében lelhető fel. Az üzleti tanácsadó nem „megmondja” a problémákat és megoldásokat, hanem az érintetteket teszi képessé a kívánatos változások végrehajtására. Az üzleti tanácsadók nem „tudományos babérokra” törekednek, hanem az üzleti élet szabályai szerint működnek.

Magyarországon az üzleti tanácsadást először nyugati szakemberek végeztek a felsőoktatásban. A közoktatás területén éppen e tanulmány szerzőjének közreműködésével jött létre az első üzleti tanácsadó szervezet. Ennek legfontosabb előfeltételét – egyfajta tudáspiac létezését – azonban a szakértői réteg évtizedes munkája és a szakmai szolgáltatások intézményesült rendszere (a szaktanácsadói rendszer és a közoktatási szakértők piacosodása) teremtette meg.

2. ÁBRA

*A kutatás és a politika közti kommunikáció szereplői*²

	Kutató	Szakértő	Tanácsadó	Üzleti tanácsadó	Politikai döntéshozó
Tevékenység	Kutatás, tudományos eredmények létrehozása és publikálása	A szétszórt tudományos eredmények rendszerezése, menedzselése	A felkínált problémahalmaz szelektálása, prioritizálás, politikai alternatívák kidolgozása	Politikaértékelés és fejlesztés	Döntéshozás és politikai marketing
Értékek	Tudományos, szaktudományos	Kevert: tudomány és politika közötti, szolgáltatói	Politikai/stratégiai, szituációs	Menedzseriális, szolgáltatói és termékközpontú	Politikai: stratégiai és taktikai, sikerközpontú
Eredmény	A referenciacsoportok által elfogadott tudományos eredmény	Problémák meghatározása és exponálása	Politikai alternatívák	Javítás és az érintettek kompetencia-fejlesztése	Szükséges és népszerű változás
Pozíció	Egyetemi, kutató-intézeti munkatárs	Multipozicionális	Multipozicionális	Profitorientált cég munkatársa	Kormány, ellenzék tagja

² A mátrix egyes szereplőihöz rendelt elemeknek könyvtárnyi szakirodalma van. Tudásszociológiai szempontból pl. kifejezetten problematikus a tudományos eredmény fenti, naiv elhelyezése. Itt és most azonban nem a mátrix egyes elemeinek kibontása, hanem az elemek közötti válaszfalak és átjárók feltérképezése fontos számunkra.

A modell alkalmazása elsősorban a *szereplők besorolásánál* vet fel dilemmákat egy eleve kevert funkciókkal és szerepekkel bíró, multipozicionális értelmiségi csoport vizsgálatakor. E probléma megoldásakor elsősorban a kérdéses funkció és szerep intézményesülése (stabilitás, szakmaiság, időtartam, nyilvánosság) mérvadó.

A háttér: a tudományos szféra differenciálódása

Nyilvánvaló, hogy a szakterületekre felparcellázott tudomány belső szerkezetét és dinamikáját is befolyásolja a politikával való kommunikáció. Tehát a politika és a kutatás közti interakció feltárásához arra is szükség van, hogy megvizsgáljuk a kutatók körének belső dinamikáját. E kör funkcionális differenciálódásának szintje befolyásolhatja a politika és a kutatás közti kommunikáció színvonalát. Természetesen itt sem a tudomány politika általi befolyásolására kérdezzünk rá. Elsősorban arra vagyunk kíváncsiak, hogy képes-e a tudományos szféra a politika – tudomány kommunikációjához szükséges szakértők, politikai és üzleti tanácsadók kitermelésére. Néhány intézményi értékelés tapasztalata a szerző azon feltételezését támasztja alá, hogy a kutatók körén belül – mind személyes pályákon mind pedig kutatóhelyek tekintetében – intenzív differenciálódási és polarizálódási folyamat zajlik. Napjaink tudományos kutatásának két polarizáló tényezővel kell szembesülnie:

Professzionalizáció. Magyarországon, a mesterséges elszigetelés évtizedei után új ismeretek, készségek és attitűd elsajátítása zajlik (például idegen nyelvek napi használata, projektszervezés, a számítógépes kommunikáció és adatbáziskezelés, tudatos pályaeépítés stb.).

Kommerzializáció. A 90-es évekre már a tudományos kutatás állami támogatásának jó része is piacszimuláló rendszerben (pályázati úton) zajlott. A nem tisztán tudományos igényekkel fellépő, fizetőképes új ügyfelek pedig igazi kihívást jelentenek a folyamatosan alulfinanszírozott kutatócsoportoknak.

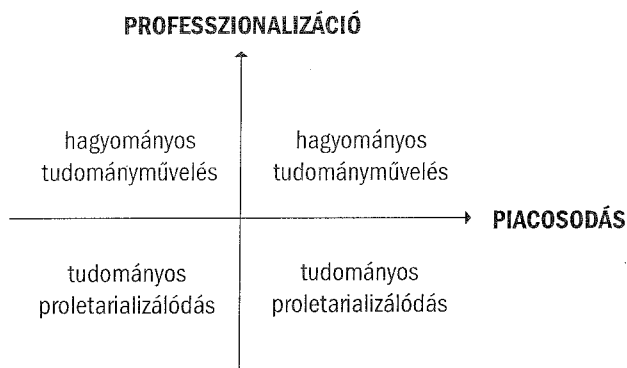
A két legfontosabb befolyásoló tényező meghatározásával már felvázoltunk egy mátrixot (lásd 3. ábra), amelyben jelezni lehet a potenciális tudományos szerepek helyét az erősen differenciálódó egzisztenciális mezőben (Setényi 1994). Ez a mátrix ideáltípus, tartalmában hazai trendet kíván megjeleníteni. Fontos, hogy a négy ideáltípus egyaránt alkalmas egyéni és szervezeti változások modellezésére. Azaz, nem a négy kategória definíciójával való azonosulás, hanem a differenciált mezőn való mozgás iránya bír magyarázó erővel. A második vizsgálható problémakör a szakértői és tanácsadói tevékenységek differenciálódása (a Luhmann-i *Ausdifferenzierung* értelmében) és *intézményesülése* a kutatók körén belül.

A hagyományos tudományművelés – legalábbis az oktatás területén – elsősorban az egyetemi tanszékeken lelhető fel. (A főiskolai szektor ez irányú tevékenységéről a szerzőnek a tanulmány megírásakor nem voltak általánosítható szintű ismeretei). Az oktatással foglalkozó kutatóintézetek bizonytalan politikai elfogadottsága és helyenként tudatos alulfinanszírozása – vezetői ambíciókkal társulva – már a hagyományos tudományműveléstől eltérő – gyakran egy szervezeten belül párhuzamosan zajló – stratégiákat kényszerített ki az elmúlt években. A tudományos proletarializálódás első sorban egyéni túlélési stratégiák erejéig jelentkezett, lényegében a munka-

idő és a megkövetelt tudományos teljesítmény minimalizálására és a megtakarított idő más irányú (jövedelemtermelő vagy közéleti aktivitásos) felhasználására irányulva. Szervezeti szinten elsősorban a rossz minőségű felsőoktatási intézmények vonatkozó tanszékein vált meghatározóvá a tudományos proletarializálódás. A versenyelvű tudományművelés egyes területeken kiváló teljesítményt és hozzá kapcsolódó publikálási-átadási tevékenységet jelent, erős nemzetközi együttműködéssel. Erre egyetemi tanszék és kutatóintézet egyaránt szolgáltathat példát. Végezetül, az oktatás kutatásán belül nincs példa vállalkozói jellegű tudományművelésről, de az oktatással érintkező empirikus társadalomkutatás és közvéleménykutatás területén egészen radikális megoldásokat is tanulmányozhatunk.

3. ÁBRA

A tudomány belső differenciálódásának folyamatai



Aki a tudomány – így az oktatás kutatásának – differenciálódását leíró mátrixot erőltetett csoportosításnak látja, tanulmányozhatja a közoktatás területén úttörő módon professzionális üzleti tanácsadást kínáló Expanzió Humán Tanácsadó keletkezéstörténetét. Az Expanzió „bölcseje” – mint a 90-es évek más kirajzásainál is – az Oktatáskutató Intézet volt. Amikor a versenyelvű és hagyományos tudományművelést keverten képviselő intézet politikai-finanszírozási vákuumba került, sürgető kényszerként merült fel új, fizetőképes partnerek felkutatása, és értékesíthető szolgáltatások kifejlesztése. Erre az intézeten belül egy olyan csoport vállalkozott – többé-kevésbé spontán módon –, amely nagy – és később igazolt – lehetőségeket látott az újonnan szerveződött demokratikus önkormányzatok oktatásügyi tanácsadásában. Az új szolgáltatás sikere mind szervezeti kultúra mind pedig napi működés tekintetében kiélezte a különféle tudományművelési és életvezetési stratégiák közötti, intézeten belüli ellentéteket. A kompromisszumos szervezeti megoldások (pl. for-profit tanácsadó központ az intézeten belül) keresése végül nem vezetett eredményre. Ma már látható, hogy ez ügyben a tudományművelés hagyományos és versenyelvű irányát és tisztaságát következetesen védő intézményvezetői akarat volt helyes; a fenti mátrix négy tudományművelési stratégiájából 1990 óta egyetlen oktatáskutatással foglalkozó szer-

vezetnek sem sikerült a vállalkozóit integrálnia. A funkciók és szerepek differenciálódását elemezve megállapíthatjuk, hogy ez a jövőben már nem is lenne szerencsés.

A szakértői munka valamint a politikai és üzleti tanácsadói funkciók áttekintése megkockázathatóvá teszi azt a feltételezést, hogy ilyen csoportok és személyek elsősorban versenyelvű tudományművelésre törekvő szervezetekből érkeznek. Ez természetes is, hiszen a szakértői és tanácsadói szerephez szükséges kompetenciák leginkább ebben a környezetben szerezhetők meg. Feltételezésünk szerint, a hagyományos tudományművelés színtereiről 1990 óta nem érkezett politikai vagy üzleti tanácsadó, oktatáspolitikai szakértő is alig. Az üzleti tanácsadás szereplői viszont nem a vállalkozói tudományművelés színtereiről érkeznek, sokkal inkább a versenyelvű tudományművelés színtereiről válnak le.

A fenti elemzés végkövetkeztetése – a politika és tudomány közötti kommunikáció funkcionális differenciációja szempontjából – meglehetősen borúsnak tetszik. Mivel a versenyelvű tudományművelés színterei az oktatás és kutatása területén rendkívül korlátozottak, a jövőben is egy kis létszámú meritési bázisból (pool) állhatnak rendelkezésre szakértők és tanácsadók. Ez pedig a funkciók és szerepek keveredésével – pontosabban a keveredés tartós továbbélésével – jár majd, amely sem a tudománynak, sem pedig a politikának nem válik javára.

Összegzés helyett egy lehetséges elitkutatásról

A politika és a kutatás interakciója még gyengén strukturált a magyar oktatásügyben. A funkciók és szerepek tisztázatlanok, a résztvevők szűk köre gyakran több szerepet vált vagy vegyít. A modern oktatáspolitikai megjelenése katalizátora a szakértői és tanácsadói funkció és szerep differenciálódásának, professzionalizálódásának és intézményesülésének. Ugyanakkor az ország méretei és a tudományművelés korlátozott lehetőségei még sokáig ellentmondássá és fokozatossá teszik e folyamatot. Ezen a jövőben csak a szakértői és tanácsadói funkciók és szerepek új szintjének megjelenése segíthetne. A megyei jogú városok és középvárosok mérete az, ahol a jövőben egy új, helyi oktatásirányítási gyakorlat – politikai döntéshozatal tengely jelenthetne meg, életre hívva a maga szakértőit, tanácsadóit és tudásait. Ez azonban nem tudománnyal érintkező lehetőség, így jelen tanulmányunk tárgyát sem képezheti. A nemzetállami keretektől való kilépés lehet a differenciálódás másik gyorsítója. A magyar oktatáskutatói paradigma tanácsadói „fordítása” kiemelkedően versenyképes szolgáltatássá válhat a közép-kelet-európai térségben.

A differenciálódás és professzionalizálódás elemzésének mai – modellépítő, tapasztalati és anekdotikus – szintjéről a működő gyakorlat megismerésén át vezet az út a professzionális megismerésig. Olyan elitkutatásra lenne szükség, amely – pl. az erre kiválóan alkalmas Delphoi-módszerrel – az oktatáspolitikusok és az oktatást kutatók csoportjaival összeállítatja a politika és tudomány tengelyén 1985 és 2000 között tevékenykedő befolyásos „közbülsők” listáját. A listán szereplőkkel pedig – dokumentumelemzéssel kiegészített mélyinterjúk segítségével – életpálya-elemzést kellene végezni, elsősorban a szakértői és tanácsadói funkciókhoz/szerepekhez kapcsolódó

témakörökben. Az eredmény – mely az ország méretei és adottságai miatt erőteljes európai érvényességgel is bírna – a politikatudomány és az összehasonlító oktatáskutatás számára is felettebb tanulságos lenne.

SETÉNYI JÁNOS

IRODALOM

- EASTON, D. (1953) *The Political System*. New York, Knopf.
- FARKAS, K. & SETÉNYI, J. (eds) (1995) *Felsőoktatás és szakképzés – egy közös jövőkép*. Budapest, Művelődési és Köznevelési Minisztérium.
- HUSÉN, T. (1984) Issues and their background. In: T. HUSÉN & M. KOGAN (eds) *Educational Research and Policy – How Do They Relate?* Oxford, Pergamon Press.
- KOGAN, M. (1971) *The Politics of Education*. Harmondsworth, Penguin Education.
- KOGAN, M. (1993) Az új értékelő állam. *Educatio*, No. 3.
- LUHMANN, N. (1970) Selbstbesteuerung der Wissenschaft. In: *Soziologische Aufklärung: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Vol. I. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- LUHMANN, N. (1989) Theorie der politischen Opposition. *Zeitschrift für Politik*, No. 36.
- NEAVE, G. (1988) On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise. An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe 1986–1988. *European Journal of Education*, No. 1–2.
- OECD (1994) *Review of Educational Policy in Hungary. Examiners' Report for Publication*. Paris, OECD Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs.
- SETÉNYI, J. (ed) (1994) *Tandíjjelentés*. Budapest, Művelődési és Köznevelési Minisztérium.
- TAYLOR, W. (ed) (1973) *Research Perspectives in Education*. London, Routledge and Kegan Paul.
- TROW, M. (1984) Researchers, Policy-Analysts and Policy Intellectuals. In: T. HUSÉN & M. KOGAN *i. m.*
- WEBER, M. (1992) Wissenschaft als Beruf. In: *Max Weber Gesamtausgabe*. Bd. I/17. Tübingen, Mohr.
- WEISS, C. H. (1977) Using Social Research. In: WEISS, C. H. (ed) *Public Policy Making*. Lexington, Lexington Books.



TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉG ÉS ISKOLA

A MAGYAR SZOCIOLÓGIA 1956 utáni újra indulása után nem sokat kellett várni a társadalmi egyenlőtlenségek kérdésének felbukkanására, és miután a politikai vezetés „megengedte”, hogy az egyenlőség társadalmában, a szocializmusban is lehet rétegződés, azaz lehetnek társadalmi egyenlőtlenségek, hamarosan a „még egyenlőbb” területen, a közoktatásban is föl lehetett tárni az egyenlőtlenségeket.

Ameddig a társadalmi különbségek túl nagyok voltak, addig az iskolák és az iskoláztatás különbségeit mindenki magától értetődő, természetes dolognak vette, se különösebb érdeklődést, se különösebb indulatokat nem keltett. Amikor azonban mind Nyugaton, mind Keleten – más-más időpontban és más-más motívumok alapján – megindult a középfokú oktatás expanziója (ami Magyarországon szinte egybeesett az alapfokú oktatás nyolc évre hosszabbításával), akkor a társadalom érzékenyebb lett. Ameddig a különböző társadalmi csoportok gyermekei már az alapképzés egy részét is különböző iskolákban kapták, amelyek a szülők eltérő anyagi hozzájárulását igényelték, és amelyek formálisan is más-más továbbhaladási jogosultságot adtak, addig föl sem merült például az, hogy miért nem kap ugyanolyan szintű képzést, mondjuk, az elemi iskola hatodik osztályába járó gyerek, mint a polgári iskola második osztályába járó, utóbbi pedig miért nem kap olyat, mint a gimnázium második osztályába járó. (Ideális esetben mindhárom gyerek tizenkét éves volt.) Attól kezdve azonban, hogy bevezették az egységes nyolcosztályos általános iskolát, és a két háború közti 8 százalékról 25–30 százalékra emelkedett egy-egy korosztályban az érettségit adó középiskolákban tanulók aránya, több értelme lett a kérdésnek: hogyan lehet, hogy az egységes központi tantervekkel, azonos tankönyvekkel működő általános iskolák közül az egyik jobb továbbtanulási, majd életesélyeket ad, mint a másik. A középfok expanziója közepette megmaradt eltérő középfokú képzések léte pedig az egyenlőség ideológiáját harsogó szocializmusban felvetett egy további kérdést is: hogyan lehet, hogy a „társadalmi munkamegosztás” más-más helyén dolgozó szülők gyerekei következetesen más-más típusú középfokú iskolákba kerülnek, és ebből fakadóan továbbtanulási esélyeik sem egyformák. A kérdések szociológiai ihletettségű megfogalmazása Ferge Zsuzsa érdeme, aki a KSH-ban 1963-ban végzett első rétegződés-vizsgálatban (*Ferge et al. 1966*) már feltett az oktatás és a társadalmi mobilitás kapcsolatát firtató kérdéseket. Megtudhattuk például, hogy milyen pályára szánják a szülők iskolás gyermekeiket a háztartásfő, sőt a nagypapa munkajelleg-csoportja sze-

rint; milyen az általános iskolás gyermekek tanulmányi eredménye a háztartásfő foglalkozása, illetőleg az apa iskolai végzettsége szerint. Még ugyanebben az évtizedben végzett az iskola és a mobilitás összefüggéseit firtató vizsgálatot Gázsó Ferenc, Pataki Ferenc, Sántha Pál és Várhegyi György (*Gázsó et al 1970*).

A szociológiai vizsgálatok adatokkal bizonyították, amit mindenki sejtett: a szelektációs mechanizmusok nem tűntek el, és minden közvetlen politikai beavatkozás – operáljon bár adminisztratív eszközökkel vagy ideológiai alapú megfélemlítéssel – csak ideig-óráig és csak részlegesen tudta megváltoztatni az alapvető tendenciákat. Így volt ez a két világháború között, és így volt 1945 után is.

„A tudományegyetemekre, a műegyetemekre, a budapesti egyetemi közgazdaságtudományi karra és a jogakadémiákra való beiratkozás szabályozásáról” eufemisztikus címet viselő 1920. évi XXV. törvény, amelyet közönségesen *numerus claususként* ismerünk, csak az országnak okozott kárt, amennyiben sok képzett fiatalját veszítette el, de azt nem tudta megakadályozni, hogy a zsidó fiatalok tovább tanuljanak. Részben a törvényt lazábban értelmező szegedi és pécsi egyetemre mentek, részben külföldi (legfőképpen, bécsi, prágai, brünni, németországi és olasz) egyetemekre. A külföldi tanulás mögött nem az anyagi korlátokat nem ismerő jólét állt, hiszen a korabeli beszámolók súlyos diáknyomorról tudósítanak. Egy 1922-es bécsi jelentés szerint „a 701 diák közül 122 párosával fekszik egy-egy ágyban, 158 pedig nem reggelizik közülük. [...] A diákok semmi foglalkozást sem találtak elég súlyosnak és elég alantastnak ... Voltak statiszták, házi tanítók, munkások, csomaghordók a pályaudvarokon, mázsálók a vásártereken, újságárusok. Az egyaránt megerőltető fizikai és szellemi munka, a nem kielégítő táplálkozás és a rettentő lakásviszonyok természetesen nagyon megviselték a fiatalságot, és bizony a klinikáknak és kórházaknak állandóan voltak magyar zsidó diákápoltságok. A halálozási százalékszám is rettentő nagy volt.” (*Bethlen 1924*). Hasonló helyzetről számoltak be más egyetemi városokból is.

Nem hozott tartós eredményt később a Magyar Dolgozók Pártjának Központi Vezetősége által 1949. február 2-án hozott határozat sem, amelyben bevezették a továbbtanulásra jelentkező fiatalok származás szerinti kategorizálását, és amely kimondta, hogy a munkás- és dolgozó paraszti származásúak előjogot élveznek a felvételeknél. És hogy az arányok változására ne kelljen évekig várni, az egyetemeken 1949-ben véghezvitt tisztogatási kampány során számtalan középosztályból származó diákot távolítottak el mint megbízhatatlant. Mindezt kiegészítette sok, az egykori középosztályhoz tartozó személy internálása, kitelepítése, állásvesztése, kvalifikálatlan munkára kényszerítése, miközben lakásaikat elvették vagy társbérletesítették. Ami pedig a jövedelmet illeti: a helyzet úgy alakult, hogy a volt középosztály életszínvonala nem volt magasabb, sőt sok esetben alacsonyabb volt az igen szegényesen élő ország átlagánál.

A származás szerinti kategorizálást támogatta a szakérettséginek nevezett gyorstalpaló középiskola, amivel azt akarták ellensúlyozni, hogy mivel viszonylag kevés volt az érettségizett munkás- és parasztfiatal, összcserült az egyetemek meritési bázisa. Az úgynevezett „szakérettségiseket” kezdetben egy, később két év alatt készítették fel egyetemi tanulmányokra (*Kovács & Örkény 1981*). A kommunista párt adminisztratív intézkedései – amellet, hogy nem hoztak átütő eredményeket, és számtalan em-

beri tragédiát okoztak a megfelelő előképzettség nélkül egyetemre hajszoltak körében – hosszú távon sem hoztak eredményt. A bizonyítványokkal együtt nem adták át azt a kulturális tőkét, amely a két világháború között a zsidó fiatalokat kényszerítette arra, hogy akár nélkülözések árán is tovább tanuljanak, a második világháború után pedig a volt középosztályt arra, hogy egyrészt – akár további szűkülődés árán – minden nem hivatalos lehetőséget megragadjanak kulturális tőkéjük gyarapítására, másrészt arra, hogy évekre elhalasszák, és e halasztás ellenére mégis csak megszerez- zék a vágyott képzettséget. Két vizsgálat (*Gáti & Horváth 1992; Utasi et al. 1996*) is kimutatta, hogy a háború előtti középosztály második vagy harmadik generációjá- ban már nagyrészt visszaállította korábbi társadalmi helyzetét.

De az erőszakos politikai beavatkozásoknak nem csak az alapvető arányokat nem sikerült megváltoztatnia, eredményei sem bizonyultak tartósnak. Az 1992-es társa- dalmi mobilitás-vizsgálat adatai azt mutatják, hogy az 1950-es évek első felében ér- telmiségivé váló apák gyerekei kisebb arányban lettek diplomások, mint akár az előt- tük, akár az utánuk járó korosztály. Csakhogy „ami az első nemzedékben (apák kö- zött) emelkedést jelent, az a következő generációban »visszaüt«, és éppen az újonnan értelmiségivé lett apák gyermekei »hullanak ki« legnagyobb valószínűséggel száрма- zási rétegükből. Ezt bizonyítja, hogy amíg az elsőgenerációs értelmiségi apák fiainak mindössze 35 százaléka lesz maga is diplomás, addig a nem elsőgenerációs apák gyer- mekeinél ugyanez az arány 48 százalék” (*Bukodi 1995*).

A hatvanas években induló magyar egyenlőtlenség-kutató szociológiát eltérítette az értelmezés tisztaságától egy mozzanat: a művelőiben sűrűsödő indulat. Az indulat egyik forrása a csalódás volt, amit az keltett, hogy a társadalmi igazságosságot és egyenlőséget ígérő szocializmus rejtett módon újratemtette az igazságtalanságot és az egyenlőtlenséget. A működés diszfunkciói láttán az sem beszélhetett a rendszer életképtelenségéről, aki így gondolta. Legfeljebb az elveket kérhette számon a gya- korlaton. Az indulat másik forrása maga a sértett igazságérzet volt, amely nem tudta elfogadni, hogy az életesélyeket meghatározó iskolai pályafutásokat ne a gyerekek képessége, hanem más szempontok döntsék el. Az indulatból fakadó aktivista lendü- let némileg félrevitte az éles szemmel meglátott jelenségek értelmezését, amennyiben az egyenlőtlenségek újratermelésében nagyobb szerepet tulajdonított az iskolának, mint amekkora szerepe valójában volt. Közel tíz évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy a Gázsó-Csákó-Liskó-Molnár kutatói team vizsgálatai alapján leírják, hogy: „Nem lé- tezik semmiféle olyan pedagógiai eszközrendszer, amely meggátolná az iskolához képest külső társadalmi viszonyokból eredő egyenlőtlenségek iskolán belüli leképeződését, s garantálná, hogy a kedvezőbb helyzetben levő rétegek előnyösebb helyzetüket az is- kolán keresztül ne örökössék át” (*Gázsó et al 1979*).

Addig azonban, ameddig a magyar oktatásszociológia eljutott idáig, igen sok érté- kes kutatás folyt, amelyben éles szemmel tárták föl a szinte természeti törvények könyörtelenségével érvényesülő szelekciós mechanizmusok rejtett összefüggéseit. A szelekció alapja az a természetes és – úgy tűnik – megváltoztathatatlan emberi törek- vés, hogy a szülők legalább olyan vagy jobb társadalmi helyzetbe szeretnék hozni gyermekeiket, mint amilyenben ők vannak. Így volt ez 1945 előtt, 1945 és 1990

között, és így van 1990 óta is. Mindegy tehát, hogy valaki arisztokrata, középnemesi, nagypolgári, középosztályi, munkás- vagy kisparaszti családból származott-e; ha egyszer bekerült a társadalomnak abba a rétegébe, amelyben fizikailag könnyebb és érdekesebb a munka, nagyobb a jövedelem, több a hatalom és nagyobb a szabadság, akkor nemigen szeretné, ha gyereke nehezebb és monotonabb munkát kényszerülne végezni, kisebb jövedelemért és kiszolgáltatottabb helyzetben. És mivel ezekhez az előnyökhöz az iskolán keresztül vezet az út, mindent megtesz, hogy a gyerek végigjárja ezt az utat. Ebben persze versenyeznie kell a hozzá képest kevésbé jó helyzetben lévő csoportok elszánt és törekvő tagjaival, de jó esélyei vannak, mert több eszköz áll rendelkezésére. Könnyebben tudnak alkalmazkodni a szelekció mechanizmusaihoz, ha pedig lehetőségük van rá, akkor alakítják is azokat. Ha a szelekció kizárólag érdem szerint működik, akkor külön szellemi és anyagi befektetéssel igyekeznek gyerekeik teljesítményét növelni. Ha viszont módjukban áll, akkor a politika segítségével adminisztratív eszközökkel is alakítják a szelekciós mechanizmusokat. A két világháború közötti keresztény középosztály a *numerus clausus* bevezetésével hajlított maga felé a szelekciót. Az 1945 utáni kommunista felső réteg egyrészt közvetett módon iktatta ki gyermekeinek legesélyesebb versenytársait, amikor 1949-ben bevezette a származás szerinti kategorizálást; másrészt közvetlenül is összekötötte a szülő politikai érdemeit gyereke sorsával, amikor 1956 után a „Munkás-Paraszt Hatalomért” emlékérem, majd a „szocházások” tulajdonosainak gyerekeit gyakorlatilag mindenféle korlátozás nélkül vették föl az egyetemre. Az 1990 után hatalomra került konzervatív középosztály is alakította a szelekció mechanizmusait. A kilencvenes évek elejének oktatáspolitikája lehetőséget teremtett arra, hogy demokratikusan szerzett hatalmi helyzetét felhasználva létrehozza a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokat. Mint-hogy a középiskolák zömének a városi, illetőleg fővárosi kerületi önkormányzatok a fenntartói, így voltaképpen helyi képviselő-testületek döntöttek az egész magyar iskolarendszert megrázó szerkezetváltozásról. És hogy ezeknek az önkormányzati képviselőknek a zöme valóban középosztálybeli, arról ugyancsak szociológiai kutatások adnak képet (lásd például Utasi 1997).

Az 1956-ot követő konszolidáció után már nem lehetett ugyanolyan durva eszközökkel belenyúlni a szelekcióba, mint korábban. Ám az érdekérvényesítés utat keresett magának, és általános iskolai szinten létrehozta a tagozatos osztálytól a kisegítő osztályig (iskoláig) ívelő kontinuumot, amelyben a helyek betöltése rejtett – pontosabban: nem mindenki előtt nyilvánvaló – mechanizmusokon keresztül történt. Már egy 1966-ban végzett vizsgálat kimutatta, hogy „a volt ének-zenei iskolások 66 százaléka édesapja vezető-értelmiségi foglalkozású, s az összes többi kategória csak a szülők 34 százalékát teszi ki – ezzel szemben a volt normál általános iskolások esetében épp fordított helyzet alakult ki: csak a szülők 34 százaléka vezető-értelmiségi, 66 százaléka munkás, paraszt, kistisztviselő, kisiparos” (Bácskai et al. 1971). Az ének-zenei tagozatra úgy vették föl a gyerekeket, hogy egy kis felvételi-szerű eljárás keretében megvizsgálták, van-e hallásuk és ritmusérzékük. Épp eszű ember azonban nem hiheti, hogy a vezető és értelmiségi foglalkozású apák gyerekeinek statisztikailag szignifikánsan jobb a hallásuk és ritmusérzékük, mint a „munkás, paraszt, kistisztviselő,

kisiparos” szülők gyermekeinek. Hasonló eredményről számol be Gubi Mihály említett tanulmánya, amelyből kiderül, hogy a 60 fővel induló két testnevelés tagozatos osztályból a 3. év végére összesen egy 38 fős osztály maradt, mert minden évben szelektáltak. Ám ha valaki azt hinné, hogy a szelekció alapja a sportbeli teljesítmény volt, az téved. „Tanulmányi meg nem felelés” miatt tettek át gyerekeket a normál osztályokba, miközben az osztályfőnök őszinte meggyőződéssel állította, hogy „ezek nem válogatott gyerekek”. Ugyanaz a – sokszor spontán – folyamat működött, mint amely révén a gyakorló gimnáziumok általános iskolai részlegei töltődtek föl. A ténylegesen gyakorló iskolaként működő gimnáziumi részbe felvételi szelekcióval kerültek a gyerekek, ám az általános iskola körzeti iskolának számított. Ennek ellenére a legszigorúbb körzethatárok szerinti beiskolázás idején is tele voltak „nem körzeti” gyerekekkel, akik – véletlenül – mind „vezető és értelmiségi foglalkozású apák” gyerekei voltak.

A tagozatos osztályokban jobb volt az átlagos tanulmányi eredmény, a gyerekek nagyobb arányban tanultak tovább a hivatalosan egyforma iskolákból álló iskola-rendszer jobb iskoláiban, ahonnan nagyobb arányban vették őket föl az egyetemre. Ez a végeredmény egy kétirányú folyamat eredője, amit a korabeli szociológiai vizsgálatok jól feltártak. Amikor megindultak a tagozatos osztályok, akkor teljesen mindegy volt, hogy zenében, testnevelésben vagy matematikában akar pluszt nyújtani, mert kiemelkedve a nagy szürkeségből, több család aspirációjának vált tárgyává, mint amennyi gyereknek helyet tudott biztosítani. És mint mindig, amikor bizonyos javak szűkösen állnak rendelkezésre, a hatalmi helyzet döntötte el a hozzájutást. A dolgok persze nem a nyers parancsuralmi rendszer logikája szerint történtek. Nem arról volt szó, hogy a párttitkár vagy a tanácselnök átadott az iskolaigazgatóknak egy listát, hogy ezeknek és ezeknek a szülőknek a gyerekeit vegyék föl a tagozatos osztályba. A végeredmény egy lágyabb folyamat eredményeképpen állt elő, amelyben a párttitkár és a tanácselnök legfeljebb kért, amelyben közvetlen személyes baráti vagy elvtársi vagy kölcsönös szívességi viszonyok is szerepet kaptak, annál is inkább, mert az iskolaigazgatók többnyire maguk is részei voltak a helyi hatalmi szerkezetnek. Nyolcvanas évekbeli vizsgálatok mutatták ki, hogy az iskolaigazgatók 70–80 százaléka párttag volt, és ami ennél is lényegesebb, különböző szakmán kívüli tevékenységek révén integrálódott a helyi hatalomba. Egy-egy általános iskolai igazgatónak átlagosan két funkciója volt az alábbi választékból: vadásztársasági elnök, horgászegyesületi elnök, tanácstag, vb-tag, tanácselnök-helyettes, társadalmi tanácselnök, a Hazafias Népfront vezetője, vezető a Magyar Honvédelmi Szövetség helyi vagy körzeti szervezetében, munkásőrparancsnok, a polgárvédelmi törzsparancsnokság politikai helyettese, tűzoltóegylet elnöke, vezető funkció a pártban, a KISZ-ben vagy az úttörő szervezetben, szakszervezeti funkció, ÁFÉSZ igazgatósági tagság stb. (*Andor 1987*). Volt hát mihez lojálisnak lenni, volt kikhez barátságosnak lenni, ha kérni jöttek.

A folyamat másik szála az információhoz kötődik. A társadalomnak az a csoportja, amely kapcsolatai révén könnyebben el tudta érni, hogy gyereke bekerüljön a tagozatos osztályba, jobban fel is tudta mérni a dolog jelentőségét, ezért már eleve nagyobb arányban és nagyobb intenzitással is törekedett arra, hogy elérje ezt a célt.

A tagozatos osztályok kialakulását és elterjedését azonban nem csak a szülők felől érkező igény gerjesztette, hanem a pedagógia önmegvalósítás vágya is. A pedagógustársadalomnak mindig volt egy kreatív része, amely szeretett volna másképp és jobban dolgozni. Ehhez kiváló lehetőséget teremtett a tantervileg kissé eltérített, szociálisan pedig válogatott tagozatos osztály. Az utóbbi elem jelentősége talán nagyobb is volt. A tagozatos osztályok minden tantárgyból átlagosnál jobb eredménye (akárcsak a gyakorló iskolák esetében) sokszor nem is a jelentősen magasabb szintű pedagógiai munkából fakadt, hanem abból, hogy „válogatott gyerekanyaggal” dolgozhattak. Az azóta sajnós Svédországba távozott, és így módon a magyar oktatásszociológia számára elveszett Gubi Mihály (*Gubi 1985*) résztvevő megfigyelései szállították az első elemezhető adatokat arról, hogy mennyire más színvonalú munka folyik akár egyazon iskola két különböző osztályában, ha az egyik tagozatos, a másik pedig csak „normál”. És a két osztálybeli munka színvonala közötti eltérés nagyrészt abból fakadt, hogy a tagozatos osztály tanulói fegyelmezettek voltak, hajlandók voltak dolgozni, míg a normál osztályokba „kontraszelektált” gyerekek lehetetlenné tették a tanítást. Ugyanaz a tanár, aki a tagozatos osztályban mintaszerű órát tartott, a normálban csak arra törekedett, hogy botrány nélkül túlélje. A tagozatos osztályokban (és a gyakorló iskolákban) minden pedagógus magas szinten követelt, de nem mindegyik tanított ezen a szinten. Ezt csak azért tehették meg, mert – részben spontán módon, részben tudatosan szelektált – tanulóik otthon (szülői segítséggel, külön tanárral) töltötték ki a tanítás és a követelmény közötti űrt.

Tenni kellett valamit a nehezebben tanítható gyerekekkel is, hogy ne zavarják a többiekét, és ne nehezítsék meg túlságosan a pedagógusok mindennapi életét és munkáját. Az ilyen gyerekek léte azért volt különösen zavaró az iskolák mindennapi életében, mert a magyar pedagógiai kultúrából hiányzott (és a mai napig hiányzik) az a szemlélet és az a kidolgozott metodika, amely a középosztályi átlagtól kulturálisan eltérő eseteket kezelni tudja. Hogy velük mi történt, arról a Csanádi-Ladányi szerzőpáros tudósított, akik bebizonyították, hogy a nehézségeket a kiegészítő iskolák „nem rendeltetészerű” használatával próbálják megoldani. A kiegészítő elvileg az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára teremtették, és még deklarált célja szerint sem adott nyolc általánosnak megfelelő végzettséget. Vizsgálatukból kiderült, hogy egy budapesti kerület kiegészítőbe járó tanulói közül mindössze 7 százalék származott szellemi dolgozó családjából, 79 százalékuk viszont fizikai dolgozó gyermeke volt, és ebből 49 százalék szakképzetlen (*Ladányi & Csanádi 1983*). Az újabb és újabb adatokból aztán az is kiderült, hogy azok a fizikai dolgozók, akiknek olyan nagy arányban lett a gyerekük kiegészítő, igen nagy arányban cigányok. Nyilvánvalóvá vált tehát, hogy a kulturális másság pedagógiai kezelésére felkészületlen közoktatási rendszer nem az enyhén értelmi fogyatékos gyerekekkel duzzasztotta föl a kiegészítő osztályok számát, hanem azokkal, akiknek a képzését nem tudta megoldani.

Az általános iskolai hálózat belső differenciálódása a mai napig nem változott, legfeljebb bonyolódott a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megjelenésével. Egy 1997-ben végzett vizsgálatból látható, hogy az általános iskolából abban az évben kikerülő gyerekek milyen megoszlásban jártak normál vagy tagozatos osztályba (1. táblázat).

Ameddig az általános iskolásoknak átlagosan 28%-a járt tagozatos, és 72%-a normál osztályba, addig az olyan gyerekeknek, akiknek mindkét szülője diplomás, több mint fele (51%) tagozatos osztályba járt. Ha pedig a szülők képzetlenek voltak, akkor gyerekeik az átlag felét sem érték el, mindössze 13%-uk járt tagozatos osztályba. A különbségek legérzékenyebb mutatója az idegen nyelvi tagozat, amelynek számtalan sajátossága van: mindegyik más tagozatba szerveződő tantárgyhoz képest ennek a „tantárgynak” az elsajátítása a legidőigényesebb; kulturális értékén kívül a legnagyobb a pénzben kifejezhető piaci értéke, ami egyrészt abban nyilvánul meg, hogy e tudás megszerzésének alternatív piaci módjai drágábbak, mint bármely más „tantárgyé”, másrészt abban, hogy a munkapiacra ez a legkönnyebben konvertálható tudás.

1. TÁBLA

Milyen osztályba járt az általános iskolában, a szülők legmagasabb iskolai végzettsége szerint

A két szülő legmagasabb iskolai végzettsége	Normál		Tagozatos		Összesen
		matematika	idegen nyelv	egyéb	
Mindkettő felsőfokú	49	13	22	16	100
Egyik felsőfokú, másik érettségi	64	9	15	12	100
Mindkettő érettségi	66	9	12	13	100
Egyik érettségi, másik kevesebb	74	8	8	10	100
Mindkettő szakmunkás	83	4	4	9	100
Egyik szakmunkás, másik kevesebb	87	4	3	6	100
Átlag	72	8	10	10	100

Forrás: Andor-Liskó *Középiszkolaválasztás* kutatásának adatbázisa, 1997

A különbségek azután megjelennek a középiszkolaválasztásban is. Az 1997/98-as tanévben gimnáziumi tanulmányaikat kezdők 41 százaléka valamilyen tagozatos osztályból jött, míg a szakközépiskolát kezdőknek csak 24; a szakmunkásképzőbe menőknek mindössze 13 százaléka járt tagozatos általános iskolai osztályba.

2. TÁBLA

Középiszkolaválasztás az általános iskolai osztály típusa szerint

Általános iskolai osztály típusa	Milyen középfokú iskolában tanult tovább? (%)		
	Gimnáziumban	Szakközépiszkolában	Szakmunkásképzőben
Normál	59	76	87
Matematika tagozatos	12	6	5
Idegen nyelvi tagozatos	16	8	3
Egyéb tagozatos	13	10	5
Összesen	100	100	100

Forrás: Andor-Liskó *Középiszkolaválasztás* kutatásának adatbázisa, 1997

A jelenség más összefüggésben megfogalmazva: a normál osztályokba járók 27 százaléka ment gimnáziumba, 73 százaléka szakközépiszkolába vagy szakmunkásképzőbe,

miközben a valamilyen tagozatos osztályban végzetteknek átlagosan 51 százaléka tanult tovább gimnáziumban. Az idegen nyelvi és a matematika tagozaton végzettek az átlagnál többen (58 illetőleg 55%), az egyéb tagozatosok az átlagnál kevesebben (43%). És nem pusztán azt regisztrálhatjuk, hogy a tagozatosok többen mennek gimnáziumba, hanem azt is, hogy ez a gimnázium nagyobb valószínűség szerint elitiskola. Ameddig a normál osztályban végzetteknek csak 6%-a került a *Köznevelés* rangsorában első tíz helyen álló középiskola valamelyikébe, addig a matematika vagy idegen nyelv tagozatosok kétszer annyian (12%).

A társadalmi egyenlőtlenségek nem csak a középfokú iskolák különböző fajtái között manifesztálódnak, a szelekció nem áll meg az iskolák kapujánál. Szó sincs arról, hogy amennyiben két eltérő családi háttérű, de azonos képességű fiatal bekerült egy azonos típusú (de nem egyazon) iskolába, mondjuk, gimnáziumba, akkor ettől kezdve életesélyeik azonosak. A egyenlőtlenség következő állomása az, hogy különböző eséllyel kerülnek ugyanannak az iskolatípusnak jobb vagy kevésbé jó intézményébe. Mert ezek az azonos típusú intézmények bizony nem egyformák: más-más színvonalon működnek, más-más tudást, és ily módon más-más esélyeket adnak.

3. TÁBLA

A gimnáziumi tanulók megoszlása településtípusonként, az apa munkajellegcsoportja szerint (1969/70-es tanév)

Az apa munkajellegcsoportja	A gimnáziumi tanulók közötti megoszlása*			A teljes népességen belül (1970)**
	Budapest	Vidéki város	Község	
Vezető állású/értelmiségi	37	21	15	5
Egyéb szellemi foglalkozású	33	31	24	18
Szaktmunkás	17	18	21	23
Betanított munkás	5	6	6	17
Segédmunkás	2	6	9	13
Mezőgazdasági fizikai	0	9	15	22

* *Gazsó 1971*

** *Andorka 1982*

A 3. táblázatból láthattuk, hogy a vezetők, értelmiségiek és szellemi foglalkozásúak gyermekei a fővárostól a községekig egyre csökkenő arányban töltötték meg a gimnáziumok padsorait. A fizikai foglalkozású szülők gyerekeinél ez éppen fordítva volt. Ez részben abból fakad, hogy minél kisebb egy település, annál nagyobb arányban áll a népesség fizikai foglalkozásúakból, és annál kisebb a választási lehetőség, hogy hová menjen a gyerek középiskolába, részben pedig abból, hogy ezekben a családokban kevésbé is törekednek arra, hogy gimnáziumba menjen. Ha viszont egy munkás vagy egy paraszt gyereke gimnáziumba ment is, nagyobb esélye volt arra, hogy ez kisebb település, gyengébb színvonalú gimnáziuma legyen. Bármilyen nagy is a valószínűség, természetesen nem lehet kijelenteni, hogy bármelyik budapesti gimnázium jobb színvonalú bármelyik más városban lévő gimnáziumnál, mert ez így nem igaz, hiszen vannak konkrét ellenpéldák. (A szerencsétlen voluntarista ötlet alapján létesített – és

hamarosan megszűnt – községi gimnáziumok esete természetesen sokkal egyértelműbb, itt megkockáztatható egy ilyen kijelentés.) Az iskolák településtípus szerinti különbsége tehát csak statisztikai valószínűség. Konkrét iskolák esetében viszont már megfogalmazhatók biztos állítások is. Gázsó Ferenc 1970-ben három budapesti elit és három nem elit gimnázium tanulóit vizsgálta társadalmi háttér szerint (4. táblázat).

4. TÁBLA

A tanulók megoszlása a szülők foglalkozása szerint elit és nem elit fővárosi gimnáziumokban, 1970

Iskola neve	Vezető állásúak és értelmiségiek Fizikai dolgozók		
	gyermekeinek aránya		
Elit	Szilágyi Erzsébet	51,7	17,4
	Eötvös József	51,8	18,1
	Móricz Zsigmond	49,2	18,9
Nem elit	Fürst Sándor	25,2	48,7
	Dózsa György	21,5	42,0
	Landler Jenő	17,2	43,4

Forrás: *Gázsó 1971*

A hat konkrét iskola alapján megfogalmazható állítás nem különbözik attól, amit akkor fogalmazhatunk meg, amikor csak a települések közötti különbségek valószínűségéről van szó: a fizikai dolgozók gyerekei, ha gimnáziumba mentek is, nagyobb eséllyel kerültek gyengébb iskolába. E konkrét iskolákat illetően már biztosan állíthatunk. Például azt, hogy a fizikai dolgozók gyerekei erősen alulreprezentáltak a vizsgált elit gimnáziumokban: miközben Budapesten 1970-ben az alkalmazottak 66%-a fizikai dolgozó volt, gyerekeik 3,6-szor kisebb arányban képviselik a csoportot. A nem elit gimnáziumokban is népességbeli arányuknál kevesebben vannak, de nem ilyen mértékben. Persze hat iskola adatai alapján nem lehet általánosítható kijelentést tenni, és sajnos ehhez hasonló, az iskolák között is különbséget tevő reprezentatív adat nem áll rendelkezésünkre az elmúlt évtizedekből. 1997-ből azonban már igen, mert a Liskó Ilonával együtt végzett vizsgálatba bekerülő iskolákat *Köznevelésbeli* rangsoruk szerint is kódoltuk,¹ és az 5. táblázatban látható, immár reprezentatív eredményt kaptuk.

A több mint negyedszázaddal későbbi reprezentatív adatok döbbenetes, százalékpontonra megegyező hasonlóságot mutatnak a hetvenes évek három konkrét elit gimnáziumának adataival: a vezetőik és értelmiségiek gyerekei most is ötven százalék, a fizikai dolgozók gyerekei most is húsz százalék körül vannak jelen az elitgimnázium-

¹ A *Köznevelés* című hetilap 1989 óta közli a középiskolák rangsorát, amelyet aszerint alakít ki, hogy az adott évben végeztek hány százalékát vették föl valamilyen felsőoktatási intézménybe. A rangsort sok jogos kritika érte az elmúlt években, ezek közül a két legfontosabb: nem feltétlenül a pedagógiai munka színvonalát mutatja, hiszen nincs tekintettel az egyes iskolák tanulóinak szociális összetételére; a mutató nem érzékeli, hogy a felvétel milyen arányban történt magas presztízsű intézménybe, ahová nehéz bejutni, és milyen arányban alacsony presztízsűbe. Némileg objektívebb eszközökkel dolgozik az újság 1999-es új rangsora, amely a közös érettségi/felvételi írásbeli dolgozatok átlaga szerint rangsorolja az iskolákat (*Köznevelés, 1999/13.*)

mokban. Azután ahogyan egyre rosszabb helyet foglal el a gimnáziumok rangsorában, úgy nő a fizikai dolgozó apák gyerekeinek, és csökken a vezetők és értelmiségiek gyermekeinek aránya, bár – mivel a fizikai dolgozók gyerekei gimnáziumba általában is kevesebben mennek – még a leggyengébb iskolában sem érik el a vezetők/értelmiségiek gyerekeinek arányát.

5. TÁBLA

A tanulók megoszlása a szülők foglalkozása szerint a gimnáziumok rangsorában, 1997

A gimnázium helye a Köznevelés rangsorában	Vezető állásúak és értelmiségiek gyermekeinek aránya	Fizikai dolgozók
1. és 10. hely között	58	18
11. és 50. hely között	53	21
51. helyen és hátrébb	39	29
Nincs a rangsorban	36	33

Amíg a főleg továbbtanulásra felkészítő gimnáziumok tanulói között csak a foglalkozási hierarchia felső rétege volt túlreprezentált 1970-ben, addig az ugyancsak érettségit adó, de a továbbtanulásra kisebb esélyt biztosító szakközépiskolák más képet mutattak.

A szakközépiskolákban az *egyéb szellemi foglalkozású* és a *szakmunkás* apák gyerekei voltak túlsúlyban, mivel a *vezetők/értelmiségiek* gyerekei – mint láttuk – inkább gimnáziumba mentek. Az iskoláknak otthont adó települések típusa (azaz a feltételezett színvonal) szerint is hasonló volt a megoszlás (6. táblázat), mint a gimnázium esetében, csak a szelekciós határ ment lejjebb: itt már betanított munkásig bezárólag volt nagyobb esély népesebb település szakközépiskolájába járni, és csak a segédmunkás, valamint mezőgazdasági fizikai apák gyerekeinek esélye volt kisebb. (A szakmunkás apák gyermekeinek esetében nincs ilyen pontos szabályosság, de a fő tendencia – Budapesten nagyobb arányban vannak – itt is látható.)

Miközben a hetvenes években általában igaz volt az, hogy a szakközépiskola inkább a közép- és alsó szintű szellemi dolgozók, illetőleg a szakmunkások gyerekeinek iskolája, azért az elit és kevésbé elit szakmák, illetőleg iskolák még ezen belül is differenciálták a gyerekeket. Ennek az a magyarázata, hogy annak is volt tépje, ki milyen szakközépiskolába jár, csak a tét nem a továbbtanulás volt, hanem egy divatosabb és/vagy perspektivikusabb és/vagy jobb kereseti lehetőségekkel kecsegtető szakma elsjátítása (7. táblázat).

A hetvenes években mind a Puskás Tivadar, mind az Autóközlekedési Szakközépiskola keresett volt kategóriáján belül, a közgazdasági szakközépiskolák viszont nem örvendtek akkora népszerűségnek, mint napjainkban. Ez tükröződik a tanulók társadalmi összetételében is. A távközlés és a gépkocsi iránt különös érdeklődést tanúsító értelmiségi gyerekek (vagy a különös érdeklődést tanúsító értelmiségi szülők gyerekei) mindkét iskolába nagyobb arányban jutottak be, mint a fizikai foglalkozású szülők gyerekei. Persze itt sem feledkezhetünk el arról, hogy három szakközépiskola

adataiból nem vonhatunk le általános következtetéseket, az összes szakközépiskolára vonatkozó vagy reprezentatív adat azonban nincs a hetvenes évekből.

6. TÁBLA

A gimnáziumi tanulók megoszlása településtípusonként, az apa munkajellegcsoportja szerint (1969/70-es tanév)

Az apa munkajellegcsoportja	A szakközépiskolai tanulók közötti megoszlása*			A teljes népességen belül (1970)**
	Budapest	Vidéki város	Község	
Vezető állású/értelmiségi	15	13	6	5
Egyéb szellemi foglalkozású	34	26	18	18
Szadmunkás	29	21	24	23
Betanított munkás	9	8	6	17
Segédmunkás	4	9	13	13
Mezőgazdasági fizikai	1	15	20	22

* *Gazsó 1971*

** *Andorka 1982*

7. TÁBLA

A tanulók megoszlása különböző presztízsű fővárosi szakközépiskolákban az apa munkajellegcsoportja szerint

Az apa munkajelleg csoportja	Puskás Tivadar Táv- közlési Szakközépiskola	Autóközlekedési Szakközépiskola	Közgazdasági Szakközép- iskola (XX. kerület)
Vezető állású, értelmiségi	32,3	26,5	9,5
Egyéb szellemi foglalkozású	31,7	36,5	23,8
<i>Szellemi foglalkozásúak együtt</i>	<i>64,0</i>	<i>63,0</i>	<i>33,3</i>
Szadmunkás	22,7	24,4	47,4
Betanított- és segédmunkás	4,5	5,5	11,0
<i>Fizikai foglalkozásúak együtt</i>	<i>27,2</i>	<i>29,9</i>	<i>58,4</i>
Egyéb kategóriák	8,8	7,1	8,3
<i>Összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Forrás: *Gazsó 1971*

Az 1997/98-as tanév reprezentatív adatai (8. táblázat) azt mutatják, hogy az iskolatípus legjellemzőbb társadalmi csoportja szadmunkás apák családjából jön. Az azonban megállapítható, hogy az alacsonyabb státusú apák gyermekei itt is hátrányban vannak. Az értelmiségi gyermeknek ugyan nem ez a jellemző középiskolája, de ha már a szakközépiskolát választották, akkor a mintában szereplő értelmiségi/vezető kategória átlagánál nagyobb arányban kerültek elit szakközépiskolába (az első tíz között). Leginkább persze a szadmunkás apák gyerekei túlréprezentáltak az elit szakközépiskolákban, átlaguknál 6 százalékkal nagyobb arányban kerültek ilyen iskolába. A szakképzetlen, munkanélküli, nyugdíjas és rokkantnyugdíjas apák gyerekei viszont szakközépiskolai átlaguknál kisebb arányban.

A belső differenciálódás nem áll meg a szakközépiskolánál. Bármily meglepő, még a legalacsonyabb presztízssú szakmunkásképzőknél is megtalálható. Az 1974-es szakmunkástanuló-vizsgálat eredményei szerint a szakmák presztízsrangsora szorosan összefüggött az adott szakmát tanuló gyerekek társadalmi összetételével, ami azt jelentette, hogy a szakképzetlen szülők gyerekei főként nehéz fizikai munkával járó és rosszul fizetett szakmákat tanultak, az iskolázottabb szülők gyerekei viszont bejutottak a divatosabb és jobb kereseti lehetőségekkel kecsegtető szakmákra is (9. táblázat).

8. TÁBLA

A tanulók megoszlása a szakközépiskolák rangsorában, az apa foglalkozása szerint, 1997/98-as tanév

Az apa foglalkozása	A szakközépiskola helye a Köznevelés rangsorában				Szakközépiskolák átlaga
	1-10.	11-50.	51. és hátrébb	nincs a rangsorban	
Vezető, értelmiségi	14	16	12	11	12
Egyéb szellemi	11	8	10	8	9
Vállalkozó, magángazda	20	19	13	19	18
Szakmunkás	39	30	34	33	33
Segéd-, betanított munkás	5	4	7	9	8
Egyéb	11	23	24	20	20
Összesen	100	100	100	100	100

9. TÁBLA

A tanulók megoszlása a szülők foglalkozása alapján, szakmacsoportok szerint (1974)

Szakmacsoport	A szülők foglalkozása						Átlag N=1039
	mindkét szülő mezőgazda- sági fizikai N=202	az egyik szülő mezőgazda- sági fizikai N=90	a kereső szülő(k) szakképzetlen fizikai(ak) N=258	a kereső szülő(k) szakmunkás(ok) N=231	az egyik nem fizikai N=187	mindkettő nem fizikai N=71	
Csőszerelő	13,4	5,5	4,7	3,9	3,2	2,8	5,9
Építőipar	20,2	20,1	20,9	16,8	12,8	5,6	17,2
Élelmiszeripar	12,4	13,3	6,2	4,8	2,2	5,7	6,9
Textilipar	3,5	6,6	4,3	2,2	2,1	1,4	3,3
Géplakatos	14,4	21,3	18,6	13,4	13,9	15,6	15,8
Kereskedelem	16,8	16,7	15,5	19,0	19,2	5,6	16,7
Villanyszerelő	6,5	1,1	8,9	13,9	13,4	9,9	9,7
Műszerész	5,4	3,3	7,8	7,4	12,8	16,9	8,4
Motorszerelő	5,9	6,6	9,7	11,3	13,4	23,7	10,7
Szolgáltatás	1,5	5,5	3,5	7,4	6,9	12,8	5,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Csáki & Liskó 1978 – számított adat

1974-ben például a mezőgazdasági fizikai foglalkozású szülők gyerekeinek mindössze 12,8 százaléka tanult három elitnek számító szakmában (műszerész, motorsze-

relő, szolgáltatás), míg a szellemi foglalkozású szülők gyerekeinek több mint fele (53,4%). A szülők iskolázottságát elemezve pedig kiderült például az, hogy „a kohászati tanulók között az átlagosnál jóval magasabb azoknak a száma, akiknek sem az apja, sem az anyja nem végezte el a 8 általánost. Ugyanakkor a műszerésztanulók családjában gyakori, hogy legalább az egyik szülő érettségizett” (Csáková & Liskó 1978).

A vizsgálat arra az akkoriban felfedezészámba menő eredményre jutott, hogy „A szakmunkástanulók származási rétegzettségének a szakmák hierarchikus elrendeződése felel meg. [...] A legalacsonyabb rétegeknek a felfelé irányuló foglalkozási és iskolázottsági mobilitás lehetőségét az alacsonyabb presztízsű »hiányszakmák« nyújtják, például kohászat, bányászat, építőipar, textilipar. A »magasabb« társadalmi rétegekből származó gyerekek viszont elsősorban magasabb presztízsű »elit« szakmákat tanulnak, például nyomdászat, műszeripar, autó- és motorszerelés, szolgáltatás. A makroszociológiai tényezők tehát nem csak azt határozzák meg, hogy kiből lesz szakmunkás, hanem azt is döntően befolyásolják, hogy ki milyen szakmát tanul” (Csáková & Liskó 1978).

E végeredmény elérésének eszköze igen egyszerű volt. A keresett szakmákra túljelentkezés volt, tehát válogathattak a jelentkezők között. A válogatás alapja az általános iskolai tanulmányi eredmény volt, amely – mint később látni fogjuk – döntő mértékben a család szociális, kulturális háttérétől függ. A kevésbé kívánatos, nehéz munkákat okító szakmunkásképzőkbe viszont toborozták a gyerekeket – sok esetben különféle kedvezményeket ígérve.

A kilencvenes évekre a szakmák rangsora jelentősen átalakult (10. táblázat). Azok a szakmák, amelyek révén korábban a mezőgazdaságból vagy a szakképzetlenek világából „beléptek” az iparba, illetőleg a szakképzettek körébe, jelentős mértékben leépültek. A hetvenes években legalacsonyabb presztízsűnek számító bányászati szakmacsoport gyakorlatilag megszűnt, tanulóinak létszáma az 1997/98-as tanévben országosan 74 fő volt.

Hasonló a helyzet a textiliparral, amelyben a létszám csak az utolsó nyolc év alatt 96 százalékkal csökkent, vagy a kohászattal, amelyben 64 százalékkal. Miközben a korábbi alacsony presztízsű szakmák egy része megszűnt, az „elitnek” számító szakmák egy része – különböző okok miatt – elvesztette magas presztízsét. A nyomdaipar például azért, mert ilyen szakmával nehéz vállalkozni. Az autószerelő egyrészt azért, mert a gépjárműpark kicserélődése folytán egy „maszek” műhely kialakítása a korábbi kezdőtőke sokszorosát igényli, és erre már csak kevesen képesek, másrészt azért, mert egy régi típusú, mindent javító műhely egyre nehezebben tudja felvenni a versenyt a márkaszervizekkel. A magas és alacsony presztízsű szakmák határa áthelyeződött, a kilencvenes években az új határ az ipari és a szolgáltatási (tercier) ágazathoz tartozó szakmacsoportok között húzódik. Mára az önálló vállalkozási lehetőséget és borraalót nagyobb eséllyel ígérő terciér ágazathoz tartozó szakmák (szolgáltatóipar, kereskedelem, vendéglátás) lettek népszerűbbek.

Mindez nem változtatott azon az általános tendencián, hogy a családi háttér befolyásolja, melyik gyereknek van esélye a keresett szakmára bejutni, és melyiknek nincs. A tendencia maga azonban némileg gyengébben érvényesül, mert közben jelentős folyamatok mentek végbe a középfokú szakképzésben.

10. TÁBLA

Egyes szakmák tanulólétszámának változása, 1990–1997

Szakmacsoport	1990/91	1997/98	1997/98 az 1990/91 %-ában
Bányászat	558	74	13,3
Kohászat	3 260	1 175	36,0
Gépgyártás	57 513	32 373	56,3
Egyéb vas- és fémipar	175	32	18,3
Villamos- és energiaipar	9 921	4 457	44,9
Műszeripar	5 770	2 380	41,2
Építőanyag-ipar	1 400	733	52,4
Vegyipar	1 378	138	10,0
Faipar	9 453	8 718	92,2
Papír ipar	358	43	12,0
Nyomdaipar	1 953	793	40,6
Textilipar	4 124	176	4,3
Bőr- és szőrmeipar	5 974	2 124	35,6
Ruhaipar	18 925	11 221	59,3
Vegyes- és szolgáltatóipar	9 001	10 045	111,6
Építőipar	23 753	13 945	58,7
Növénytermesztés	7 507	4 745	63,2
Állattenyésztés	2 169	1 459	67,3
Élelmiszeripar	8 910	5 824	65,4
Kereskedelem	25 679	17 324	67,5
Vendéglátás	10 287	12 022	116,9
Szállítás, hírközlés	1 303	183	14,0
Összesen	209 371	132 637	63,4

Forrás: Szép 1998

11. TÁBLA

Az ipari és terciér ágazathoz tartozó szakmát tanulók megoszlása a szülők iskolázottsága szerint

A szülők iskolázottsága	1994*				1997**			
	Ipari	Tercier	Összesen	N	Ipari	Tercier	Összesen	N
Mindkettő 8 osztály	85,2	14,8	100,0	149	77,7	22,3	100,0	130
Az egyik szakmunkás	79,9	20,1	100,0	353	71,0	29,0	100,0	214
Mindkettő szakmunkás	78,8	21,2	100,0	321	70,6	29,4	100,0	282
Az egyik magasabb	73,3	26,7	100,0	472	71,3	28,7	100,0	209
Mindkettő magasabb	69,2	30,8	100,0	289	76,6	23,4	100,0	111
Átlag/összesen	76,3	23,7	100,0	1 584	72,5	27,5	100,0	946

* Fehérvári & Liskó 1998 (kézirat)

** Az 1997/98-as tanévben elsőéves szakmunkástanulók

Az 1994-es adatokból még jól érzékelhető, hogy a tercier ágazathoz tartozó szakmákba nagyobb eséllyel jutottak be az iskolázottabb, és előnyösebb foglalkozási helyzetben lévő szülők gyerekei, a kilencvenes évek végére azonban ismét megváltozott a helyzet, és ezt jól mutatja a statisztikai próba is. Egyrészt a középfokú iskolákba belépő alacsony létszámú korosztályokhoz alkalmazkodva enyhült a gimnáziumi és szakközépiskolai felvételi szelekció, másrészt a pályakezdő szakmunkások magas munkanélküliségi aránya általában is népszerűtlenebbé tette a hagyományos hároméves szakmunkásképzést. Ezért a szakmunkásképzésben, és csakis itt, elhalványultak az ipari és a tercier szakmák közötti különbségek. A 11. táblázatból látható, hogy az 1997/98-as tanévben kezdő szakmunkástanulóknál már nincs szignifikáns különbség a szakmacsoportokban a szülők iskolai végzettsége szerint. A presztízs különbségek átvedtek ugyanannak a szakmának szakmunkásképzőben és szakközépiskolában tanulható válfaja közé, és a korábbi elit szakmát tanuló társadalmi kategória a szakközépiskolában csoportosult. Ez azon is lemérhető, hogy míg 1994-ben a szakmunkástanulók 48 százalékát tették ki azok a gyerekek, akiknek legalább egyik szülője szakmunkás-bizonyítványnál magasabb iskolai végzettséggel rendelkezett, addig az 1997/98-ban elsőéveseknek már csak 34 százalékát, tehát homogenizálódott a szakmunkástanulók társadalmi összetétele, mégpedig a szülők alacsonyabb iskolai végzettségének irányába. Így aztán a szakmacsoportok összefoglaló kategóriái (ipari és tercier) szerint 1997-ben már nem olyan látványos a különbség az iskolázatlan és iskolázott szülők gyerekeinek aránya között. Ha a nagy összefoglaló kategóriákat felbontjuk, akkor azonban azt látjuk, hogy a szakmák presztízhierarchiájának alján megmaradt a korábbi társadalmi szelekció. A ruházati iparban és az építőiparban még a korábbról ismerős egyértelmű tendenciát jelző adatsorokat találjuk:

	Ruházati ipar	Építőipar
Mindkét szülő általános iskolát végzett	16,4	25,4
Az egyik szakmunkás	12,2	15,3
Mindkettő szakmunkás	8,8	9,1
Az egyik szakmunkásnál magasabb végzettségű	8,0	9,3
Mindkettő szakmunkásnál magasabb végzettségű	5,1	5,1

A kilencvenes évek végére valamennyi szakmacsoportban „romlott” a hagyományos, hároméves szakmunkásképzésben részt vevő tanulók társadalmi összetétele. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a kilencvenes évek végén lényegesen nagyobb volt az esély arra, hogy ebbe a képzési formába a relatíve hátrányos helyzetű családok gyerekei is bekerüljenek, mint az évtized elején.

Azt lehet mondani, hogy az 1960 körül induló magyar oktatásszociológia mára minden lényeges feltűnő és rejtett tendenciára és mechanizmusra fényt derített, amit az oktatásnak a társadalmi egyenlőtlenséggel és mobilitással kapcsolatos összefüggéseiről tudni lehet. Már csak a díszletek és a jelmezek változnak. A kutatás elért egy olyan pontra, amikor már nem lehet újat megtudni a jelenség mozgatórugóiról, és rendelkezünk némi homályos és globális tudásról a megvalósulás mechanizmusairól. Már régóta ismerjük és használjuk a kulturális tőke (örökség) fogalmát, ami igen erős

magyarázó erővel rendelkezik, és sok jó gondolatra ad alkalmat, de felveti az újabb kérdést: hogyan történik a tőke átörökítése? A kérdéssel foglalkozott a szocializáció kutatása, és tudjuk, hogy a kultúra átörökítési mechanizmusai az utánzáson, a modellkövetésen, az azonosuláson, a kényszerítésen, az internalizáción, az áthagyományozódás kollektív mintázatain (hagyomány, divat) keresztül hatnak – úgy általában, az emberiségnél. A szocializációt sokoldalúan és alaposan leíró elméleti munkák azonban keveset mondanak arról, hogy egyazon társadalom különböző csoportjainál milyen tartalmak „mennek át” ezeken a mechanizmusokon, és még kevesebbet arról, hogy ezek a tartalmak hogyan „mennek át”. Lehet, hogy ezekre a kérdésekre már nem a szociológiának kell a választ megkeresni, de legalább föltenni.

ANDOR MIHÁLY

IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY (1987) Alkalmazkodás és karrier: az iskolaigazgatók kiválasztásának mechanizmusai. *Ifjúsági Szemle*, No. 5.
- ANDORKA RUDOLF (1982) *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Budapest, Gondolat.
- BÁCSKAI ERIKA & MANCHIN RÓBERT & SÁGI MÁRIA & VITÁNYI IVÁN (1971) Az ének-zenei iskolák hatása. *Valóság*, No. 5.
- BETLEN PÁL (ed) (1924) *Numerus Clausus*. Budapest, A magyar Zsidóság Almanachja Könyvkiadóvállata.
- CsÁKÓ MIHÁLY & LISKÓ ILONA (1978) Szakmunkásképzés és társadalmi mobilitás. *Valóság*, No. 3.
- FERGE SÁNDORNÉ & LÁNG GYÖRGYNÉ & KEMÉNY ISTVÁN (1966) *Társadalmi rétegződés Magyarországon*. Budapest, KSH. (Statistikai időszaki közlemények, 11.)
- GAZSÓ FERENC & PATAKI FERENC & SÁNTHA PÁL & VÁRHEGYI GYÖRGY (1970) *Pályák vonzásában*. Budapest, Ifjúsági Lapkiadó Vállalat.
- GAZSÓ FERENC (et al) (1979) Közoktatási rendszer és társadalmi struktúra. In *Társadalmi struktúránk fejlődése*. Vol. 2. Budapest, MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete.
- GAZSÓ FERENC (1971) *Mobilitás és iskola*. Budapest, Társadalomtudományi Intézet.
- GUBI MIHÁLY (1985) Szemelvények egy iskola életéből. In: FELVINCZI KATALIN & SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (eds) *Az iskola működése és működészavarnai*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- LADÁNYI JÁNOS & CSANÁDI GÁBOR (1983) *Szelektió az általános iskolában*. Budapest, Magvető.
- SZÉP ZSÓFIA (ed) (1998) *Szakképzés és gazdaság, 1997*. Budapest, Oktatási Minisztérium.
- UTASI ÁGNES (1997) Demokratikus részvétel és hatalom erkölcsse. *Szociológiai Szemle*, No. 2.

A KIÉRLELETLEN OKTATÁSÜGYI VÁLTOZÁSOK EGYNÉMELY ELLENSZERE¹

*Ferge Zsuzsának, a hazai oktatásszociológiai kutatások elindító-
jának, kedves tanáromnak és kollégámnak ajánlom írásomat*

A Z ISKOLARENDSZER MŰKÖDÉSÉBEN érzékelhető ciklikusság jeleire elsőként Andor Mihály hívta fel a figyelmet, aki egy írásában² a korabeli politikai „elit” tekintélyét kikezdve a malomjátékból ismert csiki-csuki stratégiákhoz hasonlította az államszocialista korszak felülről kezdeményezett oktatáspolitikai fordulatait. Az oktatásügyi változások szakaszosságát utóbb Sáska Géza vizsgálta átfogóan,³ ki elemzéseiből arra következtetett, hogy „a ciklusok létrejöttét a központosított tanügyigazgatás létével” magyarázhatjuk. Indoklása szerint „a kezdeményezések joga ugyanis mindig az oktatáspolitikai központját illette meg, amely azonos a tanügyigazgatás központjával is [...] minél központosítottabb a rendszer, azaz minél több terület fölött gyakorol közvetlen ellenőrzést az oktatáspolitikai centruma, annál hevesebb a hullámvás.”⁴

A szakaszos fejlődésmód hátulütői oly súlyosaknak tűntek a kutatók szemében, hogy mikor 1989-ben az oktatási tárca megbízást adott egy reformkoncepció elkészítésére, a felkért szakértők, kiknek túlnyomó része a hazai oktatáspolitikai vizsgálódások bölcsőjéül szolgáló Oktatókutató Intézetben dolgozott akkoriban, egyöntetűen elvetették azt, „hogy az iskolák világát is jellemző mai válságjelenségeket egy központból vezérelt, az egész oktatási rendszert megrázó – vagyis a nálunk szokásos – hagyományos iskolareform szüntethetné meg.”⁵ A globális reformokat olyannyira elleneztek a kutatók, hogy elképzeléseiket a gazdasági és politikai reformelképzelése-

1 Írásom egy hosszabb tanulmány terjedelmi okokból jelentősen lerövidített változata. A tanulmányhoz felhasználtam az A T. 018107 számú, Érdekszervezetek és érdekérvényesítés a magyar közoktatásban című OTKA-kutatás egyes eredményeit.

2 Dolgozat az iskoláról, *Mozgó Világ*, 1980/12–1981/1

3 Sáska Géza: *A szakaszos fejlődés tünetei a magyar közoktatáspolitikában 1950 és 1980 között*, OPI, Az Értékelési Központ Közleményei, 1986. U. 6: *Ciklikusság és centralizáció*. Bp., Educatio, 1992.

4 I. m.

5 Miért „Csak reformot ne...”? In: *Csak reformot ne...* Szerkesztette Lukács Péter és Várhegyi György, Edukáció kiadó, Budapest, 1989.

ket vázoló *Fordulat és reform*⁶ címével játékosan felelő *Csak reformot ne...* címmel adták ki.

Az átfogó reformokat elutasító óhaj azonban csak részlegesen valósult meg, hisz ha jelentősen meg is növekedett az oktatási rendszer alsó szintjein elhelyezkedők (pl. szülők, pedagógusok) mozgástere, a rendszerváltás utáni évtizedben az oktatásügy egyes területein továbbra is érzékelhetők voltak a ciklikusság jelei. Főként azokra a területekre igaz ez, amelyeket a politikai elit tagjai társadalompolitikai illetve ideológiai szempontból különösen fontosnak gondolnak. Így volt ez például a tantervpolitika terén, ahol az egyes kormányzatok egymástól radikálisan eltérő szabályozási módot próbáltak érvényre juttatni, Kőműves Kelemenék ténykedéséhez téve hasonlatossá az oktatásügyben folyó „építőmunkát”.⁷ Ha a kilencvenes évek elején vitára bocsátott Nat-elképzeléseket és az 1991 után előtérbe állított, a túlzott liberálisnak kikiáltott korábbi változatok ellenében kidolgozott tantervi variánsokat is figyelembe vesszük, a tantervi szabályozás téren a rendszerváltás óta legalább négy jelentős koncepcióváltás történt, és nem is egy, hanem két egymást szorosan követő általános reformra került sor a Nat, illetve az alaptanterv állítólagos hibáit korrigálni hivatott kerettantervek formájában. Ugyancsak tanúi lehettünk „az iskolaszervezettel kapcsolatos politika cikcakkjai”-nak,⁸ hisz addig amíg „az 1993-as közoktatási törvény tíz évfolyamosként határozta meg az általános iskolát, [...] az 1996-os törvénymódosítás nyolc évfolyamosként, megengedve az ettől lefele vagy felfele való eltérést.” A tanügyigazgatás rendszerében is érzékelhető volt a ciklikusság: az 1990–1994 között a háború előtti oktatásirányítási modellt felelevenítő tankerületi oktatási központokat hoztak létre, melyeket utóbb felszámolt az 1994-ben alakult kormány, hogy aztán a jelenlegi koalíció égisze alatt az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont területi-irodáinak formájában, sok tekintetben megváltozott funkciókkal újfent minisztériumtól függő regionális szintű tanügyigazgatási egységek jöjjenek létre.

A ciklikus jelenségek továbbélése elsősorban arra vezethető vissza, hogy a kormányzati pozíciókba kerülőknek napjainkban is kiterjedt jogköreik vannak, melyek révén olyan – sok esetben nem kellően előkészített, illetve széles konszenzust nem élvező – változásokat valósíthatnak meg az oktatásügyben, amelyek utóbb, egy következő politikai ciklus során korrekciós lépésekre adnak alkalmat (illetve egyfajta „revanspolitizálás” jegyében ilyesfajta lépésekhez szolgálnak ürügyül). Más nézőpontból elmentéses érdekeltségek szembenállásaként is leírható a mai helyzet: egyfelől a kormányzati pozícióba került oktatáspolitikusok a politikai ciklusok időbeliségét szem

6 *Fordulat és reform. Medvetánc*, az 1987/2-es szám melléklete.

7 A balladahős szelleme egy, a kerettantervek bevezetése kapcsán írt cikkben is fölbukkan: „Az oktatás nehezen viseli el, hogy négyévenként a hatalom új ötletekkel áll elő, és saját képére akarja formálni a rendszert. Éppen mai miniszterünk hasonlította a közoktatást a mindig újra felépített és mindig újra leomló Déva várához. Sajnálatos módon azt már nem ismerte fel, hogy ennek a várnak hatékony kötőanyag csak a türelmes, konszenzusteremtő politika lehet.” Knausz Imre: *Cölöptologatók*. Népszabadság, 2000. IV. 21.

8 Halász Gábor: Az oktatási rendszer strukturális dilemmái. *Társadalmi Szemle*, 1998/8–9.

előtt tartva különféle oktatáspolitikai változások gyors megvalósításában érdekeltek,⁹ ugyanakkor a változások által érintettek gyakorta nem tudják megvédeni magukat a nem megfelelően előkészített, érdekeiket hátrányosan érintő innovációktól illetve a múltbéli intézményeket, szerveződési elveket feltámasztó „archaizációktól”.¹⁰ Ez utóbbiakra példaként az egykoron államosított iskolák visszaszolgáltatása kapcsán keletkezett nagyszámú konfliktust említhetnénk, melyek azért robbantak ki, mert az intézmények visszaadásakor nem voltak kellőképpen tekintettel arra, hogy meglévő tantestületeket, gyermekközösségeket stb. érinthetnek hátrányosan a szóban forgó intézkedések. A kellő feltételek megléte nélkül bevezetett innovációk jellegzetes példaként a tanártovábbképzések megújítása említhető, amelyet 1996-ban egyebek között a Nat gyors bevezetésével összefüggésben tűztek napirendre a döntéshozók. Bármily előrevívőnek tűnhetett az iskolák és pedagógusok választási szabadságát bővítő új rendszer, a modernizáció ténye nem feledtetheti a reform erőltetett ütemű bevezetését kísérő anomáliákat.¹¹

A ciklikussággal illetve a központból kezdeményezett változásokkal kapcsolatos vizsgálódások azért is tűnhetnek fontosnak, mert honunkban és az egész kelet-európai régióban az oktatás szférájában az elmúlt évtizedben igen nagyszámú változás következett be,¹² melyek egyike-másika kapcsán joggal tehető fel az a kérdés, hogy vajon feltétlenül meg kellett-e lépni azt a lépést?

Ha a megfelelő konszenzust is a reform feltételeihez soroljuk, különösen indokolt lehet e kérdés megfogalmazása az évtizedes állóháborút gerjesztő tantervi reform esetében. Tény és való, hogy az alaptantervi rendszer kidolgozói nagy gondot fordítottak arra, hogy a Nat egyes variánsait a pedagógusok véleményét kikérve készítsék el (az első változatokról a tanárok egy nagyszabású rendezvényen, majd kérdőív segítségével mondhatták el gondolataikat).¹³ Ám azt is megállapíthatjuk, hogy tantervi reform úgy vált az oktatáspolitikai napirend „magától értetődő” részévé, hogy előtte

9 Ez az érdekeltség maga is számtalan különféle, gyakran kibogozhatatlanul összefonódó motivációra, stratégiai megfontolásra vezethető vissza, melyekben éppúgy szerepet játszhatnak egyes, az adott személy illetve politikai csoport számára racionálisnak gondolt megoldások megvalósítására irányuló törekvések, miként egyfajta „szakmányszerző” illetve befolyásnövelő attitűd, vagy akár a saját szekértábor elismertségének, ideológiai befolyásának növelését célzó erőfeszítések, illetve az ellenlábasok szellemi befolyásának, reputációjának gyengítésére irányuló szándékok stb.

10 Esetenként azért, mert nem vonták be őket, illetve képviselőiket a döntésekbe, esetenként érdekérvényesítő képességük gyengesége okán stb.

11 Ezeket a *Jelentés a magyar közoktatásról – 1997* (Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1997.) című mű így foglalta össze: „egyfelől minőségi garancia nélküli programokra is fognak pénzeket költeni, másfelől a képzésbe belépő egyének sem lehetnek biztosak abban, hogy amit elvégeznek, az formálisan is részévé válhat a szakvizsgára való felkészülésüknek.”

12 Miként ez OECD párizsi kutatóintézete munkatársának a közép-kelet európai térség oktatásügyi változásait átfogóan elemző tanulmányából kitűnik, egész térségünk jellemző a változások intenzitása: „A javasolt és ténylegesen megvalósult oktatási reformok kiterjedése, mélysége és súlya egészen rendkívülinek mondható, hiszen a reformok az esetek többségében az oktatás minden szintjére és minden területére kiterjednek [...] A reformfolyamatok gyorsasága ugyancsak egészen kivételesnek mondható. A viszonylag hosszú, a legtöbbször egy többéves periódust igénylő reformoktól illetve oktatási változásoktól eltérően a közép- és kelet-európai országok többségében a reformokat néhány hónap alatt dolgozták ki illetve adaptálták és hajtották végre.” Ladislav Cerych: *Reforms in Central and Eastern Europe? European Journal of Education*, 1995, Vol 30, No 4

13 Szebenyi Péter: *Tantervkészítési modellek Magyarországon (1972–1992) Társadalmi Szemle*, 1992/12

nem folytak érdemi, tárgyalás formáját öltő viták az érintettek képviselőivel, a pártokkal stb., hogy időszerű-e a tantervi rendszer teljes és viszonylag gyors átalakítása,¹⁴ illetve arról, hogy megvannak-e, meglesznek-e a reformhoz szükséges anyagi és egyéb feltételek¹⁵ (nem utolsó sorban az új tantervi rendszer tartós fennmaradásához szükséges társadalmi konszenzus). Mindezen kérdések utólagos elemzése azért is fontos lehet, mert az egykori szocialista országok közül egyedül Magyarországon történt – sikertörténetnek bajosan nevezhető – kísérlet a tantervi rendszer teljesen átalakítására, „teljes körű alkotmányozásra.” Miként az e kifejezést bevezető Setényi János fogalmaz: „minden más országban az oktatás tartalmának fokozatos felszabadítása történt, illetve zajlik ma is”.¹⁶ Vajh nem érdemelt volna-e alaposabb megfontolást ez utóbbi alternatíva? A fentiek kapcsán a politikai napirend formálásával kapcsolatos kérdések fontosságát hangsúlyozó kutatások¹⁷ fényében azt mondhatjuk, hogy a rendszerváltás körüli időszakban egyes érdekcsoportok, szakmai körök és politikai erők igen sikeresek voltak a tekintetben, hogy az oktatáspolitikai döntéshozatal napirendjére tűzzenek egyes kérdéseket, átalakítási terveket, és azt is el tudták érni, hogy számukra kedvező illetve általuk fontosnak tartott döntések szülessenek. Ugyanakkor e döntések érintettjei sok esetben láthatóan kevésbé voltak képesek megvédeni magukat a felülről jövő, nem mindig indokolt változtatási kényszerrel szemben.

Hogy jobban megértsük, miért is alakultak így a dolgok, célszerű felidézni, milyen elgondolások fogalmazódtak meg a nyolcvanas évek végén azt illetően, hogy miként kellene átalakítani az oktatáspolitikai-formálás intézményes kereteit.

A Csak reformot ne... öröksége

E kérdéskör végiggondolása során sokáig egyfajta aránytalanság érvényesült, hisz a szélesebb körhöz eljutott kiadványok középpontjában az a problematika állt, hogy a közoktatási rendszer legalsó szintjein, azaz az oktatási intézmények működésében miként nyílhat lehetőség a különféle részérdekek, csoporttörekvések megfogalmazó-

14 A Nat előkészítő munkálatairól szóló sajtótudósítások kifejezetten azt sugallták, hogy igen rövid időn belül sor kerül az alaptanterv bevezetésére: „Báthory Zoltán a tantervet előkészítő bizottság vezetője a következőkben látja a nemzeti alaptanterv lényegét: a tanítandó tartalomban, a követelmények megfogalmazásában és a vizsgarendszer átforgalmazásában. Az is elhangzott a sajtótájékoztatón, legyen ez a tantervi vita alapja a továbbgondolkodásnak, és öszre, de legalább év végére második-harmadik megfogalmazásban tisztázódjék a nemzeti alaptanterv végső formája...” *Köznevelés*, 1990, május 24. Az átfogó tantervi reform időszerűsége érdemi megvitatásának nemigen kedvezett az a körülmény, hogy a konszenzusképzési folyamat első állomásának szánt székesfehérvári rendezvényt Dávid László, a művelődési minisztérium főosztályvezetője a következő szavakkal nyitotta meg „a nemzeti alaptanterv vitája nyitott – ám egy dolog nem kérdőjelezhető meg: az, hogy szükség van-e az alapvető műveltséget, követelményeket meghatározó alaptantervre.” *Fejér Megyei Hírlap*, 1990. V. 25.

15 Figyelemre méltó, hogy a Nat-ról rendezett első nyilvános vita után négy és fél évvel a Közoktatáspolitikai Tanács 1984 november 15-i ülésén az iskolafenntartó önkormányzatokat képviselő Sáska Géza elsősorban a reform anyagi vonzatainak tisztázatlanságát tette szóvá. *Új Pedagógiai Szemle*, 1995/1.

16 Setényi János: Nat-fordítási kísérletek. *Educatio*, 1998/4.

17 E vizsgálódásokról lásd az alábbi írást: Török Gábor: Politikai napirend, 1999. In: *Magyarország Politikai Évkönyve*, 2000. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány.

dására, a döntésfolyamatok valamiféle társadalmosítására.¹⁸ Ugyanakkor alig-alig fogalmazódott meg az a kérdés, hogy az oktatási rendszer központi szintjén érvényesülő funkciók (így például a közoktatás egészére vonatkozó értékelés, a tantervi szabályozás, az iskolaszervezettel kapcsolatos döntések stb.) tekintetében miként érvényesülhetne jobban a társadalmosítás avagy a hatalommegosztás szempontja, illetve miként lehetne elérni azt, hogy az egymással vetélkedő politikai erők oktatási koncepcióiban mutatkozó különbségek ellenére széles konszenzus alakuljon ki az oktatási rendszer átalakulásának kívánatos irányait illetve a változások ütemét illetően. Ez az aránytalanság cenzurális okokkal is összefügg, hisz a sajtóviszonyok egészen a rendszerváltásig akadályokat gördítettek a politikai berendezkedés átalakításával kapcsolatos kérdések megvitatása elé. Mindebből az következett, hogy a szélesebb nyilvánossághoz eljutó elemzések középpontjába a helyi önállósággal, pedagógiai autonómiával kapcsolatos, a politikai rendszer alapvonásait közvetlenül nem érintő javaslatok kerültek. E sajátosságokkal is összefügg Lukács Péter ama diagnózisát, miszerint a hazai oktatásügyi reformgondolkodás első, meghatározó jelentőségű koncepciójának az öngazgatásos elképzelésekkel is rokonságot mutató, a pedagógiai önállóságot, az iskolák szakmai autonómiáját előtérbe állító elképzelést tekinthetjük.¹⁹ És abban is igazat adhatunk a szerzőnek, hogy e paradigma utóbb kiegészült egy neoliberais megközelítéssel, melynek hívei a piaci vagy piaci viszonyokat szimuláló megoldásoktól várták az oktatási rendszer megújulását.

Leegyszerűsítőnek tűnik viszont az az állítás, miszerint a *Csak reformot ne...* című kötetben kifejtett koncepció „az első nagyobb lélegzetű kísérlet volt a két paradigma összeházasítására, még a szakmai autonómia elvének túlsúlyával”.²⁰ Azért tartom pontatlannak ezt a megállapítást, mert a kötetet bevezető, egyébként éppen Lukács Péter és Halász Gábor által jegyzett tézisekben és egyes más tanulmányokban a központi oktatásirányítási mechanizmusok átalakítására vonatkozó javaslatok is megfogalmazódtak. Sáska Géza például olyan központi szintű megoldások alkalmazását javallotta tanulmányában, melyek a vizsgák révén megvalósuló értékelés rövidtávú politikai törekvéseknek való alárendelődését voltak hivatva megakadályozni: „A vizsgarendszerről törvény rendelkezne, hogy a napi politikai csatározások ne befolyásol-

18 Lásd például: Halász Gábor *Iskola, helyi társadalom, iskolatanács* című kötetét (Akadémiai kiadó, Budapest, 1990), illetve a Mihály Ottó által szerkesztett *Iskola és pluralizmus* című kötet írásait (Edukáció Kiadó, Budapest, 1990). Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy a nyolcvanas években kibontakozott oktatáspolitikai kutatások művelői jelentős erőfeszítéseket tettek a központi szintű oktatásügyi döntésfolyamatok elemzése érdekében. Nemcsak az angolszász országokban kifejlődött oktatáspolitikai paradigma megismerését segítették elő (*Oktatás és politika. Külföldi szövegek, I–II.* Szerk. Halász Gábor és Nagy Mária, Oktatáskutató Int. Budapest, 1982.), hanem elemzéseket készítettek egyebek között az oktatásrendezés mechanizmusáról, a központi szintű igazgatási szervek között oktatásügyi hatáskörökért folyt harcokról, a felügyeleti rendszer változásairól, a központi szintű oktatáspolitikai koalíciókötések gyakorlatáról stb. E kutatásokat főbb eredményeit lásd alábbi publikációkban: Darvas Péter: *Oktatás és terveződéskódás. Medvetánc*, 1983/4–1984/1, Halász Gábor: *Az oktatáspolitikai szerkezete a hatvanas-hervenes években. Medvetánc*, 1984/2–3, Halász Gábor: *Felügyelet és oktatásirányítás*. Oktatáskutató Int., 1984. továbbá az *Oktatáspolitikai, a tervezés és döntés anatómiája* című kötetben (szerkesztette: Kozma Tamás, Oktatáskutató Int., 1986.). Ez utóbbi kötet irányultságának értelmezését megkönnyítő írást jelentett meg a közmúltban Kozma Tamás *Oktatás és politika – rendszerváltó viták* címmel (*Iskolakultúra*, 2001/2).

19 Lukács Péter: *Közoktatási paradigmák. Educatio*, 1994/1

20 U.o.

hassák közvetlenül sem a rendszer, sem az iskolák működését. [...] a vizsgáztató testületek elnökét az államfő, az ügyvezető elnökét pedig a művelődési miniszter javaslatára a kormányfő nevezze ki.”²¹ Ugyancsak kiemelhetjük Halász Gábor tanulmányát, amely az oktatáspolitikák társadalmi elfogadottságának fontosságára hívta fel a figyelmet. Ez az írás a közoktatási rendszer országos szintje kapcsán is megfogalmazta azt a követelményt, hogy a nevelésben közreműködő szakemberek, az irányító hatóság és a nevelési szolgáltatásokat igénybe vevők egyensúlyán alapuló, a valamelyik fél kizárólagosságra irányuló törekvéseit elhárítani képes irányítási struktúrákat kell létrehozni.²² Hasonló gondolat jelent meg a tézisekben is: „az irányításnak minden szinten többpólusúnak kell lennie”.²³ A tézisek nemcsak a széleskörű konszenzuson alapuló politikaformálás szükségességét hangsúlyozták, hanem e cél jegyében fontosnak tartották az oktatáspolitikai sajtónyilvánosság fejlesztését, továbbá „egy kis létszámú állandó apparátussal is rendelkező országos közoktatás-politikai egyeztető testület (választott és korporatív módon is szerveződő Országos Közoktatási Tanács) létrehozását”.²⁴

A tézisekhez több mint tíz év távlatából a következő kommentárokat fűzném. Bármi váratlanul következett is a politikai átalakulás, a hazai szakértők teljesítménye nem merült ki bizonyos korábban háttérbe szorított értékek, alternatív szerveződési elvek (pluralizmus, demokratizmus, a választás szabadsága, az intézmények közötti verseny jelentősége) megjelenítésében, illetve az ilyen értékek érvényesülését segítő iskolai, helyi szintű mechanizmusok felvázolásában, hanem a központi szintű igazgatási, fejlesztési folyamatokat illetően is volt lényegi elemeket tartalmazó mondanójuk.

Ilyen maradandó értéknek tűnik az a javaslatok mögött meghúzódó, általánosabb politikai-filozófiai értékrend, amely végső soron a hatalom humanizálásának követelését megfogalmazó és szabadságvédő technikák, egyensúlyi megoldások fontosságát hangsúlyozó Bibó István gondolataival rokonítható.²⁵ Ugyanakkor a kilencvenes évek

21 Sáska Géza: Szabályozás vizsgarendszerrel. In: *Csak reformot ne...* i.m.

22 Halász Gábor: Az oktatásirányítás megújításáról. In: *Csak reformot ne...* i.m.

23 Fordulat és megújulás Tézisek egy közoktatási koncepcióhoz. Szakértői tanulmányok alapján összeállította Halász Gábor és Lukács Péter. In: *Csak reformot ne...* i.m.

24 U.o. Itt jegyezzük meg, hogy a fenti idézetek cáfolják azt az annak idején szintén Lukács Péter által képviselt álláspontot, miszerint az oktatásirányítás hatalommegosztáson alapuló egyensúlyi modelljével kapcsolatos elképzelése először az akkor még a konzervatív-nemzeti erőkkel szemben ellenzéki pozícióban lévő FIDESZ égisze alatt fogalmazódott volna meg. (Lukács i. m.) A szerző álláspontját legfeljebb azzal a megszorítással fogadhatjuk el, hogy a FIDESZ égisze alatt megjelent állásfoglalásokban a többféle formában is elképzelhető egyensúlyi modellek olyan sajátos, talán eredetinek is mondható variánsa jelent meg, amelyben kiütemezett jelentőséget tulajdonított a helyi önkormányzatok oktatáspolitikai-formáló szerepének.

25 Ez a rokonság ma is vállalható, még ha újabban olyan politológiai álláspontok is megfogalmazódnak, amelyek a kormányozhatóság szempontját előtérbe állítva, illetve a hatalomkoncentráció esetenkénti indokoltására hivatkozva erőteljes kritikával illetik a hazai politikai gondolkodásnak a konszenzus-elvet illetve az egyensúlyi modellel központi értékékként kezelő vonulatát (lásd pl. Körösnéyi András: A magyar politikai gondolkodás főárama (1989–1995) című írását, *Századvég*, 1996/3.). Ez utóbbi felfogás értékelésekor egyébként nem szabad megfeledkezni arról, hogy a napi politikai gyakorlatban megsokasodtak a kormányzat pozícióját erősítő, az ellensúlyokat gyengítő, a konszenzuselvel ellentétes, esetenként a demokratikus intézményrendszer alapelemeit is mind több ponton kikezdő intézkedések. A fentiekben körvonalazott elméleti koncepció – illetve a kormányzatnak a civil társadalommal szembeni pozícióit erősítő, a végrehajtó hatalom intézményeinek ellenőrzését gyengítő tevékenysége – aggasztónak tűnnek egy olyan társadalmi kontextusban, amikor a legtöbb társadalmi csoport – kiváltépp az alsóbb pozíciókat elfoglalók – érdekérvényesítő képessége, önszerveződése továbbra is alacsony szinten áll.

tapasztalatainak fényében a fenti értékeken alapuló konkrét elképzelésekkel kapcsolatban ma már kirajzolódnak bizonyos kérdések, problémák. És persze azt is látnunk kell, hogy egyes helytállóan tűnő elképzelések csak töredékesen valósultak meg.

A *Csak reformot ne...* téziseinek az oktatásügyi nyilvánosság megteremtését szorgalmazó „pontja” például csak részlegesen teljesült. Bár megjelenhetnek a sajtóban az oktatásügyi kérdéseket kritikusan taglaló, a kormányzat oktatáspolitikáját nyíltan bíráló cikkek, és jelentősen megszorodott az oktatásügyi időszaki kiadványok száma, ezen örvendetes változások ellenére meglehetősen töredezett ez a nyilvánosság. Ez talán abból is fakad, hogy nem jöttek létre olyan viszonylag gyors átfutású, kiegyensúlyozottságra törekvő, a kormányzattól független orgánumok, amelyek az aktuális oktatásügyi történésekről, döntéshozatalokról való tájékoztatás mellett tárgy-szerű viták lefolytatására is vállalkoznának.

Az 1948 előtti tanácsok árnyéka

Bármily pozitívnak tekintem is, hogy *Csak reformot ne...* téziseinek szerzői fontosnak tartották egy, az oktatásban érdekelt különféle érdekcsoportok nézeteinek ütköztetését illetve közelítését elősegíteni hivatott testület felállítását, a grémium számára választott elnevezés kapcsán – amely tulajdonképpen a dualizmus korában felállított Országos Közoktatási Tanács illetve az 1945 és 1948 közötti Országos Köznevelési Tanács emlékének felélesztését jelentette – ma már joggal fogalmazható meg az a gondolat, hogy e névválasztás magában rejtette annak kockázatát, hogy töredezetté válnak a konzultációk. Azóta be is igazolódott ez a veszély, hisz az oktatásügy három legkiterjedtebb alrendszerének ügyeit megtárgyalni hivatott érdekegyeztető illetve konzultatív testületek²⁶ eddig még egyszer sem tartottak együttes ülést az oktatás több szféráját is érintő kérdések megtárgyalása érdekében.

Ugyanakkor igen szerencsésnek tekintem, hogy az Országos Közoktatási Tanács felállítását szorgalmazók az 1948 előtt működött testületektől eltérően nemcsak az oktatásügyi elitcsoportok hanem az oktatásügyben érdekelt különféle külső, illetve laikus érdekcsoportok képviselői előtt is meg kívánták nyitni a testületet. A javaslat utóéletét tanulmányozva megállapítható ugyanakkor, hogy eme elképzelés csak torz formában valósult meg.

A Gázsó Ferenc nevéhez fűződő törvénykoncepció az imént idézett tézisekhez hasonlóan szintén lehetővé tette volna a „pedagógus-céhen” kívüli érdekcsoportok be-

26 Így mindenekeelőtt a közoktatás ügyeiben illetékes Közoktatáspolitikai Tanács és az Országos Köznevelési Tanács, az egyetemi-főiskolai szférát reprezentáló Felsőoktatási és Tudományos Tanács illetve a szakoktatás ügyében illetékes, jelenleg Országos Szakképzési Tanács nével illetett grémium. Itt említendő meg, hogy a dualizmus kori Országos Közoktatási Tanács kezdetben rendelkezett a hagyományosabb felsőoktatási területekkel (bölcsészképzés, jogi, orvosi képzés), illetve a felsőfokú műszaki képzéssel és a szakoktatás kérdéseivel foglalkozni hivatott szakosztályokkal, ám, miként egy kutató megállapította: „a műszaki szakosztály megkezdte a kereskedelmi iskolák szervezetének kidolgozását, de ezzel a feladattal sosem készült el [...] az egyetemi szakosztály pedig – az egyetemi autonómia következtében – gyakorlatilag semmit sem csinált.” Mann Miklós: *Az Országos Közoktatási Tanács első évtizedei. Új Pedagógiai Szemle*, 1992/3.

vonását,²⁷ ám az e koncepció „ejtését” követően nyilvánosságra hozott új törvénytervezet az 1948 előtti hagyományokhoz visszatérve egy elsősorban „tanácsadó, véleménynyilvánító illetve javaslattevő” funkciókkal felruházott tanács létrehozásával számolt, amely zárva lett volna a külső érdekcsoportok előtt. Ugyanakkor, akárcsak az 1948 előtti testületek esetében, e grémiumhoz is számos olyan szakszervezet kapcsolódott volna, amelyeknek fontos szerepet szántak egyes egyedi igazgatási aktusok (pl. a rankönyvlistára való felvétel) előkészítésében. A régi gyakorlathoz való visszatérés fejeződött ki abban is, hogy a tagok java része miniszteri felkérés alapján került volna be e grémiumba.²⁸

A nagy tiltakozást kiváltó tervezet kapcsán lefolytatott tárgyalások nyomán utóbb lényegesen megváltoztak a „párbeszéd” intézményes keretei. Az 1992. júniusára kidolgozott törvénytervezet ugyanis lehetővé tette, hogy egyes, a szakmai elitcsoportokhoz képest külsőnek mondható csoportok képviselői (így a pedagógus-szakszervezetek, a diákok, a szülők, továbbá az iskolafenntartók nevében szólók) is bekapcsolódjanak a döntés-előkészítésbe. De a nyitás csak részleges volt, hisz ezen érdekcsoportok képviselői számára egy olyan grémiumot hoztak létre Közoktatáspolitikai Tanács (KT) néven, amely azóta sincs érdemi kapcsolatban az ugyancsak 1993-ban felállított Országos Köznevelési Tanáccsal (OKNT).²⁹

Az 1994-es koalícióváltás után a Közoktatáspolitikai Tanácsban egyik tagja, Sáska Géza egy, a KT titkárságára benyújtott javaslatban egy olyan egységes konzultatív testület körvonalait vázolta fel, melyben a KT meglévő oldalai mellett, önálló oldalakká szerveződve helyet kaptak volna a felsőoktatás, a kutatói szféra továbbá a munkáltatói szervezetek delegáltjai. E javaslatnak azonban nem lett fogantatja. A Sáska-féle kezdeményezés ellenére az oktatási tárca új irányítói sem 1994 őszén, sem később nem nyitottak nyilvános vitát a konzultatív testületek kívánatos összetételéről. A közoktatási törvény 1996 tavaszán bekövetkezett módosítását viszont felhasználták arra, hogy némiképp átalakítsák az OKNT-re vonatkozó szabályozást. Míg 1994 őszén egyesek az OKNT feloszlásával számoltak, a törvény 1996-os módosítása során épp ellenkezőleg, megerősödött a testület, hisz a grémiumot egyetértési joggal ruházták fel a Nemzeti Alaptanterv elfogadása terén. (Ugyanakkor a testület képviselői jellegét gyengítő módon három, a miniszter által delegált személy is bekerülhetett a testületbe.) Ahogyan a konzultatív rendszer 1993-as megkettőződésében is fontos szerepe lehetett a tárca akkori irányítóiban munkáló taktikai megfontolásoknak (nevezetesen a minisztériumot élesen bíráló szakszervezeti és önkormányzati delegáltak

27 *Törvény és iskola. Javaslat a közoktatás törvényi szabályozásáról*, Szerk. Gazsó Ferenc, Halász Gábor, Mihály Ottó, Iskolafejlesztési alaptmány, Bp. 1992.

28 *A Közoktatási Törvény koncepciója*. MKM, 1991. nov. 5. ill. A Közoktatási Törvény koncepciója. *Új Magyarország*, 1992. jan. 15.

29 Noha a szóban forgó testületek funkcióját és a résztvevők kiválasztásának módját illetően alapvető kifogásokat fogalmaztak meg az 1992 júniusában megtartott Oktatásügyi Érdekegyeztető Fórumon az önkormányzati szövetségek illetve pedagógus-szakszervezetek nevében szólók képviselő résztvevői, illetve azok a kutatók, akik pedagógiai szakmai szervezetek felhatalmazásával tárgyaltak a törvénytervezetről, a döntéshozók a további érdemi vitáktól jó egy évig elzárkózva végül egy olyan szövegváltozatot vittek 1993 nyarán a parlament elé, amely szentesítette a konzultatív rendszer megkettőződését.

semlegesítésére irányuló törekvéseknek), az egyeztetési rendszer újragondolásának elmaradásában is szerepet játszhattak a taktikai szempontok. Miként a Nat gyors megvalósítását célul tűző tárca egyik középszintű vezetője fogalmazott a vele készült interjúban: „...elég kemény jogosítványokat kapott a Köznevelési Tanács azzal, hogy a Nat-ot nem lehet az egyetértése nélkül elfogadni, azzal, hogy a továbbképzési rendszer esetében az OKNT Továbbképzési Bizottságának egyetértése kell. Ezek olyan súlyok, amelyek nincsenek meg a másik bizottságnál. És hát volt ebben egy kis szándékos politika: [...] A politikai érvelésben erősebb lenne, ha egy ilyen homogénebbnek tűnő testület hoz meg egy ilyen döntést. A másik oldalon viszont a különböző oldalak önállóan is megnyilvánulhatnak. Ezért nehéz azt mondani, hogy a Közoktatáspolitikai Tanács ezt így vagy úgy fogadta el.”

A konszenzustermelő véleményezőgép

Ha problematikusnak tekinthető is, hogy sajátos módon megkettőződött a közoktatáshoz kapcsolódó konzultatív rendszer, azt is látnunk kell, hogy a KT formájában egy számos eredeti vonással rendelkező újszerű, a konszenzusképzést igen hatékonyan segítő oktatásügyi intézmény jött létre. Az újszerűség többek között abban nyilvánul meg, hogy a különböző érdekcsoportok nevében szóló résztvevők a kormányzat képviselőinek jelenlétében, ugyanakkor egymás fellépését is nyomon követve fejthetik ki véleményüket az oktatáspolitikai egy-egy kérdése kapcsán.

A modern államszervezetet üzemszerű működésmódjuk alapján egyfajta gépezetként megjelenítő metaforák jegyében azt is mondhatnánk, hogy a parlamentarizmus számos jegyét felmutató, ugyanakkor a pártok közvetlen szerepvállalását kizáró ágazati szintű véleményezőgép jött létre, amely számos eltérő funkció, törekvés egyidejű érvényesülésére ad lehetőséget. Minisztériumi nézőpontból nézve fontos előnye a sokoldalú egyeztetések eme válfajának, hogy a megbeszéléseken nem az összes érdekszervezet, hanem csak ezek küldöttei vesznek részt oldallá szerveződve, jelentősen lecsökkentve ily módon a nyomásgyakorló csoportokkal (szakszervezetekkel, különféle szakmai szervezetekkel, oktatási intézmények egy-egy típusát tömörítő érdekszövetségekkel, iskolafenntartókkal stb.) folytatandó tárgyalások idő- és energiaigényét. (Ez korántsem volt megvetendő dolog a kilencvenes évek elején, amikor az egyesülési szabadság útjában állt korábbi akadályok leomlása után egyre-másra alakultak meg az új szervezetek.) További fontos előny, hogy az „oldalszerű” szerveződésnek köszönhetően a különböző eszmeiségű, a politikai rendszer más-más pólusaihoz húzó, vagy éppen magukat hangsúlyosan apolitikusként meghatározó szervezetek újra és újra képesek arra, hogy az oldal minden szereplője számára elfogadható közös álláspontot alakítsanak egy-egy oktatásügyi probléma kapcsán, sőt ez a szervezeti forma az oldalak (beleértve a kormányzati oldalt is) közötti közeledésre is lehetőséget kínál.

A tárca irányítói számára az „egyeztetések” módot adnak terveik bővebb indoklására, különféle információk kiszivároztatására, és persze arra is, hogy „új termékeiket” (fejlesztési koncepcióikat, jogszabálytervezeteiket) hivatalossá válásuk (illetve parlamenti megmérettetésük) előtt „teszteljék”, illetve tovább csiszolják produktumaikat.

A tárca szempontjából igen előnyös az is, hogy a szóban forgó konzultatív testület működése nem csorbítja a tárca irányítójának hatáskörét, hiszen a testületnek csupán véleményezési lehetősége van.

Egyébként nem csak az oktatási tárca, hanem a többi „oldal” számára is számos előnnyel jár az egyeztetésekben való részvétel: egyfelől még a tervezés stádiumában vagy legalábbis a végső döntés előtt értesülhetnek a kormányzat terveiről, másfelől javaslatok megfogalmazásával kísérletet tehetnek arra, hogy a számukra kedvezőbbnek tűnő irányba tereljék a dolgok menetét. A KT ügyrendje egyébként azt is lehetővé teszi, hogy bármely oldal kezdeményezze a tanács összehívását. Bizonyos időszakokban a kormányzat tárgyalópartnerei azt is elérték, hogy éves munkarendet alkosson a testület és egyes általuk javasolt témákat tűzzenek napirendre. Az sem mellékes, hogy a több oldal részvételével megtartott üléseken az egymást figyelő szereplők olyan információk, tapasztalatok birtokába juthatnak, amelyek megszerzésére a kétoldalú tárgyalásokon általában nincs mód. Az előnyök sorában hadd említessék meg az is, hogy a testület tagjai az üléseken való részvételükért némi – kiugrónak semmiképp sem nevezhető – díjazásban részesülnek. A jelenléti díj persze nem feltétlenül áll arányban a befektetett munkával, hisz az ülésekre való felkészülés, az előterjesztések tanulmányozása, a küldő szervezetekkel való egyeztetés, az oldalon belül, illetve esetenként két vagy több „oldal” képviselői között lezajló egyezkedések igen sok időt igényelhetnek.³⁰

Elvben a tanügyben dolgozók és az oktatásügy iránt érdeklődő figyelő közönség tájékozódása szempontjából is előnyös lehet a grémium működése, hisz a ülésekről megjelenő hivatalos tájékoztatások illetve egyes oldottabb formájú tudósítások alapján az érdeklődőknek könnyebb képet alkotniuk az oktatás szférájában zajló központi szintű döntéshozatalokról. Ez utóbbi funkció érvényre jutását viszont több körülmény is megnehezíti, így többek között az, hogy az oktatás szférájában létrejött konzultatív rendszer a kívülállók nézőpontjából nézve akár áttekinthetetlennek is mondható.³¹ További gondot jelent, hogy a szélesebb körhöz eljutó kommunikációs eszközökben (rádió, TV, napilapok) csak kivételesen jelennek meg a KT vagy az OKNT működésével összefüggő információk.³²

30 Ugyanakkor nincs arra biztosíték, hogy ténylegesen sor is kerül ezekre a „háttértevékenységekre”. Egyfelől a tanács történetében számtalanszor előfordult már, hogy a résztvevők az érvényben lévő ügyrenddel ellentétes módon csak igen későn kapták meg az előterjesztéseket, másfelől teljes mértékben a delegáló „szféra”, illetve intézmények kompetenciájába tartozik annak számonkérése, hogy küldöttük miként látja el feladatát. Ez egyes „gyengébben szervezett” szférák, oldalak esetében azt is eredményezheti, hogy a küldöttek tartósan – legalábbis a küldöttek újraválasztásáig – függetleníthetik magukat az őket delegálók véleményétől, törekvéseitől.

31 A KT és az OKNT mellett tárca szintű diákjogi és kisebbségi tanács is működik, továbbá az iskolafenntartó önkormányzatok, a pedagógusa-szakszervezetek és a kormányzat képviselőinek részvételével háromoldalú érdekegyeztetésekre is sor szokott kerülni.

32 Itt említhetjük meg, hogy újabban már az oktatási tárca hetilapja is csak igen ritkán foglalkozik a KT működésével (2000-ben például csupán egyetlen írás foglalkozott e testülettel, míg ugyanez a lap rendszeresen közölte az OKNT üléseiről készült közleményeket.) Mindez összefügg azzal, hogy 1996 óta a tárca vezetői az OKNT-t tekintik a legrangosabb konzultatív testületnek. (Ami persze esetenként nem akadályozza meg a döntéshozókat, hogy figyelmen kívül hagyják e testület véleményét, miként ez a tankönyvpiac rendjét szabályozó törvény esetében is történt.)

Ami a figyelő közönség szempontjából előnyös lehet, kormányzati pozícióból nézve esetenként akár károsnak is tűnhet. Minthogy a KT ülésein történekről a nyilvánosság is értesülhet, a minisztérium képviselői a tárca tekintélyét romboló, a kormányzat legitimitást gyengítő hatást tulajdoníthatnak annak, ha az egyeztetések során bírálatok érik a tervezetüket. Különösen kellemetlenek lehetnek azon alkalmak, mikor szavazásra kerül sor, és a kormányzat kisebbségben marad.

Ki készítsen helyzetelemzést?

Noha a központi szintű konzultatív testületek kapcsán a fentiekben elsősorban pozitívumokat említettünk, látnunk kell, hogy e testületek eddig elsősorban reaktív, az oktatási tárca lépésire válaszoló szervezetekként működnek. Önálló kezdeményezésekkel legfeljebb csak egy-egy rész kérdésben éltek a szóban forgó grémiumok, átfogó helyzetelemzésre, stratégiaalkotásra, távlatos célok, programok megfogalmazására e testületek nem voltak alkalmasak. A távlatosság hiányával kapcsolatos gondok egyébként az OKNT-vel kapcsolatban igen hamar megfogalmazódtak.

Ha igaz is, hogy az 1993-as közoktatási törvény igen hasonló módon határozta meg a létrehozni kívánt OKNT és a KT szerepét, aligha férhet kétség ahhoz, hogy a törvény kidolgozói a törvényben elsőként megnevezett és részletesebben bemutatott OKNT-t tekintették a fontosabbnak. Ez abban is kifejeződött, hogy e grémiumnak nemcsak egyes szakfeladatok megoldásában (pl. tankönyvek felvétele a tankönyvtárra) és az éppen aktuális jogszabálytervezetek véleményezésében szántak szerepet. Az oktatási tárca egyik, 1994-ig hivatalban volt vezetője a vele készült mélyinterjúban így különböztette meg a két új testület szerepkörét: „a Köznevelési Tanácsnak a közoktatás távlati kérdéseivel kell foglalkoznia (...) A Közoktatáspolitikai Tanácsnak pedig az a funkciója (...), hogy a mindennapi egyeztetésben vegyen részt, pl. egy törvénymódosításnál vagy egy rendelet megalkotásánál, méghozzá úgy, hogy egyszerre tudja a különböző érdekeket érvényesíteni.”

Közelebbről megvizsgálva az OKNT működését, azt tapasztaljuk, hogy e testület eddig nemigen tudott megfelelni a távlatosság követelményének, amennyiben ez utóbbi úgy értelmezzük, hogy a szóban forgó grémiumnak átfogó helyzetképet kellene alkotnia a közoktatásról, majd ennek a diagnózisnak az alapján kellene megjelölnie a közoktatás fejlesztésének kívánatos irányait.

A távlatosság szempontjának érvényesülését eleve megnehezítette az a körülmény is, hogy az Országos Köznevelési Tanács működésének középpontjában évekig az oktatási tárca által a grémium elé terjesztett jogszabálytervezetek véleményezése állt,³³ lényegében kimerítve ennek az alkalmi jelleggel működtetett, általában havonta egyszer ülésező testületnek az időbeli „kapacitását”, „munkabírását”. Ezzel a működés-

33 E diagnózist támasztják alá a testület 1998-as jelentését szerkesztő Hoffmann Rózsa alábbi szavai: „...az OKNT 1998-ban némileg újított korábbi munkastílusán. Azaz önálló munkaterv alapján dolgozott, saját maga által fontosnak ítélt témákat tárgyalt, és nem kizárólag a minisztérium által előterjesztett jogszabályi tervezetokről mondott véleményt.” *Országos Köznevelési Tanács, Évkönyv a magyar köznevelésről, 1998.* Szerkesztette Hoffmann Rózsa.

móddal is összefügg, hogy a testület tagjai számára kezdettől fogva mindmáig komoly fejtörést okoz, hogy miként is tudnának megfelelni a közoktatási törvényben foglalt „jelentésírási kötelezettségüknek.” Az OKNT első, 1994-es jelentése elé írt bevezető jól tájékoztat ezekről a nehézségekről: „Nem állt módunkban és szándékunkban kutatással vagy más empirikus munkával alátámasztott beszámolót készíteni, inkább arra törekedtünk, hogy a legfontosabb mozgástendenciákról kialakítható kiegyensúlyozott álláspontot fejezzék ki a jelentés. A teljesség igényével születő jelentés kialakítása meghaladta kompetenciánkat.”³⁴ A fentiekből egyenesen adódik az a következtetés, hogy a neki tulajdonított funkciókhoz képest „alulméretezett”, azaz a feladatai teljesítéséhez szükséges erőforrásokkal nem kellő mértékben felruházott testületként hozták létre az OKNT-t.

Az „alulméretezettséget” megállapító látélet megalapozottságát egyébként az is mutatja, hogy a magyar közoktatás főbb jellemzőiről átfogó képet rajzoló, valóban rangosnak mondható jelentéseket nem az OKNT készíti el, hanem az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja, még hozzá az oktatási tárcától származó, jelentős kutatási kapacitások mozgósítását lehetővé tevő megbízatása alapján.

Ugyanakkor látnunk kell, hogy a tárgyilagos stílusban megírt, kétévente megjelentetett jelentések³⁵ mindeddig csak közvetett hatást gyakorolhattak a hazai oktatáspolitikára formálására. Ez nem is lehet másként, hiszen a szerzők – teljesen indokolt módon – megállnak a helyzetelemzésnél, kritikai szempontokat általában nem (vagy ha mégis igen, csak igen visszafogott formában) érvényesítenek munkájukban, bármiféle ajánlás megfogalmazásától pedig tudatosan tartózkodnak. Nem lenne viszont semmi akadálya annak, hogy a meglévő testületek (vagy netán egy majdani egységes konzultatív testület) – ha maguk nem is tudnak átfogó helyzetelemzésre vállalkozni – napirendjükre tűzzék a jelentéseket. E grémiumok e szövegeket kiindulópontként használva és természetesen saját ismereteikre, tapasztalataikra, korábbi elemzéseikre, vitáikra is támaszkodva (és ugyanakkor a jelentésektől teljesen elkülönített formában) fogalmazhatnák meg saját ajánlásaikat, fejlesztési elképzeléseiket, ily módon adva esélyt arra, hogy a mindenkor kormányzatnak az oktatáspolitikai napirend kialakításakor tőle függetlenül kialakított, komoly elemzésen és egyben széles szakmai, társadalmi konszenzuson alapuló prioritásokkal is számolnia kelljen. (Persze nem valószínű, hogy egy ilyen prioritásrendszer minden eleme teljes egyetértést váltson ki az egyes konzultatív testületek minden tagja, „oldala”, illetve az oldalakban képviselt szervezetek mindegyike részéről. Ismeretesek ugyanakkor olyanközlésformák, amelyek lehetővé teszik a szélesebb konszenzust élvező gondolatok és a külön-

34 *Az Országos Köznevelési Tanács a közoktatásról – 1994*, Budapest, 1995.

35 *Jelentés a magyar közoktatásról – 1995, 1997, 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. A jelentések „nulladik változata” tulajdonképpen egy olyan mű volt, amelyet számos résztanulmány alapján egy hazai kutató készített a magyar oktatási rendszer működését átfogóan elemző és ajánlásokat is megfogalmazó OECD-jelentés háttéranyagaként. Halász Gábor: *Alap- és középfokú oktatás Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1994.

vélemények egyidejű megjelenítését.³⁶) Ennek többek között azért lenne nagy jelentősége, mert az oktatási rendszer működése során számos olyan elsősorban elemzések, kutatások révén feltárható rendszerprobléma alakulhat ki, amelyek megoldását nem feltétlenül tűzi napirendre az éppen aktuális kormányzat, illetve amelyet semmilyen nyomásgyakorló csoport sem képvisel hatékonyan. (Ilyen problémaként említhetők a hátrányos helyzetű gyermek oktatása terén jelentkező gondok, melyeket sokáig csak a tudományos kutatások állítottak előtérbe.)

Ki finanszírozhat kutatásokat?

A *Csak reformot ne...* tézisei kapcsán ma már az a hiányérzet is megfogalmazható, hogy a szöveg annak idején nem tért ki arra, hogy a plurális politikai berendezkedés milyen új kihívásokat támaszt az oktatásügyi kutatásokkal kapcsolatban. Az ilyesfajta reflexiók hiánya azért is szembeötlő, mert a tézisek megfogalmazása előtt már születtek olyan elemzések, amelyek rávilágítottak arra, hogy a hetvenes évektől mind szorosabb kapcsolat alakult ki Magyarországon a döntéshozók és a kutatók között.³⁷

Szerepelt ugyanakkor a tézisekben egy alapelv, amely kiindulópontul szolgálhatott volna a kutatásokkal összefüggő kérdések továbbgondolásához. E szövegrész szerint „nyilvános viták alapján országos, területi és helyi szinten olyan normákat (elveket) kell kialakítani, amelyek alapján kiszámíthatóvá, számonkérhetővé és ellenőrizhetővé válik hogy a rendelkezésre álló közösségi erőforrásokat mi módon kell az oktatásra fordítani”.³⁸ E javaslatnak helyi szinten valóban lett fogantatja, hisz az oktatáshoz nyújtott költségvetési támogatások oroszánrésze a kilencvenes évek eleje óta az ún. fejkvóta-rendszer alapján folyósított normatívák formájában jut el az önkormányzatokhoz. Ugyanakkor egyes országos szintű oktatásügyi feladatokkal (így többek között a kutatásokkal) kapcsolatos költségvetési támogatások tekintetében egyáltalán nem beszélhetünk a normativitás elvének érvényesüléséről. A tudományos kutatás szabadságának megvalósulását segítő fontos elmozdulást jelent, hogy ma már „magányos” kutatók illetve ezek munkacsoportjai is igényelhetnek támogatásokat a viszonylagos önállóságra szert tett kutatási alapok, illetve független alapítványok pályázatainak köszönhetően. Vannak ugyanakkor olyan kutatásra fordítható költségvetési támogatások, amelyek felett továbbra is kizárólag a minisztérium rendelkezik, miközben az oktatásügyben érdekelt egyéb érdekcsoportok, illetve ezek kollektív testületei – megfelelő saját források híján – nem léphetnek fel kutatások megrendelőiként. Ily módon a minisztériumnak továbbra is döntő, ha nem is kizárólagos szerepe van

36 Jó példa erre az a kiadvány, amelyet egy igen magas szintű franciaországi konzultatív testületnek, a Gazdasági és Szociális Tanácsnak az oktatásügyi uniós vetületeit tárgyaló kétnapos üléséről jelentettek meg. E kötet nemcsak az ülésen elfogadott mintegy harminc oldalas nyilatkozatot adta közre, hanem az erről tartott szavazás számszerű eredményeit is, külön megjelenítve azt, hogy mely érdekszervezetek miként szavaztak. Ezután a testületben képviselt különféle érdekcsoportok 1–2 oldalas különvéleménye következik, majd az ülés háttéranyagául szolgáló terjedelmes tanulmány zárja a kötetet. *Conseil Économique et Social, L'espace éducatif européen, Séances du 23 et 24 juin 1992.*

37 Halász Gábor: *Oktatáspolitikai és neveléstudomány a hetvenes években: a „hatos főirány” története.* In: Tájékoztató a közoktatási kutatásokról, Közoktatási Kutatások Titkársága, Budapest, 9. sz. 1988. november

38 U.o.

annak meghatározásában, hogy milyen kérdésekről szülessenek kutatások. A vizsgálandó témák egyszerű megjelölése révén végső soron azt is befolyásolni képesek az oktatási tárctól származó, a minisztériumi háttérintézményeknek vagy éppen független kutatóintézeteknek adott kutatási megbízások, hogy mely alternatívákat bontsanak ki a vizsgálódások és melyek maradjanak homályban. Ez már csak azért is problematikus, mert mind gyakrabban fordul elő, hogy a döntéshozók egyes intézkedések indoklásakor a szakmai illetve tudományos megalapozottság látszatát keltve vizsgálatok (többnyire közvéleménykutatások) eredményeire hivatkoznak, holott a vizsgálódások nem feltétlenül tekinthetők pártatlannak a kérdések megfogalmazását illetve a vizsgált alternatívák teljeskörűségét illetően.³⁹ A kutatásokhoz való hozzáférés mai gyakorlata azért is vitatható, mert könnyen előfordulhat, hogy addig, amíg egyes minisztériumi döntéshozók ilyen-olyan oknál fogva (pl. sajátos nézőpontjuk, preferenciáik miatt vagy éppen ellenérdekeltségük okán) nem ismerik fel (vagy éppen el) azt, hogy fontos lenne kutatást végezni valamilyen kérdés kapcsán, az oktatási rendszer más szereplőinek (pl. az önkormányzatok vagy éppen a fogyatékos gyermekeket nevelők nevében fellépő szervezetek) látószögéből igen fontosnak tűnhet valamilyen kutatás lefolytatása.

Mіндеzen problémákon enyhíthetne az, ha a normativitás elve jegyében a kutatásra szánt költségvetési források egy bizonyos hányadát a döntésekben érintettek különböző csoportjainak érdekeit, törekvéseit megjeleníteni hivatott testületek használhatnák fel.⁴⁰ Ily módon a központi szintű oktatáspolitikai napirend kialakításakor nem csak a kormányzati erők preferenciái játszhatnának szerepet, hanem a kormányon levők által elhanyagolt kérdések is terítékre kerülhetnének, méghozzá nem csak az általánosság szintjén, hanem valós alternatívákat feltáró elemzések formájában. Ugyanakkor a továbbra is minisztériumi megrendeléseként megfogalmazódó nagyobb költségigényű, és ezért gyakorlatilag csak egyszer elvégezhető kutatási tervek esetében arra is lehetőséget kellene teremteni, hogy a konzultatív testületek is véleményezhessék a szóban forgó terveket, ily módon növelve annak esélyét, hogy a tárca aktuális irányítóinak szempontjaitól eltérő szempontok is megjelenjenek a kutatásokban.

Jogszabályalkotás hatástanulmányok nélkül

Az is nagy gond, hogy a jogszabályok, különféle cselekvési programok mögött sokszor nem állnak elemzések, hatástanulmányok. Noha egy ma is érvényes törvény

39 A kerettantervek bevezetésekor például egyebek között egy, a pedagógusok körében elvégzett közvéleménykutatás szolgált hivatkozási alapul, legújabbban pedig a tankönyvpiac rendjét szabályozni kívánó törvénytervezet kapcsán adott ki az oktatási tárca tankönyvirodájának vezetője egy olyan sajtóközleményt, amely a jogszabálytervezetet, a TÁRKI által végzett „széles körű szakmai kutatás” eredményeire építő szöveggéként jelentette meg. *Szakmai kutatásra épült*. Mentor, Támpont tankönyvkritikai melléklet, 2001, január.

40 A közoktatási törvény a jelenleg működő két konzultatív testület közül csak az OKNT esetében teszi lehetővé, hogy a testület „a közoktatás fejlesztését szolgáló kutatást kezdeményezzen” (1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról, 96. § (3) d)), ám arról már nem szól a jogszabály, hogy e testület „alanyi jogúként” léphetne fel valamilyen kutatás megrendelőjeként. Ugyanakkor azon érdekcsoportoknak (pl. iskolafenntartó önkormányzatoknak, szülői szervezeteknek stb., amelyek csak a KT-ben képviseltetik magukat) nem adatik meg az a lehetőség, hogy kutatást kezdeményezzenek.

előírja, hogy „a jogszabály megalkotása előtt a tudomány eredményeire támaszkodva elemezni kell a szabályozni kívánt társadalmi, gazdasági viszonyokat [...] meg kell vizsgálni, hogy a szabályozás várható hatását és a végrehajtás feltételeit és erről a jogalkotót tájékoztatni kell”,⁴¹ az oktatásügyi jogszabályok előkészítéséről szerzett eddigi tapasztalataim alapján megkockáztatható az a kijelentés, miszerint a jogalkotó gépezetek, így az országgyűlés, illetve a törvényeket és a különféle alacsonyabb szintű jogszabályokat előkészítő kormányzati szervek – évek óta egyfajta mulasztásos törvénysértés állapotában leledzve – úgy pöröghetnek igen felfokozott ütemben, hogy többnyire figyelmen kívül hagyják a fentebb idézett paragrafust. Ez a gyakorlat számos egyéb ok mellett arra is visszavezethető, hogy a szóban forgó törvény túl általánosan fogalmaz, illetve nem jelöl meg olyan mechanizmusokat, amelyek elősegíthetnék a jogalkotó intencióinak megvalósulását. Pedig bizonyos előírások megfogalmazásával el lehetne érni azt, hogy ne maradjon írott malaszt a törvény. Ha általános szinten nem is határozhatóak meg a hatástanulmányokkal kapcsolatos követelmények, egy-egy szűkebb szakterületen (pl. a közoktatás területén), a megfelelő parlamenti bizottság illetve a tárca által működtetett konzultatív testületek keretében már értelmes vitákat lehet folytatni arról, hogy egy-egy jogszabály megalkotása előtt milyen elemzéseket kellene elkészíteni. Természetesen fennáll annak lehetősége, hogy valamely kérdésben nem jön létre egyetértés a résztvevők között. Ugyanakkor a vitákról készült, a nyilvánosság számára is hozzáférhetővé tett közleményeknek – amelyek adott esetben a különvéleményeket is megjelenítenék – minden bizonnyal lenne egyfajta fegyelmező, az érdemi vizsgálódások lefolytatását elősegítő hatása. Másfelől olyan szabályozás is elképzelhető lenne, amely (legalábbis az oktatás területén) a jogszabályok érdemi tárgyalását – kivételes helyzetektől (pl. természeti katasztrófáktól) eltekintve – mindaddig nem tenné lehetővé, amíg a kormány illetve az adott tárca nem teszi le az asztalra azt a hatástanulmányt, melynek főbb jellemzői a jogszabály-előkészítés viszonylag korai fázisában már viták tárgyát képezték a megfelelő parlamenti bizottság illetve a jogszabályt előkészítő tárca illetékes konzultatív testülete(i) előtt.

Irányítási jogok egyeztetési kötelezettség nélkül

A kutatások egyfajta társadalmisítását szorgalmazó fenti gondolatmenet jegyében az is problematikusnak tűnik, hogy egyes tudományos munkák illetve jogszabályok az oktatási rendszer központi szintjein érvényre jutó funkciókat (pl. a statisztikai adatgyűjtés megszervezése, az oktatási folyamatok országos és területi szintű értékelése, a vizsgarendszer működtetése és továbbfejlesztése, a közoktatás hosszú távú és középtávú fejlesztési stratégiájának kidolgozása stb.) továbbra is ágazati irányítási feladatokként illetve miniszteri hatáskörként definiálják,⁴² miközben e jogkörök túlnyomó része kapcsán a jogszabályok egyáltalán nem térnek ki arra, hogy e feladatok

41 1987 évi XI. törvény a jogalkotásról 18. §

42 Lásd ezzel kapcsolatban a közoktatási törvény 1999 évi LXVII. törvénnyel módosított szövegében a miniszter feladatait meghatározó 92–95. §-okat, továbbá az oktatási miniszter feladat- és hatásköréről szóló 162/1998. (IX. 30.) kormányrendeletet, Magyar Közlöny 1988. szept. 30. 88. szám

elvégzése során a miniszternek milyen intézményekkel, testületekkel kell együttműködni.⁴³ Az imént szóvá tett elnevezésben és irányítási gyakorlatban egy olyan hierarchikus vezetési modell él tovább, amelynek alkalmazói nem tartanak igényt a társadalmi párbeszédre, a nem kormányzati pozícióban lévő politikai erőknél, a különféle érdekképviseleteknek, civil szerveződéseknek a döntésekben illetve a koncepcióalkotási, ellenőrzési, értékelési folyamatokban való részvételére. Noha az 1994-ig fennállt koalíció és az 1994–1998 közötti kormány égisze alatt ritkán támadt konfliktus amiatt, hogy valamilyen jogszabálytervezetet nem bocsátottak volna előzetes egyeztetésre,⁴⁴ az együttműködési kötelezettség törvényi szintű megjelenítésének hiánya nagyban megkönnyítheti azt, hogy az oktatási tárca irányítói adott esetben ötletszerűvé tegyék – vagy akár tartósan szüneteltesék – a különféle érdekszervezetek, szakmai csoportok képviselőit összefogó konzultatív testületekkel való párbeszédet, a különféle tervezetek, fejlesztési koncepciók véleményeztetését.⁴⁵

Az imént szóvá tett szóhasználat illetve irányítási gyakorlat negatívumai egyébként szervezeti térén is kiütözköznek, hisz a közoktatási rendszer központi szintű intézményeinek java részéről elmondható (beleértve ebbe a különféle háttérintézményeket, kutató- és fejlesztőintézeteket, illetve az elmúlt években elszaporodott közalapítványokat), hogy ezek a minisztériumtól erősen függő szervezetekként működnek. Másképp fogalmazva: ezen intézmények arculatának meghatározása és az intézményt irányító személy kiválasztása nem képezi nyilvános diskussziók tárgyát. A minisztériumtól való függés hátulütőit aligha kell itt részletezni... Csak röviden utalnék e kérdés kapcsán arra, hogy a szakmai köztudatban még elevenen él annak emlékezete, hogy 1990 őszén miként próbálták meg egyes, a hatalomba frissen bekerült vezetők – döntően politikai megfontolások miatt – megszüntetni a folyamatosan jelentős tudományos teljesítményeket produkáló Oktatáskutató Intézetet. Ugyancsak említ-

43 A közoktatásra vonatkozó joganyagban a fenti „főszabály” alól négy terület jelent kivételt, egyrészt a különféle országos érvényű tanterv-jellegű dokumentumok (Nat, kerettantervek, az óvodai illetve a kollégiumi nevelés alapprogramja, a nemzeti, etnikai kisebbség nevelésének irányelve stb.), melyek kiadása, rendszeres értékelése és felülvizsgálata során a miniszternek az OKNT-vel illetve a KT-vel, illetve az Országos Kisebbségi Bizottsággal kell együttműködni), másrészt a tankönyv- és taneszközlístára való felvétellel összefüggő kérdések, amelyek kapcsán a OKNT-vel kell együttműködni, harmadrészt a pedagógus továbbképzéssel kapcsolatos kérdések, melyek ügyében a Országos Pedagógus Továbbképzési Bizottság véleményét kell kikérnie, és végül negyedik kivételként említhetjük az országos diákparlament összehívását, melynek kapcsán az Országos Diákjogi Tanácsal kell együttműködni.

44 Más (és mindenképpen alapos elemzést érdemlő) kérdés persze, hogy az egyeztetések során megfogalmazott véleményeket milyen mértékben vették figyelembe a döntések előkészítői.

45 Intő jelnek tekinthetjük ilyen szempontból, hogy a közelmúltban úgy került sor a tankönyvpiac rendjét szabályozni kívánó törvény általános vitájára, hogy az oktatási tárca két legfontosabb konzultatív testülete közül az egyik, a KT egyáltalán nem tárgyalta meg az előterjesztést (a szöveg késedelmes kiküldése miatt a KT 2000 novemberi ülése elmaradt, később pedig már nem hívták meg egyszer össze ez ügyben a tanácsot (*Ráció, 2001*), az OKNT pedig egy miniszteri alkalmazott megfogalmazása szerint: „tartózkodott a határozott állásfoglalástól” (*Köznevelés, 2001. február 23.*). Ugyanennek a testületnek az üléséről egy kormánypárti honatya, Lezsák Sándor a törvény parlamenti vitája során a következőképpen beszélt: „Az oktatási kérdésekben legfontosabb irányadó testületek is beszédet a törvényjavaslatról alkotott, szavazási arányban is megfogalmazott véleménye. November 9.-én egyetlen támogató és 2 ellenző szavazat mellett a tanács 11 tagja tartózkodott az állásfoglalástól. [...] éppen két hónapja, január 8-án 4 tartózkodás és több mint 10 igen szavazat mellett az OKNT felszólította a minisztert, hogy vonja vissza ezt a törvényjavaslatot.” Az Országgyűlés hiteles jegyzőkönyve (193. szám.) a 2001. tavaszi ülésszak március 5., 6–9-ei ülésének 4. ülésnapjáról.

tést érdemel, hogy a tárcához való szoros kötődés esetenként bizonyos intézmények alapfeladatainak megoldását is problematikussá teheti. Így például kérdéses, hogy az oktatási minisztérium hivatalaként létrehozott OKÉV alkalmas lesz-e majd arra, hogy megbízható országos szintű értékeléseket készítsen a közoktatási intézmények működéséről, eredményességéről. (Tudvalevő, hogy az ilyen elemzések csak akkor lehetnek igazán hitelesek, ha a vizsgálódások arra is kiterjednek, hogy a folyamatok alakulását miként befolyásolják az oktatási tárca által alkalmazott irányítási mechanizmusok, finanszírozási megoldások.)

A háttérintézmények, közalapítványok felügyeletének társadalmasítása

Az eddig miniszteri hatáskörökként, illetve az ágazati irányítási feladatokként megjelenített funkciók, illetve az ezek érvényesítését elvben szolgálni hivatott különféle központi szintű intézmények esetében több különféle intézményes megoldás, eljárás alkalmazása is szóba jöhetne, ha az aktorok részéről valóban komoly elhatározás mutatkozna olyan változások megvalósítására, amelyeket jómagam a legszívesebben a központi szintű döntéshozatalok társadalmasítása elnevezéssel illetnék. Esetenként már az is jelentős változást eredményezhetne, ha a tárca mellett felállított konzultatív testületek és a parlament oktatási bizottsága lehetőséget kapnának arra, hogy a nyilvánosság számára is hozzáférhető formában véleményezhessék a különféle központi szintű háttérintézmények, közalapítványok beszámolóit, középtávú munkatervét, a vezetői posztokra aspirálók pályázatait. Azt a jelenleg érvényesülő szabályozást is érdemes lenne felülvizsgálni, mely azt eredményezi, hogy a szóban forgó intézmények működése felett vagy nem őrökdi semmiféle grémium (igazgatótanács, felügyelő bizottság stb.), vagy ha működik is ily testület (pl. a közalapítványok mindegyikét kuratórium irányítja), ezek összetétele kizárólag az alapítón, azaz a minisztériumon múlik.⁴⁶ Pedig elvben elképzelhető lenne, hogy az adott intézményhez képest külső testületek (pl. a közoktatás konzultatív testületei, az MTA stb. is) kapjanak delegálási vagy legalábbis véleményezési jogot a felügyeletet ellátni hivatott grémiumok tagjainak kiválasztásakor. A társadalmasítást, a döntési alternatívák jobb megismerését szolgálhatná az is, ha az informatika által kínált lehetőségeket kihasználva a tárca mellett működő konzultatív testületek ülésein készült – államtitkokat sosem tartalmazó – jegyzőkönyvek, emlékeztetők automatikusan felkerülnének az internetre.

Még hosszan lehetne folytatni a társadalmasítást szolgáló intézményes megoldások taglalását, terjedelmi okok miatt azonban erre nincs mód, de talán szükség sincs. Már csak azért sem érdemes hosszan időzni e kérdésnél, mert a lehetséges megoldá-

46 Lásd ezzel kapcsolatban egyebek között az alábbi intézmények, alapítványok alapító okiratát: Országos Közoktatás Intézet (Művelődési Közlöny, 1990. XI. 13.), Országos Közoktatási és Vizsgaközpont (Oktatási Közlöny, 1999/VIII. X. 29.), Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, (Oktatási Közlöny, 2000. III. 30.), Közoktatási Modernizációs Közalapítvány (Oktatási Közlöny, 199. I. 15.), Határon Túli Magyar Oktatásért Apáczai Közalapítvány (Oktatási Közlöny, 1999. V. 18.)

sok végiggondolása és a konszenzusos megoldások kialakítása amúgy is csak egy sokszereplős vitafolyam formájában képzelhető el.

Ágazati irányítási feladatok avagy országos szintű közfeladatok?

A jelenlegi helyzetből való kimozduláshoz talán az is nyújthatna némi segítséget, ha sikerülne konszenzust kialakítani azt illetően, hogy miként nevezzük azokat a funkciókat, amelyeket eddig a hierarchikus alá- és fölérendeltségi viszonyok képét felidéző ágazati irányítási feladatok elnevezéssel illettek. E téren nincs szükség arra, hogy egy teljesen új, előzmény nélküli terminust gyártsunk, hisz annak analógiájára, ahogyan egyes elemzésekben már megjelent a helyi szintű oktatási közfeladatok kifejezés, semmi akadály sem lenne annak, hogy a szóban forgó funkciók esetében országos szintű oktatási közfeladatokról beszéljünk. Két nézőpontból is előnyös lenne ez a szóhasználat: egyfelől megkönnyítené annak átgondolását, hogy miként lehet e funkciókat az oktatási alrendszer legkülönbözőbb intézményeinek, szereplőinek igényeit egyaránt kielégítő, színvonalas közszolgáltatásként megszervezni,⁴⁷ másfelől annak tisztázását is elősegíthetné, hogy az érintettek (különböző intézmények, egyesületek stb.) miként vehetnek részt a szóban forgó funkciókkal kapcsolatos döntések meghozatalában, a végrehajtás ellenőrzésében, értékelésében.

A fentiekben felvillantott elképzelések egyébként nincsenek ellentétben a modern parlamentarizmusnak a kormányzati felelősséget elvét érvényre juttató szabályozási elveivel. Az általam javasolt változtatások ugyanis nem szüntetnék meg a tárcát irányító miniszter hatásköreit, hanem „csupán” az ezekkel való élés folyamatát tennék szabályozottabbá, illetve ellenőrizhetőbbé, egyebek között azt elősegítendő, hogy a közfeladatok ellátásával kapcsolatos döntések érdemi, konszenzusképzést elősegítő viták tárgyává válhassanak.⁴⁸

BAJOMI IVÁN

47 Itt jegyezném meg, hogy a fenti kívánalomhoz hasonló követelmények megfogalmazása nem előzmény nélküli. *A magyar közoktatás társadalmi fejlesztésének stratégiája* című 1996 januári keltezésű vitaanyagban például már szerepelt az a gondolat, hogy „A statisztikai és információs rendszer feladata nemcsak a központi döntéshozók kiszolgálása, hanem a helyi és intézményi szintű döntéshozók informálása.”

48 Ugyanakkor elvben nem zárható ki az, hogy az oktatásügyi problémák konszenzusos, illetve a rövidtávú párt-szemponctól mentes szabályozása érdekében olyan intézményes megoldások épüljenek be a magyar politikai rendszerbe (pl. az oktatási törvény kétharmados törvénnyé változtatásával, vagy egy vagy több, a kormányzattól független, az Országos Rádiós és Televíziós Testület vagy az Országos Igazságszolgáltatási Tanács státusára emlékeztető speciális jogállású oktatásügyi testületek létrehozásával), amelyek ténylegesen korlátoznák az oktatási tárca vezetőjének mozgáskörét, hatáskörét. Ilyen típusú, az Alkotmány módosítását feltételező szabályozást azonban értelemszerűen csak magas szintű, kétharmados többségen alapuló parlamenti döntéssel lehetne bevezetni.

PEDAGÓGIA ÉS PSZICHOLÓGIA¹

„Bele kell a paedagógusnak mélyedni a köztudat alakulásának állapotába, annak tényezőit kellőképpen mérlegelni és méltatni kell tudnia, hogy belőle a maga gyakorlati feladata számára, amelynek szolgálatában áll, hogy t. i. a már megalakult köztudat el ne vesszen, hanem megmaradjon, kellő alapot, s irányadást nyerjen.”²

A KÜLÖNBÖZŐ TUDOMÁNYÁGAK keletkezésének, öndefiníciójának, tagolódásának és kapcsolatkeresésének története a közelmúlt néhány évtizedben intenzíven foglalkoztatta a kutatókat; a tudományok története és metateoretikus kérdései önálló tudományágakká váltak. A kutatók nagy része ugyanakkor egyetért abban, hogy a társadalomtudományok esetében kevésbé beszélhetünk a Kuhn-i értelemben vett paradigmaváltásokon keresztül végbemenő haladásról, mint a természettudományok esetében. A társadalomtudományokban inkább az egyre nagyobb tagolódás folyamatosságával találkozunk, írja *Hilvoorde és Weijers (2000)*, ami azt jelenti, hogy iskolák, hagyományok, hálózatok és különböző előfeltevéis-rendszerek párhuzamosan léteznek egymás mellett. Megjegyzendő, és témánk szempontjából jelentőséggel bír, hogy *Pléh Csaba* hasonló módon, több-paradigmás tudományként értékeli a pszichológiát (1992), annak ellenére, hogy a pszichológia „társadalomtudományi” minősítése sohasem élvezett egyértelmű elfogadottságot művelőinek körében.

Bár az elmúlt évtizedekben óriási viták alakultak ki az elméletek keletkezésének, alapjainak, az előfeltevéis szerepének kérdése körül, a legtöbbször elsősorban az előfeltevéis és az azon alapuló tudományos gondolatmenet viszonya került előtérbe. Csak kevesen foglalkoztak az előfeltevéis és a belőlük kibontható paradigmák társadalomszociológiai eredetével és egymáshoz való viszonyával. Az egyik ilyen jellegű munka *Koestler Alvajárók* című műve, amely átmenet a tudományos munka és a nívós lektúr között. Koestler azonban a modernitáshoz vezető természettudományos kérdéseket, Kopernikus, Kepler és Galilei felfedezéseit vizsgálja a kor jellegzetes világszemléletének, általános hiedelem- és szokásrendszereinek tükrében.

1 Eredetileg az oktatás és a pszichológia kapcsolatáról szóló tanulmány megírására kaptam felkérést. Kiemelve, hogy a pedagógia mai értelmében jórészt az oktatás-nevelés állami intézményrendszerének működésében testesül meg – az angol szóhasználat is erre utal –, mégis pontosabbnak láttam a hagyományos, kevésbé pragmatikus értelmű „pedagógia” használatát.

2 Kármán Mór: A paedagógia feladata és helye a tudományok sorában. *Magyar Paedagógia*, 1897/VI.

Arra sem került sor, hogy megfogalmazódjék, miből fakadnak a társadalomtudományi paradigmák és jellegzetes átalakulásaiak vizsgálatának rendkívüli nehézségei. Ezek a nehézségek a társadalomtudományi alapfeltevések tárgyilagosságával kapcsolatosak. A tárgyilagosság feltétele azt jelenti, hogy az adott jelenség értékelésében elvonatkoztatunk a partikularitásoktól, esetlegességektől, nem a jelenséghez, hanem a megfigyelőhöz tartozó sajátosságoktól. Ha a tárgyilagosság követelményének akarunk eleget tenni, akkor arra teszünk kísérletet, hogy a vizsgálandó jelenség bármely helyzetben megmutatózó, általános jellegzetességeit tárjuk fel. Nyilvánvaló, hogy ez képtelenség akkor, amikor olyan kérdésekre kell választ adni, amelyek vitathatatlanul kapcsolatban vannak az egyének személyes praxisával, életük körülményeivel. A társadalomtudományok mintegy száz éves történetében azonban e probléma kezelése gyökeresen megváltozott. Kezdetben a társadalomtudományok metodológiai „illemszabályai” közé tartozott, hogy a kutatási téma kiválasztásánál a szakemberek lehetőleg kerüljék azokat a kérdéseket, amelyekben személyükben, érzelmileg érintettek, hogy egy lassan avítnak tűnő kifejezéssel éljünk, elfogultak. Az elmúlt néhány évtizedben nemcsak érvényét veszítette az elfogultság kerülésére vonatkozó elvárás, hanem teljes fordulat következett be: a jelenkor támogatott kutatói attitűdje nem kezeli torzító tényezőként az elfogultság elvi lehetőségét, amelyre nagy valószínűséggel számíthatunk, amikor elvált apák az apa nélkül nevelkedett gyermekek személyiségtorzulásaival, idősödő kutatók az öregedés kérdéseivel foglalkoznak. Függetlenül attól, hogyan értékeljük a téma és a kutató különböző elvek alapján történő összeállításait (tehát helyeseljük-e a személyes érintettség bevonását, vagy éppen ellenkezőleg), a fordulat bekövetkezése tény. Értékelésénél azt is tekintetbe kell venni, hogy ez a gyökeres fordulat nem az elfogultságra vonatkozó, és a torzító hatás jelentéktelensége mellett érvelő metodológiai viták eredménye, legalábbis ilyen vitának nem sikerült a nyomára bukkannom. A kutatói attitűdre vonatkozó norma szinte „észrevétlenül” változott meg, feltehetően éppen azért, mert itt is az előfeltevések nem nyilvánvaló változása van a háttérben. A kutató személyes érintettségének kérdését ugyan összefüggésbe lehetne hozni a tudományos objektivitás és relativizmus körül kialakult vitákkal (bár tudomásom szerint ez eddig nem történt meg), és a fordulat tényét értékelhetjük úgy, mint annak egyfajta belátását, hogy a társadalomtudomány kérdéseiben objektivitás úgyszemint lehetséges. Kérdés azonban, hogy a tudományos igazság abszolútizmusát, vagy relatív voltát két, egymást gyökeresen kizáró előfeltevésként kell-e elfogadnunk, vagy inkább az a helyzet, hogy a „relatív”, önmagában semmitmondó kategóriája a különböző *valószínűségek* sokféleségét rejtheti magában. Ha ez utóbbit fogadjuk el, akkor viszont azt is érdemes mérlegelni, hogy – legyen szó akár természet- akár társadalomtudományról – milyen metodológiai és egyéb feltételek között jutunk *minél valószínűbb* összefüggésekhez?

A pedagógia és a pszichológia közötti viszony értékelésében tehát arra keresek választ, hogy az ezzel kapcsolatos felfogások milyen antropológiai és társadalomelméleti előfeltevésekhez kapcsolhatók, és kísérletet teszek ezen előfeltevések történeti-erikai beágyazottságának bizonyítására. Ehhez előljáróban áttekintem, milyen megközelítések lehetségesek a két tudományterület kapcsolatát illetően.

Semmilyen kétség nem fér hozzá, hogy a pszichológia és a pedagógia tudománya mind elméleti-metodológiai, mind gyakorlati-alkalmazási szinten valamilyen értelem-

ben elválaszthatatlanul összetartozik. De mi az összetartozás gyökere? Maga az a tény, hogy a két tudomány az emberi természettel, jellemmel, személyiséggel foglalkozik, nem volna elegendő. A pedagógia és a pszichológia között szorosabb és szerveesebb a viszony, több a párhuzamosság, mint a pedagógia és a szociológia, vagy a pedagógia és az antropológia között. A pedagógia és a pszichológia történetében ez a két tudomány néha úgy szerepel, mint egymás ellentétei, máskor mint amelyek egymással összeoldozhatóak, felcserélhetőek, közös szemléleti keretbe foglalhatóak. A közelmúltban egyre erősödnek az integráló törekvések: a jelenkor pedagógiai gondolkodásában egyre inkább eluralkodnak a korábban a pszichológiára jellemző megközelítési módok.

Mint a későbbiekben részletesen is kitérünk rá, már Herbartnál megjelenik az a felfogás, hogy a pszichológia a neveléstudomány alapja, a neveléstudomány eljárásainak tekintetbe kell venniük a pszichológia ismeretanyagát.³ A pszichoanalitikus Ferenczi Sándor nem sokkal a századforduló után már úgy fogalmaz, hogy a pszichológia úgy viszonyul a pedagógiához, mint a növénytan a kertészethez (*Ferenczi 1982*), vagyis a pszichológiát a pedagógia alaptudományának tekinti. Weszeli 1925-ben már azt állapította meg, hogy a pszichologizmus óriási térfoglalása minden tudományt pszichologizálóvá tett „s a pedagógiát is szinte azzal a veszedelemmel fenyegette meg, hogy egészen magába olvasztja” (*Weszeli 1925*). Weszeli hangot ad abbéli reményének, hogy a pedagógia hagyományos ismeretelméleti és pszichológiai-pozitívista megközelítése találkozni fog egymással. 1928-ban született írásában pedig azt állapítja meg, hogy „Az alapfogalmaknak ez a változása pedig nem valami külső változás, nemcsak névváltoztatás, hanem a dolgok lényegében rejlő változás. *Az emberek lelke mélyén állottak be változások*” (*Weszeli 1928*) [saját kiemelésem – V. Zs.].

A Weszeli által megállapított tendencia, a pedagógia és a pszichológia egymásba olvadása, a pedagógia szemléleti kereteinek széttöredezése különösen nyilvánvalóvá lett napjainkban. A neveléstudomány identitásválsága tükröződött a pedagógiai tanácskekek és szaktárgyak elmozdulásában vagy a szociológia, vagy a pszichológia irányába.⁴ A neveléstudomány identitásának megőrzésére irányuló egyik kísérlet és lehetőség Csapó Benő pragmatikus megoldása, amelyet válaszként fogalmaz meg a pedagógia tudomány voltát menetrendszerűen megkérdőjelező nézőpontokkal kapcsolatban: „...hangsúlyozni szeretném, hogy a pedagógia, mint tudomány létezése, vagy nem létezése nem elvi, elméleti, hanem tisztán gyakorlati kérdés”. Felfogása szerint a pedagógia célja, hogy „Egységes és a felhasználás szempontjából hatékony rendszert alkosson”, ahogyan az orvostudományi, mérnöki ismeretek, vagy a számítógéptudomány. Ez a megközelítés teljes mértékben elfogadható, hiszen ténylegesen a valós helyzetet tükrözi: a pedagógia tudományos besorolásának kérdésétől viszonylag függetlenül is vizsgálhatja a nevelés, tanítás, oktatás különféle változóit, és ténylegesen hatalmas ismeretanyagot halmozott fel ezen a téren. A pedagógia és a pszichológia viszonyával kapcsolatos, a következőkben felvázolandó érvelés szerint a „mint-

3 A későbbi variációk tekintetében a hazai reflexiókra szorítkozunk, abban a meggyőződésben hogy lényegében tükrözik a problémával kapcsolatos válaszlehetőségeket.

4 A neveléstudomány hazai identitásválságát a 90-es években a magyar szakemberek a rendszerváltás következményének tulajdonították, holott – ma már világosan látható – mindez egy, az egész fejlett világban lezajló folyamat része. Lásd: Education: Culture, Economy, Society c. tanulmánykötetet (*Halsey et al. 1996*).

egy-autonómia” megvalósítása tehát igazolható. Ám azzal már vitába kell szállnunk, amit Csapó Benő a „tudományos” és „humanisztikus” pedagógia összeegyeztetése kapcsán az értékek és a tudomány viszonyáról ír. (Sajátságos, hogy itt a pedagógiából elszármazott, empirikus, pozitivista módszerekkel dolgozó „tudományos” pedagógia áll közelebb a pszichológiához és a pszichológiai eredetű „humanisztikus” pedagógia a pedagógia „világnézet jellegű” hagyományos megközelítési módjához). Eszerint „Ahogy nem lehet bizonyos tudományos állítások igazságát bizonyos értékek alapján eldönteni, ugyanúgy nem lehet az értékeket tudományos eszközökkel levezetni.” A fenti állítással sokféle érv szembesezhető, ám a továbbiakban arra szeretném helyezni a hangsúlyt, ami az egész mondanivalóm szempontjából a legfontosabbnak látszik: az egyének racionális együttműködésen alapuló társadalmának morális ideálja nem valósítható meg az utóbbi, az értékek *tudományos* vizsgálata nélkül. Ugyanabban a vonatkoztatási rendszerben, amelyben a pedagógiai kutatásnak létjogosultsága van, szükségképpen vizsgálhatóak az értékek is, még akkor is, ha – a különbségtétel Herbarttól származik – kevésbé „matematizálhatók”, mint például a figyelem tartóssága.

Egy másik megoldás, amelyet *Mihály Ottó (1993)* képvisel: nincs szükség és nincs is lehetőség a pedagógia egységes szemléleti kereteinek megteremtésére; a pedagógia értelmezhetetlen egy „úgymond” tudományos kritériumrendszer alapján. Ezek után nem jelent többé problémát a pedagógia és a pszichológia kapcsolatának definiálása sem. Hiszen a pszichológiai iskolák is többféle paradigmához kapcsolódnak – állapítja meg. A feladat csak annyi, hogy a pedagógiai iskolák megfelelő pszichológiákkal társuljanak, a megközelítés helyes, vagy helytelen voltát pedig a kliensek döntenek el. Csakhogy a pedagógia éppenséggel önmaga egységes és tudományos alapját keresve a pszichológia később részben illuzórikusnak bizonyult pozitivista megközelítésében. E megközelítés, amely mintegy „piaci” alapon igyekszik megoldani egy tudományos problémát, napjaink jellemző tendenciájának, a tudományos megközelítések devalválódásának, a tudományos és hétköznapi szemlélet összeolvadásának, végül soron a tudományos gondolkodás felszámolódásának summázatát tartalmazza.

Sajátos módon a pedagógia identitásválságát, a neveléstudomány növekvő tanácstalanságát, a fokozódó széttagozottságot, és általában a pedagógiai diszciplínák nyilvánvaló válságát a szerzők többsége nem kapcsolja össze a működés általános zavarával, amelybe a neveléstudománynak nem az elmélete, hanem maga a gyakorlat került. Holott ennek első jelei már a hetvenes évek elején láthatóak voltak, és a kilencvenes évekre világszerte nyilvánvalóvá váltak, miként arról többek között *Halász Gábor (1991)* és *Nagy József (2000)* beszámol. Halász Margaret Archer, Coombs és Habermas írásai alapján rámutat, hogy a kilencvenes évekre általános legitimitási válság következett be az oktatás valamennyi szintjén, az oktatási rendszerek a nyugati típusú társadalmakban irányíthatatlan gépekké váltak. Bár e folyamatnak szerves része az expanzió – a világ fejlett országaiban egyre több gyerek és fiatal egyre hosszabb ideig jár iskolába – válságba került az oktatásnak mind szocializációs, mind tanító funkciója. A világ fejlett országaiban az állami oktatási rendszer egyre tanácstalanabb mind a nevelés és tanítás tartalma, mind a szocializáció értékrendje és az alkalmazható eszközök tekintetében. Ebben a helyzetben – hívja fel a figyelmet Halász Gábor –

kényszerűen a „kisebbik rossz”, az intézményi önállóság, a piac szerepének növelése, a teljes szabályozhatatlanság elkerülése érdekében.

Nem célunk most, hogy részletesen is kitérjünk e legitimitási válság alaposabb ismeretetésére, témánk szempontjából csupán arra a később alátámasztandó szempontra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy az intézményes nevelés 19. században kialakult formája a racionalitás elve alapján működő államiság szerves tartozéka, és sem a társadalmi szerepét, sem az egyének szocializációjában betöltött funkcióját tekintve nem helyettesíthető a piaci alapon működtetett oktatási intézményrendszerrel.

A pszichológia és a pedagógia alaposan összeszőződött történetében nem könnyű megfogalmazni, mi is volt az a lényegi különbség, amelyet az elmúlt száz év során megszüntetni igyekeztek. Hiszen az intézményes pedagógia, az oktatás – a reformpedagógia és a pszichoanalízis elvárásainak megfelelően – fokozódó mértékben vette igénybe a pszichológiai ismereteket, a pedagógusok egyre több pszichológiát tanultak, és végső soron a pedagógia tudományán belül nem volt komoly ellenállás a gyerek különleges tulajdonságait feltáró pszichológiai nézőponttal szemben. A pedagógia és a pszichológia szemléletének egyesítésére irányuló törekvések azonban a jelen felé közeledve egyre mélyebb rétegeket érintettek. Amikor már nemcsak arról van szó, hogy a pedagógiai munkában tekintetbe kell venni a pszichológiai ismeretanyagot, hanem arról, hogy a pedagógiának át kell vennie a pszichológia megértő, gyógyító, segítő szemléletét, akkor voltaképpen a pedagógia normatív szemléletének megszüntetése kerül előtérbe.⁵ Igazság szerint ugyanis a normativitás megléte, vagy hiánya az, amely megkülönböztette egymástól a pedagógia és a pszichológia nézőpontjait.⁶

A továbbiakban először azt vizsgáljuk, honnan származik a normatív szemlélet, majd arra térünk rá, hogy a normativitás miért nem összeegyeztethető a pszichológia megközelítési móddal. Végül arra keresünk választ, lehetséges-e normativitás nélküli pedagógia, és pedagógia nélküli pszichológia, akár a tudomány, akár a hétköznapi gyakorlat szintjén.

„Az a pillanat, amikor a társadalom áttért az egyéniség kialakításának történelmi-rituális mechanizmusairól a tudományos-diszciplináris mechanizmusokra, amikor a normális felváltotta az ősit és a mérce a státust, az emléket állító ember egyénisége helyébe a mérhető emberét állítva, az a pillanat, amikor lehetségessé váltak az emberről szóló tudományok, azzal az idővel azonos, amikor életbe lépett a hatalomnak egy új technológiája és a testnek egy új politikai anatómiája.” – írja Michel Foucault *Felügyelet és büntetés* című könyvében. Foucault ugyanebben a művében arra is felhívja a figyelmet, hogy a kortárs társadalomtudományokban a hatalomnak kizárólag negatív értékelése létezik, mint ami elnyomó, korlátozó stb. Holott a hatalom – hívja fel Foucault a figyelmet – alkot is. Igazság szerint, amikor a „hatalomról” mint társadalmi jelenségről esik szó, háttérbe szorul az a tény, hogy minden egyes társadalom

⁵ Nyilvánvaló, hogy a pedagógiai normativitás nem független a normativitás általános visszaszorulásától például az esztétikában, vagy az etika általános válságától. Abban reménykedem, hogy a normativitás válságának gyökerei a pedagógián keresztül meggyőzően bemutatathatóak, és úgy gondolom, hogy a tanulságok a normativitás egyéb értelmezéseire nézve is igaznak bizonyulnának.

⁶ Igazság szerint inkább a normativitás eredetéről van szó, hiszen a pszichológiai megközelítés sem nélkülözheti a normativitás bizonyos fajtáját (például az orvostudományból kölcsönzött „egészség” normája.)

valamilyen értelemben maga is hatalmi formáció. A társadalmi hierarchia és az abban való mozgás lehetőségei a társadalomban való élés egyik legfontosabb aspektusa. Ez pedig azért van így, mert a társas-társadalmi hierarchiában elfoglalt helyzet alapvető fontosságú az egyén életlehetőségeinek szempontjából. Bár a pszichológia sokféle oldalról foglalkozik a személyiségben nyilvánvalóan jelenlévő igénnyel a kompetenciára, a dominanciára, a szociálpszichológia legelső megfigyelései közé tartozott, hogy az emberek halmazai igen gyorsan alá-, fölrendeltségi szerkezetekbe tagolódnak, a pszichológiai kompetencia véget ér ott, ahol ezek társadalmi jelentésre tesznek szert. A pszichológia feladata ugyanis ebben a logikában az ember antropológiai-biológiai tulajdonságainak képviselése. Nyilvánvaló, hogy az emberek együttműködési, hatalmi formáinak vannak biológiai-antropológiai korlátai, és ez a korlát a történelem során működött is: kihaltak azok a népek, amelyek szokásai, kultúrája, vagyis a kapcsolatok intézményesült formái lehetetlenné tették a biológiai létet. (Például, mert túlságosan sokat háborúztak, vagy a szokások diktálta endogám házasságok miatt.) A racionálisan szerveződő társadalom törekvése, hogy „előre” vegye tekintetbe az emberi sajátosságokat, és intézményrendszerét ennek megfelelően alakítsa. Ehhez azonban természetesen arra van szükség, hogy az ember biológiai-antropológiai sajátosságait részleteiben, aprólékosan ismerje, ne csak arról legyen tudomása, hol van végtelen ütközőpont a társadalmi lét és az emberi sajátosságok között. Az újkori társadalmak demokráciái saját erkölcsi eszményeik szerint éppen abban különböznek minden más hatalmi formációtól, hogy lehetővé teszik az emberi sajátosságok, ezen belül egyéni szándékok és késztetések széles körű képviselését. Az ilyen társadalmak deklarált ideáljai szerint belátható, logikailag összefüggő rendszert teremtenek az egyének társadalmi mozgása számára, lehetővé téve, hogy saját belátásuk, mérlegelésük és döntésük alapján módjuk legyen sorsuk megtervezésére és befolyásolására. Mivel a sok embert magában foglaló, összetett gazdasági-technikai rendszert működtető társadalmakban a különböző tulajdonságokkal bíró egyének közötti egyezkedéseket csak bonyolult szervezetek biztosíthatják, ideális esetben folyamatosan vizsgálni kell, hogyan működik az egyeztetés mechanizmusa az egyének és a különböző intézmények között. Ebben a racionális keretben nyílik tér az empirikus társadalomtudomány, illetve a pszichológia számára. Az egyén és a társadalmi intézmények viszonya így mindenképpen hordoz egyfajta szembenállást, érdekkülönbséget: az egyén saját tulajdonságait olyan mértékben érvényesítheti, amennyiben – legalábbis ideális esetben – még a másokkal való együttműködés valamilyen rendszerébe illeszthető, és ez folyamatos alkuk tárgya. Ez a szembenállás tükröződik a normákban, amelyeket a hatalommá szervezett társadalom és intézményei képviselnek többek között az intézményes nevelésen, az oktatáson keresztül. Így a pedagógiának tulajdonított normatív, illetve a pszichológiára jellemzőnek talált megértő szemlélet úgy jelenik meg, mint az emberi viselkedés jellegzetességeinek egymástól gyökeresen különböző, sőt ellentmondó megközelítései. Másrészt azonban ez a szembenállás egy szélesebb körű közös érdekelttségbe kapcsolódik, amelynek lényege a társadalom racionális célrendszerének és az egyeztetés-együttműködés módjának fenntartása.

A normativitás és a pszichológiai megértés paradoxona már Kant, a racionálisan szervezett emberi közösségek belső törvényein még csak az ideálok szintjén gondol-

kodó, a társadalomtudományok legújabb kori történetére döntő hatást gyakorló filozófus elméletében nyilvánvaló. Miként *Pléh (2000)* pszichológiatörténeti munkájában részletesen is elemzi, Kantnak az emberi gondolkodás sajátosságaival kapcsolatos gondolatai eszmei keretet és fogalmi rendszert adtak a későbbi pszichológiai kutatások számára. A megismerésben szerepet játszó *a priori* – az érzékelést is szervező, az információ útját „belülről”, az egyén oldaláról meghatározó – sémák feltételezése, miként Pléh felhívja rá a figyelmet, bizonyos értelemben éppenséggel megmutatta azt a jelenségvilágot, amely például az értelmi működés tekintetében a pszichológusok vizsgálata számára felkínálkozik. A sémák ugyan az egyén saját lelki folyamatainak eredményeképpen keletkeznek, de a Kant-i rendszerrel az is összeegyeztethető, hogy részben vagy egészben szociális eredetűek. Vagyis Kant felismeri az emberi jelenség vizsgálatának fontosságát és hozzá is lát a keretek felvázolásához.

A másik oldalról azonban Kant tagadja az emberi lelki funkciók, a pszichológiai jelenségvilág mérhetőségének, valódi megismerhetőségének lehetőségét. A lélek „matematizálhatóságának” lehetősége összefügg Kant etikai állásfoglalásával, amely azóta is súlyos terhet jelentő problémát hordoz a pszichológiai elmélet számára: az emberi viselkedés megjósolhatósága bármilyen determinizmus alapján és a szabad akaraton alapuló erkölcsi döntés kizárja egymást.

Néhány évtizeddel később Herbart, a modern pedagógia egyik klasszikusa Kanttal vitázva pontosabban is meghatározza a pszichológia feladatát: ez pedig a neveléshez kapcsolódik. A racionális társadalomfelfogás szükségképpen feltételezi az egyének sokféleségének, sajátosságainak tanulmányozását és megismerését: az egyének mérlegelő belátásán és egyezségein alapuló társadalom erkölcsi eszménye azon a meggyőződésen nyugszik, hogy az egyének szempontjaik egyeztetésére megtaníthatók. Mindez azért lehetséges, mert az emberi lelki funkciók, ha nem is mérhetőek, de alkalmazhatóak rá a logika, a racionális gondolkodás ismérvei, a nevelésnek ezért ez utóbbiak tanulmányozására, a pszichológiára kell épülnie. Figyelemre méltó, hogy ezután még csaknem ötven év telik el Weber, Fechner és Helmholtz működéséig, addig az időpontig, amelyet a tudománytörténet a pszichológia keletkezéseként tart számon. Herbart álláspontjának tehát elvi jelentősége van. Szükség van az emberi lelki jelenségek tanulmányozására, de a Herbart-i rendszerben a gyermek sajátosságainak megismerése azt a célt fogja szolgálni, hogy az utóbbi hatékonyabban érhesse el a társadalom etikai céljait: „...*a nevelés célját az etika, a hozzá vezető utat a pszichológia szabja meg*” (*Pukánszky 1993*). Nem volt jogos tehát a mintegy száz évvel később tevékenykedett Natorp azzal kapcsolatos bírálata (*lásd Weszeli 1925*), hogy Herbart a pedagógiát a normativitás helyett alapítaná a lélektanra. Herbart pszichológiája és pedagógiája éppenséggel feltételezi a normativitást.

Napjainkra egyértelműen bebizonyosodott, hogy mind Herbart, mind Kant kishitű volt a lelki funkciók és folyamatok mérhetőségének tekintetében: az emberi viselkedés számos vonatkozása mérhető és vizsgálható, sőt sokan azon az állásponton vannak, hogy az utolsó korlátok a modern agyvizsgáló módszerek, a molekuláris genetikai felfedezések és számítógépes szimulációk következtében már ledőltek, vagy ledőlésük a küszöbön van. A Kant életművében megfogalmazódó ellentmondásnak a tudományelmélet síkján is sokféle megközelítése létezik. Ám a megjósolható-

ság – legalábbis a nevelésben – az egyén szándékos alakítására irányuló törekvésben elvi okokból nem egyeztethető össze azokkal az eszményekkel, amelyek a nevelés intézményesítésével, tudatos és célirányos tevékenységgé válásával, többek között az oktatási rendszerek létrehozásával kapcsolatosak. *Oelkers (1997)*, a nevelés etikai kérdéseivel foglalkozó német szerző a következőképpen indokolja meg, miért nem működhet a nevelés egyszerűen az ok-okozat, a befolyás-következmény logikája alapján, függetlenül attól, rendelkezünk-e a gyerek befolyásolásának olyan ismeretével és eszközeivel, amelyek segítségével ez kivitelezhető: „A növendékeknek meg kell tanulniuk az elveket, de épp a sikeres tanulás készíteti őket ezek folyamatos használatára, ami a problémát nem hagyja elnyugodni... *Semmiféle nevelés nem hagyja igazán nyitva tevékenységének terepét, ám az, hogy ténylegesen milyen hatásokat ér el, nem határozható meg magában a helyzetben...* A nevelés nem közvetít értékeket vagy normákat, ahogyan azt egy állandóan visszatérő fordulat sugallja, amely persze csak metaforákat nevez ki valóságoknak. Sokkal inkább arról van szó, hogy bizonyos morális témák olyan kommunikatív folyamatok tárgyai lesznek, amelyeknek a hatása előre nem látható.” – írja. Ha a nevelést kizárólag instrumentálisan értelmezzük, vagyis olyan folyamatként, amelynek során pedagógiai valósággá fordítjuk le az etika általános elveit, „*ilyen nevelés nem volna védhető az indoktrináció gyanújával szemben*”. Ha a nevelést pusztán etikai elvek levezetésének tekintjük, akkor ebből a tanulási folyamat egészének kontrollálása következne, az erkölcs felszámolása árán [saját kiemeléseim – V. Zs.]

A racionálisan működő társadalom morális eszményével, és az azt alátámasztó gazdasági-társadalmi realitással csakis olyan nevelési metódus egyeztethető össze, amely sem nem nyitott, sem nem zárt, vagyis tevékenységének célját bizonyos fokig kénytelen nyitva hagyni: nem törekedhet rá, hogy ez utóbbit mindenáron, saját eszközeivel elérje. A folyamat minden szintjén lehetőséget kell adnia a nevelteknek, hogy saját hajlamai szerint döntse el, mennyire és milyen minőségben tesz eleget az elvárásoknak. Mindez az egyéni életek tervezése szempontjából azt jelenti, hogy az érintkezés sokféle szintjén különböző kimenetek, döntési lehetőségek állnak az egyének és csoportjaik rendelkezésére. Bármilyenek is legyenek azonban a lehetséges elágazások, eleget kell tenniük e két feltételnek: kimenetelüket tekintve valamilyen értelmes, más társadalmi alrendszerhez kapcsolható rendszerbe illeszthetőknek kell lenniük, valamint ideális esetben nem távolodhatnak el túlságosan az egyének saját késztetéseitől, vágyaitól, életeszményeitől.

Ha elméletileg tűzzük ki a célt, hogy olyan szocializációs rendszert hozzunk létre, amely az egyént gyerekkorától megtanítja rá, hogyan kell majd a későbbiekben saját tevékenységét másokéval racionális alkufolyamatokban egyeztetnie, akkor az intézményes oktatás rendszeréhez jutunk. Ti. ezt a célt olyan szocializációs rendszer fogja a leginkább szolgálni, amely lehetőleg minél inkább utánozza a későbbi feltételeket, ám amelyben e feltételek teljesítésének jóval kisebb a tétje, kisebb jelentőségűek a következményei, mint az „életben” a felnőtt társadalom rendszerében.

Térjünk itt vissza a pedagógiai normativitás megnyilvánulására az oktatási rendszerekben. Az iskola alapvetően szocializációs célú (természetesen a nevelés különböző „oldalai”, a nevelés és az oktatás csak elméletileg szétválaszthatók) fegyelmező-nevelő funkciójával kapcsolatban különösen gyakori vád, hogy az alkalmazott jutal-

mazás-büntetés és a teljesítmény számszerű értékelésének módszerei megnyomorítják az egyéneket, sérüléseket okoznak a felnevelkedő gyerekeknek. Itt azonban érdemes visszatérni Foucault gondolataihoz, aki a büntetéssel kapcsolatosan felhívja a figyelmet a középkori *megtorló* és az újkori *normalizáló* büntetés között. A megtorló büntetés célja – amely magában foglalta a fizikai kínzást – magán a törvényen és annak világi megszemélyesítőjén, az uralkodón esett sérelem megtorlása, az uralkodó és az uralkodó rend méltóságának helyreállítása volt. Ezt a fajta büntetést az újkorban egyre inkább felváltja a normalizáló szankció, amely alapvetően javító jellegű. E normalizáló szankció célja egyrészt egy mesterséges rend fenntartása, amelyet a törvény, a tanrend, vagy a szabályzat ír elő. Másrészt viszont tekintetbe veszi a helyzet olyan meghatározóit is, amelyek „természetesek és megfigyelhetőek”, azaz az egyének szempontjait: a tanulás optimális időtartamát, vagy a különböző képességeket. A normalizáló fegyelmezés „a tilos dolgok egyszerű elkülönítése helyett, mint a büntetőjog teszi, egy pozitív és egy negatív pólus között történik a megosztás, a magatartás a jó és rossz osztályzatok, a jó és rossz pontok szférájába kerül. Ezen kívül létre lehet hozni egy számokban kifejezett minősítést és ökonómiát”.

Vagyis a normalizáló funkció alapvetően abban különbözik a büntetőjogtól, hogy egy, legalábbis körvonalaiban minden résztvevő számára közös cél- és értékrend alapján *feltételezi az egyén saját érdekelttségét abban, hogy a normának eleget tegyen, és valamilyen értelemben erre irányuló erőfeszítéseit támogatja*, míg a büntetőjog azokra az esetekre vonatkozik, amikor az ilyen közös érdekelttség helyzete nem áll fenn. Ennek tudatában érdemes átgondolni, milyen következményekkel jár, ha – miként a jelenkori „fősodor” megkívánja – az etika és a normativitás szerepét az iskolában a jog fogja átvenni. Nincs semmilyen abszolút mérce arra nézve, hogyan kell szabályozni az egyének viselkedését bármilyen intézmény keretein belül, az azonban kimondható, hogy ez a fajta szabályozás nem fér össze a racionális egyezségek alapján működő társadalmi ethosszal.

Foucault másik észrevétele a normalizáló szankciókról szintén alapvető fontosságú az oktatás modernitás óta betöltött szerepének vizsgálata szempontjából. A normalizálás feltételei között a „rendszerzésnek így büntető, és a büntetésnek rendező funkciója van. A fegyelmi rendszer az előléptetések pusztá variációjával jutalmaz, amikor lehetővé teszi rangok és posztok elnyerését, s a lefokozással és visszaminősítéssel büntet”. Vagyis a racionálisan működő társadalomban a fegyelmezés – szélesebb értelemben az oktatás által képviselt minden normativitás – egy irányban működik, vagyis ténylegesen elősegíti a hozzájutást – de ideális esetben nem dönti el, eleget téve a nyitottság követelményének – a társadalmi előnyökhöz.

Vizsgáljuk meg a normativitás szerepét az intézményes nevelés másik fő oldala, a tanítás, ismeretátadás szemszögéből. Hogyan dönthető el, mit tanuljanak a gyerekek, milyen mélységig sajátítsák el a fizika, a matematika, a kémia, vagy a magyar irodalom ismereteit? Az e kérdésben állandóan jelenlévő bizonytalanságot tükrözik a tan kötelezettség létrejötte óta nem szűnő tantárgyi reformok, amelyek részben megpróbálták lépést tartani a tudományok gyors fejlődésével. Az oktatás egyik alapvető célja, hogy az egyének, akikre fontos döntések súlya hárul, legalább elemi szinten mindenképpen birtokában legyenek a természet (saját szervezetük, az általuk működte-

tett gépek, az általuk használt anyagok) megfelelő ismeretének, és ismerniük kell azt a kultúrát és intézményrendszert, amelyben az életüket élni fogják. Csakhogy az oktatás és ezen belül a természettudományos oktatás célja nemcsak az, hogy a gyerekek megismerjék a repülőgépek, a gyógyszerek, vagy a gének működését, hanem az is, hogy képesek legyenek bonyolult, nem nyilvánvaló logikai összefüggések belátására. Erre szükség van, hogy modellszerűen megérthessék az összetett társadalmi intézményrendszer működését, képesek legyenek követni annak változásait, vagy adott esetben maguk is változtatni rajta. A természettudományok logikájának megtanítása azért intézményes feladat, mert a felvilágosodás utáni *racionális társadalmak intézményei eszményi esetben maguk is e logika szerint szerveződnek*.

Az iskolarendszer, az oktatás működtetése ugyanakkor a hatalom egyik jellegzetes technológiája, ennek megfelelően is kezelték (és kezelik) minden történelmi korban mind a hatalom birtokosai mind azok, akik harcba szálltak vele. Az ilyen szocializációs intézmény paradoxona, amelyet gyakran meg is fogalmaztak az iskola szociológiai kérdéseinek vizsgálatánál: az állam egyrészt kénytelen úgy felépíteni az iskolát, hogy az tükrözze a társadalom szervezetét és intézményeit. Másrészt azonban ezáltal meg is határozhat antropológiai sajátosságokat, befolyásolhatja, milyen legyen az egyén. Sőt, a helyzet ennél is bonyolultabb, jellemzéséhez ismét Foucaulthoz fordulunk: „A normalizáló hatalom bizonyos értelemben egyneműsége kényszerít, de individualizál is, azzal, hogy lehetővé teszi az eltérések mérését, a színvonalak meghatározását, a specialítások megállapítását és az egymáshoz illesztett különbségek hasznosítását”. Foucault arra hívja fel a figyelmet, hogy az emberek között nyilvánvalóan mindig létező egyéni különbségek összevetése csak akkor nyer értelmet, ha rendelkezünk valamilyen szempontrendszerrel, amellyel ezt az összehasonlítást elvégezzük. Vagyis megmérhetjük az emberi viselkedés, a mentális működés megannyi paraméterét, és szert tehetünk objektív adatokra, összességében azonban nem tudunk kitorni abból a körből, hogy az egyén tulajdonságait a társadalmi realitásból merített szempontok alapján mérlegeljük. Így például bizonyos értelemben igaz az, hogy az értelmi fogyatékos, mint minősítő kategória, az iskolarendszernek köszönheti a létét: amíg nem volt tankötelezettség, addig ki sem derült, hogy az emberek különböznek a számolás, olvasás, logikai feladatok megoldása terén mutatott ügyességük tekintetében. A tankötelezettséget ugyanaz a társadalomkép és társadalmi ethosz működteti, amely alapján az emberek sorsát és életlehetőségeit befolyásolják értelmi képességeik. Ha változatlan társadalmi-kulturális feltételek mellett az iskolákat egyik napról a másikra bezárnánk, akkor egyrészt megszűnne az esély, hogy a folyamatos próbálkozás esetleg fejleszti, vagy hívebben tükrözi az egyéni képességeket, mint az egyszeri mérés, másrészt a praxisnak valódi élethelyzetekben kellene az egyéneket minősítenie, ami nemcsak számtalan egyéni drámához, hanem súlyos veszélyekhez is vezetne.

A racionálisan működő társadalmi ethosz keretén belül a pszichológia illetékessége arra vonatkozik, hogy megállapítsa: vajon az egyének különböző sajátosságai összeilleszthetők-e azokkal az életlehetőségekkel, amelyek felkínálkoznak nekik. E sajátosságok vizsgálatában a pszichológia tudománya akkor jár el helyesen, ha minél tovább feszíti a húrt, és minél inkább törekszik az egyéni különbségek, a biológiai örökség és a

kulturális viszonyrendszer bonyolult dinamikájának feltárására, a kontextustól inkább és kevésbé függő sajátosságok megismerésére. A pszichológia több-paradigmás volta – az a tény, hogy a mentális működés különböző aspektusaival foglalkozó pszichológiai területek, például a személyiségpszichológia és a percepció pszichológiája meglehetősen eltérő előfeltevésekkel, eltérő metodológiával dolgoznak – éppenséggel a viszonyítások differenciáltságából fakad, és a pszichológia tudományának szerves tartozéka.⁷

Hasonlóképpen jelölhető ki a többi társadalomtudomány illetékességi terepe abban a dinamikai mezőben, amely az intézmények, hatalmi struktúrák és különböző kapcsolati fajták sokaságán keresztül biztosítja az egyének együttműködését, bár van egy fontos elvi különbség, és ez éppenséggel a normativitás. A pszichológia tipikus kérdése szükségképpen az, hogyan viselkednének az egyének és társulásaik, ha nem létezne az adott norma, és ezt a változó társadalom minden egyes körülményével kapcsolatban folyamatosan meg kell kérdeznie. Ettől eltérően a többi társadalomtudomány – a szociológia, a történettudomány, az esztétika, vagy a neveléstudomány – ha túllép a leírás, a fenomenológia szintjén, csak valamilyen normativitáson belül mozoghat, ha az adott normarendszer elfogadottságának és érvényesítésének mértéke különböző.

Visszatérve tehát a pedagógia és a pszichológia viszonyára, eddigi fejtegetéseinkből következik, hogy e két tudományág nem művelhető azonos szemléleti keretben. A pedagógia nem tekinthet el attól, hogy megfogalmazza a gyerekek, neveltek számára azt a célrendszert, amely nélkül nem képzelhető el nevelés, a pszichológiai megközelítésnek pedig az a feladata, hogy az egyének számára a megfelelő nyitottságot, az egyéni különbségeket és az ezek alapján történő döntések lehetőségét felkutassa és biztosítsa a cél felé haladás során.

Nem meglepő, hogy a jelenkor nevelésében ideológiaként felkínálkozó, főként Rogers és Maslow munkásságán keresztül ismert humanisztikus irányzat, amely öndefiníciója szerint egyesíti magában a pedagógiai és a pszichológiai megközelítést, voltaképpen egyiket sem képviseli. Nem gyűjt az egyéni különbségekre vonatkozó autentikus ismereteket, az emberi viselkedés megfigyelését, empirikus vizsgálatát elutasítja, így nem is lehetséges, hogy azokat bármilyen szocializációs célrendszer jegyében minősítse. A humanisztikus iskola saját elvei szerint távol marad a normativitástól, ez azonban nem lehetséges: az ellentmondás annál is kiáltóbb, hiszen a humanisztikus iskola képviselői „világnézatként” aposztrofálják saját rendszerüket. Ez a világnézet azonban nem az egymással és a társadalom intézményeivel kötött mérlegelésen alapuló egyességek világnézete.

„Minden ember egy magában álló sziget, a szó valódi értelmében – írja Rogers – és csak akkor emelhet hidakat más szigetek felé, ha akar és tud is mindenekelőtt maga lenni”. E tudás forrása a belső tapasztalat: „Megbízom a magam tapasztalatában” „...mások értékelése számomra nem irányadó”. Am önmagunk és mások minősítése nélkül a tapasztalatokat, a vágyakat és érdekeket nem lehet összemérni, nem építhetők fel az együttműködés értelmes és kiszámítható szabályai. Ez az individuum nem a modernitás individuum, aki képes belső racionalitása alapján megérteni önmagát

⁷ Talán erre gondol Pléh Csaba, amikor azt írja, hogy a pszichológiának javára válik több-paradigmás volta.

és mérlegelni a valóság tényeit, hanem az arctalan tömeg egy alakja, aki türességére büszke (Rogers 1990).

Még inkább leleplező az elszigetelt egyének közös cselekvésének egy leírása, amely Brunertől származik: „Ahol együttes cselekvésre van szükség, ahol valamely cél elérése egy csoporton belül kölcsönösséget követel, ott úgy látszik, olyan folyamatok mennek végbe, amelyek az egyént magukkal ragadják, tanulásra serkentik, *belesodorják a csoport keretei által megkövetelt kompetenciába...* Az ember (és hozzá hasonlóan más fajok is) *magáévá teszi azt a sablont, amelyet megkövetelnek annak a társadalmi csoportnak a céljai és tevékenységei, amelyhez az ember tartozik*” (u. o.) [saját kiemelésem – V. Zs.]. A csoportosablonok felé sodródó, sablonokat elsajátító egyén volna a posztmodern független és szabad individuuma?

Természetesen a humanisztikus iskola eszmeisége nem művelőinek szűklátókörűségéből vagy rosszindulatából táplálkozik: azt a világot tükrözi, amely feladta a szempontok racionális egyeztetése lehetőségeinek felkutatását. Csakhogy kritikai reflexió nélkül – hiszen a tárgyilagosság követelménye ugyancsak a racionális rendszer tartozéka volna.

Oelkers *Nevelésetika* című könyvében arra is felhívja a figyelmet, hogy „...a nevelés nem technikai történet és épp ezért nem is helyettesíthető egy jobb modellel. A felnövő nemzedéket mindenképp éri valamilyen befolyás, mivel egyetlen társadalom sem mondhat le a morális kommunikációról, az etikai feladat pedig akkor is fennáll, ha kultúrkritikai szempontból lehetetlennek tartják” (Oelkers 1998). Minden társadalomban emberek élnek és jó esetben születnek gyerekek. A szocializáció erkölcsi legitimitációjában és mechanizmusában azonban óriási különbségek lehetnek, amelyek úgy tűnhetnek fel, mint a tudomány haladása.

VAJDA ZSUZSANNA

IRODALOM

- CSAPÓ B. (1992) *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémiai.
- BRUNER, J. (1976) *Új utak az oktatás elméletéhez*. Budapest, Gondolat.
- FERENCZI S. (1982) *Pszichoanalízis és pedagógia*. In: *Lelki problémák a pszichoanalízis tükrében*. Budapest, Magvető.
- FOUCAULT, M., 1990: *Felügyelet és büntetés*. Budapest, Gondolat.
- HALÁSZ G. (1991) Az elszabadult gépezet. *Café Babel*, No. 1.
- HERBART, J. F. (1932) *Pedagógiai előadások vázlatja*. Budapest, Kisdiednevelés.
- HILVOORDE, I. & WEIJERS, I. (2000) *Boundary-work*. Az ESHHS (Európai Tudománytörténeti Társaság) 19.-ik éves konferenciáján tartott előadás
- KANT, I. (1981) *A tiszta ész kritikája*. Budapest, Akadémiai.
- KOESTLER, A. (1998) *Alvajárók*. Budapest, Európa.
- KRON, P. (1997) *Pedagógia*. Budapest, Osiris.
- MIHÁLY O. (1993) A neveléstudomány és a pszichológia kapcsolatáról. *Új Pedagógiai Szemle*.
- NAGY J. (2000) *XXI. századi nevelés*. Budapest, Osiris.
- PUKÁNSZKY B. (1994) *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- ROGERS, C. (1990) Ilyen vagyok. In: Klein S. & Farkas K. (eds) *A nevelés pszichológiai alapjai*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- PLÉH Cs. (1992) *Pszichológiatörténet*. Budapest, Gondolat.
- PLÉH Cs. (2000) *A lélektan története*. Budapest, Osiris.
- WESZELI Ö. (1925) *A tudományos pedagógia mai állása*. Ismeretlen eredetű különnyomat.
- WESZELI Ö. (1928) *A pedagógiai fogalmak változása*. Budapest, Minerva.

AZ OKTATÁSGAZDASÁGTAN ÉS OKTATÁSFINANSZÍROZÁS KUTATÁSÁNAK KÉT ÉVTIZEDE MAGYARORSZÁGON

SZUBJEKTÍV VISSZATEKINTÉS, AVAGY „TALÁLKOZÁS EGY FIATALEMBERREL”

A MAGYAR OKTATÁSGAZDASÁGTANI KUTATÁSOK jelentős múltira tekintenek vissza: viszonylag korán, a hatvanas-hetvenes években – amikor nyugaton is még csak az első monográfiák születtek a témában (*Blaug 1970; Becker 1975; Schultz 1971*) – már olyan jelentős kutatók foglalkoztak hazánkban a témával, mint pl. Kovács János és Tímár János. Az ő kutatásaik sok szállal kapcsolódtak a hazánkban akkor szárnyait bontogató távlati tervezéshez, és ez is, no meg nyilván az akkori nemzetközi trendek is magyarázhatták azt, hogy megközelítésük elsősorban a munkaerőszükségleti előrejelzésekre épülő oktatástervező volt. Az 1980-as években azután új közgazdász generáció kapcsolódott be a téma kutatásába, így pl. Darvas Péter, Horváth D. Tamás, Péteri Gábor, Polónyi István, Varga Júlia, hogy csak néhány nevet említsek az akkoriban indultak közül. Az én kutatói érdeklődésem is ekkoriban, az 1980-as évek közepén fordult az oktatásgazdaságtan (és azon belül elsősorban az oktatásfinanszírozás) felé, ekkoriban kezdtem ilyen témákról publikálni többek – elsősorban Surányi Bálint, Lukács Péter és Kozma Tamás – biztatására.

Bár ebben az új csapatban szinte már a kezdetektől kinek-kinek megvolt a maga „vesszőparipája”, az általunk választott megközelítési mód, ha nem is volt egységes, mégis érezhetően eltért az elődökétől. Vizsgálatainkban már nem az oktatástervezési megközelítés dominált: elsődlegesen oktatásgazdaságtani indíttatású munkáink oktatásszociológiai, szervezetszociológiai elemeket is tartalmaztak. Bár olyan, már a hazai elődök által is vizsgált területeket is kutattunk, mint pl. az oktatás egyéni és társadalmi költségei, vagy az emberi tőke-beruházások megtérülése, vizsgálataink hangsúlya mégis eltért a korábbiaktól: az optimális társadalmi döntés helyett mintha inkább az egyéni oktatási döntések magyarázata került volna az előtérbe. A korábbról már ismert oktatásgazdaságtani témák olyan újabb kérdésfeltevésekkel bővültek ekkoriban, mint pl. az, hogyan hatnak az egyes oktatási inputok a tanulói teljesítményekre, vagy hogy képesek-e a közösségi szektor iskolái az inputok optimális kombinációjának megtalálására (az ún. oktatási termelési függvények kérdésköre). A korábban csak angolul hozzáférhető, korszerű oktatásgazdaságtani, finanszírozási tárgyú írások egy része fordítások, tematikus szöveggyűjtemények közvetítésével fokozatosan ma-

gyarul is hozzáférhetővé vált,¹ más részük pedig az oktatásgazdaságtan és finanszírozási gyakorlat újabb nemzetközi fejleményeit áttekintő cikkeink közvetítésével kezdett beépülni a hazai szakmai közgondolkodásba. Egyre nagyobb jelentőséget kaptak az oktatásfinanszírozási modellekkel és azok gyakorlati alkalmazásával foglalkozó hazai kutatások is. Az adatok, intézmények elfogulatlan vizsgálatára, elemzésére építő *elemző, pozitívista közelítésmód* mellett (mint pl. az oktatás egyéni és társadalmi költségeinek, vagy egyes költségelemeinek vizsgálata) *elméleti közgazdaságtani fejtegetések* (pl. a piaci kudarcok jelentősége és típusai az oktatásban) és *normatív közelítések* (mi legyen az állam szerepe különféle oktatási szinteken, mi a legjobb finanszírozási módszer stb.) is helyet kaptak ekkoriban a magyar oktatásgazdaságtani munkákban.

A nyolcvanas évek második felében meglehetősen rendszerességgel következtek egymásra az oktatás finanszírozásával és gazdasági kérdéseivel foglalkozó munkáim (pl. *Semjén 1987a, 1988, 1989; Lukács & Semjén 1988*). Ezek létrejötte nem volt elválasztható attól a ténytől, hogy ekkoriban az Oktatókutató Intézet félállású munkatársaként is dolgoztam. Olyan – számomra ma is fontosnak tűnő – kérdéseket vizsgáltam ezekben az írásokban, mint az, hogy miért is jelennek meg hiányjelenségek (pl. pedagógushiány) a közösségre meg szervezett oktatásügyben, vagy hogy miért lassú és tökéletlen az oktatási kínálat alkalmazkodása a lakossági kereslethez, igényekhez Magyarországon. Az említett problémák oka a legtöbb esetben nyilvánvalóan magában a kormányzati beavatkozásban, illetve annak konkrét módjában volt fellelhető – a ma divatos kifejezéssel élve a *kormányzati kudarc* (*Le Grand 1991*) egyes megnyilvánulásait érthettük tetten ezekben a problémákban.

Ugyanakkor – bár fontos feladatomban éreztem a már említett kormányzati kudarcok bemutatását, okaik elemzését és felszámolásuk lehetőségeinek kutatását, nem kívántam kiönteni a fürdővízzel együtt a gyereket is – az is alapvető kérdés volt számomra, *mennyiben felelős e problémákért maga a beavatkozás ténye, és mennyiben annak konkrét módja?* Ha országoként jelentősen eltérő módon is (és gyakran iskolafokonként igen eltérő mértékben), de a kormányzati beavatkozás különböző formái kétségkívül szinte mindenütt fellelhetőek voltak a modern államokban az oktatás terén – botorság lett volna tehát azt gondolni, hogy ez pusztán véletlen lehet, és az sem tűnt számomra meggyőzőnek, hogy a kormányzati beavatkozás indítéka alapvetően a társadalom feletti kontrollra irányuló diabolikus vágy lenne.² Bár az oktatás tagadhatatlanul komoly szerepet játszhat a politikai szocializációban, ez a szerep szükségképpen bizonyos korlátok közé szorított – még a demokratikus politikai berendezke-

1 Theodore W. Schultz alapvető fontosságú könyve (*Schultz 1971*) az eredeti megjelenés után 12 évvel már magyarul is olvasható volt (Beruházás az emberi tőkébe, KJK, Budapest, 1983). 1988-ban az Oktatókutató Intézet kiadásában megjelent egy, az angolszász oktatásfinanszírozási irodalomról széles körű és viszonylag friss áttekintést adó szöveggyűjtemény (*Lukács & Semjén 1988*) is. Az első korszerű magyar nyelvű oktatásgazdaságtani monográfia (*Varga 1998*) megjelenésére azonban még sokat kellett várni.

2 Ez a sokak számára feltehetően demagógnak tűnő álláspont bizonyos elméleti igényességet megütő kifejtésben meglehetősen népszerűsége tett szert a hetvenes években. Ezzel az állásponttal rokonítható a jelentős hatású gondolkodónak mondható Ivan Illich radikális iskolakritikája is: szerinte a kötelező állami iskolázás intézménye az esélyek kiegyenlítése helyett csupán elosztásuk monopolizálásához vezet; az oktatási intézmények a tanárok céljait szolgálják ahelyett, hogy képessé tennék az embert arra, hogy a tanulás által önmagát definiálja és hozzájáruljon mások tanulásához (*Illich 1971*).

dést nélkülöző államokban is. Épp ezért volt lényeges számomra annak bemutatása és vizsgálata is, hogy *mennyiben indokolt pusztán közgazdasági szempontból az állami beavatkozás az oktatásban.*

A fenti kérdésekkel foglalkozó írásaim a modern közösségi gazdaságtan (public sector economics) akkoriban hazánkban még közgazdászberkekben sem általánosan ismert elméleti eszköztárán alapultak. Egyik vállalt feladatuk éppen az ismeretközvetítés volt, mégpedig azzal a nem titkolt céllal, hogy hidat verjenek a hazai oktatáskutatás és a korszerű közgazdaságtudományi gondolkodás között, és segítsenek annak a több évtizedes lemaradásnak a csökkentésében, felszámolásában, ami ekkoriban Magyarországon a korábbi erős ideológiai korlátok miatt a közgazdasági kérdésekről való közgondolkodás szinte minden terén megnyilvánult. Ezekben az években még sok esetben a nyugati bevezető közgazdaságtudományi tankönyvek ismeretanyaga is újdonságként hatott a hazai olvasók többsége számára. A valóságos folyamatok adekvát bemutatását lehetővé tevő tudományos modellek implementálása, a problémák egy *ott és akkor* még újnak számító közgazdaság nyelven történő megfogalmazása, leírása, az értelmes diskurzus kereteinek kialakítására való törekvés mind-mind fontos elemét alkotta ezeknek az írásoknak. Bármily hasznos és szükséges volt is persze mindez akkor, tagadhatatlan, hogy itt nem valamiféle új tudományos elmélet kialakítására történt kísérlet, „csak” az oktatás gazdasági vonatkozásairól folyó hazai gondolkodás „visszavezetésére” a modern közgazdaságtani elmélet fősodrába.

A fogalmi keretek kialakítására, a problémák új, sokak számára talán technikainak tűnő nyelven történő megfogalmazására, bemutatására irányuló szándék mellett ezeknek az írásoknak azonban legtöbbször volt egy sajátos normatív eleme is. A problémák megfelelő elméleti kontextusba helyezésével és a fejlett országok gyakorlatából kiemelt új megoldások bemutatásával arra kerestem a választ, *mi az oktatás előállításával és finanszírozásával foglalkozó közgazdaságtan üzenete a mi számunkra*, hogyan használhatók fel ezek az eszközök a hazai oktatás a társadalom által igényelt irányú fejlesztése érdekében. Írásaim megközelítési módja ennyiben tagadhatatlan hasonlóságot mutatott az akkoriban a hazai közgazdasági kutatásokban meghatározó szerepet játszó ún. *reformközgazdaságtan*éval. Nem álltam ezzel egyedül: a változtatás iránti igény a levegőben volt, aligha lehetett volna oktatáspolitikai relevanciájú kérdésekről ekkoriban „sterilen” szólni. A *Csak reformot ne...* c. kötet (*Lukács & Várhegyi 1989*), melynek magam is egyik szerzője voltam, jelentős visszhangja is ezt mutatta: a kötetet egyesek mint a küszöbön álló rendszerváltás oktatáspolitikai forгатókönyvét üdvözltek.

Sokan, szinte mindannyian a folyamatos koncepcióalkotás lázában égtünk ekkoriban. Bár a politika már korábban is kereste, mit hasznosíthatna a tudományos műhelyek eredményeiből a gyakorlatban, az ekkoriban a politikába áramló új elit használható gondolatok, receptek iránti „kereslete” jóval felülmúlta a korábbiét. És ekkoriban talán még sok kutatóban az az illúzió is munkált, hogy a kialakulófélben levő többpárti demokrácia keretei között majd a korábbinál jóval kisebb kompromisszumok árán is be lehet kapcsolódni a jogi, politikai keretek kialakításába.

A rendszerváltás környékén írott, oktatási kérdésekkel foglalkozó munkáim döntő része (pl. *Semjén 1991a, 1992a, 1992b*) továbbra is az ellátás és a finanszírozás reformjának kérdéseire kapcsolódott, azaz a korábbi, normatív elemeket tartalmazó vonulatba illeszkedett. Ugyanakkor az elsődlegesen valóságelemző, viselkedés-magyarító kutatások felé is nyitottam: kísérletet tettem pl. arra, hogy a munkagazdaságtan eszköztárával vizsgáljam a kialakulóban lévő új tanári (közalkalmazotti) bérrendszer várható következményeit, illetve hogy a közösségi választási elmélet segítségével megpróbáljam magyarázni az oktatáspolitikai aréna bizonyos szereplőinek (a különböző tanári szervezeteknek) a bérvitában kialakított álláspontját (*Semjén 1991b*). Persze egy ilyen, különböző modellek, javaslatok várható hatásait elméleti alapon vizsgáló munkából sem számítható teljesen a normatív elem: hiszen csak egy kis ugrás innen annak megfogalmazása, milyen is legyen egy kívánatos, a rendszer zavar-talan működését garantáló tanári bérrendszer.

Az utóbbi években azután kutatói érdeklődésem némileg a közösségi gazdaságtan és a gazdaságzociológia egyéb területei (szociálpolitika, adórendszer, adózási fegyverem) irányába fordult, oktatási tárgyú írásaim ezzel párhuzamosan némileg ritkábbak lettek. Közben kialakultak – a gyakori változások ellenére is alapjaiban stabilizálódtak – az új magyar piacgazdaság oktatási rendszerének keretei, és jelentős, körültekintően és széles körűen dokumentált (pl. *Halász & Lannert 2000*) változások következtek be a magyar oktatásügyben. Bár oktatáspolitikai jelentőségű intézményi, jogi és finanszírozási változások nyilván a jövőben is szükségesek lesznek és be is következnek majd, *a gyors változások időszaka alighanem egyelőre lezárult az oktatásügyben*. Talán ezért is tűnik úgy, mintha ma már korántsem lenne annyira általános az oktatáskutatásban a közvetlen politikaformálásba való bekapcsolódásra való törekvés, igény, mintha eltűnt volna a korábbi „reformhevület”. Az utóbbi években megjelent oktatással foglalkozó írásaimban (pl. *Semjén 1997a, 1999, 2000*) is mintha némileg háttérbe szorult volna a korábban erős normatív elem: ezekben inkább az elméleti keretek tisztázására, egységbe foglalására, illetve egyes kérdések többoldalú bemutatására és pozitivistá alapállású elemzésére szorítottam.

Ma már, mintegy évtizedes távlatból visszatekintve, talán érdekes és érdemes lehet újra elővenni, újraolvasni és – ha kell – átértékelni a korábbi írásokat. Mi az, amit ma is érvényesnek, vállalhatóknak érzek az akkori gondolatokból? Mik azok a kérdések, ha vannak, melyekben az eltelt évek tapasztalatai hatására ma már másként gondolkodom, mint korábban? Az is izgalmas és magyarázatra szoruló kérdés lehet, hogy az akkoriban megjelent javaslatok közül mi talált utat a gyakorlatba, és mi nem. Melyek voltak azok a felvetések, reformjavaslatok, melyek az elmúlt évek során viszonylag jelentős gyakorlati karriert futottak be vagy legalább jelentős elméleti visszhangot keltettek? Mik voltak azok az általam (is) bemutatott modellek, javaslatok, amelyek valahogy nem igazán tudtak gyökeret verni sem a hazai gyakorlatban, sem az oktatáspolitikai közgondolkodásban, jóllehet másutt komoly karriert futottak be, és nemzetközi elterjedésük volt megfigyelhető? Az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül, csak egyes általam fontosnak tartott témakörökre koncentrálni – ezekre a kérdésekre igyekszem majd válaszokat adni. Ennek során álláspontom alátámasztása vagy árnya-

lása érdekében sokszor hivatkozom majd különböző hazai kollégáim munkáira – anélkül azonban, hogy a teljesség, vagy akár csak a korrekt reprezentáció igényével kívánnám megkísérelni (afféle áttekintő *survey-cikk* módjára) a vizsgált kérdések magyarországi irodalmának áttekintését és összefoglalását. Megközelítem a viszonylag bőséges jegyzetanyag és tág hivatkozási lista ellenére is mindvégig esszéisztikus, vállaltan szubjektív.

Az állami szerepvállalás határai (Piac vagy közösségi szektor? Magán- vagy közfinanszírozás?)

A nyolcvanas évtizedben a közszolgáltatások diszfunkcióinak, az e területeken megfigyelhető hiányjelenségeknek okait sokan – nem csak a laikusok, hanem az akkori ún. „reformközgazdaságtan” számos ma is nagynevű exponense is (*pl. Petschnig 1983*) – magában az ingyenességben vélték fellelni. Egyre népszerűbbé váltak a közszolgáltatások ún. piacosítását egyetlen lehetséges alternatívaként, sőt már-már panaceaként bemutató vélemények. Az *Élet és Irodalom* hasábjain már 1986-ban nagyszabású vita bontakozott ki a tandíj bevezetéséről és várható hatásairól. A korábban alapvetően egyszektorú iskolafenntartás többszektorúvá válása is ekkoriban kezdődött: alapítványi és egyéb magániskolák jelentek meg, és a korábban marginális szerepű egyházi iskolák szerepe is bővült.

A közösségi szektor iskolái eközben egyszerre voltak képtelenek arra, hogy kielégítsék az oktatással szembeni igényeik artikulálására képes rétegek mind jobban diverzifikálódó keresletét, illetve hogy egységes színvonalat és társadalmilag „vegyes merítésű” beiskolázást garantálva járuljanak hozzá a társadalmi kohézió erősítéséhez, egy közös kulturális alap és a nyitott társadalom kialakításához. Ilyen körülmények között érthető volt, hogy mind többen mind nagyobb várakozással tekintettek az oktatásügy piacosítására, anélkül azonban, hogy egy széles körű társadalmi diskurzus során e folyamat kívánatos mértékét, határait kielégítően tisztázták volna, és körültekintően végiggondolták volna annak hosszú távú társadalmi és gazdasági következményeit. Ez a jogos elégedetlenségből fakadó, de nem mindenben megalapozott várakozás komoly politikai hátszelet kapott az ekkoriban mind népszerűbbé váló terminológiával – némileg eufemisztikusan – *államháztartási reform*nak nevezett közkiadás-csökkentő fiskális politika³ kidolgozásán fáradózó közgazdasági elit képviselőitől. Mind nyilvánvalóbbá vált a költségvetési „túlelosztás” ténye, és az, hogy az átalakulás, a versenyképességre való törekvés és a makrogazdasági stabilizáció igénye előbb-utóbb kikényszeríti majd a közkiadások jelentős visszafogását. Ezt a következtetést a Világbank jelentése is pregnánsan megfogalmazta: „Mivel Magyarország jóléti rend-

3 Sokan nyilván azt mondják majd, az államháztartási reform lényege *nem ez*, vagy legalábbis *nem csak ez* (azaz nem csupán egy eufemizmustól van szó). Egyesek szerint ez a terminológia jóval komplexebb megközelítést, intézkedéssorozatot jelöl. Mindazonáltal a magyar közgazdász-társadalom többsége véleményem szerint ezzel a – lehet, hogy túlon túl szimplifikáló? – megközelítéssel szemlélte a dolgot a kezdetektől. „A költségvetési reform eredményeként körvonalazódó új államháztartási törvény lényege az állam, a központi költségvetés újraelosztási feladatainak csökkentése, a támogatás-leépítés.” (Péteri 1989) És valljuk be, az e téren a kilencvenes évtized során történtek vajmi kevés okot adtak e megközelítés revidálására.

szerének fenntartása felemésztí a közkiadások nagy részét, a növekedéshez szükséges erőforrások felszabadításához elkerülhetetlen e rendszer szerkezeti átalakítása. [...] A jóléti rendszer reformja elkerülhetetlen, ha Magyarország valaha is csatlakozni akar a magas jövedelmű országok csoportjához.” (*Világbank 1995*)

Ebben a közegben talán fontos lehetett azoknak az írásoknak⁴ az üzenete, amelyek az ún. jóléti közgazdaságtan eszközeivel azt demonstrálták, hogy a piaci modell nem mindenható: bár a tökéletes piac elméletben garantálja a társadalmi hatékonyságnak nevezett Pareto-optimális állapot létrejöttét, számos területen – így többek között az oktatásban is – olyan ún. piaci kudarcok léteznek, melyek megakadályozzák, hogy a piac eme jó tulajdonságai automatikusan érvényre jussanak. A *körültekintően megválasztott* állami beavatkozás ezekben az esetekben tehát Pareto-javítást eredményezhet, elősegítheti, hogy közelebb kerüljünk a társadalmi hatékonyság érvényre jutásához.

Ugyanakkor nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy a társadalmi hatékonyság piaci megoldás esetén jelentkező hiánya, a Pareto-javítás elvi lehetősége még egyáltalán nem jelenti azt, hogy az állami beavatkozás szükségképpen magasabbrendű és jobb eredményt garantál a piacnál.⁵ Különösen nem jelenti ez azt, hogy a piaci kudarcra való hivatkozással tetszőleges formájú és kiterjedésű állami beavatkozás indokolható lenne. Az egyes piaci kudarc-típusok (pl. a monopóliumok, externalitások, közjavak, hiányzó piacok) hatásainak semlegesítése ugyanis rendre más- és másfajta beavatkozást igényel, illetve indokol. Számos probléma esetében többféle beavatkozási lehetőség közül is választhatunk, ahogy egy orvos is többféle terápia közül választhat egy egészségügyi probléma kezelése során. A beavatkozási formák osztályozása, csoportosítása nem egyszerű feladat, számos osztályozás ismeretes,⁶ ami sokszor konfúzióhoz is vezet. A kormányzati tevékenység osztályozása azért sem könnyű, mert az egyes tevékenységi, beavatkozási formák közti határvonalak cseppet sem egy-

⁴ Ebből az időszakból származó írásaimból ide sorolható pl. *Semjén (1987a, 1988, vagy 1992a)*. A későbbi termből alapvetően hasonló gondolatmenetre épül, de „szakmaibb”, szélesebb elméleti alapozású, és kevésbé reformorientált *Semjén (1997a, 1999)*.

⁵ *Pásztor (1998)* rámutat arra, hogy „az állami szolgáltatások mindenhatóságába vetett hitek meginogtak [...], hiányzik a fogyasztó-orientáltság, rugalmasság az állami oktatásból, legalábbis annak szigorúbb formájából”. E szigorúbb forma alatt Pásztor az adóból finanszírozott, kötelező, központi minőségi normák alapján a közösségi szektorban folyó oktatást érti. Álláspontja szerint „az empirikus vizsgálódások [...] odavezettek, hogy talán mégsem igaz, hogy a magánpiaci iskolarendszer – azaz ha nincs állami oktatás – működésképtelen és hatékonytalan”. Ha annyiban egyet is érthetünk álláspontjával, hogy a magánpiaci oktatás nem működésképtelen, sőt, intézményi szintű hatékonysága feltehetően jobb is az állami oktatásénál, annyi azért a közgazdasági elmélet alapján mégis egyértelműen állítható és feltétlenül kimondandó, hogy egy *magánpiaci alapon szervezett és finanszírozott oktatási rendszer nem vezetne az oktatás társadalmilag hatékony mennyiségének előállításához és fogyasztásához*. (Az így előálló, a társadalmi optimumnál alacsonyabb szintű [oktatási] kibocsátást angolul frappánsan az „under-provision” kifejezéssel jelölik.) Pásztor idézett írása ezt a fontos tudományos ténytet sajnálatosan „elrelativizálja”.

⁶ *Stiglitz (1988)* megkülönbözteti a *jogi keretek* biztosítását, a magántermelők *szabályozását* és *támogatását*, *javak és szolgáltatások vásárlását*, *javak és szolgáltatások előállítását*, *transzfereket*. *Barr (1987 és 1990)* osztályozását kissé továbbfejlesztve a beavatkozási formák a kevésbé agresszívaktól a leginkább kiterjedtig az alábbi kategóriákba sorolhatók: *szabályozás* (minőség, mennyiség, illetve áraké); *finanszírozás*: jövedelemadók és transzferek, illetve termékadók és ártámogatások, *közösségiállami előállítás*. *Barr* külön kategóriaként említi a *jövedelemtranszfereket* is, jóllehet ezek a finanszírozás körébe is besorolhatók lennének. *Sloman (1991)* osztályozása (adók és támogatások; változások a tulajdonosi jogokban; törvények nemkívánatos struktúrák és viselkedések tiltására; szabályozóterületek alkalmazása; árkontroll; információszolgáltatás megszervezése; javak és szolgáltatások közösségi szektor általi előállítása és nem-piaci csoztása; köztulajdon) részletesebb az előzőeknél, de ugyanakkor jóval kevésbé egyértelműen hierarchizált.

értelműek, illetve számos esetben egy kormányzati beavatkozás egyidejűleg több beavatkozási forma párhuzamos igénybe vételét jelenti. Ahogy az orvosi gyakorlatban is mellékhatásokkal járnak a különböző beavatkozások, terápiák (pl. a szteroid alapú gyulladáscsökkentők gyengítik az immunrendszert), az állami beavatkozás különböző formái is különböző fajta *kormányzati kudarcok* jelentkezésének veszélyével járnak (*Le Grand 1991*). Épp ezért kétszer is érdemes meggondolni, hogy érdemes-e az adott probléma kezelésére elégséges minimális beavatkozásnál erősebb – megint csak orvosi hasonlattal élve – agresszív vagy invazív kezelést választanunk.

Az oktatás terén jelentkező piaci kudarcok⁷ fő területei (pl. *Le Grand et al 1992*) az oktatáshoz kapcsolódó pozitív *externális hatások*; a méretgazdaságossággal, növekvő skáláhozadékkal kapcsolatos problémák, melyek miatt az oktatás bizonyos mértékig lokális természetes *monopóliumnak* tekinthető; és a fogyasztók *tökéletlen informáltsága*. Az emberi tőke alulkínálatához vezethet ezeken kívül bizonyos kapcsolódó piacok hiánya, tökéletlensége is (hiányzó tőkepiacok – incomplete capital markets). Bár ezek a ma már jól ismert problémák kétségkívül elégségesek az állami beavatkozás hatékonysági alapú indoklására, két korlátozó megjegyzést mégis tennünk kell. A leírt piaci problémák *jogi eszközökkel* (szabályozással), *támogatásokkal* (árak vagy termelők közvetlen támogatásával, részleges vagy teljes *közösségi finanszírozással*), esetleg az *információellátás megszervezésével és biztosításával* kezelhetőnek tűnnek. Az állam *szolgáltatókénti fellépését*⁸ az oktatásban – bármily elterjedt is legyen az egyébként a gyakorlatban – a felsorolt problémák a társadalmi hatékonyság biztosítása szempontjából valójában azonban nem indokolják egyértelműen.⁹ A másik korlátozó megjegyzés ahhoz a tényhez kapcsolódik, hogy az oktatással kapcsolatban bemutatott, leírt piaci tökéletlenségek, problémák (pl. a pozitív externalitások problémaköre) *az oktatás különböző szintjein igen eltérő súlyossággal* jelentkezhetnek, és ennek megfelelően *szintenként* igen eltérő intenzitású beavatkozást és eltérő technikájú megoldásokat indokolnak.

Írásaim üzenete az állami beavatkozás – magam a *beavatkozás* szóhoz kötődő negatív felhangok miatt a *szerepvállalás* szót jobban szeretem – tekintetében a nyolcvanas évek közepétől máig alig változott: az oktatás kiterjedt közösségi *finanszírozása* mellett álltam és állok ma is. *Semjén (1988)* címe még azt kérdezte: „Piac vagy közösségi

7 Ezeket viszonylag részletesen bemutatja és hatásukat elemzi két korábbi írásom: *Semjén (1997a, 1999)* – az ott kifejtettek megismétlésétől ezért eltekintek. Az állami oktatás melletti hatékonysági és a méltányossági alapú érveket *Pásztor (1998)* is bemutatja.

8 A szolgáltatás közösségi előállítására az állami beavatkozás igen erős fajtája, amit rendszerint más, kevésbé agresszív beavatkozási formákkal (szabályozás, finanszírozás) kombináltnak alkalmaznak. Ez – a korábban alkalmazott orvosi hasonlattal élve meglehetősen invazív, agresszív terápiának minősíthető – beavatkozási forma alapvetően csak a közjavak előállítása esetében tekinthető a társadalmi hatékonyság szempontjából egyértelműen indokoltnak (bár még a közjavak esetében sem ez az egyetlen szóba jöhető megoldás). Az oktatás viszont a fogalom közgazdaságtanban szokásos, szűk értelmében *nem* tekinthető közjóságnak (hiszen fogyasztásában csak bizonyos korlátok között nem érvényesül a versengés, és a nem-fizetők kizárhatósága is megvalósítható).

9 Persze a hatékonysági érv csupán az egyik indoka az állami beavatkozásnak. Mint közismert (*Le Grand et al. 1992; Semjén 1992a; 1997a; Pásztor 1998*), a hatékonyságon túl egyéb társadalompolitikai célok, szempontok (pl. méltányosság, esélyegyenlőség) is legitím módon indokolhatják a kormányzati beavatkozást, adott esetben akár a szolgáltatókénti fellépés szükségessége is alátámasztható. Ahhoz, hogy egy-egy konkrét esetben eldönthessük, vajon ilyen nem-hatékonysági szempontból legalább indokolt-e a kormányzati előállítás, a konkrét társadalmi problémák konkrét elemzésére lenne szükség. Ugyanakkor még a fenti kérdésre adott igenlő válasz esetén is érdemes szem előtt tartani a kormányzat által előállított szolgáltatásokkal tipikusan asszociált kormányzati kudarcok (a kereslet változásaihoz való renyhe alkalmazkodás és az alacsony X-hatékonyság) jelentkezésének lehetőségét.

finanszírozás?”, és az írás a közösségi finanszírozás mellett tört lándzsát. Az idő előrehaladtával álláspontomban ez a „vagy” azonban egyre inkább *és*-re változott.¹⁰ A hangsúlyeltolódás egyik oka, hogy a befogadói közeg, amihez ez az üzenet szólni kívánt, közben jelentősen átalakult: az állam oktatási szerepvállalását – illetve ennek a társadalmi hatékonyságra hivatkozó közgazdaságtani indoklását – ma már újra nem divat megkérdőjelezni itthon (sem); a kiterjedt állami finanszírozás (sőt, a szolgáltatói felépítés is) trivialisnak számít, az új közmegegyezés¹¹ részévé vált.

Abban a kérdésben, hogy az általános műveltséget közvetítő, széles alapozó jellegű alap- és középfokú képzés valóban *közoktatás* legyen (lehetőség szerint mindenkire kiterjedjen és a közösségi felelősség körébe tartozzon), ma alighanem viszonylag széles körű társadalmi és politikai konszenzus van. Ebben a szférában ma már nem fenyeget a piacosítás akut veszélye; az sem igen kérdőjeleződik meg mostanában, hogy az önkormányzat legyen a fő iskolafenntartó, és hogy az iskolák fenntartásába a döntően szabadon felhasználható normatív állami támogatás mellett más önkormányzati forrásokat – saját bevételeiket, a (helyi jövedelemtermelő képességet nagymértékben tükröző) visszaosztott személyi jövedelemadót és egyéb támogatásokat – is be kell vonni.¹² A tanulók után a fenntartóknak nyújtott állami támogatás többé-kevésbé szektorsemleges: az egyházi iskoláknak is jár, és megfelelő feltételek mellett az alapítványi magániskolák is részesülhetnek belőle.¹³

Ugyanakkor a tekintetben, hogy az ezen a körön túl terjedő oktatási tevékenységek körében mik is legyenek az állami, közösségi és a magán feladatok, jóval kevésbé egyértelmű a kép. Az általános képzésre épülő *szakképzés* vagy éppen a *felsőfok* kívánatos finanszírozását illetően jóval színesebb a kép: a magánfinanszírozás – legyen az munkaadói vagy munkavállalói – szakmai támogatottsága hagyományosan jelentős volt.¹⁴

10 E hangsúlyeltolódás oka elsősorban az volt, hogy az idő múlásával mind fontosabbnak éreztem az intézményi hatékonyság kérdését. A közösségi finanszírozás és verseny előnyeinek kombinálására, a piac közfinanszírozással való integrálására (azaz a kvázipiac kérdéskörére) a későbbiekben még visszatérek.

11 A rendszerváltás óta ugyanis sor került az oktatás különböző szintjeinek törvényi újraszabályozására (Közoktatási törvény, Felsőoktatási törvény), illetve több ízben a még viszonylag friss szabályozás módosítására is. Az új szabályozás szakmai és parlamenti viták eredményeképp alakult ki – e viták során pedig bizonyos mértékig kikristályosodott, megszilárdult egy „új piacgazdasági” közmegegyezés az oktatáspolitikai és finanszírozás némely alapvető kérdéséről.

12 Mindez persze korántsem jelenti azt, hogy a többszornás finanszírozás alapvető kereteinek – kétharmados törvény által bebetonozott – viszonylagos állandósága ellenére az egyes csatornák egymáshoz viszonyított aránya „fű alatt” ne változott volna meg alapvetően az évek során.

13 Ma is meggyőződésem, hogy a nyolcvanas években, az állam iskolafenntartói (kvázi-)monopóliumának korában haladó, helyes jelszó volt a „szektorsemleges finanszírozás” követelése. Ugyanakkor nehéz elmenni szó nélkül amellett a tény mellett, hogy számos nagy demokratikus tradícióval rendelkező országban, ahol az egyenlőség mint érték talán kevésbé diszkreditálódott és inkább jelen van az oktatáspolitikában, mint nálunk, épp erre az egyenlőségre hivatkozva elképzelhetetlen lenne a magániskolák (illetve az azok szolgáltatásait igénybe vevők) állami támogatása. Sajnálatos, hogy a magyar oktatáspolitikai közelet mind a mai napig nem folytatta le azt a vitát, ami mai körülmények között vizsgálná meg a ténylegesen szektorsemleges finanszírozás társadalmi és gazdasági következményeit, a melléte és ellene szóló érveket. Ehelyett a korábbi alkuk és érdekvényesítések halmozott örökségként a következmények vizsgálata, az ezek kívánatosságát vagy nem-kívánatosságát kimondó társadalmi döntés végiggondolása és meghozatala nélkül egy *ad hoc* „szelektív szektorsemlegesség” érvényesül.

14 Megfigyelhető volt ez a szakképzés átalakítását illető javaslatokban is: Polónyi már 1989-ben „tisztán» piaci szerveződésű szakképzés”-t javasolt, „ahol saját szükséglete alapján a megrendelő fizet. A megrendelő éppúgy lehet az egyén, mint a gazdálkodó szervezetek vagy a helyi öngazgatás.” (Polónyi 1989)

Időzzünk el egy picit a felsőfok terén – egyfelől azért is, mert van itt némi bizonytalanság,¹⁵ másfelől meg azért, mert a piacgazdasági átmenet kezdete előtt még magam is elég egyértelműen „letettem a garast” a felsőoktatás jelentős állami támogatása, alapvető ingyenessége mellett.¹⁶ Talán nem érdektelen, hogy az elmúlt évek oktatásfinanszírozási fejleményei és munkaerőpiaci történései fényében ma hogyan viszonyulok akkori álláspontomhoz.

A piacgazdasági átmenet egyik legnagyobb jelentőségű változása a munkaerőpiacon a kereseti arányok jelentős átalakulása volt. Mint *Kertesi és Köllő (1997)* megállapítja, „az iskolázottság, a gyakorlati idő és a beosztás szerinti különbségek átalakulása a rendszerváltozás egyik leglátványosabb velejárója [...] igazán nagymérvű relatív bérnövekedés a felsőfokú végzettségűek és a vezetők körében ment végbe. [...] A gyakorlati idő – illetve a gyakorlat során elsajátított szaktudás – kereseti hozama leértékelődött, legalábbis 1989 után.” A folyamat gyorsasága meghaladta kezdeti várakozásaimat: mint azt *Kertesi és Köllő (1999)* kimutatták, a felsőfokú végzettségűek középfokú végzettségűekhez képesti bérelőnye az államszocializmus utolsó évtizedében csökkent, de csaknem 40 százalékkal nőtt 1987 és 1992 között. A rendszerváltás után tehát a felsőoktatás egyéni megtérülési rátái gyors növekedést mutattak – ugyanakkor a szocializmus éveiben felhalmozott munkapiaci tapasztalatok jelentősen leértékelődtek. A legalább húsz éves munkapiaci tapasztalattal rendelkezők relatív bérelőnye 1989 és 1996 között 12–14 százalékkal csökkent (*Kertesi és Köllő 1999*). Az iskolai végzettség növekvő megtérülési rátáit *Varga (1995)* is kimutatta az 1971 és 1993 közti hosszabb időszak elemzésén keresztül. Mint megállapítja, 1986 és 1993 között különösen jelentős változások történtek a középfokú oktatás különböző típusainak jövedelmezőségében: a szakmunkásképző iskolai végzettség egyéni megtérülési rátája csak csekély mértékben emelkedett, míg az érettségit adó középiskolai végzettség megtérülési rátája jelentősen (kétszeresére) nőtt. Folytatódott emellett a felsőfokú végzettség egyéni megtérülési rátájának növekedése is – az 1986–93-as időszakban az ő számításai szerint a felsőfok egyéni megtérülési rátája 9,8 százalékról 13,4 százalékra (azaz mintegy 37 százalékkal) nőtt a középfokhoz képest.

E változások fényében 1989-es érvelésem (lásd a 16. lábjegyzetet!) érvényessége ma már alighanem erősen megkérdőjelezhető. *Horváth D. (1992)* már cikkének szándékosan provokatív címével (Magánhasznok közkielcségen) is jelezte, hogy véleménye szerint egészségtelen a köz- és magánfinanszírozás aránya a magyar felsőoktatásban, és egy vegyes finanszírozási rendszer bevezetésére tett javaslatot. A saját felsőoktatásfinanszírozási javaslatom ugyanebben az évben (*Semjén 1992b*) már szintén ebbe az irányba mozdult (bár elsődleges mondandója nem ez volt, hanem az, hogy kvázipiacelemek bevezetését javasolta a felsőoktatás finanszírozásába). A kezdeti hezitálás után

15 A felsőfok „ingyenessége”, a tandíj terén az oktatáspolitikai és a törvényi szabályozás többször is az addigival ellentétes irányba változott, és a ma érvényesülő – sokban ellentmondásos – megoldások stabilitása vagy széles körű társadalmi támogatottsága is kérdéses.

16 „Jelentős összegű, az állami finanszírozási rendszert érdemben megváltoztató tandíjak bevezetésének jelenleg nincsenek meg a munkaerőpiaci, béroldali feltételei, következképpen erre belátható időn belül nem lehet építeni.” (*Semjén 1989*)



az 1994 és 1998 közti években a felsőoktatás-politika is egyértelműen a magánfinanszírozás súlyának emelése és a tandíj szerepének növelésre irányába lépett. Azzal azonban, hogy ezt a lépést nem egy államilag támogatott felsőoktatási hitelrendszer¹⁷ *egyidejű* bevezetésével párosította, tág teret biztosított a kritikának, alighanem nagyban hozzájárulva az egyébként a közgazdasági racionalitás szemszögéből indokolt és társadalmilag is viszonylag elfogadott¹⁸ kezdeményezés későbbi gyors felszámolásához.

A felsőoktatás-politika 1998 után visszavonta a Bokros-csomaghoz kapcsolódó, az eredeti tervek szerint hamarosan esedékes felsőoktatás-finanszírozási változásokat (a nominális tandíjak fokozatos emelését, a tandíjbevételek jelentőségének növekedését a felsőoktatás finanszírozásában), sőt az ún. államilag finanszírozott nappali férőhelyek tekintetében még az addigi nominális (havi 2000 Ft-os) tandíjakat is eltörölte, széles körben visszaállítva ezáltal a felsőoktatás ún. ingyenességét. (Persze ez az ún. ingyenesség továbbra sem vonatkozik az állami intézmények ún. költségtérítéssel férőhelyein tanulóira vagy az alapítványi felsőoktatás hallgatóira.) Ezzel tulajdonképp nagymértékben összhangba került az én (korábban már említett) 1989-es álláspontommal, ajánlásaimmal. Elvben talán örülnöm kéne, hiszen ezek szerint korábbi álláspontom érvényességét végre elismerte a politika is – paradox módon azonban mire ez bekövetkezett, a valóság korábban már vázolt változásait követve álláspontom éppen e téren módosult: mint korábban már jeleztem, a ma már mind jelentősebb egyéni hozamok miatt *most már nem* gondolom, hogy közgazdaságilag, hatékonysági alapon egyértelműen indokolható lenne a felsőoktatási részvétel alapvető ingyenessége. A tőkepiaci kudarc, azaz a hiányzó kapcsolódó piacok (felsőoktatási hitelpiac) problematikája ugyan igényel állami beavatkozást, de ez a probléma más jellegű megoldást követel. Azt is megkérdőjelezhetőnek érzem, hogy a jelenlegi megoldás az esélyegyenlőség biztosításának hatásos és hatékony eszköze lenne.¹⁹ Ma is fenntartom ugyan, hogy a felsőoktatás jelentős (akár a jelenlegit meghaladó) mértékű állami támogatása indokolt, de ma már jelentősebb magánforrások bevonását is indokoltnak érzem, összhangban azzal a felsőoktatás-finanszírozási javaslattal, amit – érzékelve a munkapiaci változásokat és a közvetlen állami intézményfinanszírozással járó hatékonysági problémákat – 1992-ben (és azóta is többször, pl. *Szemjén 1997b*)

17 A tandíj- és ösztöndíjrendszer nemzetközi tapasztalatainak áttekintése alapján (pl. *Szemerszki, 1992*) a hazai oktatáskutatók jó része kezdettől azon a meggyőződésen volt, hogy a magánfinanszírozás szerepének növelése Magyarországon aligha képzelhető el a hitelrendszer kialakítása nélkül. Magam is hangot adtam ennek a vélekedésnek (*Szemjén 1992b*); de alighanem erről áruklodott a *természetesen* szó használata is *Szemerszki (1992)* alábbi mondatában: „A másik modell szerint – amely sok országban éppen most van kialakulóban – a hallgatók (illetve szüleik) maguk fizetik a tandíjat és megélhetési költségeiket, ami *természetesen* [az én kiemelésem – S. A.] a legtöbb esetben hallgatói kölcsönök igénybevételével történik.” A pénzügypolitika azonban sokáig vonakodott elfogadni a hallgatói hitelrendszer állami támogatásának szükségességét (vagy akárcsak megérteni ennek értelmét), és az eleve kudarcra ítélt látszatpróbálkozásokkal (pl. szülői előtakarékossághoz vagy ingatlanfedezethez kötött hallgatói hitelek) sokáig sikerrel akadályozta egy épkezláb hitelrendszer-javaslat kormányzati kidolgozását és elfogadását.

18 Csontos, Kornai és Tóth gazdaságilag aktív korú állampolgárok körében végzett 1996-os empirikus szociológiai vizsgálata (*Csontos et al. 1996*) azt mutatta, hogy bár a központosított állami megoldások adófizetői támogatottsága – a nyugdíj, a kórházi ellátás és a felsőoktatás különféle finanszírozási lehetőségeit összevetve – a felsőoktatás terén volt a legnagyobb, itt is a *vegyes finanszírozási megoldás* élvezte a legnagyobb támogatást (43,5%). A vegyes és a piaci megoldás hívei együttesen jóval jelentősebb erőt (55,6%) képviseltek, mint az állami megoldások támogatói (42,1%).

megfogalmaztam. Véleményem szerint sajnálatosnak mondható, hogy a felsőoktatás-politika nem aknázza ki a normatív állami támogatás és a kiegészítő tandíj kombinációjában rejlő lehetőségeket a felsőoktatási kínálat lakossági kereslethez történő gyorsabb alkalmazkodásnak előmozdítására. A kvázipiaci problémakör bemutatása kapcsán erre a későbbiekben még visszatérek.

Demokratikus kontroll

A kormányzati kudarcok léte, veszélye számunkra, egy alapvetően nem a piac által vezérelt társadalomban felnőtt gazdaságkutató-oktatáskutató nemzedék tagjai számára evidencia, mindennapi élettapasztalat volt. A nyolcvanas években írott, az oktatással foglalkozó munkáim egyik központi kérdése is egy kormányzati kudarc volt kapcsolatos, mégpedig azzal, miért nem követi kielégítően az oktatási kínálat a lakossági keresletet – mintha csak azt kívántam volna illusztrálni, amiről *Le Grand (1991)* így ír: „komolyabb nehézség is felmerülhet, ha a kormányzat lemond arról, hogy az árakat az erőforrások allokációs eszközeként használja. [...] A piaci rendszerekben az árak mozgása közvetíti az információt a fogyasztók igényeinek változásáról a termelők felé. [...] A kormányzati adó vagy szubvenciók politika hatására a kereslet és a kínálat között ék jön létre [az én kiemelésem – S. A.], amelynek következtében az árak kevésbé vagy egyáltalán nem látják el információközvetítő feladatukat. Ebből következően a kormányzatnak nehézségei támadhatnak a hatékony termelési szint felmérésekor, mivel az ármechanizmus hiánya miatt nagyon kevés és nem túl megbízható módszere van a termelésből származó társadalmi hozamok és az ehhez kapcsolódó társadalmi költségek felmérésére.” (u.o.)²⁰

Mint az előzőekből már kitűnhetett, a helyzet elméleti szempontból korántsem egyértelmű: egyfelől láttuk, hogy a piac a különböző piaci kudarcok miatt önmagában nem lenne képes az oktatás társadalmilag hatékony mennyiségének biztosítására (alulkínálat, underprovision probléma) – ugyanakkor az oktatás területén szokásos, tipikus kormányzati beavatkozások egy része (szubvenció, ártámogatás, netán a szolgáltatás ingyenes biztosítása) az ármechanizmus kikapcsolása miatt éppígy nem garantálja a hatékony szint elérését.²¹

A probléma egyik megoldási lehetősége – mint erre *Le Grand* is utal²² – a politikai döntéshozatal folyamatában, a szavazási eljárásokban van. A nyolcvanas évek végén

19 Mingat és Tan vonatkozó eredményei alapján erre a következtetésre jut pl. *Horváth D. (1992)* is: „a magánfinanszírozás szerény részesedése a teljes költségekből viszonylag gyorsan javítja az igazságossági elv érvényesülését, azaz a szerényebb jövedelmi helyzetű családokból származó fiatalok beiratkozását.”

20 A *Csaba és Tóth (1999)* magyar szövegétől néhány helyen eltértem az eredeti pontosabb visszaadása érdekében.

21 Az ármechanizmus hiánya vagy torzítottsága által okozott allokációs problémák mellett a kormányzat szolgáltatókénti fellépése következtében sokszor még a versenyből fakadó ösztönzők is elvesznek, ami az intézményi szintű hatékonyság hiányához, Leibenstein kifejezésével ún. X-hatékonyságtalansághoz vezet. Erre a problémára még a kvázipiacok kapcsán visszatérek.

22 „Bizonyos okokból feltételezhetjük, hogy a többségi szavazási eljárások pontosabban jelzik az adott jószág vagy szolgáltatás termeléséből származó »valódi« társadalmi hasznot, mint a piaci jelzők. [...] Ha [...] vannak a termelésben vagy a fogyasztásban externáliák, [...] a politikai folyamat ezeket érzékelné tudja.” (*Le Grand 1991, magyarul Csaba & Tóth 1999*)

számos más oktatáskutató gondolataihoz hasonlóan (lásd pl. *Lukács & Várhegyi 1989* több tanulmányát) a saját írásaim (pl. *Semjén 1987a, 1988*) is ebben az irányban keresték a megoldást. Feltételeztük, hogy a pluralista demokrácia és az önkormányzatiságra épülő helyi demokratikus kontroll segít majd elkerülni a kormányzati beavatkozás jól ismert csapdait – legfeljebb az akkori közegben vérmérsékletünk szerint egyéenként eltérő módon ítéltük meg, mennyire kell ezt a mondandót még „becsmagolni”.²³ Magam skandináv tapasztalatok alapján a központi és helyi demokráciától, a „közpénzek elköltésének demokratikus kontrollja”-tól, „amelyben mind országos, mind helyi szinten az érintett érdekcsoportoknak intézményesen módjuk van beleszólni a költségvetési kiadások alakításába, a redisztribúciós arányokba” azt vártam, hogy megvalósítsa „a felhasználói érdekérvényesítés kiterjedt rendszeré”-t „közvetlen saját finanszírozás nélkül”.

A nyolcvanas években még abban bíztam, hogy egy olyan rendszer, „amely a versenyt nem a közszolgáltatási szférára, hanem a politikára terjesztené ki”, „pluralisztikus politikai berendezkedés”-t hozva létre, képes lesz felszámolni a közszolgáltatások működési diszfunkcióit (*Semjén 1988*). Azt gondoltam, hogy a helyi demokrácia, a döntéshozatal, a kontroll alacsony szintre történő delegálása viszonylag jó megoldásokat ad majd, lehetővé teheti, hogy elkerüljük a közösségi kínálat renyhe alkalmazkodásából fakadó ismert problémákat.²⁴

A helyi dimenzió nagyon divatos volt ekkoriban; a helyi demokráciától sokat vártunk a közszolgáltatások, így az oktatás javítása terén. Mint *Péteri (1989)* írta: a „vegyes és többszatsornás oktatásfinanszírozással együtt megfogalmazható cél az oktatás helyi közszolgáltatásként történő értelmezése is. Az önkormányzatok egyik legfontosabb feladata az oktatási intézmények működtetése, fejlesztése. [...] Az oktatás [...] tipikusan helyi feladatnak tekinthető, mert ma [...] a differenciálódó igények követése, változatos képzési irányok kialakítása a cél.” Nyilván bizonyos illúziókkal is gazdagabbak voltunk még: a körzeti igényt kielégítő intézmények működtetését pl. „a körzeti létesítményt fenntartó helyi tanácsok közvetlen állami támogatása”-val, „illetve

23 Mai szemmel az akkori „csomagolás” sokszor már túlzott óvatosságúnak, nehézkességnek tűnik, néha már-már a nevetésségesség határát súrolja – de hát vajon melyikünk képes *pontosan* visszaidézni, hogy azok számára, akik elől a csomagolás nem rejtette el a lényegyet, hogy is szóltak *akkor* az ilyen mondatok: „Az eddigi uralkodó ideológia szempontunkból leginkább problematikus vonása az volt, hogy [...] teljességgel összemosta az állam mint állam társadalompolitikai érdekérvényesítését [...] a munkáltatói [...] érdekeket, az [...] oktatási ágazat és az egyes oktatási intézmények érdekeltségükből következő akcióit és akciókísérleteit. [...] Ezért a jövő útját a magunk részéről mindenekelőtt az érdekek önálló elkülönült jelentkezésében és nyilvános ütköztetésének lehetőségében látjuk. A probléma konkrét megoldása részben azon múlik, hogy milyen módon sikerül az érdekérvényesítés társadalmi legitímálásában folyamatos relatív konszenzusokhoz eljutni.” (*Surányi 1989*) Polónyi némileg talán világosabban fogalmazott, amikor „szűk körű »irányító központ« helyett demokratikus népképviselet”-et javasolt és a „helyi államigazgatás ugyanilyen szemléletű átforgalmódásá[t] önigazgatásá” (*Polónyi 1989*).

24 A közszolgáltatások privatizációjának leírásában a két szokásos dimenzió (előállítás és a finanszírozás) mellett *Semjén (1993)* egy harmadik, az ellenőrzés figyelembe vételére tesz javaslatot. Ennek „egyik (magán) végpontjaként [...] a kereslet-kínálat-ár igazodásán keresztül történő »fogyasztói ellenőrzést« képzelhetjük el, másik (közösségi) végpontja pedig egy teljesen centralizált adminisztratív kontroll, egy központi kiutalási-elosztási rendszer”. Ebben az írásomban is tetten érhető még, hogy a helyi döntéshozatal számos pozitívumát tételeztem fel a központival szemben: „A helyi kontroll, az önkormányzat kínálatalkító szerepe valahol közepén helyezhető el a skála mentén.” Ugyanakkor – igaz, a felsőoktatás vonatkozásában – 1992-ben már némi szkepszissel azt is ki- mondtam, hogy „a demokrácia önmagában nem teszi a bürokráciát hatékonyabbá” (*Semjén 1992*).

akár a *helyi önkormányzatok társulása*²⁵-val is sokan elképzelhetőnek tartották akkoriban. Az azóta eltelt évek tapasztalatai azonban óvatosságra intenek az ilyen – elméletileg talán tetszetős – ötletek praktikusságát, gyakorlati kivitelezhetőségét illetően.

Alighanem az a várakozás is illúziókra épült, hogy feltételeztük, hogy egy, a politikai demokrácia intézményeire épülő rendszerben a politikai érdekegyeztetési folyamat (valahogy ahhoz hasonlóan, mint a *Lukács és Semjén (1988)* kötetben részletesen bemutatott amerikai iskolafinanszírozási viták, perek mutatják) *rövid időn belül* képes valódi társadalmi konszenzushoz vezetni a tekintetben, mi is az egyenlőség megfelelő értelmezése és kívánatos szintje az oktatásban. A nyolcvanas évek végén pl. magam is azt vártam, hogy a demokratikus fordulat után néhány éven belül nálunk is kikristályosodnak majd a „pénzügyi semlegesség” (lásd bővebben *Strike, La Morte-Williams és Coons írásait; Lukács & Semjén 1988; illetve Varga 2000*) elvéhez hasonló elvek. Hogy a demokráciában ideologikus viták helyett valóban a fontos praktikus kérdések (így pl. az oktatás, a közszolgáltatások költségei és színvonala) kerülnek majd a választási küzdelem fókuszába, és hogy e küzdelem során majd a választók számára is világosan eldőlt és kialakul, hogy az oktatáshoz való jog és az állampolgári jogegyenlőség mit is jelent a gyakorlatban (pl. az eltérő gazdagságú önkormányzatokban lakó gyerekek számára az oktatás egyenlősége, kiegyenlített színvonala és erőforrás-ellátottsága vonatkozásában). Persze ma is azt gondolom, hogy ennek így *kellene* lennie – talán csak annyi változott, hogy a folyamat időigényét ma némileg nagyobbnak látom a korábbinál, és nem gondolom, hogy az intézményi keretek átalakítása *önmagában is gyorsan* képes lenne átalakítani a társadalom működésének mélystruktúráit.

Az elmúlt évtized tapasztalatai fényében már a korábbinál jóval szkeptikusabb lennék a demokratikus döntéshozatal optimalitásának megítélésében, akár központi, akár helyi szintről legyen is szó:²⁵ az eddigi hazai történéseket elemző kutatások arra utalnak, hogy a korábbi nagy várakozások jelentős része nyilvánvalóan túlzott volt. Hogy csak néhány problémát említsek: mint *Varga (2000)* megállapítja, a „közoktatás finanszírozási rendszere nem volt eredményes sem a kiadási egyenlőtlenségek enyhítésében, sem pedig [...] a pénzügyi semlegesség megteremtésében. Ehhez a kudarc-hoz biztos hozzájárult, hogy nem tisztázott, milyen célokat is akár elérni a központi kormányzat akkor, amikor az önkormányzatokat iskoláztatási céllal támogatja. E támogatás a kategorikus egyenlőség elősegítésére nem alkalmas, mivel egyrészt a támogatások szintje alacsony, másrészt a tanulólétszám alapú támogatási rendszer a népe-sebb önkormányzatoknak kedvez, azoknak [...] jobban ki tudják használni a méretgazdaságosságból fakadó előnyöket.” A pénzügyi semlegesség, a költségvetési igazságosság hiányára utal *Halász és Lannert (2000)* is: „A kilencvenes évek második felének egyik alapvető jellemzője éppen az volt, hogy az önkormányzati bevételek között csökkent az állami támogatások és növekedett a saját források aránya. [...] Ez

25 A szkepszis elméleti szempontból sem indokolatlan. A közgazdasági elmélet is rámutat arra, hogy a többségi szavazási eljárásokra épülő demokratikus döntéshozatali folyamat előnyei mellett komoly problémákról sem mentes. Mint *Le Grand (1991)* írja: „az előnyöket [...] számos hátránnyal kell szembevetnünk. Hatalmas szakirodalma van a többségi szavazás – mint a szavazók preferenciáinak megismerésére szolgáló eszköz – problémáinak.” (*Csaba & Tóth 1999*)



azzal járt, hogy az oktatás költségvetési helyzete egyre nagyobb mértékben függővé vált az egyes önkormányzatok anyagi helyzetétől”.

Nyilván a tanulói teljesítmények különbségeiben, eltéréseiben is tetten érhetjük az oktatásfinanszírozás – a méltányosság, igazságosság nem kielégítő oktatáspolitikai fontosságára visszavezethető – fenti problémáit. „Közismert, hogy a tanulói teljesítmények nagymértékben függnnek olyan iskolán kívüli tényezőktől, mint a tanulók lakóhelye [...] és környezetük társadalmi-gazdasági jellemzői. Ezek hatása Magyarországon különösen jelentős [...] igen nagy eltérések figyelhetők meg a különböző felteletek között működő iskolák eredményei között. [...] A kilencvenes évtizedben a háttérváltozók közül különösen a települési kategória kapott kiemelt figyelmet, ugyanis ennek elemzése a városi és a falusi iskolák közti olló szétnyílását mutatta.” (*Halász & Lannert 2000*)

Ugyanakkor, ha ma, saját demokratikus fejlődésünk eredményeinek és kudarcainak ismeretében – okkal – némileg szkeptikusabbak is vagyunk a korábbiaknál olyan kérdésekben, hogy önmagában a demokratikus politikai berendezkedés, vagy a helyi oktatási kínálatot meghatározó döntések helyi szintre, a felhasználókhoz minél közelebb történő telepítése garantálja-e a kormányzat oktatási szerepvállalásának automatikus sikerét, azt mégsem veszthetjük szem elől, hogy alapvetően nincs más járható út. Az esetleges problémák nagy valószínűséggel nem annyira a rendszerből magából, hanem inkább a hazai politikai mechanizmusok, intézmények rövid múltjából, kezdetlegességéből, a demokratikus tapasztalatok még nem kielégítően hosszú történetéből fakadnak. Egy mondás szerint a demokráciát is tanulni kell. A rendszerváltás óta eltelt idő valószínűleg még nem elég hosszú ahhoz, hogy a hazai intézményrendszer demokratikus normáknak, más demokráciák gyakorlatának való nagymérvű megfelelése ellenére komolyan azt gondolhassuk, hogy a hazai intézmények működése is már mindenben megfelel az évszázados demokráciák gyakorlatának.

A problémák egy másik összetevője feltehetően aprónak tűnő, de fontos részletekben (pl. az egyes intézményi megoldások konkrét sajátosságaiiban, vagy a társadalmi értékrendek különbözőségében) rejlik. A részletekben, a feltételekben meglévő eltérések magyarázhatják azt is, miként lehet, hogy bizonyos intézményi megoldások, amelyek számos nagy múltra visszatekintő demokráciában a beszámolók sokasága szerint kielégítően működnek, nálunk jóval csekélyebb eredményre vezettek. Csak a magyar demokrácia huzamos működése és az ezzel párhuzamos *társadalmi tanulási folyamat* vezethet majd ahhoz, hogy a hazai oktatáspolitikai is olyan sebességgel és színvonalon találja meg a társadalmi és gazdasági kihívásokra adandó sikeres válaszokat, a *mi problémáinknak* a magyar társadalom értékrendjével összhangban álló kezelésére alkalmas, adekvát intézményi megoldásokat, mint amit az évszázados demokráciákban megszoktunk. A kezdeti naiv illúziók elvesztését nem kell gyászolnunk – de fontos, hogy válaszukat ne a kiábrándultság, hanem a realitásérzék és a türelem diktálja.

Verseny és kvázipiac

A szélesen értelmezett kormányzati szektor iskolafenntartói működésének, szolgáltatói fellépésének, esetleg monopóliumának vagy döntő piaci súlyának megtézésében – a közösségi beavatkozás elvi igénye ellenére is – meglehetősen óvatos vagy tartózkodó voltam és vagyok ma is. (Ez a megállapítás korábbi írásaim figyelmes olvasói számára nyilván nem meglepetés.) Ahogy egyre több oldalról jártam körül az oktatás finanszírozását és biztosítását, mind határozottabb meggyőződésemmé vált, hogy noha az államnak fontos szerepet célszerű játszania az oktatásban, az idő előrehaladtával Magyarországon is egyre nagyobb mértékben kell törekednünk a piaci megoldások/technikák alkalmazására, illetve a piaci működés és az állami szerepvállalás előnyeinak integrálására.²⁶

Az ún. kvázipiaci megoldások iránti érdeklődés első hulláma a különböző oktatási utalvány-javaslatok megjelenéséhez volt köthető. Az utalványokkal történő finanszírozás ötlete eredetileg a gyerekek indoktrinációja, állami befolyásolása elleni „ultraliberális” javaslat volt és egészen Tom Painig (*Pain 1791*) visszavezethető. A huszadik század ötvenes-hatvanas éveiben Milton Friedman (*Friedman 1955, 1962*) elevenítette fel a javaslatot: az ő eredeti kiindulása is politikai volt (véleménye szerint ugyanis a kiterjedt állami apparátus működtetése összeegyeztethetetlen a politikai szabadsággal és demokráciával, és különösen veszélyes az oktatás esetében, mivel az állami alkalmazottak így képesek befolyásolni az ifjúságot. Az eredetileg a politikai szabadságot védelmező javaslat azonban – ahogy az oktatási termelési függvény irodalmának első hulláma (*Coleman et al 1966*) megkérdőjelezte a közsférában tipikusnak mondható oktatási input-kombinációk hatékonyságát, illetve a közintézmények képességét a hatékony inputkombináció megtalálására – fokozatosan a közszolgáltatások hatékonyságát emelő eszközzé változott és mind szélesebb körben népszerűvé vált. *Maynard (1975)* már nyolc – az egyenlőséggel kapcsolatos ideológiájában és társadalmi következményeiben eltérő hatású, de az X-hatékonyságot a feltételezések szerint egyaránt javító – javaslatról számol be. Az utalványjavaslat azonban a nagy elméleti visszhangot kiváltó kísérletek (Kaliforniai Kezdeményezés, Alum Rock-i kísérlet – a kísérlet részletes elemzését magyarul lásd *Lukács & Semjén 1988*) ellenére gyakorlatilag sosem vált széles körben a kormányzati finanszírozási gyakorlat részévé. A kvázipiaci finanszírozás számára a nagy áttörést az alap- és középfokú oktatásban az 1988-as angol oktatási reformtörvény hozta magával (magyarul erről lásd pl. *Semjén, 1993*), és felsőfokon is a brit finanszírozási rendszer volt a változások egyik úttörője (*Glennester 1993*).

Le Grand és szerzőtársai (*Le Grand et al 1992*) az oktatási kvázipiacok iránti társadalmi-politikai igény megjelenését és e megoldások növekvő elterjedését a kormány-

26 Talán nem szükséges hosszasan bizonygatnom, nem arról volt/van szó, hogy a piacgazdaság beköszöntével afféle konjunktúralovagként szeretném a piacot dicsőíteni. Már az 1987-es pedagógushiány-vitában kifejtettem, hogy e hiány oka éppen az állami beavatkozás módjában, a piac működésének adminisztratív korlátozásában keresendő. 1988-ban, Lukács Péterrel közösen szerkesztett kötetünkben (*Lukács & Semjén 1988*) is kiemelkedő súlyt kapott a kvázipiaci megoldások, elsősorban az utalványjavaslatok (és az általuk kiváltott izgalmas amerikai vita) bemutatása, amit munkásságomban később az 1988-as brit oktatási reformtörvény eredményeképp kialakuló helyi menedzselte piac, az ún. LMS-modell bemutatása tett teljesebbé (*Semjén 1993*).



zat oktatási monopóliumának nem megfelelő rezponzivitásában látják, azaz abban, hogy a hagyományos módon finanszírozott kormányzati szektor nem képes megfelelően reagálni a diákok, szülők és a munkaadók keresletére. A kvázipiaci modell fő elemeit a szabad beiskolázásban, a hallgatói, illetve tanulói intézményválasztás szabadságában, és az alapvetően létszámfüggő normatív intézményfinanszírozás *együttesében* látják. Hangsúlyozzák, hogy az iskolák közti, a diákok odavonzására irányuló verseny az intézményi hatékonyság javulását eredményezi.

A magyar oktatásfinanszírozási irodalomban a kvázipiaci modellek viszonylag hamar ismertségre és bizonyos népszerűsége tettek szert (amiben talán *Lukács és Semjén 1988* megjelenésének is volt némi szerepe). Már *Surányi (1989)* az utalvány-modell gyakorlati bevezetését javasolta a középfokon: „A középfokú oktatás tekintetében utalványrendszert javasolunk, amely 18 éves korig alanyi jogon mindenkinek jár. Beváltásáról, illetve arról, hogy milyen fajta oktatásra fordítsák, az érintettek dönthetnek utólagos hatósági kontrollal.” (*i. m.*) A közoktatásban magam nem annyira az utalványrendszer, mint az azzal rokon ún. helyileg menedzselt piac, a helyi normatív intézményfinanszírozás (pl. a brit LMS – erről bővebben *Semjén 1993*) irányában kerestem a megoldást. Már 1992-ben azt írtam, hogy „a központi kormányzat által garantált minimum, az egyéni választás, a verseny és a helyi normatív finanszírozás (LMS), továbbá az önkormányzatiság kompromisszumában látom a számomra legjobbnak tűnő megoldást” (*Semjén 1992a*).

Ugyanebben az évben a felsőfokú expanzió finanszírozására is kidolgoztam egy hangsúlyozottan kvázipiaci intézményfinanszírozásra, az intézmények államilag finanszírozott hallgatókért folyó *versenyére* épülő felvételi reformtervet és felsőoktatásfinanszírozási reformelképzelést (*Semjén 1992b*).²⁷ E modell alapötlete szerint először (tág szakterületenként eltérő) központi vizsga alapján, fő képzési irányok szerint megadott ún. támogatott férőhelyekre „vennék fel” a legrátermettebbnek minősülő jelentkezőket, akik képzési irány szerint differenciált támogatást „vinnének magukkal” abba az intézménybe, amely az adott szakirányon belül a választásuknak leginkább megfelelő szakra őket végül felveszi. Az egyes intézmények szabad kezet kapnának a „bruttó tandíj” meghatározásában, amely így alkalmas lenne a kereslet-kínálat összehangolására, és a keresett irányokban és intézményekben a képzési kapacitás bővítésére. Amennyiben egy intézményben egy tanulmányi területen ez a „bruttó tandíj” magasabb lenne a differenciált normatív támogatás (fejkvóta) összegénél, a hallgatók megfelelő, államilag támogatott, garantált hallgatói kölcsön-rendszer segítségével maguk fizethetnék a különbséget. Ez a modell nem csökkentené az intézmények jogát felvételi döntéseik autonóm meghozatalára; azok a központi felvételi (egységes érettségi) mellett akár további szelektációs szűrőket (felvételi vizsgákat) is beiktathatnak, ha úgy kívánják. Mivel azonban az intézmények finanszírozása szorosan függne a felvett hallgatók számától, és mivel az oktatáspolitikai prioritások garantált intézményi hallgatólétszámra való közvetlen „lefordítására” már nem lenne

27 Bara – elsősorban Glennester érvelését követve – néhány évvel később tőlem függetlenül ugyancsak kvázipiaci reformot javasolt a felsőoktatásban (*Bara 1996*) – egyébként kitérő cikkében sajnálatos módon nem is említi az addigra már meglehetősen terjedelmesnek mondható magyar szakirodalmi előzményeket és rokon javaslatokat.

mód, az intézmények között éles verseny alakulna ki a támogatott férőhelyet elnyert jelentkezőkért. Ez jótékony hatással lenne a minőségre és az intézményi hatékonyságra egyaránt. Azok az intézmények, melyek képesek lesznek oktatási program-kínálatuk diverzifikálására, a kereslethez igazítására, és a keresett irányokban képzési kapacitásukat növelni tudják, sikeresebbek lehetnek a hallgatókért folyó versenyben és növelhetik bevételeiket.

A fenti javaslat egy továbbfejlesztett, finomított változata (*Semjén 1997b*) bekerült a világbanki kölcsönszerződés mellékletei közé.²⁸ A javaslat szakmai körökben heves vitát váltott ki (*lásd pl. Polónyi 1997*). A viták fényében ma már a *kvázipiaci modell* az átmenet simaságát elősegítő központi pénzalapokkal és átmeneti regionális kvótákkal „javított” változatát javasolnám az államilag támogatott férőhelyek allokációjának meghatározására. E modell előnyei hatékonysági és minőségi szempontból is elég nyilvánvalóak a férőhelyek intézményi szintre történő központi (a jelentkezők struktúrájára, a munkaerőpiaci prognózisokra és a regionális oktatáspolitikai prioritásokra egyaránt építő) leosztásával szemben. Ennek ellenére gyakorlati megvalósítására az eddigiekben mindig hiányzott a kormányzati igyekezet.

Csaba és Semjén (*Csaba & Semjén 1998*) rámutat arra a paradoxonra, hogy miközben a szocialista tervgazdaság magyar modellje 1968 után a piaci erők szimulálására épült, tehát a kvázipiaci megoldás komoly hagyományokra tekinthetett vissza a versenyszférában, addig a közszektorban fellépő X-hatékonyság kiküszöbölésére alkalmas kvázipiaci modellek közsférában való magyarországi elterjedése a rendszer-váltás után meglehetősen szerény mértékűnek mondható. Meghökkenítő, hogy miközben Magyarországon a sokat bírált egészségügy finanszírozásban legalább konkrét lépések történtek a kvázipiaci megoldások alkalmazására a hatékonyság javítása érdekében (pl. a HBCS alapú finanszírozás bevezetése, vagy egyes kísérletek a normatívan finanszírozott integrált alapellátás megteremtésére), addig az oktatás finanszírozásában e tekintetben alig volt előrelépés. Itt a kvázipiac bevezetése mindmáig várat magára – annak ellenére is ez az álláspontom, hogy *Polónyi (1999)* kísérletet tett arra, hogy az akkori normatív (valójában inkább annak hívtott, mintsem valójában az) felsőoktatás-finanszírozási rendszert a kvázipiaci modell példajaként interpretálja.²⁹

Valójában azonban az, ha az intézményeket normatív módon, szolgáltatásarányosan finanszírozzák, csak egy elszámolási trükk, ami *önmagában* még igen távol van a kvázipiaciattól. A kvázipiac lényegi attribútuma az oktatásban a tanulói vagy hallgatói

28 A kölcsönszerződés aláírásával elvben a magyar kormány elkötelezte magát az államilag támogatott férőhelyek elosztásának e modell elveit követő átalakítására, azonban gyakorlati előrelépés sem a Horn-kormány, sem pedig az Orbán-kormány alatt nem történt (bár a retorika szintjén ez utóbbi is felvállalni tűnt a javaslatot).

29 Abban egyetérték Polónyival, hogy „ahhoz, hogy a hatékonyság és a minőség érvényre juthasson, egyik szükséges feltétel az egyetemi piac megteremtése. Ennek egyik eszköze az oktatási tevékenység kvázipiaci finanszírozása [...] az intézmények közötti versenyhelyzet megteremtése.” Amikor azonban azt írja, hogy az „oktatás kvázipiaci finanszírozású megoldásainak jellemzője az, hogy az intézmények részére szolgáltatásuk alapján, mintegy piaci árbevétel szerűen adják az állami támogatást [...] az intézmények finanszírozása az oktatott hallgatólétszámmal arányosan, mintegy a hallgatók helyett az állam által fizetett kvázi tandíjbevéttel történik. Az állami kvázipiaci finanszírozás [...] egyik fajtája a normatív intézményfinanszírozás”, ott nem elég pontos – kicsit egybemossa a létszám alapján történő támogatás-elszámolást a valódi versenyre ösztönző kvázipiaciattal.

alapú finanszírozás (ami önmagában alig több elszámoló árak bevezetésénél egy kiutalásos központi allokációs mechanizmusba) *mellett* az állami finanszírozást a „háttukon hozó” hallgatókért folyó *verseny* az intézmények között. Azaz nem létezhet működő felsőoktatási kvázipiac a hallgatók szabad intézményválasztása, az intézményekre és szakokra lebontott központi felvételi keretszámok – és az ezek megállapításhoz vezető alkumechanizmus – eltörlése nélkül! Ezt ugyan Polónyi is kétségkívül látja,³⁰ idézett írásában valamiért azonban mégsem hangsúlyozza a probléma súlyának megfelelően (nem hinném, hogy egy ilyen súlyú *alapkövetelmény* egyedüli említésére egy lábjegyzet lenne a legmegfelelőbb hely). Számomra az általa használt fogalmazásmód is túlzottan – és feleslegesen – eufemisztikusnak tűnik. A valóságot rózsaszín szemüvegen át láttatják az olyan megfogalmazások, mint pl. az, hogy „a hazai bevezetés során [...] elmaradt a felvételi rendszernek a hallgatói választásokat követő átalakítása. [...] piac csak *korlátozottan* alakult ki, hiszen az intézmények közötti verseny máig *sok tekintetben részleges*.” (Polónyi 1999) [az én kiemeléseim – S. A.]

A fentiek alapján úgy látom, hogy bár a rendszerváltás óta eltelt évtized során a kvázipiacok oktatási bevezetése melletti (1992-re fő vonásaiban már letisztult és közzé is tett) érvelésem a magyar oktatásfinanszírozási irodalomban ugyan némi visszhangot keltett és követőkre vagy gondolati társakra is talált, a gyakorlati megvalósításhoz azonban jöttányit se került közelebb. Korábbi álláspontomat e tekintetben alapjaiban ma változatlanul aktuálisnak érzem (*v. ö. Semjén 1999*); hogy a politika szempontjából is releváns lesz-e egyszer, azt csak a jövő döntheti el.

SEMJÉN ANDRÁS

IRODALOM

- BARA Z. (1996) Quasi-Markets for Higher Education. *Society and Economy in Central and Eastern Europe*, 1996/1.
- BARR, N. (1987) *The Economics of the Welfare State*. London, Weidenfeld and Nicolson.
- BARR, N. (1990) *Economic Theory and the Welfare State: A Survey and Reinterpretation*. LSE-STICERD.
- BECKER, G. S. (1975) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New Jersey, Princeton, Princeton University Press.
- BLAUG, M. (1970) *An Introduction to the Economics of Education*. London, Allen Lane.
- COLEMAN J. S. (et al) (1966) *Equality of Educational Opportunity: Summary Report*. Washington D. C., U.S. Govt. Print. Off.
- CSABA I. & SEMJÉN A. (1998) Welfare Institutions and the Transition: In the Search of Efficiency and Equity. In: HALPERN & WYPLOSZ (eds) *Hungary: Towards a Market Economy*. Cambridge University Press.
- CSABA I. & TÓTH I. Gy. (eds) (1999) *A jóléti állam politikai gazdaságtana*. Budapest, Osiris.
- CSONTOS L. & KORNAI J. & TÓTH I. Gy. (1996) Az állampolgár, az adók és a jóléti rendszer reformja. *Századvég*, 1996, Ősz.
- FRIEDMAN, M. (1955) The Role of Government in Education, in: Solo, A. (ed) *Economics and the Public Interest*. New Brunswick, N. J. Rutgers University Press.
- FRIEDMAN, M. (1962) *Capitalism and Freedom*. Chicago, University Press of Chicago.
- GLENNESTER, H. (1993) The Economics of Education: Changing Fortunes. In BARR, N. & WHYNES, D. (eds) *Current Issues in the Economics of Welfare*. London, Macmillan.

30 Egy lábjegyzetben kimondja, hogy a „felvételi rendszernek olyannak kellene lenni, hogy az intézményeket arra kényszerítse, hogy a hallgatói keresletnek megfelelő képzési kínálatot nyújtsanak. Nálunk a jelenlegi felvételi rendszerben a kilencvenes évek végén is az intézmények kényszerítik rá a hallgatókra saját szakkínálatukat.” (Polónyi 1999)

- HALÁSZ G. (ed) (1993) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio Kiadó.
- HALÁSZ G. & LANNERT J. (eds) (2000) *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- HORVÁTH D. T. (1992) Magánhasznok közköltésgein. *Educatio*, 1992/4.
- ILLICH, I. (1971) *Deschooling Society*. New York, Harper & Row.
- KERTESI G. & KÖLLŐ J. (1997) Reálbérek és kereseti egyenlőtlenségek, 1986–1996. A bérszerkezet átalakulása Magyarországon. I. rész. *Közgazdasági Szemle*, No. 7–8.
- KERTESI G. & KÖLLŐ J. (1999) *Economic Transformation and the Return to Human Capital. The Case of Hungary, 1986–1996*. Labour Research Department, Institute of Economics, HAS & Department of Human Resources, BUEB.
- LE GRAND, J. (1991) The Theory of Government Failure. *British Journal of Political Science*, No. 21.
- LE GRAND, J. & PROPPER, C. & ROBINSON, R. (1992) *The Economics of Social Problems*. London, Macmillan, Houndmills.
- LUKÁCS P. & SEMJÉN A. (eds) (1988) *Oktatásfinanszírozás*. Bp., Oktatáskutató Intézet.
- LUKÁCS P. & VÁRHEGYI Gy. (eds) (1989) *Csak reformot ne...* Budapest, Edukáció.
- MAYNARD, A. (1975) *Experiment with Choice in Education. An Analysis of New Methods of Consumer Financing to Bring More Resources into Education by Vouchers and Loans*. London, Institute of Economic Affairs.
- PAIN, T. (1791) *The Rights of Man*. Harmondsworth, Penguin.
- PÁSZTOR M. (1988) *Közpolitika elemzés és közgazdasági modellek – a közoktatás indoklása példáján*. 50 éves a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem. Jubileumi tudományos ülészak, 1998. október 1-3. (3. kötet.)
- PETSCHNIG M. (1983) Az orvosi hálapénzről – nem etikai alapon. *Válóság*, No. 11.
- PÉTERI G. (1989) A közoktatás finanszírozásáról. In: *Lukács & Várhegyi (1989) i. m.*
- POLÓNYI I. (1989) Gazdaság és iskola. In: *Lukács & Várhegyi (1989) i. m.*
- POLÓNYI I. (1997) *A felvételi rendszer és az államilag finanszírozott hallgatói férőhelyek elosztása a felsőoktatási intézmények között*. Budapest, MKM.
- POLÓNYI I. (1999) Finanszírozás és az oktatás minősége. *Educatio*, No. 3.
- SCHULTZ, T. W. (1971) *Investment in Human Capital: The Role of Education and Research*. New York, The Free Press.
- SEMJÉN A. (1987a) Közösségi finanszírozás – demokratikus kontroll. *Tervgazdasági Fórum*, No. 1.
- SEMJÉN A. (1987b) Van-e ami nincs? *Pedagógiai Szemle*, No. 1.
- SEMJÉN A. (1988) Piac vagy közösségi finanszírozás? In: SZALAI J. (et al) (eds) *Arat a magyar*. Bp., MTA Szociológiai Intézet.
- SEMJÉN A. (1989) Lehetőséges-e, ami kell? In: *Lukács & Várhegyi (1989) i. m.*
- SEMJÉN A. (1991a) Magánoktatás: perspektívák és problémák. *Esély*, No. 3.
- SEMJÉN A. (1991b) Bérek, alku és hatékonyság a tanárok munkaerőpiacán. *Közgazdasági Szemle*, No. 10.
- SEMJÉN A. (1992a) Oktatásfinanszírozás: szempontok egy reformhoz. *Közgazdasági Szemle*, No. 12.
- SEMJÉN A. (1992b) A magyar felsőoktatás fejlesztése és finanszírozása: egy reformelképzelés. *Esély*, No. 6.
- SEMJÉN A. (1993) Oktatásfinanszírozás: az európai út. Egy modell változásai. In: *Halász G. (1993) i. m.*
- SEMJÉN A. (1997a) Állami szerepvállalás és finanszírozás a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 2.
- SEMJÉN A. (1997b) Az államilag finanszírozott hallgatói férőhelyek felsőoktatási intézmények közötti elosztása: javaslat a rendszer reformjára. (A Világbanki kölcsönszerződés 4. mellékletének magyar változata.)
- SEMJÉN, A. (ed) (1998) *A jóléti állam közgazdasági megközelítésben*. Bp., Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület – ELTE Szociológiai Intézet.
- SEMJÉN A. (1999) Hatékonyság az oktatásban. *Educatio*, No. 3.
- SEMJÉN A. (2000) Van-e „orvostúltermelés” Magyarországon? *Egészségügyi Gazdasági Szemle*, No. 3.
- SLOMAN J. (1991) *Economics*. London, Prentice Hall.
- STIGLITZ, J. E. (1988) *Economics of the Public Sector*. New York, London, W.W. Norton.
- SURÁNYI B. (1989) Gazdasági távlatok és az oktatás. In: *Lukács & Várhegyi (1989) i. m.*
- SZEMERSZKI M. (1992) Tandíj? *Educatio*, No. 2.
- VARGA J. (1995) Az oktatás megtérülési rátái Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, No. 6.
- VARGA J. (1998) *Oktatás-gazdaságtan*. Bp., Közgazdasági Szemle Alapítvány.
- VARGA J. (2000) A közoktatás-finanszírozási rendszer hatása az egyenlőségre, 1990-1997. *Közgazdasági Szemle*, No. 7–8.
- VILÁGBANK (1995) *Magyarország. Szerkezetváltás és tartós növekedés*. Washington, D. C. Világbank.

HERA: EGY ÖNMEGHATÁROZÁSI KÍSÉRLET

A NEVELÉSTUDOMÁNY (OKTATÁSKUTATÁS, PEDAGÓGIA) születése óta önmeghatározási problémákkal küszködik. Nemcsak honunkban, ahol a tudományterület elnevezése körül sincs konszenzus, hanem szerte a világban. Bár a neveléssel kapcsolatos gondolkodás, filozófia könnyen visszaeredeztethető némely görög bölcsekig, és így akár bármely más tudományterülettel egyenrangúnak is érezhetnénk diszciplínánkat, ám többé-kevésbé elfogadott az a felfogás, mely szerint amit ma ezen a tudományon értünk – akármi legyen is az –, annak kezdete alapvetően az állami oktatási rendszerek kialakulásához köthető, és ily módon százegynéhány éves múltnál régebbre nemigen nyúlik vissza. A tudományterület nemzetközi szinten elfogadott „Bibliája”: a Torsten Husén és Neville Postlethwaite szerkesztette enciklopédia vonatkozó szócikke (*Educational Research, History of*) szerzője, G. de Landsheere szerint az empirikus oktatáskutatás eredete a kísérleti pedagógia volt (sajnos, egy korábbi és elismertebb tudomány, a kísérleti pszichológia mintájára), és 1900 körül alakult ki – szerinte – négy országban (Németország, Franciaország az Egyesült Államok és Svájc megnevezett műhelyeiben) (Husén & Postlethwaite 1994).

Tudományunknak nemcsak a társadalomtudományok szokásos kisebbségi érzésével kell tehát megküzdenie a „kemény” tudományokkal (a természettudományokkal) szemben, hanem a kései fejlődés hátrányaival is (az egyetemi tanszékek kései meghódítása, a szellemi műhelyek lassú kialakulása és a szellemi közéletben elfoglalt mostoha helyzete). Valójában a társadalomtudományok között is kicsit mássá teszi az, hogy alapvetően, mondhatnánk lényegéből adódóan alkalmazott tudomány. Ahogy Landsheere utal rá: valójában nem is tudomány, hanem – hasonlóan egy másik alkalmazott tudományhoz, az orvostudományhoz – művészet (*art*). (Persze, nem mindegy, hogy *kinek* a számára szolgáltart eredményeket, *ki* alkalmazza azokat. Míg a gyakorlati pedagógiában használható neveléstudomány minden bizonnyal hasonló presztízsnak örvend a tudományok körében, mint hallgatói – a pedagógusjelöltek – az egyetemi, főiskolai ifjúságon belül, addig az oktatásügy döntéshozóit „kiszolgáló” oktatáskutatás – illetve annak művelői – meglehetősen presztízsrre tettek szert a világ különböző részein az utóbbi egy néhány évtizedben. Nem véletlen talán, hogy a kutatás oktatáspolitikai összefüggéseiről a fenti enciklopédiában maga az egyik főszerkesztő – Torsten Husén – írt szócikket.)

A tudományok rangját azonban sok minden erősítheti. Például az önreflexió, a saját – esetleg némiképpen mitizált – történet megírása, korszerű szóhasználattal: a tudomány menedzselése. Ennek mesteri példáját adja *David N. Wilson* elnöki beszéde a *Comparative and International Education Society*¹ soros ülésén, amikor a neveléstudományi kutatásokon belül is viszonylag újnak, s – valljuk be – meglehetősen marginálisnak számító tudományterületének, az összehasonlító és nemzetközi pedagógiának (némi kegyes csalással) csaknem száz évre visszavezethető történetét nagy ívűen felvázolja néhány szakaszban (*Wilson 1994*). A fejlődéstörténetet mesterek és tanítványok egyre sokasodó és a világ különböző tájaira kiterjedő történeteként előadó szerző biblikus magasságokig emeli a néhány évtized – sikerekben bizonyára nem szűkölködő – történetét. Ezzel a megközelítéssel a tudományterület ősforrása maga *Dewey*, akinek óráit a Columbia Egyetem tanárképző karán *I. L. Kandel* (a tudományterületnek egyik, egyébként román származású, azaz egy más földrészt képviselő alapító atyja – ez a földrajzi tágasságot reprezentáló szál egyébként végigfut a történeten) látogatta (vagy akár látogathatta is volna). A tanítvány tanítványai aztán szétrajzoltak Amerika különböző egyetemeire, összehasonlító programok tömegeit indították meg, maguk is tanultak vagy tanítottak a világ különböző egyetemein és intézeteiben, némely tanítványból oktatási miniszter, másokból folyóirat-szerkesztő vagy Világbanki osztályvezető, de legalábbis az összehasonlító pedagógia professzora lett. *Wilson* szerint „*hasonló, bár kevésbé dinamikus expanszió*” jellemzi az angol vagy német összehasonlító pedagógia fejlődését is.

E nagy ívű történet olvasójában felvillanhat az az ötlet, hogy nem lehetne-e egy viszonylag kisebb nyelvi közösség – mondjuk a magyar – adott tudományának (neveléstudomány? pedagógia? oktatáskutatás?) történetét mesterek és tanítványok egyre sokasodó és erősödő nemzedékeinek egymást követő folyamataként látni és láttatni. Ennek kétségkívül ellentmond az, hogy megnyugtató folyamatosságról a „rövid” huszadik században magában legalább nyolc nagyobb rendszerváltozást megélt magyar politikatörténetben nemigen beszélhetünk, s a túl sok és túl gyors változás inkább – ha már ebben a fogalomkörben kívánunk gondolkodni – mesterek és őket megtagadó tanítványok egymás eredményeit gyakran kioltó sorát ígéri. Ám az is kétségtelen, hogy mind e változások mellett a nyugalmasabb időszakokban csudás egymásra találások és újra-felfedezések, bűvópatakként fel-felbukkanó folytonosságok szép (bár kétségkívül inkább költői, semmit tudománytörténeszi tollra illő) sorozata is kibontható lenne a történetből. Ha a folyamatosságokat és előzményeket keressük a mai magyar neveléstudományi szakmában, talán nem érdektelen felelevenítenünk egy szakmai közéleti eseményt a nyolcvanas évek végéről: a Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesületének megalakulását. Írásomban arra teszek kísérletet, hogy e kutatástörténeti epizódnak, az egyéni emlékezetekben az egyesület angol nevéből ki-

¹ Comparative and International Education Society (CIES): az összehasonlító pedagógia legrégebbi, az Amerikai Egyesült Államokban létrejött nemzetközi szervezete. 1965-ben alakult meg Comparative Education Society néven. Bővebben lásd a *Comparative and International Education Society* címszót az 1997-es kiadású Pedagógiai Lexikonban (*Báthory & Falus 1997*).

alakult betűszóval HERA²-ként megőrzött szerveződésnek a felelevenítésével és „megörökítésével” egy építőkövet ajánljak fel tudományterületünk sokfelől építkező és építendő történetéhez.³

A megalakulás

A *Köznevelés* c. oktatáspolitikai hetilap 1989. június 23-i számában rövid hír tudósított arról, hogy „*A neveléstudományi kutatást hivatásuknak érző, munkájukkal és publikációikkal a tudományos közéletet formáló szakemberek június 5-én, Budapesten megalakították a Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesületét.*”

A mai olvasónak talán már nem könnyű az 1989-es év hangulatát felidézni. A politológiai szakirodalomban akkor (rövid időre) „*annus mirabilis*”-ként megjelölt év a szklerotizálódott kelet-közép-európai diktatórikus politikai rendszerek gyors és békés összeomlásának kezdetét hozta, rövid időre csodálatos szellemi közösséget teremtvén a társadalmakban élők többsége és a változásokat kívülről figyelő érdeklődők között is. A „bársonyos forradalom” eseményei között sok olyasmi történt, ami akár néhány hónappal azelőtt is elképzelhetetlennek tűnt. Kis baráti társaságok, szűk szakmai vagy érdekközösségek léptek a nagy nyilvánosság elé, és önmagukat emblematikus névvel megnevezve valami újat, jól érthetően és tisztán mást ígértek, mint ami addig volt. Ha az 1989 június 5-én a később önmaguk között HERA-nak nevezett egyesületet megalapítók ma már többnyire nem is emlékeznek arra, hogy pontosan mikor történt az esemény („*87–88 táján?*”, „*a nyolcvanas évek végén, kilencvenes évek elején?*”, „*89-ben lehetett?*”, „*89–90-ben?*”, „*még a Németh-kormány idején*”, „*88 körül? 87-ben?*”), hogy pontosan kik is voltak ott, és mit is akartak, a hangulatra jól emlékeznek („*nagy volt a lelkesedés*”, „*mindenkiben benne volt az ötlet*”, „*volt egy egyesületi láz*”, „*volt egy innovációs hit*”, „*kellett a rendszerváltozás hite*”, „*a nyolcvanas évek vége tele volt ideákkal, ötletekkel, koncepciókkal*”, „*különleges időszak volt*”, „*rendszerváltós hangulat volt*”, „*a szervezetek gründolásának az időszaka volt*”, „*az egésznek volt valami kellemes forradalmi stichje*”).

A rövid közlemény arról is beszámol, hogy az alakuló közgyűlés négy tagú elnökséget választott. Ez azonban – a mai emlékezet szerint – éppen fordítva történt. A szervezetet valójában négy „alapító atya” hozta létre. Hogy kik is, arra ők maguk már nem teljesen pontosan emlékeznek (az egyéni emlékezetekben az egyesület összemósódott későbbi formációkkal), ám a meghívott? toborzott? (az emlékezet itt sem egységes) „alapító tagok” pontosan tudják (és persze a közlemény is), hogy *Báthory Zoltán*, *Kozma Tamás*, *Mihály Ottó* és *Nagy József* voltak az alapító atyák („*a négyek bandája*”).

2 A fennmaradt angol nyelvű levélpapírok szerint: Hungarian Educational Research Association.

3 A cikk alapjául, kisebb részben, a HERA nyilvánosan megjelent, illetve a szervezet hivatalos iratai között megőrzött dokumentumai szolgáltak, mely utóbbiakhoz való hozzájárásomat ezúton is köszönöm Majzik Katalinnak. Az írott forrásoknál nagyobb segítséget jelentett az alapító tagokkal a témáról folytatott szóbeli, illetve írásos kommunikáció. A 20 alapító tagból (Andor Mihály, Báthory Zoltán, Csapó Benő, Cs. Czachesz Erzsébet, Forray R. Katalin, Halász Gábor, Haberman M. Gusztáv, Horváth Attila, Kádárné Fülöp Judit, Kozma Tamás, Lukács Péter, Mátrai Zsuzsa, Mészáros István, Mihály Ottó, Nagy József, Nagy Mária, Pöcze Gábor, Sáska Géza, Trencsényi László, Vidákovich Tibor) 18-at megkerestem kérdéseimmel. (Két alapító tag tartósan külföldön él, őket nem sikerült elérnem). Írásom kilenc szóbeli interjú és három írásos válasz elemzésén alapszik. Ezúton is köszönöm a válaszolók segítségét. A tanulmány megírásáért természetesen egyedül kell vállalnom a felelősséget.

ként is emlegették magukat tréfásan”). Miért ők? Egy, ma már emlékezős életkorba érkezett akkori meghívott alapító tag szerint „a nyolcvanas évek elején négy, a nyolcvanas évek eseményeire kisebb-nagyobb hatást gyakorló műhely formálódott ki...” (Sáska 2001). Ez azonban valószínűleg a legendárium része, hiszen – legalábbis ami az alapító atyákat illeti – valójában nem négy, hanem két „műhely” képviseltek: a köztük folyó hosszas és vére menő vitákban végül is „neveléstudomány”-ként megjelölt szakmát művelő két országos intézetet: az egyesület megalakulásának színteréül szolgáló *Oktatáskutató* (nem neveléskutató!) *Intézet* és az alakulást követően hamarosan „jogutód nélkül megszűnt” *Országos Pedagógiai* (nem neveléstudományi!) *Intézet*.⁴ Illetve persze még azt sem, hiszen ma már – utólag – az alapítók között is többen úgy látják, hogy a két intézet egyikében vagy másikában is több olyan szakember dolgozott, akiket ma számon tartanak a neveléstudományi kutatók között, ám akkor nem kaptak meghívást (nem jelentkeztek) az egyesületbe. A két intézeten túl is volt persze élet a neveléstudományban (ezt állítják a ma megkérdezett volt HERA-tagok is), talán voltak műhelyek is, talán még egyesületek, társaságok is megszerveződtek a rendszerváltozás körüli csodálatos években (és talán az ő történetüknek is lesz krónikása).

És kiket hívtak meg az egyesületbe az alapító atyák? Jó lenne ma úgy látni, hogy mesterek és tanítványok kicsiny gyülekezete tűnt fel üstökösként a neveléstudomány honi egén e kora nyári napon. A „meghívottak” egy része hajlamos is ezt így látni, az alapító atyák, bár nem teljesen erre emlékeznek, nem is zárkóznak el ettől a felvetéstől. Így volt? Lehetett (volna) így is.

Ami biztosan történt: négy, egymással kommunikálni, megegyezni és együttműködni képes, a hazai szakmai és tudományos közéletben már bizonyos presztízssre és meglehetősen széles körű ismertségre/ismeretségre szert tett, a nemzetközi tudományos közéletben is megfordult, több-kevesebb kapcsolattal, sok ambícióval és megvalósításra szánt ötlettel rendelkező neveléstudományi (pedagógiai, oktatás-) kutató közös szakmai föllépésre szánta el magát. Az Egyesület megalakításával több hónapos előkészület és vita nyomán arra a konszenzusos célra jutottak, amit az alapító okiratban is lefektettek, és a *Köznevelésben* sajtóközleményben nyilvánosságra hozták: „...*hozzájárulni a hazai neveléstudomány fejlődéséhez, fórumot teremteni tudományos kérdések megvitatására, tudomány- és oktatáspolitikai állásfoglalásokat készíteni, véleményezni, a kutatók önképzését támogatni, tudományos kiadványokat gondozni, pályázatokat meghirdetni és a hazai szaktudományt képviselni a nemzetközi fórumokon.*” Ehhez eszközül egy olyan konstrukció létrehozását választották, amely a korabeli közéletben kézenfekvőnek tűnt, és amelyhez a politikai rendszerváltozás során biztos tájékozódási pontként szolgáló nemzetközi tudományos közéletben is találtak mintát: a tudományos egyesületet.

Érdemes – főként a szóbeli információk alapján – az e viták során megfogalmazódott néhány alternatívát felelevenítenünk, hiszen – és ez a jelen írás legfőbb tétele – e vitákban (amelyek az egyesület megalakulása után egy bővebb, változó létszámú, de

⁴ Nagy József, a szegedi egyetem professzora, ez időben éppen az Oktatáskutató Intézet igazgatójaként is működött.

félszáz kutatónál többet biztosan nem megmozgató egyesületi tevékenységben tovább folytatódtak) sok minden elhangzott (sokkal kevesebb le is íródott) arról, hogy mi is ez a tudomány (és mi nem); kik az ő művelői (és kik nem), hogyan jeleníthetők meg az érdekei, illetve hogyan építhető-fejleszhető tovább. Ilyen értelemben a megalakulás folyamata (a „kik vagyunk, és mit akarunk” tisztázása) végighúzódtott a szervezet dokumentált történetén, az Alapító okirat elfogadását jelző, az APEH számára elküldött alakulási jegyzőkönyvi aláírásoktól (20 darab) kezdve az Egyesület utolsó értékelhető dokumentumaként megőrzött, a tagság megerősítését deklaráló, 1991 novemberétől 1992 januárjáig terjedő dátumozású, szám szerint 31 darab tagi nyilatkozatig. Ezek a viták (is) szolgáltak arra, hogy a HERA működésének időtartamán túlmutatóan is alakuljon az a szakmán belüli „többé-kevésbé egységes értékrend”, ami nélkül – mint *Solla Price* sokat idézett műve alapján egy volt HERA-tag állítja, „nem működik... egyetlen tudomány sem” (*Csapó 2001*).

Az emlékezések szerint az alapító atyák vitáját arról, hogy nézzen ki „az első csapat”: az alapító tagok köre, amely aztán tovább építi önmagát, hogy „nyitott vagy arisztokratikusan zárt”, „elit klub vagy egyesület” formáját öltse-e, alapvetően két „minta” orientálta. Az egyik a meghaladni vágyott régi (és ily módon a megalakulást a folytonosság vállalása – az adott körülmények között érthető módon – egyáltalán nem jellemezte): a szakterület kutatóit társulati formában tömörítő Magyar Pedagógiai Társaság volt. Ahogyan az egyik alapító tag emlékezik: a HERA „elit szervezetként indult, meg akarta magát különböztetni az Magyar Pedagógiai Társaságtól”. Ami per se, közvetett módon, visszatérést jelentett az eredeti hagyományokhoz, hiszen az 1891-ben alakult, majd 1950-ben belügyminiszteri rendelettel feloszlított tudós társaság, a tagok által elfogadott szakmai teljesítményű, „pedagógiával és segéd tudományaival” foglalkozó tudósok zárt számú körét jelentette. Az 1989-ben működő (a hagyományokhoz a kádári enyhülés pártállami rendszerében adott szabadságfok mellett 1967-es alakulásával visszatérő) Magyar Pedagógiai Társaság ezzel szemben „demokratikus” módon szerveződött, a nevelés ügyével foglalkozók szélesebb tömegét tömörítette, önkéntes jelentkezési alapon. *Ezzel* a hagyománnyal kívánt tehát szakítani a HERA, amikor látványosan meg akarta különböztetni magát a Társaságtól.⁵ Ahogyan az egyik alapító atya (utólag) fogalmazott: „a pedagógiai kutatást el akartuk különíteni a pedagógus társadalomtól”.

A másik „mintát”, az elérni vágyottat, a neveléstudományi kutatókat tömörítő nyugati egyesületek, meghatározó módon az alapvetően angolszász orientációjú kutatók számára nem ismeretlen amerikai AERA (*American Educational Research Association*) jelentette (az egyik alapító atya szerint a HERA is ennek „magyarosításaként” született). Az AERA azonban nem zártságáról és szűk körűségéről volt ismert. Ahogy Báthory Zoltán egy későbbi, a HERA-dokumentumok között megőrzött újtjelentéséből kiderül, az AERA 1991-es, Chicagóban megrendezett éves konferenciáján például 3–4 ezer résztvevő, 5 napon át 58 helyszínen 989 szakmai rendezvényen vett

⁵ A sors íróniája, hogy írásom előkészületei idején sokáig a Magyar Pedagógiai Társaságban őrzött HERA-dokumentumok tűntek a legteljesebbnek (Trencsényi Lászlónak és Fábry Ilonának tartozom köszönettel azért, hogy betekintést engedtek azokba).

részt, „az AERA tagozatainak és szekcióinak összejövetelét és fogadásait leszámítva”. A két minta egymással nehezen volt összehajlítható. Ahogyan az egyik alapító tag utólag jellemezte: „Ez egy ellentmondása volt, hogy volt vágy arra, hogy zárt kör legyen, de ugyanakkor folytonos keresés volt, hogy mások is bekerüljenek” Hogy a vita máig nem dőlt el igazán, azt az jelzi, hogy az alakuló ülésen részt vevők köréről igen eltérő kép él az alapító atyákban: van, aki „egy 20–25-ös kör”-re emlékszik, van, aki szerint „lehetünk hatvan-hetvenen”, s van, akinek úgy rémlik, hogy „a végén 40 főnek ajánlottuk fel a belépési lehetőséget”.

A társaság-alapítás vágyát – az emlékezés szerint – erősen táplálták a négyek azon ambíciói, hogy tudományos közéleti pozícióikat megerősítsék. „Főleg az bosszantott minket, hogy ki voltunk szorítva az akadémiai szférából.” „Nem voltunk képesek bekerülni a Pedagógiai Bizottságba.” Az az alapító atya viszont, aki tagja volt már akkor is az MTA Pedagógiai Bizottságának – a korabeli tudományosság legfőbb megtestesítőjének – úgy emlékszik, hogy „bár mindannyian benne voltunk”, az alapvetően mégis „a meglévő bástyája volt”. Márpedig a folyamatosságot e területen sem kívánták a négyek vállalni. A történet paradoxona, hogy a Bizottság elnöke akkor éppen az a Zibolen Endre volt, akinek személye ez időben talán az egyetlen hidat jelenthette volna a háború előtti – az európai szaktudományosságba természetszerűleg, bár valószínűleg meglehetősen szolidan betagozó – magyarországi akadémikus neveléstudományhoz, s aki – történetesen – a „régí” Magyar Pedagógiai Társaság utolsó – a felszámolás előtti – titkára volt, s a totalitárius rendszer első repedésének idején, a Sztálin halálát követő olvadás időszakában, az 1956-os – máig feldolgozatlan – balatonfüredi pedagógus konferencián olyan szépen szólt a magyar neveléstudomány megőrzésének, feltámasztásának, megteremtésének feladatáról, hogy aztán jó néhány évre szakmai pályája szempontjából termékeny – nem önkéntes – száműzetésbe is vonulhatott az akkori szakmai közélet perifériáját jelentő Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumba.⁶

Az ambíciók ilyen nyílt megjelenítése, az „elit-tudat” vállalása meglehetősen szokatlan volt ebben a „felülről” és „kívülről” (a politikai-ideológiai szférából) jövő kijelölésekhez szokott korban: az alapító atyák merész fellépésében és igénybejelentésében kétségkívül az új és szabadabb politikai korszakra való átállás magatartásformáinak keresését is láthatjuk. Markáns és határozott jelzése volt ez annak a szakmai öntudatnak és autonómia-törekvésnek, hogy a szakmai közösség hivatott egyedül arra, hogy önmagát (persze a tudományosság elfogadott nemzetközi normái szerint) minősítse. Ahogyan egy alapító atya fogalmazott: „A HERA arra szolgált volna, hogy megteremtse a maga viszonylag önálló presztízsét, az akadémiai csatornákon kívül.” Vagy ahogyan egy alapító tag látta: az egyesület-alapítás azt demonstrálta, hogy „létre lehet hozni egy civil szerveződést, ami a professzionalizmusra épül, érvényre lehet juttatni azt, hogy a reputáció szakmai normákra épüljön. Ez tetszett minden alapítónak.”

⁶ Az igazsághoz – és a történethez – persze az is hozzá tartozik, hogy Zibolen Endréről, halála után, 1999 decemberében az MTA túlnyomórészt volt HERA-tagokból álló Pedagógiai Bizottsága szép emlékülésen emlékezett meg.

Voltak persze, még az alapító tagok között is, akiket irritált ez a fajta elit tudat, ami a zártság, vagy egyáltalán a válogatás gondolatát kísérte. „Nekem rettenetesen nem tetszett a hangneme, az exkluzivitása” – emlékezett az egyik alapító tag. „Bosszantott benne, vagy inkább kicsit restelkedtem magamban, hogy most jól kiválasztottuk saját magunkat, mint kiválóságokat.” – nyilatkozta egy másik. „Voltak egész műhelyek, akiket nem hívtak meg” – emlékezik egy harmadik. Mások viszont természetesnek vették, hogy a szakmai normákra épülő válogatás kemény szűrő, s hogy a HERA „két generáció elitjét” tömöríti, hogy „csak kevés embert tudunk hozni”.

Csak hát persze nemigen volt egyetértés abban – már a négyek között sem –, hogy mi is ez a szakma, és melyek is a normái. Ennek a megítélésében is az előbb leírt két „iránytű” működött: az a hazai gyakorlat, amivel az alapító atyák szakítani akartak, és az a nemzetközi tudományos közösség, amelybe mindegyiküknek (és voltaképpen a végül is összehívott alapító tagok mindegyikének) alkalma volt rövidebb-hosszabb időre, többé vagy kevésbé belekóstolniuk.

Mint minden új formációnál, itt is kitüntetett jelentősége volt a névválasztásnak. A visszaemlékezésekből úgy tűnik, az angol névválasztás egyszerűbb volt, a magyarban viszont nagy vitákat okozott már a szakterület megnevezése is. A „pedagógia”-t viszonylag könnyen el lehetett vetni, hiszen az kötődött a „bivatalos szocialista pedagógiához” éppúgy, mint annak meghaladni kívánt Társaságához. Az „oktatás”-nak azonban voltak hívei, amit az is jelez, hogy ez idő tájt a HERA-alapító tagok egy részének részvételével a Magyar Szociológiai Társaságon belül Oktatásszociológiai Szakosztály is alakult. Hasonlóan nem volt egyértelmű a HERA vitákban kibontakozó elkötelezettsége az inkább társadalomtudományos gondolkodásúnak tartott *intézeti* tudományművelés mellett, a „katedra pedagógia”-ként aposztrofált *egyetemi* pedagógiával szemben. Hiszen már az alapító atyák között is volt egyetemi ember, de a meghívott alapító tagok, és a később csatlakozók között is több egyetem pedagógiai tanészékének oktatói-kutatói megjelentek. (Hasonló intézeti-egyetemi megosztottságot egyébként más társadalomtudományok – pl. az irodalom-, vagy a történettudomány – is átéltek a rendszerváltozás körüli időszakban.) Ugyanakkor – ma már többen is úgy látják az alapító atyák és az alapító tagok közül is – számosan dolgoztak az egyetemeken olyanok, akik „szellemi teljesítményük alapján ott lehetettek volna”.

Meglehetős egyetértés uralkodott az alapvetően angolszász orientáltságú alapító atyák között abban, hogy az egyesületnek az *empirikus* irányultságú kutatókat kell összefognia (lásd a fent említett *Landsheere*-szócikket), szemben a *szellemtudományi* hagyományokat tükröző iskolák követőivel. A neveléstudomány e dimenzió menti megosztottságának európai dilemmáiról, illetve megoldásairól ír *Csapó Benő* egy – önmagát éppen az amerikai tudományossággal, és annak szerveződésével, az AERA-val szemben/mellett definiálni kívánó – európai neveléstudományi társaságot, az EARLI-t⁷ mintaszerű alapoossággal bemutató tematikus szám bevezetőjében (*Csapó 1997*). Ahogyan ezt a választást egy volt alapító tag kommentálta, megtörtént „az

⁷ European Association for the Research on Learning and Instruction. A szám témánk szempontjából különös érdekessége, hogy a HERA „tanítványi-körbe” tartozó szerző mellett az ő tanítványai is megjelennek benne publikációkkal.

ideológia kiebrudalása” e tudomány HERA által adott öndefiníciójából. Ami persze nem volt igaz, mert az egyik alapító atya maga is nevelésfilozófus volt, másrészt pedig elismert empirikus orientáltságú neveléstudósok is kimaradtak a társaságból. Több mostani visszaemlékező is említi a méltánytalanul kihagyottak/kimaradók között az OPI szakmódszertannal foglalkozó szakembereit (akiknek, illetve tudományterületeiknek hiányos képviselőtét a mai neveléstudományban még ennél is többen említeték). A sors ironiája, hogy ráadásul e szakemberek közül többen éppen korábbi politikai szerepvállalásuk („1956-os múltjuk”) miatt kerültek a Kádár-korszak hivatalos pedagógiáját megjelenítő egyetemi tanszékekről a pedagógiai intézet eldugottabb szobáiba, és szaktudományos eredményeik mellett akár e politikai mellőzöttségük is indokolhatta volna a (szocialista) ideológia-orientálta pedagógiai hivatálással szaktani kívánó egyesületbe való meghívásukat.

Annál is inkább, mert bár kifejezetten tudományos egyesületként jött létre a HERA, az adott korszakban politikamentességről nem igen lehetett beszélni, és valószínű, hogy a szerveződésében a szaktudományos szempontok mellett a politikai (szakpolitikai) orientációnak is szerepe volt. Az egyik alapító tag egyenesen úgy emlékszik, hogy „*oktatáspolitikáról volt szó, nem oktatáskutatásról*”, hogy „*azt a néhány kutatót akarták tömöríteni, akik politikailag megfeleltek*”. Másikuk szerint a meghívásban „*a szakmai presztízs mellett a »helyesen gondolkodás« is szerepet játszott*”. Vagy ahogy egy harmadik kifejezte: „*a reform szele hozott össze minket*”. Az egyik alapító atya szerint az „*oktatáspolitikai ellenzék*” jött össze a szervezetben. Mindamellett persze van, akiben úgy maradt meg a HERA, mint „*egy politikától mentes, kifejezetten szakmai szervezet*” – ami más, akkori alakulásokhoz viszonyítva igaz is lehet.

Egyetértés uralkodott az alapító atyák körében arról is, hogy a kutatóknak meg kell különböztetniük magukat a használóktól (a pedagógusoktól), hogy „*nem pedagógia, hanem neveléstudomány*” az, amit művelnek, hiszen „*a pedagógia »önmagába zárkózik«, azaz a gyakorlatnak beszél, nem pedig a tudósközösségnek*”. De mi legyen a kísérleti pedagógiával foglalkozók sorsa? Míg az „*ideologikusnak*” minősített iskolakísérleteket, illetve azok menedzsereit és kutatóit könnyű szívvel kihagyták a meghívandók köréből, némely, kifejezetten a gyakorlat közvetlen jobbításán dolgozó, „*kísérletező kutató*” meghívást kapott, mások pedig nem.

Ha mindezen dichotómiák mentén nem jelölhető ki egyértelmű biztonsággal a HERA irányultsága, az jelentheti azt is, amire az egyik alapító tag úgy emlékszik, hogy „*ki-ki meghívta azokat, akiket jónak látott*”, de talán azt is, hogy végül is nem elvek döntöttek a meghívásban, hanem személyes mérlegelések, így voltaképpen az alapító tagok a neveléstudomány jóval szélesebb körét reprezentálták, mint amiben közösen meg tudtak volna egyezni. Miközben persze sajnálatos módon kimaradtak olyan személyiségek is, akiknek kihagyását sokan – mai szemmel – már nem látják teljesen indokoltnak, sőt van, aki ezt a szűkkeblűséget úgy értékeli, hogy „*ez kétségtelen stratégiai hiba volt, valószínűleg hozzájárult ahhoz, hogy a HERA nem vált a magyar neveléstudomány közösségi fórumává*”.

A személyes mérlegelésben fontosnak tűnt az a tudományosnak kevésbé nevezhető szempont is, amit az egyik alapító atya úgy írt le, hogy „*a régi bútordarabok, a nyugdíj*

felé járók nem jöttek szóba”. Vagy ahogyan egy másik alapító atya emlékszik: „*a HERA története egy generációváltás története*”. S valóban, a HERA alapítóinak átlag életkora az akkori tudományos körökben elképzelhetetlenül alacsony 44 év volt (a legidősebb – aktív – tag 59, a legfiatalabb 33 éves volt). Ahogyan az egyik emlékező találóan jellemezte: „*a HERA egy egzisztenciális őrségváltás nyitánya volt*”. A (meglehetősen tág) korosztályi jellemzők mellett (ahogyan egy alapító tag megfogalmazta: „*két generáció elitje*” volt ott) a „kiválasztás”-ban egyéb személyes szempontok is közrejátszottak természetesen: korábbi szakmai együttműködések, baráti vagy mester-tanítványi kapcsolatok, közös bizottsági tevékenységek, tudományos magánbeszélgetések sora, közös szakmai utazások, közös szakmai „csaták”.

És biztos irányítúként működött az a tágabb szakmai orientáció, ami az alapító atyákat és az általa meghívottakat egyaránt jellemezte: a modern nyugati – alapvetően angolszász – szaktudományos eredmények, módszerek iránti nyitottság, az abból kibontható mércék elfogadása és követése – vagy legalábbis az eltökéltség arra, hogy elfogadják és kövessék azokat. „*Kialakult: valami olyan elhatározás-féle, hogy azért is meghonosítottuk a nyugati társadalomtudományi mércéket.*” „*Közfelfogás volt, hogy ez az európai, nyugati értelmű kutatók szervezete.*” Az alapító atyák és a meghívottak túlnyomó többsége hosszabb-rövidebb időre megfordult ebben a közegben (ösztöndíjak, szakmai utak, szakmai kapcsolatok révén), többen publikáltak nyugati szaktudományos lapokban, és talán e szerepléseik alapján is érezték (érezhették) úgy, hogy a hazai tudományos közéletben is elfogadottabb és elismertebb hely illetné meg őket, hogy fontosabb szakmai pozíciók betöltésére lennének alkalmasak. Másrészt, ennek a „mintának” a fényében váltak az elmaradások és a különbségek még világosabbá. Ahogyan az egyik alapító tag erre emlékszik: „*aki valamennyi időt eltöltött külföldön, az jobban artikulálni tudta, hogy mi a probléma.*” Például az, hogy „*nincs tudományos közélet, tudományos közösség*”. Első lépésként létre hívták tehát a HERA-t.

A hivatalos jegyzőkönyv szerint az alakuló közgyűlésen 18 alapító tag jelent meg (két, az alapító tagságot elfogadó kutató éppen külföldön tartózkodott). A meghívottak ma is pozitívan emlékeznek az eseményre: „*fontos volt a megalakulás*”, „*a dolog tetszett, tetszene most is*”, „*szívesen csatlakoztam hozzá*”, „*örültem neki*”, „*rendkívül meg voltam tisztelve*” – mondják. (Az igazsághoz azonban hozzá tartozik, hogy az utolsó megjegyzés így folytatódott: „*a társaság nem tetszett*”). „*Megfogalmazódott, hogy létezhet egy neveléstudományi kutatók közössége, lehet ebből intézményesített dolgot létrehozni. Létezhet a neveléstudomány.*” Az alakuló ülés résztvevői – ismét csak a jegyzőkönyv tanúsága szerint – elfogadták az alapító okiratot, megválasztották az elnökséget, döntöttek arról, hogy másokat is felkérnek csatlakozásra. Néhány konkrét programról is elhatározás született (felolvasás, vita megrendezése, módszertani tanfolyam szervezése fiatal kutatóknak). Még egy három tagú albizottságot is alakítottak „*egy nemzetközi folyóirat tervének kimunkálására*”. Színre lépett egy csoport, új öntudattal és nagy tervekkel.

A működés

Hogy emlékeznek ma az alapító tagok a HERA működésére? „*Néhány összejövetel volt.*” „*Több összejövetel is volt.*” „*Körülbelül négy alkalommal ültünk össze.*” „*Két talál-*

kozóra emlékszem, az első az Oktatáskutatóban, egy meg volt az OKI⁸ tanácstermében.” „Egyszer-kétszer összejöttünk a Fészek Klubban is.” „Többször tanácskoztunk az Oktatáskutatóban, sőt valahol együttesen (20–30 ember) söröztünk is.” „Voltak vacsorák a Fészek Klubban, ülések az Oktatáskutatóban.” „Két-három ülésre emlékszem.”

Ennél persze valamivel több is történt. A megmaradt dokumentumok legalábbis – amelyek száma különösen azután nőtt meg, miután az egyesület 1990. május 7-i közgyűlésén megválasztotta titkárát Pócze Gábor személyében – több mindenről árulkodnak. Hogy az egyéni emlékezet keveset őrzött meg a HERA tevékenységéből (jószerint még a saját, dokumentálható produktumaikra sem emlékeznek a tagok), annak legfőképpen az akkori események hihetetlen mértékű felgyorsulása az oka. 1989 júniusában még az egyesület létrehozása is csodás, alig hihető esemény volt, a politikai rendszerváltozás történései azonban egészen más dimenzióba helyezték az egyesületi életet. A felgyorsuló események közepette a HERA alapító atyái, de az alapító tagok többsége (és természetesen a neveléstudományi – ennél jóval tágabb – kör többi szereplője) számára is hirtelen „kitágult” a világ: a szakmai, politikai és szakmapolitikai szerepek sokfélesége nyílt meg előttük. Oktatáspolitikai pártprogramok, széles társadalmi és szakmai nyilvánosság előtt rendezett szakmapolitikai fórumok, a közép-európai oktatáspolitikai történések megértése iránt fellángoló (a honi szakértők külföldi meghívásait, megrendeléseit megsokszorozó) nemzetközi szakmai érdeklődés, az új politikai rendszerben beinduló törvénykezési folyamatok, az új intézményrendszer kiépülése, a szakmai intézmények élén bekövetkező személyi váltások és új szakmai szerveződések létrejötte, a kutatói-fejlesztői intézményhálózat átrendeződése, a politikai szerepvállalás lehetőségei: mind-mind új feladatot, kihívást és lehetőséget jelentett a hónapokkal azelőtt magukat még méltánytalanul mellőzöttnek, vagy legalábbis képességeik kibontakoztatásában korlátozottan érző neveléstudósok számára. E szereplések az egyéni emlékezetekben mára már teljesen háttérbe szorították a tudományos közösség e formálódó fórumán belül zajló eseményeket, és a HERA kicsit a béke szigeteként tűnik elő. Ahogyan az egyik alapító tag emlékezik: „Az emberek találkoztak egymással, kommunikáltak egymással, nem magányos farkasként, bolondként élték meg az átalakulást”.

Mástrész persze, a fentiek következtében, az egyesületi tevékenység maga szorult háttérbe a tagok életében. „A HERA-t elsodorták sokkal nagyobb horderejű események, a rendszerváltás...” – emlékszik az egyik alapító tag. „Nem akart ebbe senki munkát investálni” – mondja egy másik. „...senki nem vállalta, de már nem is volt olyan nyomás.” „Egyikünknek sem volt annyi plusz energiája, hogy ezt teljes erőbedobással felvállalja” „Akkor ez egy volt a sokféle tevékenység közül.” „Nagy volt a centripetális erő.”

Az emlékezet hiányosságai vagy az alapítók bölcs arányérzéke okozza-e, de ma már nemigen tudják felidézni az egyesület – a fennmaradt dokumentumok szerint – legalább két és fél évig tartó működésének semmilyen nagyobb eseményét, említésre méltó eredményét, jóllehet meglehetősen szorgalmasan látogatták is az egyesületi emlékeztetőik alapján rekonstruálva elég rendszeresnek tűnő (talán havonta tartott?)

⁸ Az Országos Közoktatási Intézet, az Országos Pedagógiai Intézet „jogutód nélküli megszűnés”-e után, a két volt OPI-s alapító atya „és csapata” meghatározó részvételével létrejött közoktatási kutatással-fejlesztéssel foglalkozó intézet.



üléseket. S valóban, az alapító okirat aláírása óta eltelt időszak szakmai, politikai és közéleti szerepléseinek, teljesítményeinek fényében a HERA üléseinek eseményei elmosódott érzésekként, benyomásokként élhetnek csak az alapító tagok emlékezetében. „*Csak érzelmi emléknymaim vannak*” – vallja az egyik alapító atya. Még kevésbé emlékszik többre (vagy akár ennyire is) a neveléstudományi szakma HERA-n kívül rekedt (számosságában jelentősebb) része. Ily módon a HERA történetét joggal besorolhatnánk „*a második lépés*” híján elhalt kezdeményezések sorába.⁹ S ha nem állíthatjuk is, hogy volt „második lépés” a kétségkívül jó időben és megfelelő helyen megtett első lépés, az egyesület megalakítása után, a fent maradt dokumentumokból és az emlékfoszlányokból néhány „másfeledik lépés” megtételére irányuló mozdulat kibontható. S ha abban a történetben, amelynek a HERA az egyik epizódja, valóban vannak folyamatosságok, előzmények és következmények, talán érdemes ezzel a feladattal megpróbálkozni.

Az üléseken – most már tágabb körben – tovább folytak a „kik vagyunk és mit akarunk?”-típusú viták, amelyek egy része kapcsolódott a tagfelvételi procedúrákhoz, a „szavazgatások”-hoz. Az alapító atyáknál többnyire valamivel fiatalabb meghívott tagok azonban kevésbé bizonyultak radikálisnak, többen említettek homályos rossz érzéseket a „kiszavazottakkal” kapcsolatban. Ennek bizonyára oka volt az is, hogy volt, aki saját tudományos teljesítményét önmagában egyértelműen kevesebbre értékelte, mint egyes, a körbe be nem fogadott kutatókét. Ahogyan megfogalmazta: „*néha arra gondoltam, hogy ha az alapítókra is szavaznánk, akkor én már nem is ülhetnék ott*”. Mások merészebben és nyíltabban megfogalmazták ellenvéleményüket a kritériumok tisztázatlanságaival kapcsolatban. Egyikük például úgy emlékszik, hogy az egyik „kiszavazott” kutatóval kapcsolatban „*Felvettem, hogy rossz kutató, vagy nem elég radikális demokrata?*” Mindenesetre a „ki a kutató?” kérdésében folytatott viták e szélesebb körben is alakították a szakmai teljesítmények mérlegelésének egyéni képességeit, a konszenzusosan vállalható szakmai értékek formálódását.

Az egyesületi ülések – legalábbis azok, amelyeknek nyomuk maradt – valamiféle tematika köré szerveződtek, és többnyire írásos előkészítő anyagok is készültek hozzájuk. Ezeket ma már méltánytalan lenne feleleveníteni, legfeljebb a témák szintjén, hiszen sokan emlékeznek arra, hogy a tudomány megújításával, megerősítésével kapcsolatban „*ötletek voltak*”, több olyan alapító tagot is megneveznek, aki „*két kézzel szórta az anyagokat, az ötleteket*”, s hogy az ötletek ötleteket szültek. Több alapító tag felidézi, hogy számára „*kellems beszélgetéseket és inspirációt jelentett a HERA*”, s van aki ma azt mondja: „*szakmai szocializációm része volt*”. Volt, aki az üléseken könyvterveket vázolt fel; sokan foglalkoztak a szakkönyvtárak (kurrens fordítások) létrehozásának a gondolatával; szép elképzelések és talán néhány előkészítő anyag is megfogalmazódott a tudomány intézményi hátterének megteremtésével, megszilárdításával kapcsolatban; a tudományterület szaknyelvét megteremtő és széles használói kö-

⁹ F. címen írt szép recenziót a gondolator megfogalmazó Endrei Walter: Patyolat és posztó c. textiltörténeti könyvről R. Várkonyi Ágnes, amelyben tovább gondolja azt „a szűkebb értelemben vett textiltörténet hagyományos határain messze túlmutató összefüggést”, mely szerint, mint Endrei állítja: „Mifelénk... a második lépést az elsőnél nehezebb megtenni.” (R. Várkonyi 1991).

zönség előtt népszerűsítő szaksajtóról; tudományunk oktatásának és kutatásának összefüggéseiről; valamint számos aktuálpolitikai kérdés szaktudományos háttéréről (tanügyi igazgatás, decentralizáció, vizsga-kérdések, az oktatási reform aktuális kérdései). Van, aki arra is emlékszik, hogy *„mintha történtek volna lépések, hogy felvegyék a kapcsolatot hasonló európai szervezetekkel”*. (Valószínűleg ebben az időszakban derült ki az is, hogy a „nagy minta”, az AERA nem fogja felvenni tagjai sorába a HERA-t, legfőképpen azért nem, mert csak egyéni tagságot ismer.)

Az üléstermek (és sörözők) intim közösségén túli események is zajlottak persze a HERA történetében. Hogy ez így volt, arra tanulság az a formatervezett magyar, valamint angol nyelvű levélpapír is, amin nemcsak belső (tagokhoz szóló), de külső levelezést is folytatott az elnökség, és amire ma is többen emlékeznek mint a HERA egy színvonalas, minőséget és egyben az egyesület kapcsolatainak tágasságát is jelző produktumára (hiszen egy egyesületi tag közvetítésével magán az Iparművészeti Főiskolán készült).

Amellett *„a HERA aktívan politizált. Véleményt nyilvánítottunk mint testület, oktatáspolitikai kérdésekben.”* – emlékezik vissza az egyik alapító atya, bár azt is hozzáteszi az Új Pedagógiai Szemlében nyilvánosságra hozott állásfoglalásról, hogy *„Elég vérszegény volt.”* Ez a tevékenysége összhangban volt az egyesület voltaképpeni, az alapító okiratban is lefektetett céljaival, illetve az alapítók által e célok szolgálatában megvalósítandónak látott egyik feladatot teljesítette (*„állást foglalunk tudomány- és oktatáspolitikai kérdésekben”*). A nyomtatott sajtóban csupán egy állásfoglalásnak sikerült nyomára bukkannom, pontosabban egy állásfoglalás jelent meg egy rövidebb és egy hosszabb változatban és egymástól néhány hónap távolságban a *Köznevelésben*, valamint a rendszerváltozás után nevében is megújuló korábbi pedagógiai szaklap, az *Új Pedagógiai Szemle* első számában (*A Neveléstudományi kutatás... 1990; A Neveléstudományi Kutatók... 1991*), és ez magáról a neveléstudományi kutatásról szólt. Valójában a szélesebb nyilvánosság számára ez a nyom maradt a HERA-ról, amelyben a testület akkori álláspontjával, a neveléstudományi kutatások helyzetével és jövőjével kapcsolatos gondolatokkal lehet megismerkedni. A felvetett és többségében ma is nyilván vállalható gondolatok mellett a mai (újra)olvasó számára feltűnő a hangvétel személyessége, a ma már kissé naivnak ható érintettsége és lelkesültsége, ami valószínűleg a korszakra és annak szereplőire egyaránt jellemző volt.

Ha nem is csupán a HERA-hoz köthetően, de egy alapító tag ajánlására és szervezésében, több intézmény támogatásával 1990-ben (1991-ben?) Szegeden Közoktatási Fórumot szerveztek, amire persze ma már az alapító tagok (ott voltak?) kevésbé emlékeznek. *„Kellott lennie konferenciának”* – állítja bizonytalanul egyikük. Szintén *„a szegediek”* kezdeményezésére és tevékeny közreműködésével, *„az anyagiak hiányában megszüntetett Magyar Pedagógia”* (idézet az Egyesület 1990. október 2-i ülésének emlékeztetőjéből) szerkesztése és nyomdai előállítására Szegedre került, ha nem is a javasolt módon (az Egyesület kiadásában), de egy alapító tag (Csapó Benő) főszervezői megbízatásával.

A dokumentumok tanúsága szerint még egy konferencia szervezésében vállalt tevékeny részvételt a HERA, amely mögött azonban – ez is a sors iróniája – a legfőbb

mozgató erő a rendszerváltozás után önmagát megújítani szándékozó *Magyar Pedagógiai Társaság* volt. A Társaság a megújulás jól bevált formáját választotta: egy hagyomány felelevenítését, azaz a reformkorig visszanyúló folyamatosságot sugalló VI. *Nevelésügyi Kongresszus* megrendezését. A HERA az esetleges részvételtől folytatott viták után végül is az aktív szerepvállalást választotta, és tagjai előadásokkal, hozzászólásokkal, szekció vezetéssel és minden lehetséges aktivitással részt vettek az időszak sokféle szakmai és szakmapolitikai eseményeinek sorából bizonyára kevésbé kiemelkedő rendezvényen.

Ezt megelőző esemény volt a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának 1990-es újjáalakulása, amelyen a HERA tevékeny és kezdeményező részvételt vállalt. A dokumentumok tanulsága szerint nagy szerepe volt abban, hogy az újjáalakulás „*demokratikus választással*”, egy előzetes lista összeállításával és az összes minősített kutató véleményének a kikérésével történjen. A választások eredményeként a négy alapító atya mind, és az alapító tagok közül is sokan, bekerültek a tekintélyes testületbe (elnökül önmaguk közül Báthory Zoltánt választották).

Ennél persze sokkal több minden *nem* történt meg a HERA-ban, amit annak idején az alapító atyák elterveztek. Ami ezután még történt (és nagyon sok minden történt a kilencvenes évek neveléstudományi kutatásában és közéletében), az már nem köthető a HERA-hoz, legfeljebb a HERA-tagokhoz. A HERA „*92 körül kimúlt.*” „*Kimúlásnak lehet mondani ami történt. Nem voltak nagy viták... Érdektelenség és passzivitás volt.*” „*A HERA-t elsodorták sokkal nagyobb horderejű események.*” „*Az egész ország hirtelen nagyot változott, így ez jelentéktelenné vált.*” „*Az anyagi erőforrások hiánya, a szerepkör bizonytalansága, az alapítók más irányú aktivitása miatt halt el a dolog.*” „*Hamar szétváltak az utak.*”

A HERA öröksége

Materiális értelemben talán nem is volt ennél több a HERA. Lelki és szellemi értelemben viszont talán igen. Bármilyen nehéz is ezt leltárba venni és krónikába foglalni, az alapító tagok többsége megkísérelte ezt is. „*Jelentősége szubjektív, és ilyen értelemben ma is él*” – fogalmazott egyikük. „*Valószínű, hogy [a HERA-nak is köszönhető] az a későbbi szakmai szolidaritás, amit a kilencvenes évek politikai hullámverései sem tudtak megtörni. Igazából nem sikerült a politikai pártoknak egymás ellen ugrasztani a különböző pártállású, és a neveléstudományban szakmailag elismert kutatókat, noha ki-ki politikai, világnézeti, vérmérsékleti adottságai szerint igyekezett ennek vagy annak a pártnak (kormánynak) segíteni. [...] a HERA és – különösen – az MTA Pedagógiai Bizottság megválasztása valamiféle demonstrációja volt annak, hogy a tudományos autonómia iránti igényt nem lehet többé elnyomni.*” „*Olyan erős volt a szakmához tartozás tudata, hogy a kommunikáció megmaradt*” a kilencvenes években gyakran ellentétes szakmapolitikai platformokra kerülők között is. „*Nem történt politikai szétválás, áthidalhatatlan ellentét a szakmán belül.*” „*Az egymásról való tudás, a közösséghez tartozás tudása máig tart.*” „*Kiderült, hogy valóban léteznek ilyen műhelyek, és nem szükség-szerű a háború közöttük.*” „*Itt alapozódott meg a szakmai gondolkodás kontinuitása.*”

Ha ma több volt HERA-tag is felemlíti az örökség fenti pozitívumait, a személyesen is túlmutató közös nyereségeket, az elmaradások, a beváltatlan ígéretek súlya jóval nagyobb. „*Kár volt a HERA-t nem igazán megcsinálni*” – mondja most az egyik alapító atya. „*A HERA-ról nem tudtak, reputációra nem tett szert, belterjes, provinciális színezetű maradt. Volt benne egy kis úttörés, cserkészkedés. Nem vált soha felnőtte. Ehhez dolgozni kellett volna...*” – vallja egy alapító tag. „*Eljártsszuk az esélyt arra, hogy kívülről komolyan vegyenek*” – állítja egy másik. Hiába tud mindenki olyan szakmai teljesítményeket felsorolni az elmúlt évtizedből, ami ilyen vagy olyan módon köthető HERA-tagokhoz vagy „műhelyekhez”,¹⁰ a neveléstudomány problémáinak és hiányainak, el nem végzett feladatainak listája ma is nagy. Különösen ha számításba vesszük, hogy „*a kilencvenes években döntő változások zajlottak le az oktatáskutatásban*”, s a hazai kutatásnak egy olyan nemzetközi szintéren kell magát megmértetnie, ahol a modern technikák használata, a fontosabb európai nyelvek ismerete, a kutatómenedzsment, a többféle paradigmában eredményes műhelyek egymást építő kölcsönhatása, a színvonalas és meggyőző tömegű utánpótlás, a megfelelő anyagi háttérű és autonómiájú intézményi háttér, valamint a professzionalizmus iránti elvárás egyéb kritériumai alól nincs mód felmentést várni. Alig van olyan felvetése a valamikori HERA-vitáknak és fennmaradt dokumentumoknak, amelyeknek megvalósításába ma nem lenne érdemes energiát fektetni. Talán ez vezette a hazai tudományosság legfőbb megtettesítőjének számító akadémiai Pedagógiai Bizottságot, amikor országos neveléstudományi konferenciák évenkénti megszervezéséről hozott határozatot, és 2001. októberére meghirdette az I. Országos Neveléstudományi Konferenciát, melynek „*célja az új kutatási eredmények széles körű szakmai megismertetése és megvitatása, a neveléstudományi kutatók szakmai közéletének formálása.*” A történet talán folytatódik.

NAGY MÁRIA

IRODALOM

- BALLÉR ENDRE (et al) (1999) A hazai neveléstudományról. A Magyar Tudományos Akadémia számára készített diszciplináris elemzés. *Magyar Pedagógia*, No. 4.
- A Neveléstudományi kutatás helyzetéről (1990) A Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesületének állásfoglalása. (Rövidített változat.) *Köznevelés*, No. 33.
- A Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesületének állásfoglalása a neveléstudományi kutatás helyzetéről (1991) *Új Pedagógiai Szemle*, No. 1.
- BÁTHORY & FALUS (eds) (1997) *Pedagógiai Lexikon*. Vol. I–III. Budapest, Keraban Kiadó.
- CSAPÓ BENŐ (1997) A tanulás és oktatás kutatása mint önálló tudományág. *Iskolakultúra*, No. 12.
- CSAPÓ BENŐ (2001) Neveléstudomány az ezredvég Magyarországon. *Iskolakultúra*, No. 2.
- HUSÉN & POSTLETHAWAITE (eds) (1994) *The International encyclopedia of education*. Oxford etc., Pergamon.
- R. VÁRKONYI ÁGNES (1991) A második lépés. *BUKSZ*, 1991. Tél.
- SÁSKA GÉZA (2001) „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!” *Iskolakultúra*, No. 2.
- WILSON, DAVID N. (1994) Comparative and International Education: Fraternal or Siamese Twins? A Preliminary genealogy of Our Twin Friends. *Comparative Educational Review*, No. 4.

10 Lásd pl. Ballér et al (1999).

KUTATÁS VAGY POLITIKAFORMÁLÁS?*

Írásomat Szabó Miklós emlékének ajánlom

A Z OKTATÁSKUTATÓ INTÉZETET 1981-ben alapította meg az akkori Művelődési Minisztérium az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjából és a Művelődési Minisztérium Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontjából. Létrehozása gyökeres szakítást jelentett elődintézményeinek hagyományaival: az intézet a pedagógiai megközelítés folytatása helyett a magyar oktatásügy egésze irányításának stratégiai-politikai átalakítását szolgáló társadalomtudományi szakértői bázisként alakult meg. Alapító főigazgatója, Gázsó Ferenc az MSZMP egyik reformszárnyának bizalmát élvezte és az új intézet dolgozói számára az első pillanattól kezdve nyilvánvaló volt, hogy feladatuk egy új, az oktatásügy egészének megreformálását célzó koncepció kialakítása.¹

Bár az intézet nyilvánvalóan politikai céllal alakult, de alapítója munkatársait döntően, ha nem is kizárólagosan a kutatói szférából válogatta, hívta meg. Nem politizálást, közvetlen politikaformálást várt tőlük, hanem olyan irányú magas szintű kutatómunkát, amelynek eredményei közvetlenül felhasználhatók lesznek oktatáspolitikai küzdelmeiben.

Az intézet így az addigi Magyarországon – legalábbis a tanügyben – korábban ismeretlen típusú szerveződés volt. Nem tanügy-igazgatási, és nem is az oktatási rendszerben megvalósítandó nevelési-oktatási feladatok módszertani központjaként működő intézetként jött létre – ilyen feladatai a II. világháború után több minisztériumi intézetnek is voltak nálunk, a rendszerváltáskor pl. az Országos Pedagógiai Intézetnek, majd utódjának, a napjainkban is működő Országos Közoktatási Intézetnek. De nem is a pedagógiai tudományok kutató intézeteként, mint amilyen az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja, vagy a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont volt, hanem egyértelműen, kifejezetten oktatás*politikai* célú kutatásokra szerveződött.

Az intézet fennállásának első éveiben belső szerkezete, a tudományos kutató osztályok és csoportok elnevezése és feladatai, illetve vezetőik és magának a munkatársaknak a köre is mindegyre változott. Az intézet magját ezekben az években négy cso-

* A szerző annak megalakulásától dolgozik az Oktatókutató Intézetben, 2001. januárjától az intézet főigazgatója. 1 Ennek háttéréről lásd: Kozma T.: *Reformvitáink*. Bp., Educatio, 1992. (Társadalom és oktatás.)

port képezte. Mind a négy tagjai közül néhányan belső, többek pedig külső, félállásos, vagy csak „ide dolgozó” munkatársak voltak.

Az egyik ilyen csoportot a hetvenes évekbeli, az akkoriban „iskolakritikai” szemléletűnek nevezett szociológiai irányzat néhány képviselője és tanítványai, vagy legalábbis követőik jelentették (szociológusok és szociológiai módszereket alkalmazó pszichológusok), akik itt együtt dolgozhattak a második csoport, a „reformközgazdász” szemlélet követőinek tekintett közgazdászokkal, illetve a harmadik csoport, a „kísérletező pedagógia” képviselőivel. A negyedik csoportot az elsősorban a felsőoktatási kutatásokhoz kötődő pszichológusok alkották.

Az intézet vezetése által kívánt reformkoncepció kialakítása, a folyamatos belső viták során e csoportok erőviszonyai viszonylag hamar stabilizálódtak. Belső véleményirányítónak a szociológusok és a közgazdászok lettek, úgy azonban, hogy az előbbieket két, egymástól jól elkülönülő csoportra oszlottak: a hátrányos helyzet és az inkább szociálpolitikai jellegű problémák kutatóira (akik közül a meghatározó személyiség maga Gázsó, illetve Várhegyi György volt), valamint az oktatásirányítás, -tervezés-, és -politika kutatóira (Kozma Tamás vezetésével). Az intézet alapítása után két-három évvel már e szociológusok és közgazdászok munkáját tekintette a szakmai közvélemény az intézmény jellegadójának.² Olyannyira, hogy előbb az ő tevékenységük megnevezésére, később pedig általában az oktatásügy politikai problémáit kutatók jelölésére új fogalom született és terjedt el a nyolcvanas évek közepére a hazai szakmai közéletben és a sajtóban is. A hasonló minisztériumi, vagy akadémiai intézetekben, egyetemeken akkoriban kutatást végzők pszichológusként, pedagógusként, szociológusként emlegették magukat és mások őket. Az Oktatókutatás Intézet munkatársait kezdetben, 1981–82-ben „oktatókutatósoknak” hívták, majd 1984–85-re a sajtóban megszületett és azután már szélesebb körben is természetesen alkalmazták az „oktatókutató” elnevezést az intézet kutatóira használva. (Nem csak a fogalom, de a neveléstudomány hazai történetéhez is tartozik, hogy a kilencvenes évek elejétől a „hagyományos pedagógia” kutatói is, neveléstudományi tanszékek oktatói is előszeretettel vallják magukat inkább oktatás kutatóknak, mint pedagógusnak – még akkor is, ha kifejezetten nevelési kérdésekkel foglalkoznak.)

Az imént említett belső véleményirányító (és egyben legtöbbet és legnagyobb hatással publikáló) szociológus és közgazdász mag 1984–85-re a hazai oktatáspolitikában és pedagógiában addig ismeretlen, elsősorban angolszász kutatási megközelítést és nyelvezetet sajátított el és kezdett lassan közös nyelvvé alakítani. Politikai beállítódásuk is lassanként közeledett: közös jelszavaik mindinkább a decentralizálás, önkormányzatiság, demokrácia, pluralizmus lettek.

Az intézetnek központi szerepe volt a nyolcvanas évek oktatáspolitikai döntéseinek, különösen az 1984-es országgyűlési határozatnak és az 1985-ös, a köz- és a felsőoktatást együtt szabályozó oktatási törvénynek az előkészítésében, elsősorban

² Ugyancsak országos hatása volt az intézet Zsolnai József vezette „akciókutatási” osztálynak is. Mivel azonban az ő intézeti munkájuk ezekben az években nem általában kutatások végzésére irányult, hanem vezetőjük alternatív tantervének kidolgozására és országos elterjesztésére, tevékenységük elvált az intézeti kutatások „főáramától”. Ezt Zsolnai maga mindig hangsúlyozta. Lásd például: Zsolnai J.: Biográfiai szelvényzet a „Maratoni reformhoz”. *Iskolakultúra*, 2001/3.

nemzetközi összehasonlító kutatásai, politikai kérdésekre irányuló alkalmazott szociológiai, politikaelemző és gazdaságtani gyorsvizsgálatai során gyűjtött információival és az ezekre épülő koncepcionáló munkájával. E fontos politikai döntések előkészítése, ha formálisan nem is, de tartalmilag lényegében az intézetben történt. Többnyire úgy, hogy az intézeti munkatársak különböző „anyagíró bizottságok” vezetői, még inkább titkárai lettek.³

Az OI igazgatója hamarosan közoktatási miniszterhelyettes lett és az eredetileg az oktatásügy *egészének* átfogó vizsgálatára, illetve reformja előkészítésére létrehozott intézet ettől kezdve gyorsan a *közoktatás-irányítás* „think-tank”-jévé vált. Kiadványai és konferenciái szakmai, politikai körökben nagy feltűnést keltettek és a sajtóban is heves vitákat váltottak ki. Az Oktatáskutató elfogadottan az angolszász „iskolakritikai” irányzatok és az angolszász liberális oktatáspolitikai gondolkodásmód megismertetésének és terjesztésének első számú hazai központjává lett.

Oktatáspolitikai központ

A nyolcvanas évek végére, a pártállami szisztéma szétesésének időszakára az intézet az akkor alakuló új politikai csoportok, majd pártok oktatáspolitikusainak találkozóhelyévé vált. Az első szabad választásokra készülő pártok közül a fontosabbak mind az intézet szociológusaihoz, közgazdászaihoz fordultak segítségért programjuk elkészítésekor. Csak a jelentősebbeket említve: az intézetben készült az SZDSZ és a FIDESZ 1990-es választási oktatási programja, de (esetenként ugyanazon) intézeti munkatársak nyújtottak segítséget az MDF, az FKGP, az MSZP stb. programjának kidolgozásához is, vagy segítettek szakértőként az akkori pedagógus szakszervezeteket, elsősorban a PDDSz-t.

A gyorsuló események sodrában az intézet munkájában a nyolcvanas évek közepétől előbb a minisztériumi, másfelől mindinkább az imént jelzett egyéb politikai elvárásoknak megfelelően a *koncepcióalkotó tevékenység* mindinkább túlsúlyba került a módszeres szociológiai és gazdaságtani, nemzetközi összehasonlító kutatásokkal szemben, amelyek az Oktatáskutató első éveiben még a koncepcióalkotás szükséges feltételeiként centrális jelentőségűek voltak. Ugyanígy háttérbe került a felsőoktatás vizsgálata a *közoktatás-politikai* megközelítéssel szemben. Az „inkább kutatói alkatú”, illetve az egyértelműen a felsőoktatásra orientálódott kutatók is az ezeknek az elvárásoknak megfelelő témákat kezdték preferálni, s az intézet felsőoktatás-kutatási osztálya a nyolcvanas évek végén egy időre meg is szűnt, bár ilyen jellegű kutatások továbbra is folytak itt.

Ugyancsak háttérbe szorult a pszichológus munkatársak tevékenysége is, akik az évtized végére szinte mind elhagyták az intézetet. Ezt a folyamatot felgyorsította,

³ Az intézet története persze nem légüres térben zajlott, számos szálon kapcsolódott a korabeli tanügy-irányítási, igazgatási reformtörekvésekhez (v. ö.: Báthory Z.: A maratoni reform. *Iskolakultúra*, 2000/10–11.; Kozma T.: Oktatás és politika: rendszerváltó viták. *Iskolakultúra*, 2001/2.), illetve a hazai ellenzéki és féllenzéki mozgalmakhoz (Sáska G.: „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!” *Iskolakultúra*, 2001/2.). A közvetlen kapcsolódás és éveken át tartó együttgondolkodás lehetőségét ez utóbbiak képviselőivel Szabó Miklós történetész ama „repülő egyetemi” órái adták, melyeket felváltva, időnként pedig párhuzamosan tartott Bálint Mária, Sáska Géza és a magam lakásán.

hogyan az évtizedfordulóhoz közelítve a minisztérium viszonya az intézethez mind ambivalensebbé vált és ez minden itt dolgozónak bizonytalanná tette a helyzetét: 1985–90 között többször is felmerült az intézet megszüntetésének, vagy átszervezésének terve. Amikor az „utolsó pártállami minisztérium” nem sokkal a szabad választások előtt – ha megszüntetni gyenge is volt, de – tollvonással felére csökkentette az intézet beralapját, lényegében csak azok maradtak az Oktatókutatóban, akik az itt korábban kidolgozott oktatáspolitikai paradigmáknak leginkább elkötelezettek voltak.

A minisztériumnak saját intézetéhez való viszonya voltaképpen mindjárt attól kezdve bizonytalanná és állandóan változóvá lett, hogy alapító főigazgatója miniszterhelyettesi kinevezést kapott. Gazsó indulásakor az intézetre támaszkodva dolgozta ki és népszerűsítette új oktatáspolitikáját, amelynek centrális eleme az iskolák ún. szakmai autonómiájának megteremtése volt, vagyis az oktatási intézményeknek a pártirányítás és a helyi-területi tanácsi irányítás alóli „felszabadítása”. Eleinte új pozíciójában is szoros kapcsolatot tartott az intézet kutatóival. Fontos bizottságokba, döntés-előkészítő testületekbe hívta meg őket, de hamarosan tapasztalnia kellett, hogy egyrészt az itt dolgozók valóságfeltáró munkája esetenként a dolog természeténél fogva olyan eredményeket hozott és olyan intézeti koncepciókat is eredményezett, amelyek már nem feltétlenül estek egybe az ő céljaival.

Az intézet dolgozói lassanként önálló, saját oktatáspolitikai elképzeléseket alakítottak ki, amelyek nem ritkán gyökeresen eltértek a változó minisztériumi elképzelésektől és ezeket sikerrel népszerűsítették a nyilvánosság nemcsak szakmai fórumain is. Márpedig az intézet korábbi alapítója aktív oktatásirányítóként már nem vitatkozó partnereket, hanem a minisztériumban megvalósítani kívánt politikája végrehajtásának segítőt kereste. Minisztériumi munkatársai, illetve a minisztérium későbbi vezetői még inkább így voltak ezzel. Mai szemmel nézve érthető, ha fenyegetőnek érezték, hogy az Oktatókutató Intézet, bár egyfelől továbbra is kész volt a rövid távú, az oktatás irányításában jól hasznosítható kutatási, gyors vizsgálati, nemzetközi áttekintéseket eredményező feladatok végrehajtására, másfelől önálló politikaformáló központtá fejlődött, könyv- és füzetsorozataiban, illetve mind népesebb hallgatóságot vonzó konferenciáin gyakran a minisztériumi törekvésekkel szögesen ellentétes álláspontot fejtett ki.

Nem hagyható figyelmen kívül, hogy a Művelődési Minisztérium a hetvenes években még maga sem volt politika-meghatározó helyzetben. Az oktatáspolitikát az MSZMP különböző testületeiben alakították ki és a minisztérium feladata csakis annak végrehajtása volt. Az Oktatókutató létrehozását éppen az a reformszárny érte el, amely a pártirányítás háttérbe szorítására tört és az MSZMP-től elragadva ezt a lehetőséget, a minisztériumot kívánta az oktatáspolitikai döntések meghozásának központjává tenni. Egyebek mellett éppen az intézet létrehozása volt ennek eszköze. De miután a reformerek a minisztériumot sikeresen birtokba vették és azt sikerült önálló politikai centrummá tenniük, e lehetőségen a továbbiakban természetesen nem kívántak egy kutatóintézettel osztozni – szembekerültek azzal.

Az Oktatókutató megszüntetése azonban a nyolcvanas évek végén már túlságosan nagy botrányt okozott volna. Amikor 1989-ben egy rövid intermezzo után főigazga-

tója Nagy József, a szegedi JATE professzora lett, az intézet ismét megerősödött, mert az ő pedagógusként, oktatástervezőként, pszichológusként kivívott és nemzetközileg is megalapozott tekintélye újabb oldalról adott védernyőt az itt folyó munkának. Így megszüntetés helyett inkább az ellenzékinek tekintett intézet átprofilizálására tettek folyamatos kísérleteket, illetve financiálisan próbálták tevékenységét korlátozni.

A szabad választásokkal azután az intézet életében is új szakasz kezdődött.

Válság és profilkeresés

Az 1990-es választások után az új, MDF-es minisztérium vezetői az Oktatáskutató Intézetet annak úgymond az akkori ellenzéki pártokhoz való túlzott kötődése miatt nyílt gyanakvással kezelték.

Ezen az sem segített, hogy Andrásfalvy Bertalan, az MDF első oktatási minisztere közoktatási tanácsadójává az intézet alapító főigazgatóját nevezte ki. Sőt, paradox helyzet alakult ki. Amikor a miniszter Gázsó Ferencet megbízta a minisztérium közoktatáspolitikai koncepciójának, majd az oktatási törvény tervezetének kidolgozásával, ő „csapatába” elsősorban vezető oktatáskutató, illetve hozzájuk kötődő szakértőket hívott meg. E megtisztelő meghívásokkal egy időben ugyanaz a minisztériumi vezetés kihirdette, hogy az intézetet megszünteti és helyére létrehívta az új Országos Közoktatási Intézetet.⁴ Nagy professzor vezetői megbízását visszavonták és az új intézmény igazgatójává Zsolnai Józsefet nevezték ki, bejelentve, hogy az OI több vezető kutatóját az új intézetben már nem kívánják tovább foglalkoztatni.

Bár e döntéseket a sajtóban is közzétették és az Oktatáskutató romjain az új intézet (OKI) is megalakult, (máig is működik), mintegy másfél hónapig tartó, a kulisszák mögött folyt küzdelem után a miniszter visszavonta az Oktatáskutató megszüntetésére vonatkozó, korábban aláírt döntését. Ennek legfőbb oka az volt, hogy az intézet fenntartásáért több (nemcsak ellenzéki) politikai párt vezetői mellett az MTA elnöke és más befolyásos tudósok is sikra szálltak. Előbbiek az intézetet annak oktatáspolitikai, utóbbiak viszont akadémikus, szaktudományi teljesítményei miatt védelmezték.

Az intézet tehát fennmaradt, de ettől kezdve sajátos vákuumhelyzetbe, tartós válságba került, aminek egyértelműen politikai okai voltak.

A „megszüntetési kísérlet” után az 1990-es évek elején az intézetet semlegesítendő, irányítását a *felsőoktatási* helyettes államtitkára bízták, és ezzel gyakorlatilag lehetetlenné tették, hogy a továbbiakban jelentős *közoktatási* érdekű kutatási megbízásokat kapjon a minisztériumtól, holott az intézet kutatóinak kompetenciájába éppen ezek tartoztak. Az intézet profiljának megváltoztatására, felsőoktatási jellegűvé tételére vonatkozó egyértelmű fenntartói döntés ugyanakkor a minisztériumi vezetők nem szűnő politikai bizalmatlansága miatt nem történt meg és ennek hiányában a nagyobb felsőoktatási megbízások is elkerülték az intézetet. A munkatársak így gyorsuló ütemben szorultak ki a közoktatással foglalkozó bizottságok, testületek munkájá-

⁴ Az új Országos Közoktatási Intézet magába olvasztotta a korábbi Országos Pedagógiai Intézetet is. Ez utóbbi nem kutató, hanem igazgatási-módszertani jellegű intézmény volt. Ahogy akkoriban a minisztériumban mondták, az Oktatáskutató Intézet kutató-, az OPI, ill. az új OKI viszont „végrehajtó” feladatokat látott el.

ból, a felsőoktatásiakba pedig ugyancsak nem kerültek be: „két szék között a pad alá” igyekeztek őket szorítani.

Az intézet vezető kutatóinak közoktatási kapcsolatrendszere, megőrzött szakmai presztízse és elismert kompetenciája ezt a furcsa helyzetet egy ideig elfedhette, de nem ellensúlyozhatta. Az Oktatókutatóéhoz képest nagyságrenddel nagyobb költségvetési támogatással és hasonlíthatatlanul nagyobb létszámmal működő, szervezetenként „a helyén lévő”, mert a közoktatási helyettes államtitkár által irányított – és elfogadott, sőt preferált – Országos Közoktatási Intézettel az ellenzékinek minősített Oktatókutató szervezeti helyzeténél fogva is egyre kevésbé lehetett versenyképes a minisztériumi megbízások elnyerésében.

Annál is inkább, mert az intézet az alatt a néhány hét alatt, míg „megszűntnek tekintették”, elvesztette vezető kutatóinak egy részét is: ők az újonnan létrehozott OKI-ba távoztak. Ezt az új intézményt eredetileg hangsúlyozottan nem kutatóhelyként kívánták létrehozni, hanem a korábbi Országos Pedagógiai Intézet örököséiként pedagógiai módszertani központként, tanügyigazgatási feladatok ellátására – az oda végül átvett oktatáskutatók számára hoztak csak létre egy kutatási részleget, amely azután az Oktatókutató természetes riválisaként kezdett működni.

Az intézet korábbi „kemény magja” így látványosan kettészakadt: egy részük az anyaintézetben maradt, másik részük az új OKI-ban kezdett szociológiai-politológiai kutatásokba. E szakadásnak már akkor is, és azóta még inkább világosan látható oktatáspolitikai irányválasztási ellentétek álltak a háttérben. A két csoport, bár azonos – Magyarországon általuk közösen meghonosított – kutatási paradigmának kötelezte el magát, és ez a közösség köztük mindmáig fennáll, kutatásaiból a kilencvenes évek elejétől egyre inkább eltérő oktatáspolitikai-politikai következtetéseket vont le. E mögött természetesen eltérő társadalmi és politikai értékválasztások álltak.⁵ (Ezek elemzésére itt nyilvánvalóan nincs módunk, csak jelezhetjük, hogy a kilencvenes évek eleji országos szintű oktatáspolitikai döntések előkészítése során az Oktatókutatóban maradtak egyre nyíltabban a minisztériumi koncepciók ellenzőinek oldalára kerültek, míg az OKI-sokra ez kevésbé volt jellemző.)

Mindenesetre az Oktatókutató Intézet így hamarosan olyan helyzetbe került, hogy alapvetően nem minisztériumi megrendelésekre kezdett dolgozni, hanem munkájának irányát az szabta meg, hogy munkatársai éppen milyen pályázatokat tudtak nyerni az OTKA-tól, az MTA Pedagógiai Bizottságától stb. Ennek persze – minden rosszban van valami jó –, voltak bizonyos előnyei is, hiszen ez a „lebegő helyzet” sokban hozzájárult ahhoz, hogy az intézet a továbbiakban is megőrizhette munkájának akadémikus értékeit, pl. alap kutatás-orientált jellegét.

Annál is inkább, mert az állandósult krízishelyzetnek a másik oka az volt, hogy a rendszerváltás után, a közoktatásra és a felsőoktatásra vonatkozó alapvető jogszabályok elfogadása után az a feladatrendszer, amelyre az Oktatókutatót eredetileg létrehozták – a közoktatás, felsőoktatás és szakképzés átfogó problémáinak vizsgálatára

⁵ A két csoport akkori kétféle oktatáspolitikai koncepciójának azonosságai és eltérései jól összevetethetők a következő kötetek, („manifesztumaik”) összehasonlításával: Gázsó F. & Halász G. & Mihály O. (szerk.) *Törvény és iskola. Iskolafejlesztési Alapítvány*, Bp., 1992; illetve Kozma T. & Lukács P. (szerk.) *Szabad legyen, vagy kötelező?* Bp., Educatio, 1992.



építő, az egész ágazatot átfogó politikai, fejlesztési, irányítási *koncepció* kimunkálása – időszerűtlenné vált. Fentebb igyekeztem bemutatni, hogy az intézet ilyesfajta tevékenysége iránt három hullámban jelentkezett sürgető elvárás: a nyolcvanas évek elején, végén, és az évtizedfordulón. Később, mindmáig azonban – bár az átfogó szemlélet és tájékozottság továbbra is fontos érték –, a „megrendelők” igénye érezhetően mindhárom oktatási alágazatban az ugyan alapkérdéseket érintő, de kifejezetten részletekbe menő, célzott kutatásokra, állapotfelmérésre, nemzetközi tapasztalatok gyűjtésére és azok adaptálásának előkészítésére irányult és irányul. Tehát egyrészt nem átfogó, hanem alágazati vagy még alacsonyabb szintű kérdések vizsgálatára, másrészt felmérésre és kutatásra, naprakész adatszolgáltatásra, a nemzetközi megoldások, modellek alapos ismeretére és bemutatásának képességére – de *nem* a politikaformálásban való közvetlen részvételre, nem politikai forgatókönyvek kidolgozására.

Ez a lényegi váltás azonban, a fenti ellentmondásos helyzet következtében – a minisztériumi megrendeléseket más intézmények kapták meg, amelyek megbízásának a minisztériumi vezetők nem érezték politikai kockázatát – az Oktatáskutatóban csak részben történhetett meg.

Kozma Tamásnak, aki az intézet „megszüntetésének kísérlete” után a főigazgatói megbízást elnyerte, ötéves vezetői megbízatása 1995. szeptemberében lejárt és az újabb ciklusra szóló pályázati kiírás is csak 1996. júliusának végén született meg. Ez a tény – a jéghegy csúcsaként – a kívülállók számára is jelezte, hogy az intézet pozíciója, fenntartójával való viszonya bizonytalan, még inkább érezték ezt az ott dolgozók.

Ez önmagában is nehéz helyzetet teremtett volna, de úgyszintén súlyos következményekkel járt, hogy időben egybeesett azzal, (pontosabban, következett is a fentiekből), hogy az irodaházat, amelyben az intézet helyiségeit bérelte, privatizálták, és a gyorsan növekvő bérleti díjak kifizetésére az Oktatáskutatónak folyamatosan csökkenő fenntartói támogatás mellett kellett a fedezetet megteremtenie. A pénzügyi összeomlást csak úgy lehetett elkerülni, hogy a pályázati úton empirikus kutatási feladatokra elnyert, illetőleg „a piaci megrendelésekre” végzett kutatások végrehajtásához szükséges pénzeszközök nagyobb részét is a rezsiköltségekre fordította az intézet vezetése. Az Oktatáskutató évről évre egyre nagyobb adósságot görgetett maga előtt és fenntartója, a minisztérium ezt a gondot nem oldotta meg. Nyilvánvalóan nem véletlenül maradt el az intézet szanálása, hiszen a szóban forgó bérleti díj pénzügyi szempontból jelentéktelen volt: az intézet éves költségvetése egy kis szakközépiskoláénál is sokkal kevesebb volt és azóta is ilyen maradt.

Bár Kozma megbízását – a szakmai körökben vitathatatlan presztízsze okán – végül megújították, ezt a helyzetet csak a kilencvenes évek végére tudta megoldani: az anyagi csőd veszélye csak 2000. elejére szűnt meg, amikor sikerült elérnie, hogy az intézet új elhelyezést nyert a minisztérium egyik irodaházában.

Perspektívák

2000 végére az intézet alapító, illetve idősebb kutatói közül már csak alig néhányan maradtak az Oktatáskutató munkatársai, többnyire ők is valamelyik egyetememen vannak főállásban. Lényegében megszűntek az intézet pártkötődései és irányítását egy új

kutatói nemzedék vette át. Az új helyzetben természetesen újra felmerülnek az alapkérdések: szüksége van-e az oktatásügyért felelős minisztériumnak saját fenntartású kutató intézetre? Ha igen, hogyan működjön, mi legyen a feladata?

A kilencvenes évek második felében átalakult, részben „amerikanizálódott” a kutatásirányítás-finanszírozás egész hazai rendszere. A kutatásokra szánt pénzeszközöket a finanszírozó szervek, így az Oktatási Minisztérium is, egyre inkább pályázati úton osztják el és az utóbbi időszakban az Oktatáskutató is e pályázatok állandó résztvevője lett. A minisztériumnak látszólag egyszerűbb, olcsóbb és főként problémamentesebb, ha kutatási igényeit az éppen legjobbnak tűnő ajánlattevőre bízva, és nem kötelezi el magát eleve egy általa fenntartott intézménynek.

A nemzetközi tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy Nyugat-Európában, sőt Észak-Amerikában is, a kormányzati ágazati politikai döntéseket, fejlesztéseket előkészítő, megalapozó, szakpolitikai kutatásokat végző – és többnyire az Oktatáskutatóval egyidőben alapított – intézmények szerepe, súlya napjainkban sem csökken. Az ilyen típusú kutatóintézetek fenntartásának oka, úgy tetszik, az, hogy ezek folyamatos működtetése az egyetlen lehetőség arra, hogy az irányító – és összetételükben szükségképpen változó – testületek élhessenek egy „think tank” típusú szervezet állandó szolgáltatásainak minden előnyével. Vagyis, hogy olyan felkészült szakemberekre támaszkodhassanak, akik egy-egy témakörrel nem ad hoc jelleggel, pályázattól pályázattig foglalkoznak, és akik munkahelye olyan állandó kutatási infrastruktúrát is fenntart, amelyre (más tudományágaktól eltérően) a társadalomtudományi egyetemi tanácsok többnyire nem képesek. Különösen így van ez az oktatásügyi kutatások tekintetében. Miután az oktatási rendszerek a fejlett országokban óriásira nőttek és szervezetük mind bonyolultabb, alakításuk, vezérlésük, irányításuk sajátos és naprakész szakértelmet követel meg – ennek kialakítására alkalmasak az ilyen kormányzati intézmények.

Szervezetüknek sokféle formája van: közvetlen minisztériumi fenntartású oktatáskutató intézetek, akadémiai, vagy egyetemre telepített, de elsősorban minisztériumi megbízásokat ellátó és minisztériumi finanszírozással dolgozó; illetve alapítványi, de ugyancsak folyamatos minisztériumi megbízásokat ellátó intézetekre egyaránt sok példa van valamennyi nyugat-európai, illetve észak-amerikai országban. Egy bizonyos: ilyen típusú intézményeket mindenütt fenntartanak ma a fejlett országokban.

Úgy látom, hogy az intézet jelenlegi helyzete, a minisztérium mai vezetőivel való kapcsolata, az itt dolgozó kutatók ambíciói és kompetenciájuk, munkájuk máig megőrzött tudományos színvonala alapján az Oktatáskutatónak jó perspektívái lehetnek a következő évekre. De ez természetesen megkívánja az új helyzethez való rugalmas alkalmazkodást.

Egyfelől véglegessé és nyilvánvalóvá kell tennünk a már korábban megkezdett változást a politikai koncepcionál szerepről az alap- és alkalmazott kutatási tevékenységre és a kutatási eredményeknek a döntéshozók számára való színvonalas értelmezésére. Ma az intézettől az e területen elért eredményeket várja el fenntartója éppúgy, mint a munkája referenciális közegét jelentő tudományos közösség is. Másfelől viszont, a kutatások fő irányainak megjelölésekor a fenntartó igényeiből kell kiindul-

nunk. A mára kialakult oktatásügyi háttérintézeti struktúrában van közoktatási és szakképzési intézet, de nincs felsőoktatási kutatóintézete a minisztériumnak – és nemcsak a minisztériumnak, hanem a magyar oktatásügynek sincs ilyen profilú bázisa (egyetemeinken sem).

Érdemesnek és elkerülhetetlennek látszik tehát az intézet kutatási paradigmáinak, filozófiájának megőrzésével kutatási profiljának ez irányú módosítása, a szervezeti környezetéhez való alkalmazkodás. Az Oktatáskutató 2001. évi kutatási tervének összeállításakor, a minisztériumi vezetőkkel való egyeztetésekor nyilvánvalóvá vált, hogy a fenntartó érdekei igénylik az intézet felsőoktatási jellegének erősítését, és erre a feltételek meg is vannak.

Ráadásul ez a felsőoktatás felé való fordulás magukból az intézet utóbbi évekbeli kutatási eredményeiből egyébként is következik. Ezek a vizsgálatok arra mutatnak ugyanis, hogy a 21. század első évtizedében a magyar tanügy új fejlődési szakaszba lép. Hazánkban is megkezdődött a felsőoktatás tömegessé válásának szakasza és ugyancsak tömegessé kezdenek válni a formális iskolarendszeren kívül szerveződő oktatási piac szolgáltatásai is. Ezek a változások új problémákat, új kihívásokat jelentenek az oktatásirányítás és természetesen az oktatáskutatás számára is, de a régi kérdések is új formában, új összefüggésekbe ágyazva jelennek meg. Biztosra vehető, hogy az előttünk álló évtizedben az oktatáspolitikai gondok, a nyilvános viták, útkeresések középpontjába az alábbi kérdések kerülnek majd, mindegyikük az „Európába illeszkedés” perspektívájában is:

- a felsőoktatás, (illetve a 18 éven túli továbbtanulás különböző módozatai),
- az esélyegyenlőség problematikája közép- és felsőfokon is,
- a középfokú oktatás teljes körűvé tételének következményei, és
- a nem iskolarendszerű oktatás, illetve a „lifelong learning”.

Ez az a négy irány, amelyre tehát véleményem szerint kutatásaink hangsúlyát tenünk kell a következő időszakban. Éppen az ezekkel kapcsolatos oktatásszociológiai-politológiai kutatások végzésére elégtelen (vagy nem alakult még ki) ma a hazai kutatási kapacitás, ezek a kérdések azok, amelyekkel a jelenlegi minisztériumi háttérintézmények, a felsőoktatási tanszékek még csak kevésbé és rendszertelenül foglalkoznak. Ez nem azt jelenti, hogy más témákkal nem kell foglalkoznunk, hanem azt, hogy a többi témákat is mintegy „czek optikájából” közelítsük meg. Ezen túl pedig a kutatásainkban az utóbbi időben egyoldalúvá vált politikai-szociológiai megközelítés mellett ismét növekvő súlyt kell kapnia a nemzetközi összehasonlító, a regionális és legfőképpen az oktatás-gazdaságtani szemléletnek: az intézet vizsgálatainak ilyen értelemben is interdiszciplináris jellegűeknek kell lenniük.

A fenti irányváltással – az eddigi kutatási irányok megőrzése mellett ezeknek az újaknak az erősítésével – az Oktatáskutató az oktatás, és azon belül jellegadóan a *felsőoktatás* fejlesztésével kapcsolatos stratégiai kutatások hazai központjává és szervező intézményévé, szakértői bázisává alakulhat. Úgy látom, hogy a jelenlegi minisztériumi vezetés ezt igényli is.

LUKÁCS PÉTER

MINDIG A MÁSIK OLDALON

AZ OKTATÁSKUTATÁS – ÉS AZ OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET – tudománytörténeti szempontból alig vitathatóan sikeres hazai történetének áttekintése mellett óhatatlanul felmerül a kérdés, hogy az intézetnek a rendszerváltást követően miért kellett – és kell mind a mai napig – lényegében minden kormány alatt a létéért küzdenie. Miközben ugyanis az oktatáskutatás – és művelői – a hazai tudományos életben kétségtelenül valamifajta clismertséget vívtak ki maguknak, ugyanezen közben az Oktatókutató Intézetet a rendszerváltást követő miniszterek, államtitkárok, kabinetfőnökök sora akarta megszüntetni, átszervezni, átstrukturálni, de a legjobb esetben is legfeljebb csupán megtűrték létét. De tegyük hozzá, hogy az oktatáskutatással foglalkozó valamennyi háttérintézet sok tekintetben hasonló nehézségekkel küszködött/küszködik.

Az itt következő írás szerzői – másik oldalon szerzett tapasztalataikra is támaszkodva – ezt a kérdést igyekeznek körbejárni.

Az oktatáskutatás szerepe az irányításban

A rendszerváltás előtti Magyarországon az oktatás közvetlen irányítása és igazgatása – zömmel, bár folyamatosan csökkenő mértékben a kézi vezérlés technikáival – volt a szakminisztérium(ok) feladata. A közép- és hosszú távú, stratégiai tervezés részint a pártközpontban történt, részint az erre a célra szakosodott csúcsszervezetben, az Országos Tervhivatalban, amelyek – különösen az utóbbi – munkájuk során igénybe vették az akadémiai kutatásokat és kutatókat. Az ágazati irányításnak és a stratégiai tervezésnek ez a rendszere legalább a hetvenes évek második felétől kitüntetett helyzetbe hozta a kutatókat: ideológiailag és politikailag (többé-kevésbé) függetlenek maradhattak, nem kötötte őket az igazgatás napi rutinja sem, ugyanakkor bízhattak abban, hogy tudásuk és kutatási eredményeik valamiképpen becsatornázódnak a társadalom tervezésébe. De ha nem is hasznosulnak ilyen módon, mint vitapartnerek fontosak lehetnek a hivatásos tervezők számára.

Az ágazati irányítás és a stratégiai tervezés szétválasztásának ez a rendje a nyolcvanas évek fordulójától kezdett megváltozni: az 1980-ban szerveződött Művelődési Minisztérium Pozsgai Imre vezetésével a művelődéspolitikai formálására is igényt tartott. Ezt az igényt csak nagyon rövid időre engedte kielégíteni az MSZMP központi vezetése, azonban az oktatással kapcsolatos, illetve pedagógiai/neveléstudományi

kutatás véglegesen kikerült az MTA-nak a mindennapok rutinjától védett fellegvárából, s egészében ágazati irányítás alá került (szemben a társadalom más területeinek kutatásával foglalkozó diszciplínákkal, akár a gazdasággal, a pénzügyekkel, az államigazgatással és így tovább). Ez a rendszerváltásig az oktatáskutatás és az oktatáskutatók helyzetében nem okozott komoly változást talán azért, mert a távlatosabb gondolkodást, kutatást igénylő kérdések és döntések szervezetenként változatlanul elkülönültek az ágazati irányítástól (talán egyetlen történelmi „pillanatot”, az 1985-ös oktatási törvény előkészítését kivéve), és változatlanul magasabb fórumot jelentettek. Nem véletlen, hogy a rendszerváltást is túlélte a vita, hogy különbség tétessék minisztériumi „háttérintézet” és minisztériumi fenntartású „kutatóintézet” között.

Az oktatásirányítás gyermekbetegségei – avagy az államigazgatás elmaradt professzionalizációja

Ahhoz, hogy megérthessük az oktatáskutatással foglalkozó háttérintézetek helyzetét, az oktatásirányítással foglalkozó államigazgatás rendszerváltást követő helyzetét kell megértenünk. Ha végig követjük az oktatásirányítással foglalkozó minisztérium elmúlt évtizedes tevékenységét, igen ellentmondásos képet kapunk.

Az oktatásirányítással foglalkozó minisztérium egyik fontos, még a rendszerváltást megelőző időszakból származó, s máig érvényes sajátossága, hogy meghatározóan pedagógus végzettségűekből, illetve a közoktatás és a felsőoktatás korábbi vagy jelenleg is aktív oktatóiból áll. E szakemberek saját feladatukat elsősorban mint a szféra, és ezen belül saját intézményük, intézménycsoportjuk képviselőit értelmezik, s a kormány képviselőit, a kormányhatározatok végrehajtását ennek rendelik alá. Tegyük hozzá, hogy nincs ez persze másként az egészségügy, a kultúra vagy a vízügy területén sem. Végül is arról van szó, hogy az államigazgatási munka nem professzionalizálódott, hanem mintegy érdekképviseleti munkaként értelmeződött.

Az államigazgatási munka professzionalizálódását egy másik tényező is hátráltatta. A rendszerváltást követően sokáig azt hangsúlyozták a kormányok, hogy a politika semleges, stabil államigazgatást szeretne, amely „túléli” a kormányváltásokat – a kormányváltások során csak a miniszter és a politikai államtitkár változik, az apparátus marad. Ez elősegítene ugyanis az államigazgatási munka valódi szakmaiságának kibontakozását. Ugyanakkor a 90-es évek közepétől egyre több jel mutat arra, hogy a kormányváltások – sőt a miniszterváltások – nyomán a minisztériumi apparátusok nagy része cserélődik, s egyre kisebb része marad helyén. Emellett folyamatosan figyelemmel kísérhető, hogy növekszik a kabinet-munkatársak és menedzser-szerződéssel foglalkoztatott „lojalisták” száma és aránya, s egyidejűleg csökken a stabil, hosszan foglalkoztatott köztisztviselőké. Magyarul egyre inkább „zsákmány-rendszerre” válik az államigazgatás, azaz a kormányra került párt vezetőinek, képviselőinek, illetve a minisztériumot vezető miniszternek, államtitkároknak stb., klientúrájával, kapcsolatrendszerébe tartozókkal töltik be az államigazgatás vezetői posztjait.

A mai magyar államigazgatásban általános jelenségnek látszik, hogy az irányított szféra államigazgatásilag képzetlen, de a kormánypárthoz, a miniszterhez stb. lojális képviselői kerülnek be a minisztériumok különböző vezetői (államtitkártól a cso-

portvezető(kig bezárólag) posztjaira vagy a kabinet-iroda komisszár pozícióiba, a nagyszámú miniszteri, és kormánybiztosi posztokra.

Mindezen folyamatok nyilvánvalóan akadályozzák a hosszabb távra gondolkodó irányító munkát. Pedig a rendszerváltást követően az oktatás irányításában számos ilyen hosszú távú kitekintést és irányítást igénylő feladat volt/van – elég ha csak a Nat-ra, a szakképzési rendszer átformálására, a felsőoktatás fejlesztésére, a felsőoktatási integrációra gondolunk. Aligha véletlen, hogy e hosszú távú kitekintést és irányítást igénylő feladatok megvalósítása ellentmondásosra sikerült. Ám azt is látni kell, hogy ezeket a stratégiai jellegű lépéseket az előző évtizedek – direkt ágazati irányítás-tól független – oktatáskutatása alapozta meg.

Az államigazgatás jelenlegi rendszere alig teszi lehetővé a hosszú távú tervezést és irányítást. Az apparátus „lojalista” része csak annyi időre rendezkedik be, ameddig párfogója hatalmon van. Ez legfeljebb egy választási ciklus, de inkább rövidebb, hiszen kevés oktatási miniszter, s még kevesebb államtitkár töltötte eddig ki a teljes ciklust. Mire ezek az emberek megtanulják az államigazgatás működési rendjét, s egyáltalán felmerül a stratégia alkotás igénye, általában már pakolniuk kell.

Az „érdekvédők” sem képesek hosszú távú stratégia kidolgozására, részint mert általában nincsenek olyan pozícióban, hogy annak szükségességét el tudják fogadtatni, részint az „érdekvédők” megosztottak a célokat tekintve, hiszen olyan stratégia aligha létezik, amelyik mindegyik érdekcsoportot kielégít.

Mindezek ellenére azért minden minisztériumban van egy – sajnos egyre szűkebb – szakembergárda, akik valamikori „érdekvédőkből” mára professzionális államigazgatási szakemberré váltak. Csak bizakodni lehet abban, hogy „zsákmányosodó” államigazgatásban is meg tudnak maradni, mert a mindenkor hatalmon lévők felismerik azt, hogy az államigazgatás szakma, s ezért nélkülözhetetlen, hogy az államapparátusban legyenek stabil szakemberek.

Azt is meg kell említeni, hogy az oktatáspolitikai gyermekbetegségében jelentős szerepet játszott a rendszerváltás után politikai pályára került értelmiség jó szándékú naivitása. Az első szabadon választott parlament képviselőinek több mint fele volt kutató, egyetemi oktató, pedagógus vagy kultúr-értelmiségi, akik többsége a rendszerváltás utáni szabad társadalom és gazdaság viharos fejlődésében, s az ország villámgyors európai felzárkózásában és integrációjában reménykedett. Nem, vagy nem szívesen szembeült az ország gazdaságának elmaradottságával, vagy azt csupán gyorsan leküzdhető akadálnak tartotta, s nem ritkán a nemzetgazdasági teljesítmények korlátairól beszélőket azzal vádolták, hogy nem tudnak a marxista gondolkodáson túllépni. S bár ezen értelmiségiek lassan elmaradtak a politikától, mégis az oktatásirányítás területén máig találkozhatunk ezekkel a jó szándékú, naív nézetekkel. Máig elfogadott, hogy a felsőoktatási terület (államtitkárának, helyettes államtitkárának, főosztályvezetőinek) vezetőinek olyan professzorokat neveznek ki, akik pontosan ugyanazzal a naivitással fognak egy évente több mint száz milliárd forintot felemésztő, s közel háromszáz ezer embert (hallgatót, oktatót és egyéb alkalmazottat) magában foglaló szféra irányításába, mint ahogy azt otthon az egyetemi tanszékekkel teszik. Többben minisztériumi feladataikat is oktatói, tanszékvezetői teendők mellett látják el. Mint ahogy koráb-

ban (s nem ritkán ma is) a kórházigazgatás esetében gyakori munkamegosztás volt, hogy az igazgató főorvos két műtét között igazgatta egy kicsit a kórházat. Így van ez néha a felsőoktatásban is: a kinevezett professzor két előadás között vezeti egy kicsit az egyetemet vagy az egész felsőoktatási szférát.

Éppen ezért különösen a felsőoktatás irányításában – összefüggésben az évtized elején megfogalmazódott tervekkel, törvényekkel – terjedt el az a vélekedés, hogy a felsőoktatás intézményei és szakemberei elegendő szervezeti és szellemi potenciált képeznek ahhoz, hogy ne legyen szükség külön pénzből fenntartott kutatóintézetre a felsőoktatás globális problémáinak elemzéséhez, a fejlesztés stratégiai kérdéseinek megfogalmazásához. E gondolkodás alapvetően téves voltát jól mutatják mindazok a feszültségek, konfliktusok, megvalósíthatatlan tervek, amelyek ezen a területen állandó-sulni látszanak. De az oktatás egyéb területeire is jellemző, hogy a szervezeti és társadalmi folyamatok mintegy spontánul zajlanak (lásd struktúraváltás a középfokú oktatásban, tömegesedés a felsőoktatásban stb.), s az irányítás legfeljebb utólagos korrekciókra képes szorítkozni.

A minisztériumi munka professzionalizálódásának elmaradását „szembetűnően mutatja [...] hogy sok évtizedes hagyományként, a közoktatás vezetőivé – ritka kivétellel – az iskolai munkában kiemelkedő eredményt felmutató középiskolai igazgatót, tanárt, a felsőoktatás irányítására pedig többnyire tudományos presztízsű egyetemi professzort neveznek ki, függetlenül korábbi szakmai tevékenységüktől. Nem véletlen, hogy a minisztérium első vonalbeli szakmai vezetőinek hosszú névsorában szereplők szakirodalmi tevékenységéről a könyvtári katalógus, különösen a felsőoktatás vezetőinél, gyakran tartalmaz gazdag publikációs teljesítményeket a vezető eredeti, az oktatáspolitikától távol álló szakmájában, de csak kivételesen találhatók olyan publikációk, amelyek azt bizonyítanák, hogy az illető az oktatáspolitikát avatott szakértője”.¹

További problémákat is ki kell emelni abban a személyzeti politikában, amely a maga szakterületén kiválóan teljesítő kutatót vezető igazgatási pozícióba emeli. Ez az ember gyakran úgy véli/vélte, hogy a kutatásról „mindent tud”, tehát fölösleges másokat megbízni bizonyos kérdésekre irányuló elemzésekkel, illetve amennyiben mégis szükséges lenne, akkor kizárólag olyan vizsgálatokról lehet szó, amelyeket ő vagy (volt) közvetlen munkatársai idő hiányában nem tudnak megoldani. Másfelől az autonóm kutató számára nehezen elsajátítható szerep az államigazgatásé: nemcsak a hivatali bürokrácia kényszere, hanem az is, hogy a nyilvánosság – még a szakmai nyilvánosság is – nem rá, mint neves kutatóra, alkotóra kíváncsi, tehát személyiségét, kvalitásait háttérbe kell szorítania. A kormányt, a minisztériumot kell képviselnie akár személyes meggyőződése ellenére is. „Szépirodalmi tevékenységének része”: ezt az érvet a rendszerváltás után már megismertük, és a kívülálló számára ma is abszurdnak tűnik. Ám a kevéssé professzionalizált irányításban ez a szerepzavar vagy identitásválság mindennapi jelenséggé vált.

A szerepzavart könnyebb megoldani akkor, ha az illető vezetőt eredeti foglalkozása nem a társadalomkutatáshoz köti. Az MTA műszaki és természettudományos kuta-

¹ Polónyi István & Timár János: Tudásgyár vagy papírgyár. 2001, kézirat

tóintézeti hálózatának gyengülése, sőt összeomlása következtében (is) az oktatási irányítás kvalifikációt igénylő munkaköreibe sokan léptek be ilyen pályákról, szakterületekről.² Számukra az oktatáskutatás idegen, nem egyszer fölösleges luxusnak is tűnt, s az is maradt.

Más problémát jelent, de hasonló szerepavart okoz, amikor a gyakorlati pedagógia vagy kultúra területeiről érkeznek emberek államigazgatási vezető pozíciókba. Itt az – egyébként régtől örökölt – konfliktust az okozhatja, hogy a gyakorlati élet szakembere egyaránt távol érzi magától a kutatást és a kutatókat, valamint az igazgatást („egy íróasztalnál döntenek rólunk”, „ebből a pénzből lehetne venni falitáblát, könyvtárt fejleszteni” stb.).

A rövid távú, illetve a döntéseket közvetlenül megalapozó kutatásokat azonban ez a rendszer sem nélkülözheti. Egyfelől azért, mert bizonyos kérdések ténylegesen megfogalmazódnak (az előbbi példával élve: miként vélekedik a pedagógus társadalom a Nat-ról, hogyan finanszírozható a felsőoktatás stb.), másfelől mert a kutatások legitimálják is a döntéseket. A „lojalistákkal” működő, kabinet-irodák komisszáraival a szakterületeket ellenőrző irányítás nem igényli a független szakértői bírálatot, még a kontrollt sem, ám annál inkább a legitimitást. Ennek az az oka, hogy nem képes hosszabb távra előre tekinteni, gyors – és lehetőleg látványos – döntéseket kell hoznia, s ezeket „megkutatattatnia”. E célok elérését inkább akadályozzák, mint segítik az elmélyültebb munkához szokott kutatóintézetek, a társadalomkritikai attitűdű és igényű kutatók. A megrendelt kutatások címzettjei ezért egyre gyakrabban az ilyen kérdések vizsgálatára szakosodott gazdasági társulások.

Így hát elég természetes, hogy az igazgatásban megfogalmazódik a kérdés, mi végre „tartjuk el” kutatóintézeteinket.

A háttérintézetek sajátosságai

És itt érkezünk el a háttérintézetek kérdéséhez. Hiszen lényegében minden minisztérium rendelkezik – gyakran nem is egy – háttérintézménnyel, amely fontos szerepet játszhatna a stratégia készítésében és a hosszabb távú tervezésben, vagy az ezeket megalapozó kutatások végzésében.

A minisztérium és a háttérintézetek (az oktatás területén pl. az OKI, az OI, a Professzorok Háza, az NSZI stb.) kapcsolata azonban meglehetősen ellentmondásos. Az alapvetően rövidtávon érdekelt minisztériumi apparátusnak ugyanis nincs hosszú távú stratégiája, s így nincs olyan kutatásokra sem szüksége, amely ezt megalapozza. Viszont rengeteg napi „akadályelhárító” problémája van, amely azonnali válaszokat igényel, s ezen kívül számos rövid távon megoldandó feladata van (pl. jogszabály-előkészítés), amely néhány héten belül megoldandó feladatot jelent. Ráadásul ezek a feladatok erősen „politika-elfogult” válaszokat igényelnek.

² Egy orvosprofesszor mára széles körben ismert véleménye szerint, amikor Magyarországon sikerült a TBC-t leküzdeni, akkor a ráérő tudógyógyászok elárastották az államigazgatás és az egészségügyi tanácsadó, döntéselőkészítő testületek különböző posztjait. Hasonló jelenségnek lehetünk ma tanúi a természettudomány oktatók esetén: mivel egyre szűkebb ezen területek iránt a hallgatói kereslet, a ráérő ttk-s (elsősorban fizikus) vezető oktatók vannak hasonló helyzetben.

Ezzel szemben a háttérintézetek egyik része – a területen különösen az Oktatáskutató Intézet – alapvetően kutatóintézeti formában, és filozófiával, tradícióval szerveződött. Az ilyen háttérintézet alapvetően akadémiai mintákat követ, s inkább kutatóintézet, mint szakértő, szaktanácsadó szervezet. Alapvetően a kutatói autonómia jellemzi, a kutatási témák autonóm kezdeményezése, valamint a nagy számú akadémiai típusú kutatási pályázat.

Ezeket az intézeteket a rendszerváltás utáni években hamarosan elhagyták az olyan szakemberek, akik képesek és hajlandók az államigazgatás azonnali igényeinek (előterjesztések, jogszabályok előkészítése, véleményezése, ad-hoc felmerült kérdések azonnali szakértése stb.), illetve gyors szakértési feladatainak eleget tenni. Az egyébként meglehetősen szerény anyagi kondíciókat biztosító háttérintézeti (költségvetési) keretek helyett vállalkozási formában próbálnak – jelentősen jobban – megélni.

A költségvetési keretek között működő intézeteknél megmaradt szakemberek nagyobb részt kutatók, akik ragaszkodnak több-kevesebb függetlenségükhöz, kutatási szabadságukhoz, és tegyük hozzá, véleményükhöz, kutatói meggyőződésükhöz. Így állandó konfliktusban állnak fenntartó minisztériumukkal, amely részint alapvetően ad-hoc szakértést, részint a hatalmon lévő politikához, párthoz való lojalitást várna el tőlük. Erre azonban egy kutatási filozófiával szerveződött háttérintézet nem hajlandó, nem képes és nem is alkalmas. Ennek azután az is hatása, hogy valódi „társadalmi megrendelés” nélkül a kutatás – különösen a gyakorlathoz szorosabban kötődő, alkalmazott tudomány, az oktatáskutatás, neveléstudomány – maga is gyengélkedni kezd, és mintegy önbeteljesítő próféciaaként önmagába forduló, önmagával foglalkozó területté válik.

A helyzetet bonyolítja az is, hogy kis ország lévén, egy-egy szakterület szakembergárdája elég szűk Magyarországon. Ezért a háttérintézeti szakemberek jelentős része valamely párt szakpolitikájának kidolgozásában részt vett, részt vesz, vagy részt fog venni. Miután egy-egy háttérintézet különböző szakemberei különböző pártoknak dolgoznak, így minden kormányra jutott pártnak megvan az oka haragudni minden háttérintézetre.

Érdeemes megjegyezni, hogy azok a háttérintézetek, amelyek inkább kutatásszervező filozófiával szerveződtek – tehát amelyeknek nincs, vagy csak kevés saját kutatója van és külső megbízásokkal dolgoztak –, valamivel jobban éltek, ugyanis éppen a rugalmasan változtatható megbízotti körrel gyorsabban tudtak reagálni a minisztériumi megrendelésekre és azok politikai elvárásaira is. Azonban az ilyen háttérintézetek sorsa sem sokkal különbözik a kutatóintézeti filozófiájú háttérintézetektől. Ugyanis a minisztériumi apparátus – a politikai elvárások miatt lényegében érthetően – maga szereti kiválasztani a megbízott szakértőket is. Így azután ezekben az intézetekben is jelentős mozgások, és átalakítások szoktak kormány és/vagy minisztériumi vezető változások során lenni.

A fenti folyamatok nyomán a háttérintézetek két formája alakult ki: az egyik az akadémiai mintára szerveződő, alapvetően kutatói filozófiával működő, a másik az alapvetően kutatás-szervezési filozófiával, külső megbízásokkal dolgozó intézet. De a kormánybéli és minisztériumi vezetőváltásokat mindkét fajta intézet megsínyli.

Alkalmasint persze nemcsak a tudománynak kereteket adó intézetek, hanem maga a „tudomány” is megszervezi ezt a helyzetet. Nézzük csak végig azokat a publikációkat, amelyek akár e lapban, akár az oktatáskutatás elmúlt évtizedét áttekintő más folyóiratokban megjelentek: az ágazati irányítás, a tudománypolitikai gondolkodás államigazgatási vonatkozásai szinte teljességgel hiányoznak az elemzésekből. Mintha az oktatáskutatás a rendszerváltás óta szinte teljességgel elszakadt volna az oktatáspolitikától!

A háttérintézetek és a kormányzatok közötti konfliktusok nem csupán a poszt-szocialista országok sajátossága. Ezen intézményeknek az a sajátossága, hogy alapvetően kutatási filozófiával szerveződnek – vagy legalább is ebbe az irányba törekszenek –, törvényszerűen kielezi a fenntartó kormányzattal való kapcsolatukat. Ugyanis az ilyen intézmények magától értetődően a tudományos megközelítés objektivitására törekszenek, s kevésbé hajlamosak az éppen hatalmon lévő politika elvárásaihoz igazodni. Ezzel függ össze az is, hogy csak ritkán hajlandók szakértői munkára, ez mára a fejlett világban önálló feladatrendszerre, vállalkozási ill. kutatási szervezetrendszerre alakult.

Álmok a jövőről

A fejlett világban a 70-es, 80-as évek – olajválságot követő – közösségi finanszírozási reformja nyomán megindult a nagy elosztási rendszerek – pl. az oktatás, az egészségügy – irányításának professzionalizálódása. Ez mind az intézményi szinten, mind az igazgatás szintjén kitapintható. Például a felsőoktatási intézmények vezetéséből egyre inkább kiszorul az akadémikus vezető típus, s helyébe egyre inkább a menedzserek kerülnek. Hasonlóan az államigazgatásban is: a minisztériumok élén egyre kevesebb a szakmai értelmiségi, vagy akadémiai szakember, helyettük politikusok kerülnek oda. Ezzel együtt felértékelődik az államigazgatási szaktudás is, s az államigazgatásból is kiszorulnak az „érdekvédők”, s kialakul az a szakembergárda, amely hivatászerűen foglalkozik az irányítás/igazgatás feladataival.

Más oldalról teret nyernek a független háttérintézetek, s az általuk a nemzetközi együttműködésben (pl. OECD, EU) folytatott kutatások és stratégiai fejlesztési tervek. Amilyen nyilvánvaló, hogy az egyedi, konkrét államigazgatási feladatok megoldásához külső szakértői hozzáértés szükséges, olyan magától értetődő az is, hogy a stratégiai kérdések megfogalmazását, elemzését az államigazgatástól független, tehát más szervezetrendszerben működő kutatói munkacsoportok és intézmények láthatják el.

Csak bízni lehet abban, hogy ezek a folyamatok nálunk is előbb-utóbb megkezdődnek. Ehhez azonban tökéletes, politikailag független, erre a célra létrehozott kutatóintézetek kellenének, amelyek erős kutatógárdával, alapos kutató-elemző munkával dolgozhatnak. Ezek értelemszerűen nem szerveződhetnek a versenyszférában, hanem más fenntartók (optimális esetben független alapítványok) fenntartásában. A jelenlegi politikai kultúra még csak a párt-elkötelezettségű (alapítványi) kutatóintézetek létrehozásánál tart. Remélhetően nem kell hosszú időnek eltelnie ahhoz, hogy a pártok és kormányok felismerjék: mindenki érdeke az lenne, ha ilyen független intézetek létrejöhetnének.

KUTATÁS, POLITIKA, SZAKÉRTŐ

ATÁRSADALOMTUDOMÁNYI KUTATÁS ÉS A társadalmi gyakorlat – vagy szűkebben a politikai gyakorlat – kapcsolata a tudomány e területén dolgozók számára hagyományosan az egyik legsúlyosabb kérdés. Tudjuk, hogy e kérdés nemcsak ismeretelméleti dimenzióval bír, hanem morálissal is, s hogy a benne rejlő erkölcsi dilemmákat szükségképpen minden társadalomkutató átéli. Nincs ez másképp az oktatáskutatás területén sem, különösen az oktatáspolitikához közvetlenebbül kapcsolódó kutatási területek esetében.

A nyolcvanas-keilencvenes évek fordulóján a kutatás és a társadalmi gyakorlat kapcsolata radikális átalakuláson ment keresztül. Az akkor lezajlott változást – amelyet nem túlzás drámainak nevezni – mindenki, aki ebben az időben politikához kapcsolódó kutatásokat végzett, közvetlenül átélte. A kutatói közösségen belül ugyanakkor nem történt még meg mindezek feldolgozása, mint ahogy arra sem került még sor, hogy komoly formában feltegyük magunknak az oktatáskutatás és az oktatáspolitikai viszonyának a nyugati polgári demokráciákat – azaz választott tágabb közösségünket – foglalkoztató kérdéseit. Olyan kérdések ezek, amelyekre ha válaszokat adni nem is tudunk, értelmes reflexiót mindenképpen folytatnunk kell róluk.

Oktatáspolitiká-kutatás: a nyolcvanas évek hazai újítása

Az oktatáspolitikát mint kutatási területet a hetvenes évek végén, nyolcvanas évek elején fedeztük fel néhányan. Én magam ezt megelőzően oktatásügyi szervezatkutatásokat folytattam, döntően azért, mert már korábban kialakult bennem egy olyan meggyőződés, hogy a pedagógiai vagy oktatásügyi problémák jelentős része leírható szervezeti problémaként. Olyan problémaként, amelynek megértését és különösen gyakorlati kezelését különösen jól segítheti az a tudás, amelyet a szervezetelméleti és szervezetszociológiai kutatások hoznak létre. Örömmel fedeztem fel, hogy az MTA akkori Pedagógiai Kutatócsoportjában *Kozma Tamás* irányításával a hetvenes években folytak ilyen jellegű kutatások, és azzal a kéréssel kerestem meg őt, hogy ezekbe részt vehessek. Az ő javaslatára kezdtem el foglalkozni a *szervezeti klíma* problémájával.

Mindennek akkor még nem sok köze volt az oktatáspolitiká-kutatáshoz. Efelé az első lépést az jelentette, hogy a szervezeti kutatások közben beleütköztem a *mikro- és a makro-szint kapcsolatának* a problémájába. Egy sor olyan kérdéssel találtam magam

szembe, amelyekre nem tudtam ésszerű választ adni akkor, ha nem tettem határozott különbséget a mikro- és makro-szint között. Ez abban az időben az oktatás és a pedagógia világában egyáltalán nem volt olyan egyértelmű, mint ma. A centralizált oktatási rendszerek – mint amilyen a magyar is volt akkor – eleve kedvezőtlen kognitív feltételeket jelentettek egy ilyen distinkció számára, hiszen ezek gyakran úgy működnek, mint egy óriási iskola, amelyben a miniszter szerepe alig különbözik a tanulási folyamatokat közvetlenül irányító pedagógus vagy intézményvezető szerepétől. A mikro- és makro- szintű folyamatok megkülönböztetésének itt jóval kisebb jelentősége van, mint ott, ahol a makroszinten eleve autonóm mikrovilágokkal számolnak.

Egy idő után elkezdtek feltenni azt a kérdést magunknak, vajon a különböző kijelentéseink intézményi (azaz mikro) vagy pedig rendszer- (azaz makro) szinten értelmezendők-e, és attól függően, hogy melyikről volt szó, más jelentést kezdtünk adni ezeknek. Ez valószínűleg része volt annak a sokféle műhelyben párhuzamosan zajló folyamatnak, amely során megszülettek a hazai decentralizációs reform mentális feltételei, azaz egyszerűen alkalmazkodtunk a hazai szakmai „korszellem” elindult átalakulásához.

Azok a mikro-szintű szervezeti folyamatok, amelyekkel az iskolai szervezeti klíma kutatása során találkoztam, elszakíthatatlanul kapcsolódtak makro- vagy mezo-szintű folyamatokhoz. A hetvenes évek végén egyre erősebben éreztem, hogy az iskolai szervezeti kutatásnak nyitnia kell az *oktatásigazgatás* felé. Az iskolától mint szervezettől szerettem volna tovább lépni az oktatás helyi, területi és országos szintű szervezeti problémái felé. *Lukács Péterrel* és *Nagy Máriával* együtt a nyolcvanas évek elején megjelentettünk egy füzetet, amelyben leírtuk ezzel kapcsolatos gondolatainkat és javasoltuk egy új kutatási irány, az oktatáspolitikai kutatás megnyitását (*Halász & Lukács & Nagy 1981*). Ebben oly módon osztottuk fel egymás között a kutatási területet, hogy Lukács Péter vállalta az országos szintű, Nagy Mária az intézményi szintű, én pedig a köztes (akkor elsősorban megyei) szintű oktatáspolitikai folyamatok elemzését.

Mindez abban az időszakban persze csak valamilyen fedőtéma alatt volt lehetséges. Noha a politológia éppen ebben az időszakban kezdte el nem éppen könnyű küzdelmét annak érdekében, hogy önálló kutatási területként ismerjék el, a tényleges politikai folyamatok empirikus vizsgálata egyáltalán nem volt elképzelhető, különösen az ideológiával igen erősen átítatott oktatási szektoron belül. Olyan szociológusok segítségével, mint Vági Gábor, fedeztük fel azt, hogy létezik egy olyan legitim módon elemezhető téma, amely *par excellence* politikai természetű abban az értelemben, hogy szűkös erőforrások hatalmi úton történő elosztását jelenti (*Vági 1979*). Ez a *tervezés* volt, nevezetesen az akkori tervgazdaság keretei között folyó középtávú tervezés. Az oktatáspolitikai-kutatást így az oktatástervezés jobbítását célzó kutatások keretei között folytattuk.

Országos, területi és helyi szinten végzett interjúk, esettanulmányok sokaságában tártuk fel azt, hogy milyen módon születnek az oktatás fejlődését meghatározó középtávú tervek (abban az időben a VI. ötéves terv előkészítése és végrehajtása zajlott). Tervhivatali szakemberekkel, az oktatási tárca tervezőivel, megyei oktatási és tervosztályok munkatársaival, a tervezést felügyelő központi és területi pártapparátusok funkcionáriusaival, a tervezési folyamatot és ezen keresztül a fejlesztési erőforrások elosz-

tását befolyásolni próbáló helyi és intézményi vezetők sokaságával folytattunk beszélgetéseket, tervezési dokumentumok oldalainak ezreit olvastuk végig.

Mindebből látványos módon tárult fel számunkra a Kádár-rendszer oktatáspolitikája. Az egyhangú párthatározatok, a semmitmondó nyilatkozatok, a teljes véleményösszhangot mutató döntések mögött az érdekküzdelmek, a különböző érdekcsoportok, a közöttük lévő konfliktusok és megegyezések gazdag és mozgalmas világa rajzolódott ki. Ez drámai felismeréseket hozott számunkra, hiszen addig arra hajlottunk, hogy azt gondoljuk, valahol létezik a tervgazdaság egyfajta agyközpontja, amely mindent meghatároz, és amely csak a végrehajtás egyhangú feladatait hagyja meg az alsóbb szinteknek. A totalitárius rendszer monolitikus ideológiából szőtt burka mögött az érdekküzdelmeknek, az alkuknak és kompromisszumkötéseknek, a pragmatizmusnak és az érdektudatosságnak olyasfajta világát láthattuk meg, amiről addig azt gondoltuk, csak a demokráciákban létezhet.

Emlékszem, a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján egyszer alkalmam nyílt arra, hogy megfigyelőként részt vegyek az egyik megye vezetői és az akkori tervhivatal közötti tárgyaláson, amelyen a megye öt éves infrastruktúra-fejlesztési tervét vitatták meg. Ez nagymértékben hatott a tervgazdaságon belüli politikai alkufolyamatokról alkotott elképzeléseimre, megerősítve azt, amit *Kornai Jánosnak* abban az időben megjelent *A hiány* című könyvében (*Kornai 1980*) olvashattunk a tervalku folyamatáról. Az tárult élelem, hogy a központi és megyei szint közötti tervegyeztetés nem sokban különbözik egy igazi piaci alkutól, ahol a felek megpróbálják kipuhatolni a másik fél szándékait és erejét, a saját ütőlapjaikat pedig ameddig lehet, megpróbálják titokban tartani.

Ahhoz, hogy az oktatáspolitikai folyamatok elemzésére vállalkozhassunk, s hogy erről egyáltalán értelmes kommunikációt folytathassunk, a mikro- és makroszint közötti distinkció mellett szükség volt egy másik megkülönböztetés tudatosodására is. Ez a *policy* és a *politics* megkülönböztetése, ami annál is nehezebb volt, mert a magyar nyelv ezt – egyébként több más nyelvhez hasonlóan – nem ismeri. A *policy* és a *politics* egyaránt érdekelt minket, és idő kellett ahhoz, hogy rájöjjünk, e kettő más megközelítést igényel. Ma is fel tudom idézni, milyen kommunikációs problémákat okozott, sőt érzelmi ellenállásba is ütközött az, amikor először kezdtük – a *politics*-re utalva – többes számban használni a politika szót. „Politika csak egy van, nem lehetnek politikák” – mondta vitánk közben az egyik legnagyobb tekintélyű idősebb kutató kollégám a nyolcvanas évek elején.

A kutatás és a politika kapcsolata: hatások és dilemmák

Az oktatáspolitikai elemzés felé fordulást esetemben nagymértékben befolyásolta egy másik irányú kutatás, amit a hetvenes éve végén kezdtem el. Ebben az időben több területen is (például a gazdaságpolitikával foglalkozók körében) erősödött az érdeklődés az olyan kérdések iránt, mint az állam modernizációs szerepe, az állami szerepvállalás terjedelme, az állami beavatkozás országonként eltérő mértéke vagy az állami politika elfogadottságának a kérdései. Én magam is olyan kutatásokban mélyedtem el, amelynek célja az volt, hogy összehasonlítsam, Európa keleti és nyugati felében mennyire eltérő szerepet játszott az állam az oktatásügy fejlődésében.

Gondolkodásunkat nagymértékben befolyásolta néhány meghatározó olvasmány-élmény. A legjelentősebbet ezek közül kétségtelenül Margaret S. Archer *Az oktatási rendszerek társadalmi eredete* című könyve jelentette (*Archer 1927*). Ezt a több, mint nyolcszáz oldalas, rendszerelméleti megközelítésre és történeti elemzésre épülő monográfiát úgy olvastam végig, mint valamilyen bestsellert: úgy éreztem, az oktatási rendszerek viselkedésének szinte minden olyan titka feltárul belőle, amelyet a korabeli ideológiával átítatott tudományos nyelvezet lényegében tudatosan eltakart. A rendszerelméleti megközelítés olyan erővonalakat tárt fel, amelyek ismeretében a rendszer strukturális adottságai által kondicionált oktatáspolitikai konfliktusok szinte előre megjósolhatóvá váltak.

Ez magáról a politikáról alkotott elképzeléseimet is nagymértékben meghatározta: hiszen nyilvánvalóvá vált, hogy a politika egy strukturálisan meghatározott erőterén belül zajlik, ahol a szereplők szabadságfoka korlátozott. A politikai cselekvés szabadságának vagy korlátozottságának kérdése később olyan szakmai viták tárgyává lett, amelyek jócskán áthúzódtak a kilencvenes évekre is és hatásuk volt általában a kutatás és a politika kapcsolatáról folyó gondolkodásra. E vitára először éppen Archer hívta fel figyelmemet fent idézett munkájában, közvetlenül csak jóval később lettem ilyennek részese.

A vita lényegében a körül a kérdés körül folyik, vajon az oktatási rendszernek vannak-e olyan belső törvényszerűségei, mint például a gazdasági rendszernek, amelyeket a közgazdaságtudomány próbál meg feltárni. A közgazdaságtudomány a makro- és mikro-szintű gazdasági törvényszerűségek elemzésével olyan tudást hoz létre, amelynek birtokában plauzibilis kijelentéseket tud megfogalmazni arról, mit is kell tenni azért, hogy egy-egy állam gazdaságpolitikája jobb legyen. Elvileg ugyanez elképzelhető az oktatási rendszer, illetve egy ezzel a rendszerrel foglalkozó tudományos vizsgálódás esetében is.

Ennek a gondolatnak a megfogalmazásához Archer könyve egyértelmű bátorítást adott, de még inkább ezt erősítette a bepillantás egy olyan amerikai kutatói közösség munkájába, amelyről első alkalommal a nyolcvanas évek elején egy másik könyvből szereztünk tudomást. Ez egyébként ugyancsak Archer nevéhez kapcsolódott: ő volt a szerkesztője egy tanulmánykötetnek (*Archer 1982*), amelyben az oktatási expanzió problémájával foglalkozó tanulmányok jelentek meg. Pontosabban olyan tanulmányok, amelyek az expanzió elindulásának, kiteljesedésének és megjósolt végének problémáit elemezve történelmi távlatba helyezték az oktatási rendszerek fejlődését. A tanulmányok némelyike direkt módon is felvetette egy olyan általános elmélet lehetőségét, amely lehetővé tenné az oktatási rendszerek viselkedésének megértését, sőt előrejelzését (*Ericson 1997*).

A politikai cselekvés szabadságának vagy korlátozottságának említett dilemmája oly módon is megfogalmazhatóan bizonyult, vajon az oktatási rendszerek változásai szabadon cselekvő társadalmi aktorok cselekvéseire vagy inkább egy strukturálisan meghatározott belső dinamikára vezethetők vissza. E kérdés megválaszolása saját cselekvéseinket is befolyásolhatja, hiszen ha az oktatáspolitikai gyakorlat befolyásolására törekedve inkább az előbbi válaszra hajlunk, akkor figyelmiinket olyan aktív cselekvésekre fordítjuk, mint pl. támogatók vagy szövetségesek keresése, illetve a tőlünk eltérő dolgokat akarók meggyőzése. Ezzel szemben ha az utóbbi válasz felé hajlunk,

akkor sokkal nagyobb figyelmet szentelünk annak, hogy megismerjük és megértsük a dolgok általunk kevésbé befolyásolható logikáját.

Az oktatási rendszerek társadalmi eredete című könyv üzenete a legtöbb általam ismert hazai olvasóját inkább az előző válasz felé tolt. Mivel a könyv történeti részei az oktatáspolitikai érdekcsoportok küzdelmeinek gazdag képét adják, és a legtöbb oktatásügyi változást ezen érdekcsoportok cselekvésére vezeti vissza, sok olvasó azt olvassa ki ebből, hogy ha valami változik az oktatásban, akkor az azért van, mert valakik ezt akarták és sikerrel érvényesítették az érdekeiket. A fentebb említett, az expanziós folyamatot elemző tanulmánykötet szerzőinek egy része maga is bírálta azért Archert: úgy látták, hogy figyelmét túlságosan a szervezett csoportok hatásának szentelte, és elhanyagolta a rendszer változásaira ható egyéb tényezőket, így például az atomizáltan fellépő egyének cselekvéseinek összegződéséből fakadó hatásokat.

Az oktatási rendszerek egy lehetséges általános elméletét, de legalábbis annak bizonyos elemeit, legteljesebben kifejtve T. F. Green *Az oktatási rendszerek viselkedésének előrejelzése* című könyvében láttam. Ebből később néhány részletet magyarra is fordítottunk és az idegen nyelven nem tudó hazai olvasók számára is hozzáférhetővé tettünk (*Green 1980*). Green és munkatársai olyan, az oktatási rendszerekkel foglalkozó általános elméleten gondolkodtak, amely a gazdaságelmélethez hasonlóan a politikaalakítás tudásháttérének szerepét is betölti. „A piaci társadalom – olvasható könyvükben – egy olyan korszakban küzdötte magát világra, amely rendkívül gazdag volt a rá vonatkozó teoretikus gondolatkörökben: gondoljunk csak Smithre, Malthusra, Jeremy Benthamre, Johnm Stuart Millre és Karl Marxra. Ebben a periódusban mindenki elismerte annak szükségességét, hogy azt az elméletet kell kialakítani, amely a piac viselkedését racionálisan, megfoghatóan és érthetően mutatja be, még a piacnak a teljesen nyilvánvalóan irracionális aspektusait is. Az oktatási rendszerek kialakulását azonban nem kísérté a probléma átgondolásának ez a felismert szükséglete. Mégis elképzelhetőnek tartjuk, hogy létre lehet hozni egy olyan elméletet, amely az oktatási rendszer viselkedését be tudja mutatni, mégpedig úgy, hogy racionálisan érthetővé teszi” (*Green 1980*).

Figyelemre méltó egyébként, hogy nemcsak egy időben, de egyazon kutatói közösségen belül is jelentkezett az a kettős igény, hogy egyfelől magyarázatot adjanak a modern tömegoktatási rendszerek kialakulásához vezető 18. és 19. századi oktatásügyi expanziós folyamat elindulására, másfelől megfogalmazzanak valamilyen általános elméletet az oktatási rendszerek jelen és jövőbeni változásainak magyarázásra. Az expanzió elindulása, a *take off* éppoly magyarázatra szoruló talányt jelentett az oktatáskutatók számára, mint a kapitalista gazdasági rendszer gyors kialakulása és a gazdasági növekedés elindulása a stagnálás évszázadait követően.

Kutatás és politika a személyes élmények szűrőjén át

A nyolcvanas évek végén egy oktatáspolitikai elemzéssel foglalkozó kutatóval nem történhetett meg az, hogy távol marad a rendszerváltozással járó politikai mozgásoktól. Mivel olvasmányaink alapján sokat tudtunk részben arról, hogy milyen módon zajlik az oktatáspolitikai formálása a parlamenti demokráciákban, részben arról, hogy

melyek azok a kérdések, amelyek a demokratikus rendszerekben az oktatáspolitikai napirendjén vannak, érthető módon sokféle kérdést kaptunk, és a válaszaink akkor is formáltak volna a politikát, ha ezt nem akartuk volna. A nyolcvanas évtized utolsó évei így elkerülhetetlenül a nyugodt és elmélyült kutatómunka végét és egy társadalmilag aktív időszak elejét jelentették. Egyszer csak a legkülönbözőbb fórumokra kaptunk meghívásokat. Sokféle alakuló civil szervezet és politikai párt kért fel arra, hogy meghallgassák, mit gondolunk az oktatás kérdéseiről. Én magam 1988 előtt egész addigi kutatói pályám során nem tartottam többet három-négy nyilvános előadásánál, 1988 után viszont évente 20–30 alkalommal is aktív szereplője kellett, hogy legyek különböző rendezvényeknek. Igaz, szakértőként ennél korábban kerültem az oktatáspolitikai döntéshozatal közelébe.

Az 1985-ös közoktatási törvény elfogadását megelőzően készült egy közoktatás-fejlesztési koncepció, amelyet a parlament 1984-ben fogadott el. Ezt egy olyan munkabizottság készítette el, amelyet 1981 és 1983 között az Oktatáskutató Intézet akkori igazgatója, a később közoktatási miniszterhelyettesi pozícióba került *Gazsó Ferenc* vezetett. Ez volt az első olyan oktatáspolitikai testületi munka, amelyben közvetlenül részt vehettem, és amelyen sokféle, mindmáig ható dolgot tanulhattam meg. Ma is emlékszem, annak ellenére, hogy valamilyen mértékű rálátásom már akkor is volt az oktatásügy átfogó folyamataira, a vitákat hosszú ideig egyszerűen nem értettem. Természetesen felfogtam minden mondatot, minden közlést, csak éppen azt nem értettem, hogy egy-egy közlés *miért* hangzik el. A bizottságban betöltött szerepem szerencsére megengedte, hogy ne kelljen aktívan bekapcsolódnom a vitába, ehelyett figyelhessek. Olyan dinamikus modelleket kezdtem magamban megalkotni, amelyekről azt vártam, hogy magyarázatot adtak arra, hogy miképpen alakul a vita erőtere, és amelyek segítségével egy idő után hipotéziseket kezdtem megfogalmazni arra nézve, hogy egy-egy résztvevő várhatóan milyen álláspontot fogalmaz meg. E modellek azután nagymértékben befolyásoltak több olyan elemzést, amelyekkel a hatvanas-hetvenes évtized hazai oktatáspolitikai folyamatait próbáltam meg értelmezni (*pl. Halász 1984*).

Passzív megfigyelői szerepemet azonban egy idő után fel kellett adnom, ugyanis az a munkabizottság, amelynek az oktatás irányításával kapcsolatban kellett javaslatokat kidolgoznia, nem haladt előre a munkájával, és végül nekem kellett elkészítenem egy ezzel kapcsolatos koncepciót. Meglepő és a számomra mindmáig nehezen érthető módon erre az alapvető hatalmi viszonyokat érintő, ezért politikai szempontból nyilván kiemelkedő jelentőségű témával kapcsolatban semmilyen előzetes instrukció nem fogalmazódott meg, a koncepciót szinte teljesen szabadon alakíthattam. A ma is olvasható anyagban (*Halász 1983*), azt hiszem, először fogalmazódott meg koherens javaslat az oktatásirányítás decentralizálására. Aki a korabeli politikai rendszer ismeretében kezébe veszi ezt az anyagot, valószínűleg meglepődik azon, hogy ez miképpen volt lehetséges. Ennek egyik sajátos oka az lehetett, hogy 1993-ban az irányítási kérdések még szinte senkit nem érdekeltek. Noha később éppen a decentralizáció lett talán a legnagyobb horderejű közoktatási változás, akkor az ezzel foglalkozó munkacsoport témája még nem számított fontosnak: a figyelem középpontjában az iskolaszervezeti kérdések álltak.

A nyolcvanas évek eleje óta eltelt időszakban sokféle olyan munkabizottságban dolgoztam közoktatási szakértőként – általában irányítási kérdésekkel foglalkozva –, amelyeknek közoktatási változások elindítása vagy e változások kereteinek meghatározása volt a célja. Különösen fontosnak érzem azt a munkát, amelynek eredménye az 1989-ben megjelent *Csak reformot ne...* c. könyv volt (*Lukács & Várhegyi 1989*), valamint az 1993-as közoktatási törvény megalapozásával foglalkozó, viharos történetű Gázsó-bizottságban végzettet, amelynek eredményeiről a *Törvény és iskola* c. könyvből szereshet képet az olvasó (*Gázsó & Halász & Mihály 1992*). A kilencvenes évek első felében politikai pártoknak is dolgoztam szakértőként, így részt vettem a Szabad Demokraták Szövetsége első és második választási programja oktatási fejezetének a kidolgozásában. Az évtized folyamán többféle olyan, az oktatási tárca által szervezett munkacsoportnak voltam résztvevője, amelyek alapvető jogszabály-módosítások előkészítését vagy átfogó stratégiai dokumentumok kidolgozását szolgálták. Végül nemzetközi szakértői csoportok tagjaként több országban vehettem részt olyan missziókon, amelyek célja a kormányok oktatással kapcsolatos politikájának elemzése és az ezzel összefüggő tanácsadás volt.

A fentiek szinte mindegyike nemcsak alkalmat adott olyan reflexióra, amely a szakértő és a politika, vagy tágabban a társadalomtudományi kutatás és a társadalmi-politikai gyakorlat kapcsolatának a viszonyáról szól, de erre rá is kényszerített. E viszony soha nem volt, és soha nem is lesz problémamentes. Egy társadalomkutatónak valószínűleg kétféle szorongató élményben lehet része: az egyik az, ha senki nem hallgat a szavára és tudásával egyáltalán nem tud hatni a társadalmi gyakorlatra, a másik pedig az, ha hallgatnak a szavára, és az emberek valóban megpróbálnak az általa javasolt módon cselekedni. Az első esetben a tudásunk kárba veszésének élményét élhetjük meg, a második esetben pedig azt, hogy a tudásunk mennyire törekeny, és milyen kevésbé képes a társadalmi gyakorlat lehetséges meghatározóinak és lehetséges alternatíváinak gazdagságát befogni. Ezért, ha sikerül is hozzájárulnunk általunk pozitívnak tartott folyamatok elindításához, elkerülhetetlenül szembeállokunk szándékolatlan mellékhatásokkal, azok szenvedéseivel, akiknek végül is kárt okoz a javaslatunkra elindult változás, azzal, hogy a tényleges társadalmi gyakorlat soha nem úgy valósítja meg gondolatainkat, ahogyan azt szeretnénk, és végül azzal is, hogy javaslataink érvénye időben és térben szükségképpen korlátozott: ami helyes volt egy adott helyen és pillanatban, nem biztos, hogy az másutt és máskor.

Az oktatáspolitikát befolyásoló szakértő dilemmájával legelőször a nyolcvanas évek közepén találkoztam, jóval azelőtt, hogy magam aktív tanácsadóvá vagy oktatáspolitikai-elemzővé váltam volna. Ekkor olvastam el Torsten Husén *Az iskola kérdőjelei* című könyvét (*Husén 1979*), amelynek sorai közül drámai módon bontakoztak ki annak az embernek a kételyei, akiről nem túlzás azt mondani, hogy oktatáskutatóként egyik atyja volt a hatvanas-hetvenes években a formális iskolázás expanzióját és a középiskolai oktatás egységesítését célzó, főleg szociáldemokrata pártok által végrehajtott reformoknak. Husénnek a hetvenes évek második felében azt kellett megmutatnia olvasóinak, hogy abba az irányba, amely felé két évtizeddel korábban többek között az ő javaslatára elindultak, nem lehet változatlanul tovább haladni.

Az oktatási rendszerek fejlődésére globális szinten hatással lévő Husént erősen foglalkoztatta a kutatás és a politika kapcsolata. A nyolcvanas évek elején erről a témáról *Maurice Kogannel* együtt szerkesztettek egy olyan kötetet, amely sokak mellett rám is nagy hatással volt. Az *Oktatáskutatás és politika: hogyan függenek össze?* című könyv (*Husén & Kogan 1984*) remek elemzést ad az olyan problémákról, mint például azok, amelyek a kutatás és a politika eltérő időtávjából (a demokratikus politika szükségképpen rövid távban való gondolkodásából) fakadnak, vagy az olyan megoldásokról, mint amelyet a kutatás és a politika között közvetítő „*middle man*”, a szakértő képvisel. Ugyanezekről a kérdésekről ebben az időszakban több más olyan elemzés is megjelent, amelyek gondolkodásunkat befolyásolták (pl. *Nisbet & Broadfoot 1980 és Weiss 1985*).

A Husén-Kogan könyv és a hasonló témájú egyéb írások elolvasására az adott indítékot, hogy a nyolcvanas évek második felében egy alkalommal *Pöcze Gáborral* felkérést kaptunk arra, hogy írjuk meg az első jelentős központi kormányzati forrásokkal támogatott közoktatási kutatási program, az ún. *6-os főirány* történetét (*Halász 1988*), ami engem eleve a kutatás és a gyakorlat kapcsolata szempontjából érdekelt. A közoktatási kutatások egy átfogó kormányzati kutatási programnak csupán egyik szálát alkották, így a dokumentumok elemzése során találkozhattam azokkal az anyagokkal is, amelyek a teljes program elindításához kapcsolódtak. Ezekben érdekes vita tárult fel a társadalomtudományok és a társadalmi gyakorlat kapcsolatáról. A társadalomtudományi kutatások kiemelt kormányzati támogatását a hetvenes évek elején egy olyan – a nemzetközi tudományos közösséggel aktív kapcsolatban lévő – kutatói kör szorgalmazta és próbálta érvekkel alátámasztani, amely a kutatások akkor ismert és elfogadott céljai (megismerés és kritika) mellé egy újabb felvételét szorgalmazta: a szakpolitikák megalapozását. A hetvenes években ez még radikális javaslatnak számított, hiszen a legtöbben egyáltalán nem gondolták azt, hogy a kormányzati politikákat társadalomtudományi kutatások alapozhatják meg.

Érdeemes megemlíteni, hogy a társadalomtudományi kutatásoknak felhasználása kormányzati politikák megalapozására vagy értékelésére nemcsak az ideológiavezértelt szovjet blokk országokban nem volt magától értetődő. *Carol H. Weiss*, aki az oktatáspolitikai-értékelés (*policy evaluation*) egyik legnagyobb tekintélye először 1972-ben, majd másodszor 1998-ban megjelent *Értékelés* c. könyvében azt írja, hogy „az értékelést néha tudományos körökben az »alap« vagy »tisztá« kutatásnál alacsonyabb rendűnek tekintik” és „az értékelőkre néha úgy néznek, mint a kutatói közösség kulinckásaira, akik unalmas dolgokkal gürcölnek, és integritásukat kockára teszik egy korruprt világban” (*Weiss 1998*). A politika-értékelés vagy politika-elemzés (*policy analysis*) talán a legjobb példa a társadalomtudományi kutatásnak a politikai gyakorlat közvetlen szolgálatába állítására. Noha a tudományos racionalitás bevitelét politikai döntéshozatalba már a felvilágosodás óta zajlik, és ebben az utóbbi néhány évtized számos fejlett országban igazi áttörést hozott, e folyamat sehol nem problémamentes, és nyilván soha nem is lesz az. E tekintetben figyelemre méltó az Európai Unió gyakorlata: az Unió minden politikáját aláveti társadalomtudományi módszerekkel végzett értékelésnek.

Végül hadd említsem meg a szakértő és a politika kapcsolatát érintő még egy olyan személyes élményemet, amelynek általános jellegű tanulságai is vannak. Az 1985-ös Köznevelési törvény elfogadását követően az Országos Pedagógiai Intézetben készült néhány olyan koncepcionális anyag, amelyek különböző vonatkozásokban a köznevelés-irányítás radikális decentralizációját javasolták. Az anyagokat, melyek konkrét szerzőkhöz kapcsolódtak (én készítettem azt, amely az intézményi szintű konzultatív testületekkel, az *iskolatanácsokkal* foglalkozott) egy, a megyei pedagógiai intézetek által szervezett regionális vitasorozatra bocsátották. A magnófelvételek drámai módon sugározták a decentralizációs kihívással szembesülő oktatásirányító apparátus érzelmi állapotát. Ekkor éltem át először azt az egyébként banális tény, hogy egy racionális elemzésen alapuló szakértői javaslat a dinamikus társadalmi erőterbe bekerülve éppúgy kiváltja az indulatok és a konfliktusok felszínre kerülését, mint bármely nyíltan érdekvezérelt társadalmi cselekvés.

A vitákról magnófelvételek készültek, amelyek alapján egy később sokszorosított formában megjelent politológiai jellegű elemzés is készült (*Halász 1985*). Ebből a mai olvasó is könnyen rekonstruálhatja nemcsak a decentralizációs reformok – és ezen belül a sajátos, kelet-közép európai magyar reform – jellegzetes drámáját, de e dráma színpadán a reflektorfénybe került szakértő szerepét is. Nyilván senkit nem lep meg az, hogy a tanügyirányító apparátus – más országokhoz hasonlóan – Magyarországon sem fogadott lelkesedéssel olyan javaslatot, amely saját hatalmának korlátozására invitálta. „Egy ilyen invitálásra a címzett többféleképpen reagálhat – írtam az említett elemzésben –, akkor is, ha az invitáló szavai megnyerik a rokonszenvét. A reformkoncepció elveivel esetleg azonosulni tudó, de azt a gyakorlati bölcsesség alapján mégis visszautasító vitatkozók két dolgot gondolhattak a reformkoncepció szerzőiről: egyfelől azt, hogy naivak, akik nem veszik észre, hogy koncepciójuk a társadalomirányítás egészének a reformját feltételezi, másfelől azt, hogy ezt ugyan tudják, de akkor vagy egyfajta politikai szerencsejátékot játszanak, amire invitálni nem tisztességes dolog, vagy pedig valójában ők képviselik a politikai realitást, de akkor miért nem tárgyyszerű tájékoztatás adnak invitálás helyett.” E vita arra is ráirányítja a figyelmünket, hogy a nyolcvanas évek végétől forradalmi méretű társadalmi és politikai átalakulást átélő közép-kelet európai régióban a politika-elemző oktatásügyi szakértő szerepe elkerülhetetlenül más volt, mint konszolidáltabb viszonyok között működő társaié.

Politika és tudomány: van e híd közöttük?

Nem meglepő, hogy a kilencvenes évtized elején oktatáspolitikai elemzésekkel foglalkozó szakértőket különösen erősen foglalkoztatta az a kérdés, vajon milyen szerepet játszhat az oktatási szakértő vagy az oktatáskutató a választott testületek hatalmára épülő parlamenti demokráciában. Az erről folyó vita persze csak ritkán volt valóban explicit. Nem volt jellemző az sem, hogy e vitát hozzákapcsoltuk volna mindazokhoz a nagy horderejű általános vitákhoz, amelyek mindig és minden korban folytak a politika és a tudományok, vagy szűkebben a politika és a társadalomtudományok kapcsolatáról, és különösen azokhoz, amelyek a huszadik század végi modern vagy posztmodern társa-

dalmakat jellemzik. Olyan nevekre, mint Weber, Parsons, Luhman vagy Habermas, akik e problémát különösen élesen vetették fel, nem nagyon hivatkoztunk.

Az alapvető kérdés, amibe oktatáspolitikai-elemzőként már a nyolcvanas évek végén beleütköztem, az volt, vajon a politikai folyamatok egyáltalán alávetethetők-e racionális elemzésnek. E dilemma jól ismert a társadalomtudományokkal foglalkozók előtt. Arról van szó, hogy sikerül-e különbséget tennünk egyfelől a valóságról való racionális gondolkodás, másfelől a valóság racionálisnak gondolása között. Gyakran ütköztem bele abba a nehézségbe, hogy amikor az általam alapvetően nem racionálisnak gondolt oktatáspolitikát logikusan felépített modellek segítségével írtam le, beszélgető partnereim azt gondolták, hogy az oktatáspolitikai valóságot is ugyanolyan racionálisnak tekintem, mint a saját modelljeimet.

Saját gondolkodásomat e kérdésről több hatás is befolyásolta. Ezek közül mindegyikről Max Weber *A tudomány mint hivatás* című tanulmányát említeném, amely a hetvenes évek közepén, egyetemistaként, egyik legkedvesebb és leggyakrabban elővett olvasmányom volt. Ez Weber egyik előadásának szövege, amelyet az első világháborút követően kifejezetten erkölcsi nevelési céllal tartott német egyetemi hallgatóknak. A tanulmánynak különösen az az üzenete ragadott meg, amely egyfelől a *tudomány által folytatott racionális elemzés*, másfelől a *racionalitás által befoghatatlan világ* kapcsolatáról szól. Weber két meghatározó dolgot fogalmazott meg itt (amelyeket azután később *Karl Poppernél* láttam nagyon tisztán kifejtve): egyfelől a világ irracionálisából semmilyen körülmények között nem következik az, hogy gondolkodásunk racionalitását fel kellene adni, másfelől – ami talán még ennél is fontosabb – a gondolkodásunk racionalitása nem szabad, hogy belelökjön minket abba a csapdába, hogy azt higgyük, maga a világ is racionális.

Ma már szinte nem is értem, hogyan lehet erről másképpen gondolkodni, de akkor ez drámaian új gondolatnak számított, aminek kognitív feldolgozása nem is volt túlságosan egyszerű. Meg kellett tanulni együtt élni a tudományos gondolkodás és az emberi-társadalmi valóság közötti kapcsolatnak ezzel a látszólagos paradoxonjával, amiről csak később derült ki számomra, hogy akár szellemi és lelki megkönnyebbülést is hozhat magával. Szinte a keleti világfelfogásra jellemző lelki könnyedséget okozhat annak belátása, hogy a világ megváltoztathatatlanságának (de legalábbis megváltoztathatósága végtelenül korlátozott voltának) az elfogadása mellett is megőrizhetjük a hitünket abban a tudásban, amelynek eredetileg éppen az adott értelmet, hogy a világot megváltoztathatónak mutatta. Az az üzenet, amit Weber tanulmányából kiolvastam, megoldást kínált arra a nehezen feloldható ellentmondásra is, amely a filozófiai gondolkodás kezdetei óta foglalkoztatott minden társadalomról gondolkodó embert: egyfelől a gondolkodás olyan tudáshoz vezet el minket, amely megmutatja, mi a helyes cselekvés, másfelől jól tudjuk, hogy a cselekvés helyességének a megítélésére alapvetően nem a tudás hivatott.

Amíg Karl Popper felfogását meg nem ismertem, jóval több kétséggel töltött el saját racionalizmusom, mint később. A racionalizmus a felvilágosodás óta joggal kelt nemcsak felszabadító érzést, de szorongást is, hiszen az ilyen módon gondolkodó emberek a történelem során éppúgy gyakran akarták gondolataikat másokra rákényszeríteni.

szeríteni, mint a nem így gondolkodók. A racionális gondolkodás azonban nemcsak a világ racionalitását nem feltételezi, hanem azt sem, hogy mások is hasonló módon gondolkodjanak. „Az igazi felvilágosító, az igazi racionalista – írja Popper – sohasem akar rábeszélni. Sőt, voltaképpen meggyőzni sem akar: szilárdan megmarad annak tudatában, hogy tévedhet. Mindenekelőtt azonban olyannyira tiszteli mások önállóságát, szellemi függetlenségét, hogy nem akarja őket fontos dolgokban meggyőzni.” (Popper 1997). A kemény vagy esetenként rámenős érvelés célja, még ha másokban ezt az érzést is keltheti, nem a másik ember gondolkodásának megváltoztatása, hanem az ellentmondások felszínre hozása, és annak biztosítása, hogy saját ítéletünket – amelynek későbbi cáfolatát soha nem zárjuk ki – a dolgok minden oldalról történt körüljárása után hozzuk meg.

Mindez csak látszólag visz messze minket a témánktól, hiszen az oktatáskutatás és az oktatáspolitikai gyakorlat kapcsolatáról szóló hazai vitákban is valójában a társadalomtudományi gondolkodás és a politikai cselekvés közötti kapcsolat klasszikus dilemmái jelentek meg, még akkor is, ha ezek ilyen módon nem mindig fogalmazódtak meg. Hadd említsek ezzel kapcsolatban még egy, szintén az előbbieket megvilágító dilemmát. Az a tudás, amelyhez racionális mérlegelés nyomán jutunk, gyakran nemcsak azért nem alkalmas a jövőbeni cselekvések irányainak *közvetlen* kijelölésére, mert ezeket egyéb, kevésbé racionális erők határozzák meg, hanem azért sem, mert e tudás a gyakran lineáris, leegyszerűsített logikára épül. Racionális megfontolásaink eredményeképpen a legtöbbször valójában csak *valószínűségi kijelentésekhez* vagy *lehetséges forgatókönyvek* felvázolásához juthatunk el, amelyek soha nem elégíthetik ki a társadalmi cselekvést meghatározó döntéshozókat. „Mit kell tennem most?” – kérdezi a politikai döntéshozó, mi pedig csak azt tudjuk mondani, „Ha ezt és ezt teszed, ilyen és ilyen valószínűséggel bekövetkezhet ez és ez.” A politikus persze nem érheti be ezzel, hiszen ő végképp nem adhat ilyen típusú válaszokat a problémáik megoldását tőle váró embereknek.

A politika alakításába bevont társadalomkutató, amikor a helyes vagy helytelen, illetve a kívánatos és a nem kívánatos társadalmi cselekvésekre vonatkozóan kijelentéseket tesz, valójában valószínűségi megállapításokat fogalmaz meg vagy alternatív jövőket vázol fel, még akkor is, ha ezt nem teszi explicitté. Ennek az explicitté tételnek az elmaradása nem is okoz túl nagy gondot akkor, ha olyan partnerekkel kommunikálunk, akik ezt maguk is tudják, hiszen a mondatainkat „*eleve úgy értik*”. Gond akkor van, ha a partnerünk számára nem világos: a kijelentésünk mögött valószínűségi feltételezések és eltérő jövőbeni forgatókönyvek elképzelései húzódnak meg. És itt a társadalomkutatót foglalkoztató klasszikus paradoxonok egy újabbika jelenik meg előrtünk: ha minduntalan fel akarnánk hívni a figyelmet arra, hogy a kijelentéseink milyen feltételekkel értendők, akkor beszédmódunk olyan mértékben eltérne a normális mindennapi beszédmódtól (és persze a politika beszédmódjától), hogy soha senki nem figyelne ránk. Azaz hiába rendelkeznenk az emberi cselekvés jobbá tételére elvileg képes tudással, az semmilyen módon nem tudna hatni, és ezáltal értelmét is veszítené. Megtehetjük azt, hogy elhagyjuk a kijelentéseink érvényességét korlátozó megjegyzéseinket, és akkor a beszédünk mindenki számára érthetővé válik, ennek

eredményeként a tudásunk hasznosul, így azonban elkerülhetetlenül engedünk a tudományos igazsággal szemben megfogalmazott követelményekből, ezért igaz kijelentések helyett hamisakat mondunk és ily módon félrevezetjük az embereket.

A tudományos kutatás és a politika közötti kapcsolatról való gondolkodásomra közvetett módon nagyon erősen hatott még egy másik olvasmány is: ez Berger és Luckmann *A valóság társadalmi felépítése* című könyve. Ez az egyik első kapu volt a számomra a *posztmodern társadalomtudományi gondolkodás* felé. E gondolkodás alapvetően új alapokra helyezi a tudomány és a politika vagy társadalmi gyakorlat közötti kapcsolatot azáltal, hogy a társadalmi gyakorlat mint olyan helyett eleve annak az emberi tudatban, a nyelvi megnyilvánulásokban, a szimbolikus világban való megjelenésére koncentrálnak, esetleg eleve ezek termékének is tekinti azt. Ily módon egyfajta harmadik utat kínál a társadalomtudományok és a természettudományok közötti különbségek iránt kevésbé érzékeny, hagyományos pozitivisták megközelítés, és a társadalmi gyakorlat átalakítása iránti elkötelezettséget a valóság racionális kezelése fölémelző romantikus vagy radikális megközelítés között.

A posztmodern gondolkodásmód, amely a kommunikáció *aktusát* tulajdonképpen fölébe helyezi a kommunikáció *tartalmának*, egészen új megvilágításba helyezi a politikusként tanácsokat adó kutatót. Az, amit a kutató tehet, és amit tennie kell, nem az igazság vagy a helyes út megmutatása, hanem egyszerűen a politika és a társadalmi valóság – Habermas fogalmával az életvilág – közötti kommunikáció fenntartása a maga sajátos eszközeivel, amelyek között a legfontosabb a kommunikáció nyelvének az alakítása, a problémák tematizálása, és jól kezelhető modellek vagy fogalmi keretek kialakítása. Azaz ebben a gondolatkörben – mint társadalomkutató – nem azért mondok valamit (valami mással szemben, amit nem mondok, vagy elutasítok), mert ezt tartom helyesnek vagy igaznak, hanem azért, mert *azt feltételezem, hogy e valami kimondása segíthet hozzá a leginkább minket ahhoz, hogy közösen megegyezünk abban, mi a számunkra helyes vagy az igaz.*

Persze itt is beleütközünk ugyanabba a kommunikációs dilemmába, amire a korábban utaltam: mindez jól működik akkor, ha a partnerünk is tudja, hogyan értjük a dolgokat. A posztmodern gondolkodású társadalomkutató számára az egyik legnagyobb nehézséget éppen azok a helyzetek okozzák, amikor a partnere (legyen az a politikus vagy a másik kutató) az igazság egyoldalú deklarációjaként értelmezi azt a kommunikációs gesztust, amely nem több, mint ez: *„Íme egy indító ötlet ahhoz, hogy elindítsam a kommunikációs folyamatot, amelynek során közösen megpróbálhatjuk megkonstruálni az igazságot.”*

A kilencvenes évek dilemmái

A kilencvenes évek első felében érzékelttem egy olyan, néha igen nagy nyomatékkal megfogalmazott véleményt, amely szerint – némileg sarkítottan fogalmazva – a szakértői álláspontok *nyilvános* megfogalmazása nem legitim, mivel álláspontokat legitim módon csak választott testületek fogalmazhatnak meg. A szakértői szempontok politikai legitimálás nélkül történő megfogalmazását és előtérbe kerülését ez a felfogás a demokráciára kifejezetten veszélyes folyamatnak tartotta, és kimondatlanul

nul azt várta el a kutatótól, hogy a politika szempontjából releváns véleményét vagy hallgassa el, vagy pedig vállalja fel azt, hogy valamelyik, magát nyíltan politikainak valló szerveződéshez kapcsolódik. Emlékszem, hogy a korábban említett bizottsági munkákban való részvételemet kutató kollégáim és barátaim részéről néha ilyen természetű, esetenként ki is mondott, néha azonban csak burkoltan megfogalmazott bírálatok érték.

Saját gyakorlatomban is bele kellett, hogy ütközzek abba az elméletileg korábban már sokszor végiggondolt dilemmába, vajon lehetséges-e politikáról oly módon beszélni, hogy közben ne csináljunk politikát. Létezik-e politikai döntéseket befolyásolni kívánó „független szakértő”? A válasz erre a kérdésre nyilvánvalóan csak az lehet, hogy nem. Akkor viszont milyen következtetést vonhat le a politikai folyamatokra reflektálni kívánó, de a politikai cselekvésben közvetlenül és aktívan részt venni nem kívánó kutató? Hallgasson el, és a reflexióit korlátozza szigorúan a kávéházi beszélgetésekre? Vagy kapcsolódjék olyan szervezetekhez, például politikai pártokhoz, amelyek a politikai élet legitím résztvevői?

A „független szakértő” szerepével kapcsolatos kételyek, különösen a kilencvenes évtized elején, valóban nem voltak megalapozatlanok. Ezek mögött a modern demokrácia természetének az az értelmezése húzódott meg, amely szerint a nem hagyományos politikai csatornákon (pártok, választott testületek) kifejeződő vélemények súlyának növekedése a korporatizmus irányába tolhatja el a politikai rendszert, és emiatt veszélyeztetheti a polgári demokráciát. A korporatizmustól való félelem, különösen az európai történelmi tapasztalatok alapján, és különösen egy törekeny és fiatal demokráciában természetesen nem volt alaptalan. Úgy láttam azonban, hogy e felfogás nem eléggé számolt a modern nyugati demokráciáknak azokkal az elmúlt évtizedekben lezajlott fejlődési folyamataival, amelyek azzal függenek össze, hogy a huszadik század második felében a közszolgáltatások olyan nagy és olyan komplex óriás rendszerekké alakultak ki, amelyek integritását és alkalmazkodóképességét a demokratikus politika hagyományos mechanizmusai immár nem képesek biztosítani.

Az olyan mechanizmusok, mint a civil társadalom közvetlen bevonása a döntések előkészítésébe, részvételi fórumok működtetése, a társadalmi partnerekkel való együtt döntés, ezért nem tekinthetők egyszerűen a participációs ideológiák és politikai törekvések eredményeinek. Ezek mögött a nagyrendszerek (közigazgatás és közfinanszírozás, területfejlesztés, oktatás, foglalkoztatás, szociális gondoskodás és hasonló) irányíthatóságának egyre nehezebbé válása is meghúzódik. A szakértői bizottságok létrehozása, a tanácsadásra épülő döntés-előkészítés, a szakértők bevonása a bírósági és közigazgatási döntésekbe, a társadalomtudományi eszközökkel végzett politikaértékelés és a hasonló folyamatok, részben ugyanezért válnak nélkülözhetlenné: a nagyrendszerek komplexitását a hagyományos politika egyszerűen nem tudja követni, ugyanakkor a társadalom ma is éppúgy elvárja ezt tőle, mint egy évszázaddal ezelőtt.

A szakértői vagy tanácsadói szerep felértékelődése, sőt kikerülhetlenné válása mögött azonban egyéb olyan okok is meghúzódhatnak, amelyek nem vezethetők vissza

a szakértői tudásra. Husén és Kogan korábban idézett könyvében olyan szakértői szerepekről is olvashatunk, amelyek alapját nem a szakértői tudás alkotja. A szakértők bevonása társadalomlélektani okokból is szükségessé válhat, e szerep a mögöttes tudás érvényességétől függetlenül is segítheti a társadalmi problémák politikai kezelését. A szakértői funkciónak a politikai folyamatokban való megerősítése (amikor például a politika által felvetett probléma megoldásának kidolgozását szakértői testületekhez delegálják) lehetővé teszi a politika cselekvőképtelenségének oldását, az időnyerést és a feszültségek lecsengetését, a társadalmi konfliktusok racionálisabban kezelhető és átláthatóbb keretek közé terelését és hasonlókat.

Ezek a modern democráciákban természetessé vált mechanizmusok a hagyományos kutatói identitás számára akár kiábrándítóak is lehetnek, hiszen az ilyen helyzetek nem arról szólnak, hogy valaki *tudja* az igazságot és azt a többieknek megmondja. Ehelyett sokkal inkább arról – amire korábban a társadalomtudományok szerepével kapcsolatos posztmodern felfogást megemlítve már utaltam –, hogy a társadalomkutató tudásával egyszerűen *segíti* a demokratikus vitában konstruálódó igazságok megszületését. Ez persze azt feltételezi, hogy legyenek olyan társadalomkutatók, akik nem zárkóznak el a nyilvános beszédetől, azaz aktívan részt vesznek a közügyekről a tágabb nyilvánosságban vagy szűkebb döntéselőkészítő bizottságokban folyó vitákban, ugyanakkor nem kapcsolódnak közvetlenül egyetlen érdekvezérelt társadalmi szervezethez sem.

A kutató vagy a szakértő szerepe tehát a politikai döntéshozatal racionalizálásában jelentős mértékben kommunikációs feladat jelent. E szerep, mint láthattuk, igen jelentős morális dilemmákat is felvet, amelyekkel mindannyiunknak, akik ilyen jellegű munkát végzünk, folyamatosan szembe kell néznünk. Akár kormányok, akár magánmegbízók megrendelésére végzünk politikaelemzést vagy tanácsadást, a tudományos hivatásunkból fakadó morális kötelezettségek minden pillanatban ránk nehezednek. Carol Weiss korábban idézett munkájában önálló fejezetet szán annak a kérdésnek, hogy a megbízásra dolgozó értékelő szakember hogyan őrizheti meg kutatói és emberi integritását. „Az értékelés a mérlegelés és az ítélkezés művészete” – írja, Weiss, amelynek gyakorlása során elkerülhetetlenül és folyamatosan erkölcsi választások elé kerülünk (Weiss 1998). A morális dilemmák nagyrészt abból fakadnak, hogy a politikaelemzést végző társadalomkutató – szemben a „tisztá” kutatót végző társával – nem leszűkített problématerületekkel foglalkozik, hanem olyan komplex társadalmi jelenségekkel, amelyek esetében kikerülhetetlen a holisztikus megközelítés, és amelyekről eleve csak *megközelítő igazságokat* lehet mondani. Emellett a politikaelemző, a „normál” társadalomkutatóval szemben, nem a múlttól vagy a jelenről, hanem a jövőről próbál megállapításokat tenni, „amivel az intellektuális és politikai sérülékenység újabb dimenzióját” nyitja meg, ahogy azt a politikaelemzés egyik népszerű kézikönyve, a Bardach által szerkesztett *A politikaelemzés nyolc lépésből álló útja* megfogalmazza (Bardach 1996). Ez a könyv egyébként ugyancsak önálló fejezetben foglalkozik a politikaelemzőre leselkedő politikai és erkölcsi kockázatokkal.

Korábban már utaltam arra, hogy a nyolcvanas évek végétől kezdve drámai társadalmi átalakulást átélő Közép-Kelet Európában a politikaelemző szakértő szerepe szükségképpen más volt, mint azokban az országokban, ahol a demokrácia intéz-

ményei évtizedek vagy évszázadok óta stabilan működnek. E régióban az elemző elkerülhetetlenül aktív cselekvőjévé is vált egy átfogó társadalmi reformnak, amely az itt jelzett morális kérdéseket is jóval nagyobb erővel vetette fel, mint a fenti szerzők gyakorlatában. Az elmúlt egy-másfél évtizedben nyugat-európai társadalomkutatókkal folytatott beszélgetéseinkben gyakran érezhettük: egyfelől irigyléssel szemlélték minket azért, hogy a kutatásnak és a társadalmi gyakorlatnak ebben a ritka történelmi pillanatban történő összekapcsolódásban megélhettük a társadalomkutatók álmát, másfelől borzongással is gondoltak arra, milyen lenne a helyünkben lenni.

HALÁSZ GÁBOR

IRODALOM

- ARCHER, M. S. (1982) *The Sociology of Educational Expansion*. London, Beverly Hills, Sage Publ.
- ARCHER, M. S. (1979) *Social Origins of Educational Systems*. London, Beverly Hills, Sage Publ.
- BARDACH, E. (1966) *The Eight-Step Path of Policy Analysis. A Handbook for Practice*. Berkeley, Berkeley Academic Press.
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. (1988) *A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés*. Budapest, Jószoéveg.
- ERICSON, D. P. (1997) Oktatási rendszer általános elméletének a lehetősége. In: HALÁSZ GÁBOR & LANNERT JUDIT (eds) *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. Bp., OKKER.
- GAZSÓ F. & HALÁSZ G. & MIHÁLY O. (eds) (1992) *Törvény és iskola*. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány.
- GREEN, T. F. (1980) *Predicting the Behavior of Educational Systems*. New York, Syracuse U. Press.
- HALÁSZ G. & LUKÁCS P. & NAGY M. (1981) *Oktatáspolitikai és oktatásirányítási*. Bp., Oktatáskutató Intézet. (Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 51.)
- HALÁSZ G. (1983) *Az oktatási rendszer irányítási mechanizmusának korszerűsítése*. Bp., Oktatáskutató Intézet. (Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 70.)
- HALÁSZ G. (1984) Az oktatáspolitikai szerkezete a hatvanas-hetvenes években. *Medvetánc*, No. 2–3.
- HALÁSZ G. (1985) Az oktatásirányítási reformja és az oktatás irányítói. Bp., Oktatáskutató Intézet. (Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 104.)
- HALÁSZ G. (1988) Oktatáspolitikai és neveléstudomány a hetvenes években: a „hatos főirány” története. In: *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*, No. 9. Budapest, Közoktatási Kutatások Titkársága,
- HUSÉN, T. (1979) *The School in Question: A Comparative Study of the School and Its Future in Western Societies*. London, New York, Oxford University Press.
- HUSÉN, T. & KOGAN, M. (1984) *Educational Research and Policy: How do they relate?* Oxford, Pergamon Press.
- KORNAI J. (1980) *A hiány*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- LUKÁCS P. & VÁRHÉGYI Gy. (eds) (1989) *Csak reformot ne...* Budapest, Edukáció. (Társadalom és oktatás.)
- MAX WEBER (1970) A tudomány mint hivatás. In: MAX WEBER: *Állam, politika, tudomány*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- NISBET, J. & BROADFOOT, P. (1980), *The Impact of Research on Policy and Practice in Education*. Aberdeen, Aberdeen University Press.
- POPPER, K. P. (1997) *Megismerés, történelem, politika*. Budapest, AduPrint.
- VÁGI G. (1979) Versengés a tervezésért. *Valóság*, No. 3.
- WEISS, Carol H. (1985) *Using Social Research in Public Policy Making*. Massachusetts, Lexington Books.
- WEISS, Carol H. (1998) *Evaluation*. New Jersey, Prentice Hall.

Amikor egy intézmény húsz éves lesz, nagykorúvá válik, mert már múltja van. Különösen érdekes ez az Oktatáskutató Intézet esetében, amely viharos történelmi időszakban, társadalmi és oktatási reformok közepette élte meg „ifjúságát”. Azt gondoltuk, hogy a történelmi „visszapillantásra” leginkább azok a vezetők (intézet igazgatók) illetékesek, akik a húsz év alatt felelősséget vállaltak az intézet munkájáért. Az Oktatáskutató Intézetnek eddig négy igazgatója volt, és közülük hárman vállalták, hogy elmondják a „történetet”, ahogyan ők látták. Szerencsére a három igazgató nemcsak három „korszakot”, hanem három különböző karakterű értelmiségi és vezetői magatartást reprezentál. Segítségükkel talán sikerült érdekes és hiteles képet adni az intézet történetéről, ami szervesen illeszkedett az oktatás, az oktatáskutatás, és az oktatáspolitikai húsz éves történetébe.

Gaszó Ferenc, az Oktatáskutató Intézet első igazgatója (1981–1983)

Educatio: Hogyan jött létre az Oktatáskutató Intézet?

Gaszó Ferenc: Az intézet 1981-ben alakult meg, de egy ilyen típusú intézet létrehozására az elképzelések már jóval korábban megszülettek. Az 1970-es évek végén az Akadémia keretén belül alakult egy oktatási bizottság Szentágothai akadémikus vezetésével, és ez a munkacsoport mindig beleütközött abba, hogy Magyarországon nincsenek olyan kutatások, amelyek makro szempontból közelítenék meg az oktatási rendszert, hanem inkább csak pedagógiai jellegűek vannak. Pedagógiai intézet akkor volt három is, sőt az Akadémia is létrehozott egy pedagógiai kutatócsoportot, de ezek a hagyományos pedagógiai gondolkodás és megközelítés keretei között vizsgálták az oktatást. Se a gazdasággal való összefüggést, se a politikával vagy a hatalommal való összefüggéseket nem vizsgálták. Akkor még megvolt az Országos Pedagógiai Intézet, volt a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutatócsoportja nevű intézet és volt a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont. Látszik, hogy mindháromnak a nevében is benne volt a diszciplináris elkötelezettség. A 70-es évek végén az vetődött fel, hogy ha az oktatásban mást is lehet majd csinálni, és nem csak tantervi reformokat, akkor ahhoz kellene valamilyen információs bázis, hogy megalapozottabb alternatívákat lehessen felvázolni. Pataki Ferencsel való bizottsági együttműködésünk érlelte meg ezeket a gondolatokat. Úgy éreztük, hogy hiányosak az ismereteink erről a dologról, mert a szociológiai jellegű kutatások is inkább csak a társadalmi rétegződéssel és az iskoláztatási esélyekkel összefüggésben közelítették meg a dolgot, de itt ennél sokkal kényesebb kérdések is voltak. A magyar oktatási rendszernek az volt az alapproblémája, hogy teljesen meg volt fosztva mindenféle autonóm mozgás lehetőségétől, tehát alá volt vetve a politikának meg az államigazgatásnak, és ebben a keretben nyilvánvalóan semmiféle komolyabb változás nem volt

elképzelt. Akkor ugyan még kutató voltam, de számomra teljes egészében világos volt, hogy az oktatásnak nem azok az alapvető problémái, amelyek a szakszociológia szintjén vetődnek fel. Tehát nem az iskolázottsági esélykülönbségek újratermelődése az alapprobléma, ami strukturális összefüggésekbe ágyazódik, és minden társadalomban jelen van. Az alapprobléma az volt, hogy Magyarországon egyetlen olyan változás sem indult el, ami az oktatási rendszernek akár nagyon korlátozott átalakulását eredményezte volna. Míg a gazdaságban már elindultak nagyon fontos változások, mint amilyen a rejtett piacosodás, az oktatási szféra a 70-es évek végéig mozdíthatatlan volt. Ezért vetődött fel bennünk, hogy nem tantervi reformokat és hasonló változtatásokat kell csinálni, hanem azt kell megpróbálni, hogy el lehet-e valahogy távolítani az oktatást a direkt politikai irányítástól.

E: Ezek egy politikus gondolatai, Ön viszont egy kutatóintézetet alapított.

G F: Egy kutatóintézettől nem esik távol az oktatásfejlesztési stratégiák kidolgozása. Az én fejemben egy ilyen intézetnek egyedül az adott értelmet, hogy itt stratégiai jellegű dolgokkal lehet foglalkozni. Mert azt, ami engem kutatási szempontból érdekelt, művelni tudtam az MSZMP Társadalomtudományi Intézetében is, ahol korábban dolgoztam, meg a Közgazdasági Egyetemen is, ahol tanár lettem.

E: Milyen kutatásokat folytatott a Társadalomtudományi Intézetben?

G F: Ott elsősorban az oktatási rendszer és a makrostruktúra kapcsolatával, tehát az iskola-rendszer restruktúráló mechanizmusaival foglalkoztam. Csakhogy ennek kimerültek a lehetőségei. Amit erről akkor tudni lehetett, azt a hazai kutatások elég jól feltárták, tehát itt már olyan borzasztó nagy újdonságokat nem lehetett felfedezni. Vagyis engem, mint kutatót is inspirált, hogy az oktatási rendszert nemcsak a társadalmi tagoltság felől, hanem a társadalom politikai viszonyai felől is meg lehetne közelíteni.

E: Ezt az új oktatási stratégiát a Társadalomtudományi Intézetben nem lehetett volna kidolgozni?

G F: Ott semmiképpen nem lehetett, mert egyrészt nem voltak hozzá partnerek, ilyen típusú kutatást senki nem finanszírozott volna, és lehet, hogy nem is tűrtek volna meg. De volt a dolognak egy személyes mozzanata is, nevezetesen, hogy 1980-ban a Művelődésügyi Minisztériumban miniszter-váltás történt, és Pozsgai Imre lett a miniszter. Korábban egy technokrata típusú miniszter volt, aki nem nagyon érdeklődött ilyen dolgok iránt, Pozsgainak viszont volt affinitása arra, hogy az oktatás területén valamilyen változást elindítson. Ő egy korábbi beszélgetés során tett is egy olyan kijelentést, hogy hajlandó lenne ennek a feltételeit megteremteni.

E: Hogyan került kapcsolatba Pozsgaival?

G F: Pozsgait én már akkor régen ismertem, mert egy időben ő is dolgozott a Társadalomtudományi Intézetben. Ugyanakkor, ha nem is a nyilvánosság számára, de már készültek elképzelések az oktatási rendszer átalakításáról. Ezt Pozsgai rendelte meg személyes kapcsolatokon keresztül, de volt egy hivatalos formája is a dolognak, amennyiben ő az Akadémia Oktatási Bizottságához fordult, hogy egy fejlesztési stratégia kialakításához adjanak segítséget. Ha jól emlékszem, akkor Berend Ivánt kérte fel az Akadémia egy oktatásfejlesztési stratégia kidolgozására, de ez a dolog aztán nem folytatódott. Minden esetre ez volt az előzménye vagy a háttere az Oktatáskutató megszervezésének, ill. az is hozzátartozik, hogy én forszíroztam, mert fantáziát láttam benne.

E: Mit jelentett ez a gyakorlatban?

G F: Írtam egy elképzelést arról, hogy mi lehetne a feladata egy Oktatáskutató Intézetnek, vagyis leírtam azokat a kutatási irányokat, ahol konkrét empirikus kutatásokat kellene csinálni. Elsősorban nem pedagógiai természetű kutatásokról volt szó, hanem az oktatás és a gazdasági folyamatok összefüggése volt az egyik irány, a másik a társadalmi tagoltság és az

oktatási rendszer kapcsolata volt, ideértve az iskolarendszer áteresztő képességét. A harmadik irány pedig az iskola belső világának szociológiai szempontú vizsgálata, tehát annak a vizsgálata, hogy hogyan működik az iskolarendszer, mint kvázi önálló alrendszer. Benne volt a programban a stratégiai jellegű gondolkodás is, a hazai oktatási rendszer átalakításának lehetséges irányairól és alternatíváiról. Ez már valóban a politikához kötődött, ill. a politikai döntések információs megalapozásául szolgált.

E: Eszerint az Oktatáskutató Intézetet az oktatási rendszer reformjának ambíciója hívta életre.

G F: Ez is benne volt, de benne volt az is, hogy kell csinálni egy olyan intézetet, amely nem pedagógiai szempontból vizsgálja az oktatási rendszert, mert ez hiányzott a magyar tudományból. Elsősorban talán erről volt szó, másfelől pedig arról, hogy történjen meg a stratégiai gondolkodás intézményesülése.

E: Mi történt az Ön által elkészített koncepcióval?

G F: Ez mindössze egy három oldalas szöveg volt, a kutatási irányok rövid leírása és egy költségterv arról, hogy mi kell egy ilyen intézethez, hány emberre lenne szükség és milyen feltételek mellett lehet megcsinálni. Pozsgai ezt egyből elfogadta, és egyúttal felkért engem az intézet megszervezésére. Az alaproblémát az jelentette, hogy se hely nem volt, se pénz. Akkor elkezdődött egy kálvária, ami egyrészt a helykeresésre, másrészt a feltételek megteremtésére vonatkozott. Rögtön fölvetődött, hogy valamelyik működő intézetet meg kell szüntetni, hogy egy másikat lehessen csinálni. Így jött elő az az ötlet, hogy a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont legyen az új intézet alapja. Ezért alakult meg az Oktatáskutató Intézet a Rigó utcában, ahol ez a központ korábban működött. Mivel én nem akartam vállalni, hogy intézetet szüntessenek meg, ezért erre a célra a minisztériumban egy bizottság alakult, amelynek az lett a feladata, hogy a feleslegessé váló munkatársakat máshol elhelyezze. A másik feltételem az volt, hogy azt vihessek az új intézetbe, akit akarok. Elkészült az alapító okirat, amelyben azok a feladatok szerepeltek, amit én az előzetes tervben leírtam, és ez miniszteri rendeleteként meg is jelent. Közben kerestem a megfelelő helyet, vagyis jártam a minisztérium nyakára. Fölmerült a Dorottya utca, ahol akkor a Nemzetközi Kultúrkapcsolatok Intézete működött, amit éppen meg akartak szüntetni. Először úgy tűnt, hogy ez lesz a helyünk, de valaki megfúrta azzal, hogy egy ilyen kis intézet számára egy olyan nagy épület luxus lenne. Végül sikerült kialakítani, hogy nézhessünk egy helyet valamelyik irodaházban, és így jutottunk el a Victor Hugo utcába. Ez egy elég jó, modern épület volt, és ott éppen megüresedett egy hely. Én erre rögtön igent mondtam.

E: Az intézet finanszírozása hogyan alakult?

G F: Kialkudtuk a költségvetést. Egyrészt meghatározott számú státust lehetett megjelölni, annak egy átlagbért számolni, továbbá költségkalkulációt csináltunk a kutatási feladatokhoz. Így kijött egy olyan összeg, ami abban az időben viszonylag elfogadható volt. Ezt teljes egészében a minisztérium állta, a minisztérium költségvetési keretén belül biztosították, de az intézet önállóan gazdálkodhatott. A kutatásra szánt pénz alku tárgya volt, amit a minisztérium gazdasági főosztályától kellett kialakítani.

E: Milyen elképzelések szerint válogatta össze az intézet munkatársait?

G F: Próbáltam tájékozódni, hogy hol folyik nem pedagógiai megközelítésű oktatáskutatás. Így került az intézetbe pl. Varga Júlia, aki akkor kezdett oktatásgazdaságtannal foglalkozni. Egy területen volt kiforrott kutatói gárda, az oktatás makrotársadalmi összefüggéseivel foglalkozó szociológusok körében. Ebbe a körbe tartozott Surányi Bálint, aki a Tervgazdasági Intézetben dolgozott, Várhegyi György, aki a Fővárosi Pedagógiai Intézetben, és Liskó Ilna, aki a Társadalomtudományi Intézetben volt kollegám. Makrotársadalmi összefüggésekkel foglalkozott Kozma Tamás is, aki az akadémiai kutatócsoporttól jött át, Inkei Péterrel,

Halász Gáborral és Forrai Katalinnal együtt. És végül átkerültek a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontnak azok a munkatársai, akik a felsőoktatással, mint intézményrendszerrel foglalkoztak. Őket én személyesen korábban nem ismertem, ajánlások alapján vettem át ezeket a munkatársakat, részben Ladányi Andor javaslatára.

E: Voltak olyan kutatók, akiket semmiképpen nem akart átvenni, pl. Csáková Mihályt, aki korábban szintén a Társadalomtudományi Intézetben volt közös kollégánk.

G F: Csáková Mihály abban az időben a politika számára nagyon nemkívánatos személy volt, és egy újonnan szerveződő intézetnél nem lehetett nagyon sok olyan embert összegyűjteni, aki politikailag problematikusnak számított. Már a szervezés első pillanatától jöttek a kritikák a minisztériumtól és a pártközpontból, hogy itt túlságosan sok a zűrés ember.

E: Mi köze volt ehhez a pártközpontnak?

G F: A pártközpont tudományos és kulturális osztálya mindenbe beleszólt, kifogásolták Várhegyit, kifogásolták Liskót, és kifogásolták Forintos Györgyöt, akinek 56-os múltja volt. Aggódtak, hogy ez egy ellenzéki gyűjtőhely lesz.

E: Milyen formában érkeztek ezek az aggodalmak?

G F: Üzentek. Aztán volt egy párttitkár is az intézetben, és a pártszervezetnek egyébként is egyetértési joga volt a kinevezéseknél. Volt egy adminisztratív helyettesem is, és ők a párttitkárral együtt mindenféle intelmeket közvetítettek nekem.

E: Forintos Györgyöt végül is hogy sikerült felvenni?

G F: Nagyon nehezen. Ő korábban a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban dolgozott, én már korábbról ismertem, és tudtam, hogy ő egy komoly gondolkodású, jó kutató, aki beleillene egy ilyen intézetbe. Ezenkívül semmilyen munkája nem volt, és tudtam, hogy kétségbeesett helyzetben van. Nem jelentettem be előre, hogy őt át akarom venni főállásban, csak egyszerűen felvettem. Aztán utólag jöttek, hogy tudom-e, hogy ő tiltólistán van. Mire mondtam, hogy nem, mert én még soha nem láttam semmilyen tiltólistát.

E: Azt akarták, hogy küldje el?

G F: Nem, de azt mondták, hogy nem kellett volna felvenni.

E: Solt Ottilia sem kerülhetett az intézetbe, aki korábban Várhegyivel dolgozott együtt.

G F: Ő félállásban ott volt egy darabig, de miatta pl. állandó intervenciók voltak, intézetben belülről is és kívülről is. Fel sem merülhetett, hogy neki teljes állást adjunk. A legkeményebb ellenzékiet nem lehetett felvenni. A minisztériumnak volt egy személyzeti főosztálya, és amikor összeállt egy névsor, azok megnézték, és kihúzták a problematikus neveket. De az is előfordult, hogy én fölvettem embereket, és utána jött a szöveg, hogy ezek mit keresnek itt. A Solt Ottilia félállását is rögtön befújta valaki a minisztériumnak, úgyhogy amikor befejezték Várhegyivel a kutatást, nem lehetett szerződni vele tovább.

E: Mennyire felelt meg az Oktatókutató Intézet összetétele az előzetes elképzeléseinek?

G F: Egy kicsit vegyesre sikeredett a dolog. Az én előzetes elképzeléseimhez képest egy kicsit túl sok volt a Felsőoktatási Pedagógiai Központból átkerült munkatárs, akiket a minisztérium nem tudott máshova elhelyezni, és akiket végül is státusszal együtt az intézetnek adott. Ezeket az embereket nem én hívtam oda, hanem a minisztériumi elhelyező bizottságtól kaptam. Ezek között az emberek között volt négy-öt olyan ember, aki véleményem szerint kutatásra alkalmatlan volt.

E: Nem lehetett volna elküldeni őket?

G F: Ez volt a tervem, de ezt ilyen rövid idő alatt nem lehetett megvalósítani.

E: A párttitkár és az igazgatóhelyettes személyéről ki döntött?

G F: A párttitkár személyébe semmilyen bebeszólásom nem volt. Az igazgatóhelyettest pedig a minisztérium tette oda adminisztratív helyettesnek azzal, hogy én nevezhetem ki a tudomá-

nyos igazgatóhelyettes. Ezt később meg is tettem, és Kozma Tamás lett a helyettesem. Az adminisztratív igazgató személye viszont a minisztérium erős kikötése volt.

E: Mitől függött, hogy milyen kutatások indulnak az intézetben?

G F: Az két dologon múltott, egyrészt rajtam, másrészt a kutatókon. Olyasmi nem volt, hogy valakire rákényszerítettek volna valamilyen kutatási témát. Mindenki megjelölte, hogy az intézet keretében milyen témával akar foglalkozni, de figyelembe kellett venni az intézet profilját, tehát abba illeszkedő kutatásokat kellett csinálni. Nekem egyrészt az volt a dologom, hogy próbáljak támogatást szerezni ezekhez a kutatásokhoz, másrésztől összeállítottam egy intézeti kutatási programot, amit minden esztendőben el kellett küldeni a minisztériumnak, és persze be kellett számolni az előző év kutatásairól. Én eleve olyan embereket próbáltam az intézetbe hívni, akik már korábban az intézet profiljába illeszkedő kutatásokkal foglalkoztak, vagy ilyen ambíciójuk volt.

E: Milyen fontosabb kutatásokra emlékszik vissza?

G F: Volt az a kutatás, amit Várhegyiék csináltak, amelyben megpróbálták összekapcsolni a kutatást valamilyen kompenzatórikus programmal, és azt vizsgálták, hogy lehetséges-e egyáltalán olyan iskolai tevékenységet kialakítani a hátrányos helyzetű gyerekek körében, ami tényleg javítja az esélyeket. Zsolnai Józsefet is azért hívtam oda az intézetbe, mert azzal az ígérettel jelentkezett, hogy neki van egy olyan programja, amelyről feltételezhető, hogy alkalmas a hátrány-kompenzálásra. Ez volt a NYIK. Aztán a Várhegyiék tesztelték a programot, és kiderült, hogy a program jó, de elsősorban nem a hátrány-kompenzálásra alkalmas. Aztán volt a Kozma Tamás csoportja, amelyik akkor települési-földrajzi metszetben vizsgálta az oktatási problémákat, ill. a településhálózat és az oktatás összefüggéseit. Aztán elég érdekes dolog volt az, amit Halász Gábor kezdett el csinálni az oktatásirányítással kapcsolatban. A felsőoktatási csoport kutatásaira nem emlékszem, ott nem voltak jelentősebb dolgok, kivéve Ladányi Andor kutatásait, aki azért mindig tudott érdekes dolgokat mondani.

E: A kutatásokat a minisztérium finanszírozta?

G F: Jobbára igen, de akkor már voltak ilyen középtávú kutatási és oktatásfejlesztési programok, és onnan is tudtunk pénzt szerezni.

E: És mi lett az eredeti elképzelésével, az oktatási reform megalapozásával?

G F: Ehhez végül is a kutatásoknak nem sok közük volt, de ezzel lehetett megalapozni az intézetet, ill. ezzel lehetett eladni a minisztériumban.

E: Előfordult, hogy a minisztérium felhasználta valamelyik kutatás eredményeit?

G F: A minisztériumban akkor bonyolult helyzet volt. Az első két évben még Pozsgai volt a miniszter, de a második évben már lehetett látni, hogy őt onnan előbb-utóbb kirúgják, tehát rosszabbodott a helyzete.

E: Miért váltották le?

G F: Összeütközött az Aczéllal.

E: Ön milyen kapcsolatban volt akkor Aczéllal?

G F: Személyes kapcsolatban voltunk, ami a gyakorlatban azt jelentette, hogy bizonyos elképzeléseimet, amikről úgy gondoltam, hogy fontosak, megpróbáltam eladni Aczélnek. Már akkor kapcsolatba kerültünk, amikor elkezdtük Berend Iván vezetésével az oktatásfejlesztési stratégiát kidolgozni. Ebben a munkacsoportban Ferge Zsuzsával, Pataki Ferencsel és egy tervhivatali emberrel dolgoztunk együtt. Berend Iván ezt a munkát úgy próbálta védeni, hogy megszerezte hozzá Aczél közvetlen támogatását, pl. kieszközölte, hogy ez a társaság személyesen is találkozzon Aczéllal. Ez a munka eredetileg akadémiai keretben indult, de aztán becsatolódott Pozsgaihoz, amikor ő lett a miniszter. Akkor ő külön is felkérte ezt a társaságot a reform-koncepció elkészítésére. Végül is nem készült el egy konszenzusos mun-

ka, mert mindenki másképp gondolta a dolgot. Mi Patakival írtunk egy elképzelést, aminek a nagy része meg is jelent a Szociológia c. folyóiratban, Ferge Zuzsa írt egy másikat, és az is megjelent. Vagyis különböző variánsok készültek el, és akkor ezeket elneveztük reform-alternatíváknak, és végül is ez jutott el az Aczélhoz. A mi elképzelésünknek az volt a lényege, hogy a magyar oktatási rendszer fejlesztési stratégiáját meg kell változtatni. A korábbi nagy tantervi reformok teljesen alkalmatlanok arra, hogy az oktatási rendszert új fejlődési pályára lehessen állítani, mert ennek nem a tantervi reform a feltétele, hanem az iskolai autonómia. Amíg ennek nincsenek meg az irányítási és finanszírozási feltételei, addig semmilyen lényeges változás nem várható. A másik gondolatunk az volt, hogy nem az iskolastruktúrát kell megváltoztatni, tehát nem az a kérdés, hogy melyik iskolatípusban hány évig folyik az oktatás, hanem az, hogy meg kell teremteni az iskolák önfejlődésének a lehetőségét. És akkor sem az egyik merev szerkezetet kell felváltani egy másik merev szerkezettel, hanem egy variabilisebb struktúra feltételeit kell megteremteni. Tehát magát az oktatási rendszert kell alkalmassá tenni az önfejlődésre, a társadalmi igényekhez való rugalmasabb alkalmazkodásra.

E: Egy ilyen reformra akkor látott lehetőséget?

G F: Igen, én úgy gondoltam, hogy a 80-as évek közepén el lehetne kezdeni egy ilyen reformot. Az oktatás akkor Magyarországon teljes válságban volt. Az iskola áteresztő képességét nem tágtították, hiány volt mindenből, tanteremből, tanárból, és csődben volt a 78-as tantervi reform. Ebben a szituációban meg lehetett kísérelni egy másfajta elgondolású reformot. Akkor már mindenki tudta, hogy ha nem sikerül az iskolarendszert leválasztani a direkt politikai irányításról, akkor minden marad a régiiben. Én azért vállaltam el a miniszterhelyetteséget, hogy ezt megvalósítsam. Akkor úgy tűnt számomra, hogy ha nem is optimális formában, de bizonyos dolgokat ebből az elképzelésből meg lehet valósítani.

E: Mitől volt ilyen optimista?

G F: Akkor már a gazdaságban is beindultak a változások, kialakult a gazdasági menedzserek relatív önállósága, tehát a gazdaságban megszűnt a szigorú, központi politikai irányítás. Erre az analógiára gondoltam én, hogy az oktatásban is meg lehet kísérelni egy jelentősebb változtatást.

E: Mit szólt ehhez az elképzeléshez Aczél elvtárs?

G F: Amikor én erről az elképzelésről beszéltem vele, úgy tűnt, hogy legalábbis nem fogja opponálni ennek az elképzelésnek a megvalósítását.

E: Pozsgai megbuktatásában neki milyen szerepe volt?

G F: Főszerepe. A hozzá közel álló emberek meggyőzték arról, hogy Pozsgai az ő pozíciójára tör, s így Pozsgait átbuktatták a Népfronthoz. Köpeczi Béla lett a miniszter, aki korábban akadémikus volt, és akit én csak nagyon felületesen ismertem. Mindössze egyszer találkoztam vele, amikor eljött az Oktatáskutató Intézetbe egy vitára, ahol arról folyt a szó, hogy milyen irányban változzon az oktatásirányítás. Amikor meghallgatta ezt a vitát, mindössze annyit mondott, hogy nagyon szkeptikus abban a tekintetben, hogy itt reális dolgokról van-e szó.

E: Intézet-igazgatóként sem került közelebbi kapcsolatba Köpeczivel?

G F: Nem volt különösebb kapcsolatunk, a munkatervet benyújtottam, elfogadták, és a költségvetést biztosították. A minisztériumból akkor egyedül Bihari Mihállyal volt személyes kapcsolatom, aki a Felsőoktatási Főosztályt vezette, de 1983 őszén elment a minisztériumból, mert őt még Pozsgai vitte oda.

E: Végül is hogyan lett miniszterhelyettes?

G F: Ez úgy történt, hogy én már régen azon spekuláltam, hogy lehet-e valamilyen politikai változást elérni az oktatásban. Elég hosszú töprengés után és mindenféle intelm ellenére

úgy döntöttem, hogy ezt legalábbis meg kell próbálni. Optimizmusom abból fakadt, hogy éreztem, hogy a rendszer gyengül. Ennek az volt a legfőbb jelle, hogy nemcsak a gazdaság csúszott ki a monolitikus pártállami irányítás alól, hanem lehetett látni, hogy az állam az oktatással sem tud mit kezdeni. Vákuumot éreztem ebben a szférában is, és úgy gondoltam, hogy ha a vákuumba benyomul az ember és taktikusan viselkedik, vagyis ügyesen politizál, akkor el lehet valamit indítani. És akkor hosszú töprengések után végül is elvállaltam a miniszterhelyetteségre vonatkozó ajánlatot.

E: Ki tette az ajánlatot?

G F: Az ajánlatot hivatalosan tulajdonképpen még Pozsgai tette, mielőtt leváltották, de fönntartották Pozsgai távozása után is. Egész pontosan az történt, hogy Aczél behivatott egyszer, és azt mondta, hogy tud arról, hogy engem Pozsgai fölkért miniszterhelyettesnek, és véleménye szerint ezt Köpeczinél is fönnt lehetne tartani, mert Köpeczi nem ellenezné. Arra kért, hogy gondolkodjam ezen. Ezen én spekuláltam egy jó ideig, s egyszer csak hívtott Köpeczi, a miniszter, és kérdezte, hogy nem akarom-e elvállalni, mert ő szívesen dolgozna velem együtt. Próbáltam kipuhatólni, hogy hogyan gondolkodik az oktatásról, de kiderült, hogy erről nincs határozott elképzelése. Végül is úgy döntöttem, hogy 1983 őszén bemegegyek a minisztériumba. Az előzményhez még hozzátartozik, hogy akkor már megvolt a kormánydöntés egy új oktatási törvény kidolgozásáról, és én úgy gondoltam, hogy ennek a törvénynek a kidolgozásával lehetne megpróbálni bizonyos változások elindítását. Ha ugyanis a törvénybe be lehet venni az iskolai autonómiát, és le lehet választani az iskola közvetlen felügyeletét a párt és az állami irányításról, ha ki lehet mondani, hogy az iskolák szakmai irányítása és ellenőrzése nem állami feladat, tehát nem tartozik a tanácsok jogkörébe, akkor itt elindítható egy fontos változás. Lényegében ez a törvény szüntette meg az iskolákban a tanfelügyeletet és vezette be helyette a szaktanácsadói rendszert, amelynek már nem volt hatósági jogköre. Vagyis gyakorlatilag megszűnt az iskolák állami ellenőrzése ennek az intézményrendszerével együtt. Felmerült az is, hogy meg kell szüntetni a kötelező tantervet, de ezt nem mertem felvállalni, mert úgy gondoltam, hogy a magyar oktatási rendszer nincs felkészülve egy olyan mértékű autonómiára, amelyben semmilyen központi szabályozás nincsen.

E: Hogyan zajlott a törvényelőkészítés?

G F: Ez teljesen az én feladatom volt. Lényegében én írtam meg a törvény koncepcióját, a paragrafusok szövegének a megírása pedig már a jogászok közreműködésével történt.

E: Ez a törvény abban az időben nagyon progresszívnek számított?

G F: Úgy vélem, hogy igen. Ez egy szerencsés helyzetben született, mert 1985 táján megrendült a politikai hatalom, mert nem találtak semmilyen megoldást a gazdasági válság kezelésére. Az 1985-ös pártkongresszuson Kádár kierőszoakolta egy növekedési program meghirdetését, amivel már az apparátus sem értett egyet. Akkor már a belső szembenállások mind nyíltabbá váltak, megkezdődtek a harcok a párton belül a hatalomért, és akkor már látszott, hogy itt más mozgástér nyílik, mint korábban. Akkor már nem volt ereje a hatalomnak az oktatásra figyelni. Főként a második vonalbeli káderekkel, a tanácsokkal kellett megküzdennem, pl. a megyei tanácsokkal vagy a fővárosi tanáccsal, amelyek követelte az azonnali leváltásomat. A Minisztertanács Hivatal pl. minden ponton opponálta a törvénytervezetet, ők az egésznek az elvetését indítványozták, ugyanúgy, mint a Tervhivatal. Ők az iskolák gazdasági önállóságába kötöttek bele. Az új törvény, ugye, deklarálta, hogy az iskolák önálló gazdálkodók, holott korábban a tanácsok gazdálkodtak helyettük. A tanácsoknak pedig az volt a kifogásuk, hogy ez a törvény őköt tulajdonképpen a portás szerepére kárhoztatja, mert nekik kell finanszírozni az iskolát, de nem szólhatnak bele abba, ami ott történik. Ez

akkora ellenállást váltott ki, hogy nem is merete kiadni a minisztérium az erre vonatkozó végrehajtási rendeletet csak 1987-ben.

E: Ki támogatta a törvényt?

G F: Egy ilyen törvény természetesen megfordult a legfelső pártvezetés előtt is. Akik ezt ott támogatták, azok tulajdonképpen az értelmiségi elithez tartozók voltak, pl. Berend Iván, Ormos Mária, akik tagjai voltak a központi bizottságnak.

E: Ennek a néhány reformpárti értelmiséginek a szava többet nyomott a latban, mint a konzervatív politikai erőké?

G F: Nem voltak komoly politikai erők, amelyek elleneztek. A legfelső politikai hatalom nem foglalkozott az oktatással, Aczélt biztosan megkérdezték, de ő nem opponálta. A minisztertanácsi ülésen tárgyalták a törvénytervezetet, oda meghívtak engem is, az egész vagy húsz percig tartott. Teljesen formális volt. Be volt ágyazva a dolog abba a koncepcióba, hogy reformokra van szükség, és simán megszavazták.

E: Ez a törvény tette lehetővé a 80-as évek végén az iskolai reformkísérleteket?

G F: Igen, de a 80-as évek közepén még nem láthattuk, hogy az évtized végére megbukik a rendszer. Minden esetre ez akkor átment. Az igazán nagy balhé akkor tört ki, amikor 1987-ben megjelent az egyik végrehajtási rendelet, amiből kiderült, hogy vége van a tanácsi oktatásirányításnak. Akkor a törvény azonnali visszavonását követelték, arra való hivatkozással, hogy ez egy alkotmányellenes rendelkezés. Lényegében ezt használták ki bizonyos politikai erők a rendszerváltás után is, amikor az önkormányzati törvényre hivatkozva módosították az oktatási törvény néhány rendelkezését, pl. azt, ami a tantestületek igazgatóválasztási jogára vonatkozott.

E: Amikor miniszterhelyettes lett, mit gondolt az Oktatáskutató Intézet további sorsáról?

G F: Az Oktatáskutató engem akkor már nem nagyon érdekelt, mert amihez én akkor hozzáfogtam, ahhoz az Oktatáskutatótól nem nagyon remélhettem segítséget. Az intézet borzasztóan heterogén összetételű volt. Tele voltak szkepszissel az emberek az iránt, hogy egy ilyen típusú változtatást lehet-e egyáltalán csinálni. Attól félttem, hogy a törvénykonceptió egy meddő vitát indított volna el az intézetben, sőt még ellentábor is szerveződött volna. Ez akkor nem volt egy monolit szemléletű intézet, ahol valamilyen szemléleti egységre lehetett volna számítani ezekben a kérdésekben. Vagyis nem láttam lehetségesnek az együttműködést. Egyes emberekkel igen, tőlük kértem is bizonyos anyagokat, és a tervezeteket elküldtem nekik véleményezésre, de ez a munka természeténél fogva is elég távol állt a kutatóktól.

E: Az intézet további vezetéséről hogy gondolkodott?

G F: Őszintén szólva attól félttem, hogy ha az akkori helyettesem, Kozma Tamás átveszi az intézet vezetését, olyan pedagógiai intézet lesz belőle, mint amilyen korábban a Pedagógiai Kutatócsoport volt. De nem ez történt, mert nem ő lett az igazgató.

E: Pedig logikus lett volna, mert ő volt a tudományos igazgatóhelyettes.

G F: Lehet, hogy ez tévedés volt, de akkor úgy gondoltam, hogy nem Kozma Tamás a legalkalmasabb az intézet vezetésére. Úgy gondoltam, hogy abban a helyzetben inkább olyan vezetőre van szükség, aki hagyja az embereket dolgozni, akinek a vezetése mellett mindenki azt csinálhatja, amihez ért. Végül is Horváth Györgyöt javasoltam igazgatónak, akit többen ajánlottak, akiknek az ítéletében megbíztam. Horváth György pszichológus volt, és én közelebről nem ismertem. Egyszer-kétszer beszélgettem vele, nyugodt, visszafogott, halk szavú embernek tűnt, és úgy gondoltam, hogy ő megfelelő ember lesz az intézet vezetésére, mert nem telepszik rá a társaságra és nem akarja kisajátítani az intézetet. Az is közrejátszott a választásomban, hogy akkor még arra számítottam, hogy ha a minisztériumban nem hagynak dolgozni, akkor esetleg visszamegyek az intézetbe, vagyis én a miniszterhelyetteséget

csak átmeneti megoldásnak tekintettem. De aztán minden másképpen alakult. A minisztériumi munka elhúzódott, viszont Horváth György nem vált be igazgatónak, az intézetben mindenféle zűrök voltak. Jött miatta a rengeteg panasz, és akkor úgy gondoltam, hogy meg kellene próbálkozni Nagy Józseffel, aki Szegeden volt pedagógiával foglalkozó egyetemi tanár. Ő azonban csak átmenetileg vállalta az intézet vezetését, mert nem akart Pestre költözni. Akárhogy is alakult a vezetés, végül is az a fontos, hogy az intézet helyzete stabilizálódott, az intézet a rendszerváltás után is fennmaradt, és beépült a hazai társadalomkutatás rendszerébe.

E: Meddig volt miniszterhelyettesi funkcióban?

G F: 1983-tól 88 végéig. Ezalatt lényegében megtörtént az új törvény bevezetése. Az utolsó változtatás a szakképzési hozzájárulás bevezetése volt, ami lényegében megalapozta a gazdaság hozzájárulását a szakmai képzéshez. Ezt is elfogadta a Parlament, és akkor úgy gondoltam, hogy a minisztériumban már nincs több tennivalóm, és visszamentem a Közgazdasági Egyetemre. Akkor már Cibere volt a miniszter, akivel egyébként sem tudtam együttműködni. Amúgy sem terveztem a minisztériumi pályafutásomat 4–5 évnél hosszabbra. Kinevezett egyetemi tanár voltam, és a minisztériumi munkám mellett is folyamatosan tanítottam.

E: De a politikától azért nem vonult vissza.

G F: Én soha nem voltam politikus. A politikai pálya professzió, az a politikus, aki a politikából él. A többi ember legfeljebb csak politizál. Én mint miniszterhelyettes valóban politikus voltam, de ezzel 1988-ban felhagytam. Nem akartam tovább hivatásos politikus lenni.

E: De az oktatáspolitikát azért befolyásolni akarta.

G F: Természetesen nem akartam hátat fordítani a dolognak. 1990 után Andrásfalvy, az új miniszter felkért arra, hogy csináljak egy új oktatásfejlesztési programot. Arra vonatkozott a felkérés, hogy hogyan lehetne az oktatási rendszert az új hatalmi keretek között átalakítani, és egy új oktatási törvényt előkészíteni. El is készült ennek egy olyan tervezete, amit elég nagy szakmai konszenzus övezett, de nem váltotta ki a hatalmi aktorok egyetértését, vagyis a minisztérium elutasította a tervezetet. A bizottság elkészítette a javaslatát és országos vitára is kiküldte, majd Kálmán Attila államtitkár közölte velem, hogy nem tartanak igényt a további munkámra. Amikor azt kérdeztem, hogy mi a probléma a javaslattal, akkor az volt a válasz, hogy ez túlságosan liberális szabályrendszer, nem ilyenre van szükség, sokkal konzervatívabb módon kellene az oktatást szabályozni. Egyúttal azt is közölte velem, hogy ezt a törvény-tervezetet nem terjesztik a kormány elé, hanem csinálnak egy alternatív javaslatot.

E: Miért éppen Önt kérte fel az MDF-es minisztérium a bizottság vezetésére?

G F: Lehet, hogy olyan megfontolás vezette őket, hogy az 1985-ös törvény nem éppen állampárti törvény volt, de ezt nekem nem mondta senki. Végül is elég sok minden átmentődött az általunk készített eredeti tervezetből az 1993-as oktatási törvénybe, bár abban már volt egy recentralizálási törekvés. Egyébként az 1985-ös törvényhez képest az ezután következő kormányok mindegyike recentralizálta az oktatást.

E: Mennyire kísérte figyelemmel a későbbiekben az Oktatáskutató Intézet sorsát?

G F: Amikor miniszterhelyettes voltam, az intézet a miniszterhez tartozott, nekem csak informális kapcsolatom maradt vele, de természetesen figyelemmel kísértem a sorsát. Úgy gondolom, hogy az intézet a kutatások szempontjából beváltotta az előzetes reményeket. Nem minden területen, de több területen jelentős és folyamatos kutatómunkát tudott folytatni. Talán egyetlen komoly hiánynak azt tartom, hogy a rendszerváltás után a politika és az oktatás összefüggéseinek a kutatása kimaradt az intézet tevékenységéből. Az államszocializmus idején ilyen kutatásokra természetesen nem volt lehetőség, de 1990 után ennek már nem lett volna akadály. Annál is inkább, mert úgy látom, hogy az oktatási rendszer jelen-

legi problémái ismét politikai természetűek. Úgy gondolom, hogy jelenleg az oktatási rendszer túlságosan ki van szolgáltatva a politika széljárásainak, holott ennek a szférának bizonyos mértékig politikamentességet kellene élveznie, ami természetesen csak a pártok közötti konszenzussal lenne megvalósítható. Jelenleg az oktatás túlságosan ki van téve a pártpolitika hullámveréseinek, ami bizonytalanná teszi az intézményrendszer sorsát, ill. túlságosan is a hatalomváltáshoz köti a fejlesztéseket. Itt olyasmikre gondolok, hogy az előző kormány bevezette a Nat-ot, és a minőségi bérezést a közoktatásba, aztán jött az új kormány, amely bevezette a kerettanterveket és eltörölte a minőségi bérezést. Ez egy ilyen nagy rendszeren belül nem elfogadható, mert az oktatás szempontjából diszfunkciókhoz vezet. Kutatásokkal be lehetne bizonyítani, hogy milyen pontokon konfliktus-halmazó ennek a szférának a direkt politikai befolyásoltsága, vagyis elő lehetne segíteni annak a felismerését, hogy a közoktatásnak, a felsőoktatásnak és a kultúrának ilyenfajta, szorosan a politikához kötött kezelése, huzamosabb ideig nem tartható fent.

E: Szükség van-e egyáltalán jelenleg az Oktatókutató Intézetre?

G F: Azt gondolom, hogy egy ilyen intézetre mindenképpen szükség van. Lehet, hogy az egyetemi kapacitások növekedése következtében egy idő után az oktatáskutatás megoldható lesz egyetemi bázisokon is, de ma még az egyetemek számára nem állnak rendelkezésre azok a feltételek, amelyekkel komoly kutatásokat lehetne művelni. Ha ezt a funkciót pl. a nagyobb pedagógiai tanszékhez telepítenék, az egészből nem lenne semmi. Ott legfeljebb kis volumenű vizsgálatok lennének lehetségesek, amelyek nem hoznának komolyan akceptálható eredményeket. Az oktatás nagy alrendszer, és valamennyi nagy alrendszernek van minisztériumi szintű kutatóbázisa, és nem hiszem, hogy ezt a funkciót át tudná venni akár a felsőoktatás, akár az akadémiai szféra.

E: Mégis elég sokszor felmerült az intézet megszüntetésének az ötlete.

G F: A minisztériumhoz való szoros kötődés természetesen nem biztosít kellő stabilitást az intézet számára, mert a hatalomváltásnál mindig megkérdőjeleződik az intézet létjogosultsága. De más területen sincs nagyobb stabilitás, ezért mindig meg kell védeni az ilyen kutatóhelyeket a fölszámolási törekvésektől. Véleményem szerint a minisztériumoknak áldozniuk kellene arra, hogy az általuk fontosnak tartott kutatásokat az ilyen típusú intézetekben elvégezzék. Természetesen az mindig is probléma volt az ilyen kutatóintézeteknél, hogy a minisztériumok napi problémákkal foglalkoznak, a kutatóintézet pedig általánosabb problémákat kutat. Sajnos a minisztériumokból mindig is hiányoztak azok a közvetítők, akik képesek lettek volna a kutatási eredményeket a gyakorlati problémák megoldásához transzformálni, vagyis képesek lennének a hosszú kutatási zárótanulmányokból rövid összefoglalókat készíteni. Ezért nem tud a minisztérium valóságos megrendelőként fellépni, de ez a minisztérium problémája és nem a kutatóhelyé.

E: Hogyan alakult később a kutatói pályafutása?

G F: Visszamentem a Közgazdasági Egyetemre tanárnak és kutatóként az Akadémia Politikatudományi Intézetében dolgozom. Ez egy kis intézet, mindössze húsz kutatói státussal. Jelenleg elsősorban politikai szociológiával foglalkozom, a politikai tagoltságot, a pártrendszer alakulását, a választói magatartásokat vizsgálom. Időnként ifjúságkutatási témával is foglalkozom, és most éppen elhatároztam, hogy csinálok egy iskolakutatási témát is. Persze engem az oktatásban most is főként a politikai összefüggések érdekelnek, vagyis az, hogy hol vannak a politikai beavatkozás határai az oktatásban és honnan kezdődik a politika illetéktelen beavatkozása. Pontosabban az érdekel, hogy a jelenlegi beavatkozási mechanizmusok milyen diszfunkciókat okoznak a rendszer működésében. Számomra jelenleg az önkormányzati szint látszik a leginkább problematikusnak, ill. azt látom teljesen elrontott-

nak, ott látnék szükségesnek kardinális változtatásokat. A nagypolitikában pedig azt látom, hogy a diszfunkció univerzális jellegű, tehát nemcsak az oktatási rendszert érinti, hanem más szférákat illetően ugyanolyan káros. A lehetséges két nagy hatalmi ideáltípus, a konszenzusos és a kirekesztő közül jelenleg Magyarországon az utóbbi dominanciája érvényesül, és amíg ez így van, addig egyetlen alrendszer sem tudja azt a stabilitást élvezni a politika részéről, amelyre szükség lenne. Ezt a helyzetet nyilvánvalóan meg fogja haladni a magyar társadalom, ez addig szokott tartani, amíg az éltek közötti leszámolásnak, és az ezzel járó kiszorításnak nincs vége. Nálunk ez a szakasz szerencsére már a végéhez közeledik.

Az interjút Liskó Ilona készítette

Nagy József, az Oktatáskutató Intézet harmadik igazgatója (1988–1990)

Educatio: Mivel foglalkozott, mielőtt igazgató lett az Oktatáskutatóban?

Nagy József: A hatvanas években oktatástervezési témakörben végeztem kutatásokat, kandidátusi értekezésem is ebből készült. Két könyvet és számos tanulmányt publikáltam. Majd az UNESCO oktatástervezési intézetében (IIEP) tanultam, dolgoztam. Szakmai körökben ismertek voltak a közoktatási rendszerekkel, a fejlődésüket befolyásoló gazdasági, társadalmi tényezőkkel kapcsolatos kutatásaim. Továbbá folyamatos kapcsolatban voltam az Oktatáskutató elődintézményével, az MTA Kutatócsoporttal. Egy könyvet is írtunk (Inkei Péterrel, Kozma Tamással, Ritoók Pálnéval közösen), ami 1979-ben jelent meg *Az ezredforduló iskolája* címen. Közreműködtem a különböző közoktatási reformtervek kidolgozásában. Az 1985-ös közoktatási törvény előkészítésében is részt vettem, amelyet Gázsó Ferenc, az Oktatáskutató akkori igazgatója vezetett.

E: Hogyan került az Oktatáskutató Intézet élére?

N J: Az előző igazgató Horváth György volt, akit valamiért nem szeretett az akkori vezetés. Volt még két-három embere az intézetben, aki hozzá kapcsolódott, az ő hatalmukat szeretnék volna megszüntetni azzal, hogy elküldik az igazgatót. Miután őt elküldték, meg kellett oldani az intézet vezetésének kérdését. Kozma Tamás, a szóba jöhető esélyes jelölt nem pályázhatott, mert hosszabb időre Amerikába készült. Az én nevem is felmerült, és megkerestek, hogy pályázzam meg az igazgatói állást. Én a megkeresésre azt mondtam, hogy vállalom, de amint Kozma Tamás hazajön, visszamegyek Szegedre. Ezt az intézetben senki nem akarta elhinni. Valahogy úgy gondolták, hogyha valaki ilyen állásba jut, akkor azt tartósnak tekinti.

E: Mik voltak az alapvető problémák? Miért kellett a korábbi vezetéstől olyan gyorsan megszabadulni?

N J: Csak közvetett ismereteim vannak ennek az okairól. Valószínű, hogy Horváth György szakmai előélete következtében nem egészen olyan irányba vitte az intézet tartalmi munkáját, amiből kifejlődhetett volna az az irányzat, amit később Kozma Tamás és Halász Gábor létrehozott. Ezen kívül a kutatók közül többen nehezen viselték vezetői módszereit. Nem ismerem, hogy ezek a szempontok mennyiben játszottak szerepet az elbocsátásban, de úgy látom, hogy neki sem lett volna jó, ha tartósan az intézet igazgatója marad. Talán az is probléma lehetett – a rendszerváltó hangulatba érthetően formális elemek is belejátszottak –, hogy ő a Szovjetunióban kandidált. Én jól ismertem az akkori munkásságát, olvastam a disszertá-

nak, ott látnék szükségesnek kardinális változtatásokat. A nagypolitikában pedig azt látom, hogy a diszfunkció univerzális jellegű, tehát nemcsak az oktatási rendszert érinti, hanem más szférákat illetően ugyanolyan káros. A lehetséges két nagy hatalmi ideáltípus, a konszenzusos és a kirekesztő közül jelenleg Magyarországon az utóbbi dominanciája érvényesül, és amíg ez így van, addig egyetlen alrendszer sem tudja azt a stabilitást élvezni a politika részéről, amelyre szükség lenne. Ezt a helyzetet nyilvánvalóan meg fogja haladni a magyar társadalom, ez addig szokott tartani, amíg az éltek közötti leszámolásnak, és az ezzel járó kiszorításnak nincs vége. Nálunk ez a szakasz szerencsére már a végéhez közeledik.

Az interjút Liskó Ilona készítette

Nagy József, az Oktatáskutató Intézet harmadik igazgatója (1988–1990)

Educatio: Mivel foglalkozott, mielőtt igazgató lett az Oktatáskutatóban?

Nagy József: A hatvanas években oktatástervezési témakörben végeztem kutatásokat, kandidátusi értekezésem is ebből készült. Két könyvet és számos tanulmányt publikáltam. Majd az UNESCO oktatástervezési intézetében (IIEP) tanultam, dolgoztam. Szakmai körökben ismertek voltak a közoktatási rendszerekkel, a fejlődésüket befolyásoló gazdasági, társadalmi tényezőkkel kapcsolatos kutatásaim. Továbbá folyamatos kapcsolatban voltam az Oktatáskutató elődintézményével, az MTA Kutatócsoporttal. Egy könyvet is írtunk (Inkei Péterrel, Kozma Tamással, Ritoók Pálnéval közösen), ami 1979-ben jelent meg *Az ezredforduló iskolája* címen. Közreműködtem a különböző közoktatási reformtervek kidolgozásában. Az 1985-ös közoktatási törvény előkészítésében is részt vettem, amelyet Gázsó Ferenc, az Oktatáskutató akkori igazgatója vezetett.

E: Hogyan került az Oktatáskutató Intézet élére?

N J: Az előző igazgató Horváth György volt, akit valamiért nem szeretett az akkori vezetés. Volt még két-három embere az intézetben, aki hozzá kapcsolódott, az ő hatalmukat szeretnék volna megszüntetni azzal, hogy elküldik az igazgatót. Miután őt elküldték, meg kellett oldani az intézet vezetésének kérdését. Kozma Tamás, a szóba jöhető esélyes jelölt nem pályázhatott, mert hosszabb időre Amerikába készült. Az én nevem is felmerült, és megkerestek, hogy pályázzam meg az igazgatói állást. Én a megkeresésre azt mondtam, hogy vállalom, de amint Kozma Tamás hazajön, visszamegyek Szegedre. Ezt az intézetben senki nem akarta elhinni. Valahogy úgy gondolták, hogyha valaki ilyen állásba jut, akkor azt tartósnak tekinti.

E: Mik voltak az alapvető problémák? Miért kellett a korábbi vezetéstől olyan gyorsan megszabadulni?

N J: Csak közvetett ismereteim vannak ennek az okairól. Valószínű, hogy Horváth György szakmai előélete következtében nem egészen olyan irányba vitte az intézet tartalmi munkáját, amiből kifejlődhetett volna az az irányzat, amit később Kozma Tamás és Halász Gábor létrehozott. Ezen kívül a kutatók közül többen nehezen viselték vezetői módszereit. Nem ismerem, hogy ezek a szempontok mennyiben játszottak szerepet az elbocsátásban, de úgy látom, hogy neki sem lett volna jó, ha tartósan az intézet igazgatója marad. Talán az is probléma lehetett – a rendszerváltó hangulatba érthetően formális elemek is belejátszottak –, hogy ő a Szovjetunióban kandidált. Én jól ismertem az akkori munkásságát, olvastam a disszertá-

cióját. Az egy tisztességes, szakmailag színvonalas munka volt. A gondolkodásról írt könyve akkor esemény számba ment. Ő a maga területén kiváló kutató volt már akkor is és ma is az.

E: Mik voltak intézetvezetőként a legfőbb ambíciói?

NJ: A fő célom az volt, hogy átmentssem az intézetet. Mivel a pályázat benyújtására fölkeretek, remélhetővé vált, hogy amíg én vezetem az intézetet, és amíg Kozma Tamás haza nem jön, az intézet eredeti funkciójának megfelelően fennmarad. Ugyanis általános volt az aggodalom, hogy a témakörben járatlan ember vagy más tudományág képviselője válik igazgatóvá. Előző esetben az intézet teljesítményének színvonala kerülhetett volna veszélybe, ami a fenntartó bizalmának elvesztésével, az átmeneti helyzet miatt esetleg az intézet megszűnésével járhatott volna. Utóbbi esetben viszont az a veszély fenyegette az intézetet, hogy a más tudományágból érkező vezető a maga szakmája szerint alakíthatta volna a tartalmi munkát, vagyis a meghonosodó oktatási rendszerkutatás alól csúszott volna ki az intézet. Legalábbis a munkatársakban, a szakmában ilyen félelmek fogalmazódtak meg. Mivel magam is hasonlóan vélekedtem, az intézetvezetés elvállalásának a fő motívuma az intézet átmentése volt. Vagyis az, hogy a rendszerváltás után is legyen az országnak oktatáskutatást művelő intézete. A felkérés véletlenül egybeesett Szegeden az akkori tanszékvezetőmmel kialakult konfliktussal. Ez a konfliktus ebben az időszakban kezdett elmérgesedni, ami már komolyan nehezítette a napi szintű együttműködést, a tanszéken meghonosodó, ideológiamentesnek ítélt empirikus kutatások folytatását, és a konfliktus már a tanítványaimra is kiterjedt, állások kerültek veszélybe. Akkor úgy gondoltam: hogyha én ebből a konfliktusból a tanszékvezető nyugdíjba vonulásáig kilépek, akkor az empirikus kutatási irányt és tanítványaim (Csapó Benő, Czachesz Erzsébet, Vidákovich Tibor) jövőjét is kevésbé veszélyeztettem. Tulajdonképpen mint az egyetemen is félállású oktató, átmentő szerepet vállaltam.

E: Mennyi ideig volt az intézet vezetője?

NJ: Nem egészen két évig. Minden héten három napot tartózkodtam Budapesten az intézetben, de továbbra is Szegeden laktam, a fennmaradó két napot az egyetemi munkám töltötte ki.

E: Mit tudott korábban az intézetről?

NJ: Az egyik kutatócsoportban dolgoztam együtt Kozma Tamással. Tehát belülről ismertem az intézetet, ha nem is voltam ott állásban, de végigéltem a folyamatokat. Mint említettem, Gázsó Ferenc igazgatósága alatt közreműködtem az ő programjának a kidolgozásában. Kozma Tamás a barátom, és volt néhány más kutató is, akik közel álltak hozzám.

E: Milyen feltételek mellett működött az intézet, és hogyan alakultak a személyi feltételek?

NJ: Tulajdonképpen a Gázsó Ferenc által korábban jól kiépített intézetet vehettem át. Székhelye a Victor Hugo utcában volt, ideális helyen. A könyvtár rövid fennállása ellenére az akkori külföldi szakirodalom gazdag választékát kínálta. Az ott lévő alkalmazottak túlnyomó többsége jól felkészült, produktív kutató volt. Viszonylag könnyű helyzetben voltam, mert nekem nem volt dolgom a korábbi garnitúra embereivel. Horváth György távozása után egy-kettő még egy darabig ott volt, de idővel elmentek és ez az egész már engem tulajdonképpen nem érintett, mert korábban indultak el azok a folyamatok, amelyek kapcsán ők távoztak, ez tőlem függetlenül zajlott. Szóval arra a kérdésre, hogy kit bocsátottam el, az a válaszom, hogy senkit. Mert az elődeim ezt elintézték, nem kellett semmihez sem hozzányúlni. Egyszer volt valamilyen pénzmegvonás, s csökkenteni kellett a létszámot, ez egy-két embert érintett. Nem is nagyon kellett őket küldeni, megbeszéltem velük, s ők elmentek. Szóval végül is sikerült az egészet békésen megoldani. Új munkatársat sem vettem föl Géczy János kivételével. De ez is úgy alakult, hogy én korábban Veszprémben voltam az Oktatástechnikai Intézet részállásos tudományos tanácsadója, ő is ott dolgozott, jól

ismertem. Egy nagy visszhangot kiváltó novellája miatt konfliktusba keveredett az igazgatójával. Mivel az intézet kiadványainak gondozását fejleszteni kívántam, kapóra jött, hogy fölvehettem. Megjegyzem, hogy miután Kozma Tamás igazgató lett, és bizonyos átszervezések történtek, Zsolnai József az OKI főigazgatójává lépett elő, Halász Gábor az OKI-ban a közoktatási kutatások világszínvonalú műhelyét hozta létre, ma ő az OKI főigazgatója. Géczy János az egyik legjobb pedagógiai folyóirat főszerkesztője, a pécsi egyetem docense. Lukács Péter pedig, az akkori helyettesem, ma az átalakuló Oktatókutatató új igazgatója. Ők, valamint az intézetben maradók is a mai kutatói kapacitás meghatározó személyiségei. Egyszóval úgy érzem, az átmentés sikerült, talán valamivel hozzájárultam fejlődésük elősegítéséhez.

E: Milyen eredményeket ért el?

N J: Bizonyos értelemben fejleszteni igyekeztem az intézet infrastruktúráját, számítógépes ellátottságát. Az volt a meggyőződésem, hogy az oktatáskutatóknak empirikus kutatásokat is kell végezni, és az így nyert adatokat maguknak a kutatóknak kell számítógéppel feldolgozni. Nem helyes nagy pénzeket kifizetni az adatok feldolgozásáért. Én magam is akkoriiban kezdtem az SPSS-szel dolgozni. Kezdő tanfolyamokat tartottam a kollegáknak. Úgy érzem, hogy ez egy szerény indítéka volt akkor annak, hogy az intézetben felgyorsult az ilyen irányú fejlődés. Ez volt az egyik kezdeményezésem.

A másik a produktumok létrehozásának és megjelenésének elősegítése volt. Az intézet rendelkezett egy *Kutatás közben* című sorozattal, amelyben kutatási jelentéseket, részeredményeket lehetett közre adni. Ma már sok százat tesz ki a megjelent füzetek száma. Ezt én nagyon jónak tartottam és bizonyos javításokat, egységesítő módosításokat törekedtem megvalósítani. Valamint azt az eredeti szándékot erősítettem, amely szerint minden eredmény, részeredmény folyamatosan jelenjen meg a sorozatban, azok megírását ambicionálják a kollegák, és folyamatosan minden eredményt, részeredményt publikáljanak.

Ennél fontosabb célom volt, hogy létrehozam az intézet saját kiadóját és folyóiratát. Ennek megvolt a technikai feltétele, ugyanis az intézet saját kis nyomdával rendelkezett. Úgy döntöttem, hogy indítunk egy könyvsorozatot. Ebben három-négy kötet jelent meg egy év alatt, köztük a „Csak reformot ne” c. elhíresült könyv. A sorozat az intézetet megjelenítő emblémával megszűnt ugyan, de a saját könyvek kiadása tovább él.

A másik tervem egy folyóirat indítása volt, Edukáció címmel (így magyarosan írva). Ezt igazgatói működésem végéig részletesen előkészítettem, úgyhogy amikor Kozma Tamás átvette az intézetet, akkor már csak az indítás volt hátra. Az új vezetés némileg megváltoztatta a koncepciót, a cím latinos írású lett, és a tematikus szerkesztési mód tartalmilag sikeresebbnek bizonyult, mint az eredeti terv. Ez a negyedévenként megjelenő folyóirat azóta az ország egyik legszínvonalasabb tudományos periodikája lett.

E: Hogyan történt akkoriban az intézet finanszírozása?

N J: Volt egy működési alap, ami a fizetéseket, a rezsit fedezte, és évente néhány megbízást kaptunk a minisztériumtól. A többi pénzt az akkor alakuló pályázati forrásokból kellett megszerezni.

E: Mit tart vezetői kudarcának? Mi okozta a legnagyobb problémát ez időszak alatt az intézet vezetésében?

N J: A legnagyobb problémám az volt, hogy nagyon nehezen tudtam a nyomda ügyét kezelni. A nyomdai dolgozók maszekoltak, eleinte nem tudtam róla, de valahogy mégis tudomásomra jutott. Ez engem akkor nagyon idegesített, hogy bizonyos dolgok nem készültek el határidőre, viszont megtudtam, hogy közben külső megbízásokat vállaltak. Sok töprengésbe került, de nem tudtam vele mit kezdeni. Az volt a félelmem, hogy ha komolyabban

hozzányúlok, akkor az egész összeomlik, és elveszítjük ezt a fontos bázist. Úgy mondanám, hogy a kutatói feladatokon kívül eső problémák megoldásában nem voltam elég hatékony.

E: Mit érez e korszak legnagyobb sikerének?

NJ: A fent említett produktivitásra törekvést erősítő kiadói tevékenység fejlesztése mellett a működtetést, ami általában nem okozott nehézséget, mégis ezt tartom a legnagyobb sikernek. A kutatócsoportok sértetlenül tehették a dolgukat úgy, mint azelőtt, de fölszabadultan. Ez az új időszak fölszabadulást jelentett mindenki számára. A legtöbb csoport önállóan működött, anélkül, hogy én ezt különösebben kezdeményeztem volna. Csak az kellett, hogy hagyjam őket. Tehát nem kellett segíteni, csak abban, hogy legyen hozzá pénzük, s ne macerálják őket folyton. Nem én hoztam létre a csoportokat, én csak hagytam, hogy dolgozzanak, szabad kutatói légkört és stabilitást igyekeztem biztosítani. Utólag azt remélem, hogy ez sikerült.

E: Kik voltak akkor meghatározó egyéniségek?

NJ: Halász Gáborról, Lukács Péterről, Zsolnai Józsefről és Géczy Jánosról, fejlődésükről már szó esett. Nagyon jól produkált, kiemelkedő tagja volt az intézetnek még Forray Katalin, Liskó Ilona és Szabó László Tamás. Az itt felsoroltak közül Forray Katalinnak, Szabó László Tamásnak és Zsolnai Józsefnek folyamatban van az MTA doktora cím megszerzése. Ennek lehetősége Halász Gábor esetében is fennáll. Ilyen szempontból szerencsém volt. Ígéretes kutatói gárdát vehettem át, talán egy kicsit elősegíthettem fejlődésüket. Amikor Kozma Tamás lett az igazgató, többen elmenetek. Ezek a személyi változások végeredményben előnyösnek bizonyultak. Én persze eleinte jobban örültem volna, ha együtt marad a gárda. Folyamatosan voltak olyan szándékok, melyek szerint a két különvált irányzatot egyesíteni kellene, a felsőoktatási rendszer kutatását meg kellene erősíteni. Végül is nem baj, hogy az egy intézetbe egyesítés nem valósult meg. Ugyanis Halász Gábor a közoktatási kutatások terén olyan irányzatot hozott létre és működtet, ami egy közös intézetben nem biztos, hogy létrejöhett volna. Mostanra végül is a Kozma Tamás által kiépített irányzat is egyre inkább megtalálta a specifikumát és végre (remélhetőleg) a felsőoktatási rendszer kutatása is megfelelően beépülhet az Oktatókutató feladatai közé. A két irányzat egyre jobban kiegészíti egymást. De ez már nem az én történetem, csak örömeimet szerettem volna kifejezni, amiért jól alakultak és alakulnak a dolgok.

E: Hogyan történt a vezetés átadása?

NJ: Tekintettel arra, hogy mindvégig hangoztattam: csak addig maradok, amíg Kozma Tamás haza nem jön Amerikából, az átadás természetes és várt esemény volt. Miután Tamás nyerte el a pályázatot, akivel kint tartózkodása alatt folyamatosan tartottuk a kapcsolatot, ezért részletesen tájékozott volt, és az átadás lebonyolítása nem okozott gondot.

E: Hogyan alakult a személyes sorsa ezután?

NJ: Időközben folytattam a kutatásaimat. Legjelentősebb kutatásom: az óvoda és az iskola közötti átmenet gyakorlati következménye, a merev életkori beiskolázás feloldása, és a szülők körében folyamatosan terjedő elfogadása ebben az időszakban zajlott. Tanítványaimmal tovább dolgoztunk az oktatási eredmények értékelésének megoldásán. Báthory Zoltán, Vári Péter méréseitől eltérően nem a rendszer egészét jellemző állapotokat leíró nemzetközi összehasonlító és monitorozó funkcióval, hanem diagnosztikus céllal, aminek eredményei közvetlenül felhasználhatók a gyakorlatban, a módszerek fejlesztésében.

Nem sokkal azután, hogy az Oktatókutatót Kozma Tamásnak átadtam, Szegeden kineveztek tanszékvezetőnek. Az oktatástervezés, a közoktatás-kutatás fokozatosan kiszorult az életemből. Egyre inkább a nevelés kérdései érdekelnek. Ennek köszönhetően született meg a *XXI. század és nevelés* című monográfia (Osiris, 2000). Továbbá az alapvető készségek és

képességek (ilyen például az olvasás) optimális elsajátításának problémái és lehetőségei foglalkoztatnak (a kísérlet koncepciójáról, az úgynevezett kritériumorientált képességfejlesztésről és a kísérlet kezdeti eredményeiről az Új Pedagógiai Szemlében olvashatók tanulmányok (2000, 7–8. 254–291.).

Végül is az egész időszak szerencsésen alakult: sikerült átmenteni az Oktatáskutatót, az egyetemen kialakult empirikus kutatási irányt és a tanítványaimat is. Valamilyen formában folyamatosan kapcsolatban vagyok az Oktatáskutatóval is és az OKI-val is. Néhány éve tagja vagyok mindkét intézet tudományos tanácsadó testületének.

E: Milyennek látja az Oktatáskutató jelenlegi helyzetét?

N J: Annak ellenére, hogy ismételten felmerültek megszüntetésre, átszervezésre vonatkozó ötletek, az intézet túlélte az ilyen szándékokat. Kozma Tamás nem pontosan abban az irányban alakította az intézet tartalmi munkáját, amit én képviseltem, de amit ő csinált, főleg a regionális kutatások, a régiók feltérképezése terén, valamint a folyóirat egyes számaival, az kiemelkedő színvonalú és jelentőségű. A baj az, hogy nem mondható el, hogy a folyóiratot elegen olvassák és elegen ismerik az intézet által felhalmozott tudást. De ez már nem a folyóirat, és nem az intézet hibája.

Az interjút Imre Anna készítette

Kozma Tamás, az Oktatáskutató Intézet negyedik igazgatója (1990–2000)

Educatio: Mióta dolgozik az Oktatáskutató Intézetben?

Kozma Tamás: 1982-ben kerültem az intézetbe, alapítása után fél évvel. Az Akadémia Szociológiai Intézetéből jöttem, ahova úgy kerültem, hogy a Művelődési Minisztérium művelődéspolitikai főosztályának osztályvezetőjeként azt kértem, hogy az Akadémiára kerülhessek át, miután megszüntették azt a főosztályt, ahol dolgoztam. A művelődéspolitikai főosztály egyik dolga egyébként éppen az volt, hogy asszisztáljon az Oktatáskutató megalakításához.

E: Mennyi időt töltött a minisztériumban?

K T: Egy évet. 1980-ban kerültem a Művelődési Minisztériumba mint osztályvezető, akkor szűnt meg az akadémiai munkahelyem. 1973 és 80 között az Akadémián dolgoztam a Pedagógiai Kutató Csoport tagjaként. Ebben a kutatócsoportban vezettem egy ún. rendszer-és szervezetkutatási osztályt, amelynek a 70-es évek második felében az volt a dolga, hogy kutatásokkal alapozza meg az iskolarendszer reformját. Így az oktatás- és művelődéspolitikával értelemszerűen megismerkedtem. Az Akadémiára pedig 1973-ban kerültem, amikor kandidátus lettem. Előtte a Köznevelés című hetilapnál dolgoztam mint rovatszerkesztő. A Köznevelés, illetve az Ifjúsági Lapkiadó 1969-től alkalmazott. Előtte, 1963-tól előbb a Békés megyei Dombegyházán, majd a battonyai gimnáziumban tanítottam.

E: Tehát tanárként kezdte?

K T: Ez azért nem volt annyira egyszerű. Az első főiskolai diplomám teológus, ráadásul ezt nem is itthon, hanem Romániában szereztem. 1962-ben azért mentem Romániába tanulni, mert olyan egyháznak (unitárius) a teológusa voltam, amelynek a teológiája Romániában (Kolozsvár) volt. A tanulmányaimat mégis Budapesten kezdtem 1957-ben, az Evangélikus Teológián, mert akkor még nem engedtek Romániába. Végül is azonban a pedagógus pályán kötöttem ki, mert eredetileg nem lelkésznek készültem, hanem tanítónak. Azért

képességek (ilyen például az olvasás) optimális elsajátításának problémái és lehetőségei foglalkoztatnak (a kísérlet koncepciójáról, az úgynevezett kritériumorientált képességfejlesztésről és a kísérlet kezdeti eredményeiről az Új Pedagógiai Szemlében olvashatók tanulmányok (2000, 7–8. 254–291.).

Végül is az egész időszak szerencsésen alakult: sikerült átmenteni az Oktatáskutatót, az egyetemen kialakult empirikus kutatási irányt és a tanítványaimat is. Valamilyen formában folyamatosan kapcsolatban vagyok az Oktatáskutatóval is és az OKI-val is. Néhány éve tagja vagyok mindkét intézet tudományos tanácsadó testületének.

E: Milyennek látja az Oktatáskutató jelenlegi helyzetét?

N J: Annak ellenére, hogy ismételtelen felmerültek megszüntetésre, átszervezésre vonatkozó ötletek, az intézet túlélte az ilyen szándékokat. Kozma Tamás nem pontosan abban az irányban alakította az intézet tartalmi munkáját, amit én képviseltem, de amit ő csinált, főleg a regionális kutatások, a régiók feltérképezése terén, valamint a folyóirat egyes számaival, az kiemelkedő színvonalú és jelentőségű. A baj az, hogy nem mondható el, hogy a folyóiratot elegen olvassák és elegen ismerik az intézet által felhalmozott tudást. De ez már nem a folyóirat, és nem az intézet hibája.

Az interjút Imre Anna készítette

Kozma Tamás, az Oktatáskutató Intézet negyedik igazgatója (1990–2000)

Educatio: Mióta dolgozik az Oktatáskutató Intézetben?

Kozma Tamás: 1982-ben kerültem az intézetbe, alapítása után fél évvel. Az Akadémia Szociológiai Intézetéből jöttem, ahova úgy kerültem, hogy a Művelődési Minisztérium művelődéspolitikai főosztályának osztályvezetőjeként azt kértem, hogy az Akadémiára kerülhessek át, miután megszüntették azt a főosztályt, ahol dolgoztam. A művelődéspolitikai főosztály egyik dolga egyébként éppen az volt, hogy asszisztáljon az Oktatáskutató megalakításához.

E: Mennyi időt töltött a minisztériumban?

K T: Egy évet. 1980-ban kerültem a Művelődési Minisztériumba mint osztályvezető, akkor szűnt meg az akadémiai munkahelyem. 1973 és 80 között az Akadémián dolgoztam a Pedagógiai Kutató Csoport tagjaként. Ebben a kutatócsoportban vezettem egy ún. rendszer-és szervezetkutatási osztályt, amelynek a 70-es évek második felében az volt a dolga, hogy kutatásokkal alapozza meg az iskolarendszer reformját. Így az oktatás- és művelődéspolitikával értelemszerűen megismerkedtem. Az Akadémiára pedig 1973-ban kerültem, amikor kandidátus lettem. Előtte a Köznevelés című hetilapnál dolgoztam mint rovatszerkesztő. A Köznevelés, illetve az Ifjúsági Lapkiadó 1969-től alkalmazott. Előtte, 1963-tól előbb a Békés megyei Dombegyházán, majd a battonyai gimnáziumban tanítottam.

E: Tehát tanárként kezdte?

K T: Ez azért nem volt annyira egyszerű. Az első főiskolai diplomám teológus, ráadásul ezt nem is itthon, hanem Romániában szereztem. 1962-ben azért mentem Romániába tanulni, mert olyan egyháznak (unitárius) a teológusa voltam, amelynek a teológiája Romániában (Kolozsvár) volt. A tanulmányaimat mégis Budapesten kezdtem 1957-ben, az Evangélikus Teológián, mert akkor még nem engedtek Romániába. Végül is azonban a pedagógus pályán kötöttem ki, mert eredetileg nem lelkésznek készültem, hanem tanítónak. Azért

mentem lelkésznek, mert sohasem tudtam eldönteni, hogy tanár akarok-e lenni, vagy lelkész. Egyetemre pedig nem vettem fel 1957-ben, mivel kitelepített értelmiségi családból származtam.

A tanítóképzőt 1953-ban kezdtem el – egy tévedés folytán oda vettem föl a kitelepítés után –, 56-ban érettségiztem a budai képzőben (ma a budapesti tanítóképző főiskola). Az, hogy tanító legyek, nekem természetes dolog volt, bár lelkésznek is szívesen mentem volna. Ez így egyszerűen hangzik, de sokkal bonyolultabb volt – különösen 1962 őszén, amikor már civil állást kerestem, és legtöbbször sajnálkozó mosollyal tértek ki az ajánlközásaim elől. El lehet képzelni: a 60-as évek elején egy Romániában frissen végzett teológus mit keres a magyar pedagógus pályán? Viszont pedagógusnak is képesítés nélküli voltam, mert csak az érettségit szereztem meg a tanítóképzőben, a tanítói képesítést nem. Végül képesítés nélkül helyezkedtem el Dombegyházán, aztán pedig Battonyán kaptam állást. Onnan kerültem a Közneveléshez, aztán az Akadémiára, később a minisztériumba. Hát ennyi az Oktatáskutató előtti pályafutásom.

E: Hogyan lett tanítóból kandidátus?

KT: 1963 és 1967 között elvégeztem Szegeden az egyetemet, magyar-történelem szakos tanár lettem, 1968-ban doktoráltam. Az „utcaról” jelentkeztem aspirantúrára, és fel is vettem. Kezdetől fogva az oktatás körül keringtem. Teológus pályafutásom idején is inkább teológiai tanárnak, mint gyülekezeti lelkésznek készültem, egyetemi karrier járt a fejemben.

E: Ugorjunk át 1981-hez, amikor az intézetet megalakították.

KT: 1981-ben Gaszó Ferenc volt felkérve arra, Aczél Györgyön keresztül, hogy a megszüntetett Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont helyén csináljon egy akkoriban divatosává váló társadalomtudományi kutatóhelyet, hasonló a szintén akkor alakuló munkatudományi vagy a művelődéstudományi kutatóintézethez, amelyet Héthy Lajos és Vitányi Iván igazgatott. Tehát, hogy szervezzem egy tudományos kutatóintézetet – nem az Akadémia, hanem a tárca égisze alatt –, amely mégis garantáltan független tud maradni a napi ügyintézésétől. Az volt a cél, hogy ezek az intézetek társadalomtudományi információkat szolgáltatassanak az illető tárcák munkájához, alapozzák meg a tárca fejlesztési terveit.

A benyomásom az volt – és ma is az –, hogy ez egyfajta kontrollt is jelentett a minisztériumi munka felett, mégpedig a társadalomtudományi értelmiség és Aczél György kooperációjában. Ez az ellentmondásos kooperáció pedig leginkább úgy valósult meg, hogy a hivatalos politika a társadalomtudományi értelmiségnek adott is valamit, és kapott is cserébe valamit. Persze nem túl sokat adott, és ezért cserébe nem is kapott túl sokat. Viszont így mindig lehetett hol egy kis abrakot adagolni, hol meg egy kis ösztökét; hol kicsit szűkebbre húzni, hol kicsit tágabbra eresztetni a gyeplőt. Ezeknek az intézeteknek az igazgatói olyan szakemberek lettek, akiket a szakmájuk már elfogadott, de a múltjuk miatt politikailag azért meg lehetett egy kicsit zsarolni őket. Aczél György politikája közismerten kifinomult kamarilla politika volt. Nem lehetne rámondani, hogy elvszerű vagy hogy demokratikus, de az biztos, hogy nagyon is hatékony volt. Ebből a politikából lett az Oktatáskutató, benne Gaszó a kapitány, aki azzal volt megbízva, hogy egyrészt abrakot, másrészt ösztökét alkalmazzon. Nem ismerem azokat a létező vagy nem létező megállapodásokat – nem akarom az „alku” szót használni –, amelyek Aczél és Gaszó között kötöttek. De Gaszó nyilvánvalóan tartotta a hátát néhány kutatóért, akik már akkor ellenzékiként voltak nyilvántartva. Nehéz és kényes feladat volt befelé kordában tartani őket, kifelé pedig vállalni a megnyilatkozásaikat. Volt egy időszak az életünkben – a 80-as évek második felében –, amikor osztályvezetői szintre is elért a belügyminisztériumi ellenőrzés. Innen tudom, hogy ez kényes szerep lehetett.

Én akkor már évek óta dolgoztam azzal a munkacsoporttal, amelyből később többen tágabb körökben is ismertekké váltak, mint Forray Katalin, Inkei Péter, Benedek András, Lukács Péter, Halász Gábor, Nagy Mária, később Setényi János. Ez a csapat már az Akadémián, a Pedagógiai Kutató Csoportban arra specializálódott, hogy adatokat gyűjtsön és elemzéseket készítsen oktatásfejlesztési koncepciókhoz. Logikus volt tehát, hogy engem az új intézetbe meghívjanak. Nekem azonban nem volt zavartalan a személyes viszonyom Gázsó Ferencsel; többek közt ezért nem mentem a minisztériumból egyenesen az Oktatáskutatóba, hanem inkább vissza az Akadémiára. És eltelt egy idő, ameddig rá tudtam szólni magam, hogy az ellenszenvemet és az előítéletemet leküzdve magam jelentkezsem az Oktatáskutatóba (ahová egyébként Gázsó Ferenc előzőleg már nagyvonalúan meghívott). Nekem ehhez egy év kellett. 1982-ben kerültem az intézetbe.

E: Az első tíz évben, amikor kutatóként dolgozott, mi jellemezte az intézetet?

KT: Az intézet a 80-as években kifejezetten azt a funkciót látta el, hogy az oktatásügy kérdéseit társadalomtudományok kontextusába ágyazza, a társadalomtudományok eredményeit pedig az oktatáspolitikára számára értelmezhetővé tegye. Ezt úgy fogalmaztuk akkor meg, hogy az intézet azokat a társadalmi folyamatokat vizsgálja, amelyek alapvetően befolyásolják az oktatásügyet, de kívül esnek a tárca kompetenciáján. A demográfiai folyamatok például mindig is alapvetően befolyásolták az oktatás ügyét, de sohasem az oktatási tárca részortjába tartoztak; ez fölkelte az érdeklődést az oktatásdemográfia iránt. Vagy például az oktatási tárcának volt ugyan tanácsadási joga a közoktatási intézményekkel kapcsolatban, de az akkor érvényes tanácstörvény szerint sem volt joga beleszólni a fenntartásukba. És ez érdekessé tette a területi kutatásokat. Legfőképpen azonban a társadalmi mobilitás és az oktatás kapcsolatának kutatása értékelődött föl, mert azt már a hetvenes évek óta politikai kérdésként tartották számon, de persze nem tartozott egyetlen minisztérium illetékességi körébe sem.

De nemcsak ilyesféle elemzésekkel foglalkoztunk. Volt az akkori Oktatáskutatónak egy iskolakísérletekkel foglalkozó osztálya, amelyet Zsolnai József vezetett; ez a Zsolnai-féle fejlesztéseket igyekezett bevinni az oktatásba. A volt Felsőoktatási Kutató Központ munkatársai közül megmaradt egy felsőoktatási osztály, amelyet Völgyesy Pál és Szilágyi Klára nevesített. (A felsőoktatási kutatók fokozatosan kihúzódtak az Oktatáskutatóból, és később, már 1990 után átkerültek a Professzorok Háza nevű intézménybe.) Volt egy csoport, amely kifejezetten a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokkal foglalkozott az oktatásügyben, ezt Várhegyi György vezette, és többek között Liskó Ilona is ott dolgozott. A pszichológiai osztályt Molnár Péter szervezte meg. Az én munkacsoportomat pedig hol tervezésinek, hol regionálisnak, hol pedig politikainak neveztük.

Érdekes, hogy oktatásgazdasági osztály nem volt az intézetben. Azóta is gondolkodom rajta, hogy miért nem. Talán mert az „alapító atyák” úgy gondolták, hogy az oktatásgazdaságtant máshol jobban tudják – a Tervhivatalban, mondjuk, vagy a Közgázon –, ezért ilyesmit az Oktatáskutatóban nem is érdemes kutatni. Vagy mert nem volt megfelelő közgazdász az ilyen kutatásokhoz? (Bár Varga Júlia szintén az Oktatáskutatóban kezdett dolgozni.) Vagy talán azért, mert az a társadalomkutatói kör, amelyhez Gázsó Ferenc leginkább tartotta magát – mondjuk, Aczél és köre – szemben állt a munkaerő- és oktatásstervezéssel, amely az akkori oktatásgazdaságtan „uralkodó paradigmájának” számított.

Osztályokban dolgoztunk; kifelé osztályoknak, befelé témacsoportoknak hívtuk őket. A felállítás és a szóhasználat, általában az intézet orientációja nagy mértékben másolta a Társudot (az MSZMP KB Társadalomtudományi Intézetét), azon egyszerű okból, mivel Gázsó Ferenc onnan jött, azt ismerte, azt szokta meg. Onnan hozta később a gazdasági vezetőt is,

míg a gondnokság, a titkárság egy része és a nyomda a Felsőoktatási Kutató Központból kerültek át. Első helyszínünk is a Rigó utcában volt, az egykori FKP helyiségeiben, ahol ma az Idegen nyelvi Továbbképző Központ van, Onnan kerültünk át rövidesen az Országos Tervhivatal Tervgazdasági Intézetének helyére, a Victor Hugo utcába. Ez a költözés hosszú időre meghatározta az Oktatókutató arculatát.

A Victor Hugo utcában éppen alattunk volt az akadémiai számítóközpont – az ország legnagyobb számítóközpontja –, ami az Oktatókutatónak stratégiai előnyt jelentett az akkor modern számítástechnika felhasználásában. Az épületben pedig összekerültünk a SzTAKI munkatársaival, és ha igazából nem működünk is együtt, de legalább egyfajta akadémiai közegben tudhattuk magunkat – mindaddig, amíg a SzTAKI ebből az épületből ki nem költözött, már a rendszerváltozás után. Az is számított, hogy ebbe az épületbe azoknak a tervhivatalosoknak a segítségével kerültünk, akik közül egyesek (például Kemenes Ernő) a Pozsgai-féle minisztériumban vezetők is lettek. Így a kívülállónak úgy tűnhetett, hogy az Oktatókutató szakítás egy „ideológikus múlttal” – amit, mondjuk, az OPI-ben dolgozó pedagógusok testesítettek meg –, és igazodás a jövő irányába, már ha a jövőt a Tervhivatal „pragmatikus közgazdái” jelentették.

E: Milyen volt akkoriban a fenntartóhoz való viszonyuk?

KT: Elutasító, mondhatnám, konfrontatív – a mi részünkről sokkal inkább, mint a minisztérium részéről. Ebben közrejátszottak a 70-es évek rossz emlékei és a 80-as évek fölpuhult viszonyai csakúgy, mint az oktatásügybe került új vezetők tervhivatali és központi bizottsági kapcsolatai. Maga a főigazgató, Gázsó volt az, aki mindenfajta minisztériumi feladatleosztást azonnal, szóban, sőt írásban is dokumentálhatóan visszautasított. Ilyesmi a 70-es években – egy OPI vagy egy FPK gyakorlatában – elképzelhetetlen lett volna.

Ebből aztán egy-két év múlva olyan helyzet alakult ki, hogy az intézet tisztos távolságban maradt a tárca aktuális tennivalóitól. Mi ezt az akkor elérhető legnagyobb szabadságnak éltük meg; a napi munkák szempontjából viszont az intézet csak a partvonalon állt. A tárca valóságos föladatait – már ami a közoktatást illeti, ami akkor a napi munkák többségét tette ki – az Országos Pedagógiai Intézet „hátterezte” meg. Az Oktatókutató pedig megmaradt a társadalomtudományi értelmiségi „fészkeknek”, később – már a rendszerváltozás után – pedig visszatérően „ellenzéki fészkeknek”. Gázsó Ferenc alakította ki ezt a viszonyt, amit utána a többi igazgató is folytatott és persze meg is szenvedett, velem bezárólag. Amikor aztán Gázsó miniszterhelyettes lett, és mint ilyen az Oktatókutató fenntartója is, akkor ezt már maga is nehezen viselte el. Olyan körülményeket alakítottunk ki, amelyek közt csak akkor lehetett sikeresen navigálni, ha az intézet vezetőjének a tárca vezetője feletti politikai kapcsolatai voltak. Amivel az alapító igazgató még rendelkezett, de az utána következők már nem.

E: Mit jelentett a gyakorlatban a minisztériumi felügyelet?

KT: Minisztériumi „felügyelet” a szó szoros értelmében sosem volt. Az alapító miniszteri rendelet szerint a miniszter kellett elfogadja az éves munkatervet, ami abból állt, hogy benyújtottuk a munkatervet, ők pedig – rendszerint hallgatólagosan – tudomásul vették. Pénzügyi felügyelet természetesen volt, de nem emlékszem, hogy problémát találtak volna. Persze mindez, amit most ebben az egy összetett mondatban elmondok, sokkal bonyolultabb volt. Kölcsönösen keserítettük egymás életét – a minisztérium és az intézet –, és ebben a tekintetben több szakasza van az együttműködésünknek. Az egyik a Gázsó Ferenc igazgatósága. Ő – mint a miniszter személyes tanácsadója – azt csinált, amit helyesnek tartott, és ő egyértelműen a kutatást hangsúlyozta.

De ez csak két évig tartott, mert aztán maga lett a közoktatási miniszterhelyettes, és ez lett a második szakasza az intézet és a minisztérium együttműködésének. Személyesen szólt bele az osztályok munkájába, igényelte, hogy vele egyeztessék a munkájukat. Amit nem szívelt, az nem ment az intézetben; amit pedig megkívánt, azt az intézeti vezetésen átnyúlva is megcsináltatta. Saját utódjául olyan igazgatót keresett Horváth György személyében, akiről tudta, hogy politikailag súlytalan, ezért ilyesmit meg lehet tenni vele. Súlyos konfliktusba keveredtek emiatt, amit Horváth György mind kevésbé viselt el, úgyhogy végül törésre került közöttük a viszony. Horváth György stílusát a kollégák is nehezen viselték el. Így nem volt nehéz átnyúlni a főigazgató feje felett, ami állandó zavart okozott az együttműködésben. Az intézet nézetei és eredményei kétségtelenül megjelentek Gázsó Ferenc oktatáspolitikájában. Ez az időszak azzal zárult, hogy előbb Horváth György hagyta el az intézetet, aztán Gázsó Ferenc a miniszterhelyettesi pozíciót.

E: Akkoriban hogyan történt a finanszírozás?

K T: Az intézet támogatást kapott, amiben a munkabérek és a fenntartás költségei voltak benne, meg egy bizonyos kutatásra fordítható összeg. Ez a kutatásra szánt pénz a 80-as években fokozatosan elolvadt, ahogyan a pénz inflálódott. Emiatt kezdettől fogva kutatási programokat állítottunk össze, olyasformán, mint amit most az ún. Széchenyi-terv keretében. Később nagy előnyünkre volt, hogy a közoktatási kutatások programirodája odatelepült az intézetbe, és így a kutatások szervezése és az eredmények közzététele is itt folyt. Bár kutatásokat pályázati úton lehetett elnyerni, az intézet nyilvánvaló előnyöket kapott. Akkoriban azonban távolról sem voltunk olyan professzionális pályázók, mint manapság. Sokkal inkább arra ment ki a versengés, hogy melyikünk tud monopolizálni egy-egy kutatási programot.

Az oktatáskutatással foglalkozó programot – egyiket az országosan kiemelt kutatási programok közül – az intézet koordinálta. Az akkori pénzügyi állapotokhoz képest nagy pénzekezt kaptunk rá, sok millió forintot. Hogyha valaki ennek a kutatásnak az egyik alprogramját vezethette, akkor jelentős hatalmat – informális vagy félformális hatalmat – nyert, hiszen megbízásokat adhatott, szerződéseket köthetett másokkal, ami az akkor szerveződő ellenzékiek egyikének-másikának a megélhetést jelentette. Tehát itt többről volt szó, mint kutatásról.

E: Hogyan lett főigazgató-helyettes?

K T: Amikor Horváth távozott, Gázsó újabb igazgatót keresett. És rátalált Nagy Józsefre, aki Szegeden volt egyetemi tanár, és akitől azt lehetett várni, hogy a háborúskodást feloldja. Nagy József nem tartozott abba a szociológus körbe, amelynek tagjai kezdettől „oktatáskutatóknak” nevezték magukat. De volt egy terület, ahol kétségtelenül újat hozott az intézetbe, ez pedig az oktatástervezés, ami őt Tímár Jánoshoz és Kovács Jánoshoz kötötte. Nagy József a korábbi évek intézeti feszültségeit úgy oldotta fel, hogy első lépésként bizonyos kollégákat csendben, de gyorsan lecserélt. Elsősorban azokat, akik túlságosan exponálták magukat Horváth György mellett. Ezek a kollégák általában közel voltak a nyugdíjkorhatárhoz, vagy már túl is voltak rajta. Azt a garnitúrát juttatta szóhoz, amelyhez én is tartoztam, az osztályvezetőket. Nekem kezdettől a helyettes szerepét szánta, és nem véletlenül; hiszen, hogy úgy mondjam, a tanítványa voltam Szegeden, még a hatvanas években, később pedig évekig dolgoztunk, sőt publikáltunk is együtt az akadémiai kutató csoportban. Így annak az osztálynak, amit vezettem, jelentős súlya lett a kutatásban és az intézeti közéletben is.

De minderről egy kicsit bizonytalanul beszélek, mert számomra ez nagyon rövid időszak volt. Nagy József 1989 elején kapott kinevezést, én pedig 1989 tavaszától voltam a helyet-

rese. De nem sokáig gyakoroltam ezt a hatalmat, mert Fulbright-ösztöndíjjal kint voltam az USA-ban. Így nem éltem át személyesen azokat a változásokat sem, amelyekbe az intézet ekkor bonyolódott, és a fordulat évében sem voltam itthon. Mire visszatértem, ott álltunk megfűrödve. Mert az első szabadon választott kormány – amelyet én ugyan nem választottam, mert külföldön voltam, de amelyiknek szurkoltam – kapásból lefejezte az intézetet.

E: Mi volt ennek a hátterében?

KT: Az a szembenállás, ami az országos politikában kezdettől kialakult az MDF és az SZDSZ között. Akiket Nagy József elküldött, azok zömmel konzervatív MSZMP-ek voltak – nem feltétlenül csak azért, mintha ez lett volna a meggyőződésük, hanem mert az élet úgy hozta magával. Vagyis politikai tekintetben az intézet már ki volt pucolva. A fordulat idején már azok adták meg az alaphangot, akikről azt lehetett tudni, hogy liberálisok. A kollégáim, akiket az imént úgy neveztem, hogy a „társadalomtudományi értelmiség”, az úgynevezett demokratikus ellenzék, később a TDDSZ, majd az SZDSZ tagjai. Voltak „jobboldali elhajlók” is – mint például én –, de a hosszú együttélésben rájuk is átragadt egyfajta közös liberális mentalitás; így hát együtt tudtunk dolgozni akkor is, ha az aktuális katekizmusokról más volt a véleményünk.

Ezt akkor úgy fogalmazták meg, hogy az intézet egy SZDSZ-es fészek (arról, hogy „csupa zsidó” dolgozik itt, már nem is beszélek). A keserű humor az volt az egészben, hogy én lelkesen jöttem haza Amerikából, azt gondolva, hogy most olyan országot csinálunk, amelyet mindig is elképzelttem. Most pedig úgy éreztem magam, mint aki keresztben fekszik a síneken; hogy be kell húznom a kezem-lábam, mert mindjárt keresztülmegy rajtam a vonat.

E: Mikor lett főigazgató?

KT: 1990 őszén. Amikor 90 nyarán visszajöttem, még főigazgató-helyettes voltam, és mint helyettes éltem át azt, ami az intézettel történt. Az új miniszter – az „én miniszterem” –, Andrásfalvy Bertalan teketória nélkül fölmentette az intézet főigazgatóját, és megszüntette a munkahelyemet. Egyedül hivatalban maradt – de ki nem nevezett – vezetőként éltem meg később azt is, hogy az eredeti elhatározását visszavonja, mégpedig az új politikai államtitkár, Beke Kata közbelépésére. Csak aztán írták ki a pályázatot, amit megpályáztam és elnyertem.

E: Meddig tartott az intézet megszüntetése?

KT: Szerencsére csak néhány hónapig. Kiszálltak az intézetbe – Timkó Iván, a miniszter kabinetfőnöke és Honti Mária helyettes államtitkár –, és közölték az ítéletet, hogy az intézet megszűnik. Ez valamikor augusztus elején történt. Október elején lett Beke Kata államtitkár, ő vette kézbe az intézet ügyét, akkor menekültünk meg. Egyébként akkor is, mint az intézet történetében többször, kollégáimnak, Lukács Péternek a kapcsolatai segítettek. Ő állította az intézet mellé Beke Katát.

E: Önben megbíztak?

KT: Mindenesetre az MDF minisztériumban úgy gondolták, hogy rám lehet bízni ezt az SZDSZ-es fészket. Kiderült, hogy mégsem Kozma Ferenc vagyok, az öskommunista, ahogy azt Andrásfalvy Bertalan gondolta, és Kozma atya sem vagyok, ahogy azt Csoóri Sándor gondolta. Beleillettam abba a képbe, amit az akkori kormányzat el tudott fogadni. Sőt, voltak pillanatok, amikor a nevem kormányzati funkció betöltésére is felmerült. Odáig legalábbis eljutottunk, hogy Kozma Tamás és az intézet infrastruktúrája kell, ha maga az intézet nem is. Akkor csináljunk belőle mást. Csináljunk belőle egy felsőoktatási intézetet. Akkoriban a Professzorok Háza épp rendelkezésre állt, a felsőoktatás kutatása pedig tíz év óta nem volt megoldva. A Felsőoktatási Kutató Központ megszüntetése óta egyfolytában

hiány volt felsőoktatási kutatásokban és a felsőoktatással kapcsolatos információkban. Volt egy fél év, amely arról szólt, hogy csináljunk egy modern felsőoktatási intézetet, amit addigra többé-kevésbé ki is találtunk. Így aztán az Oktatáskutató lefejezését úgy lehetett beállítani, hogy azért számolják fel, mert a bázisán egy másfajta intézetet akarnak megszervezni. Ami talán csak azért nem jött össze 90 nyarán, mert én nem voltam elég határozott, vagy mert a minisztérium felsőoktatási vezetői – Bakos István és munkatársai – nem léptek elég gyorsan. Még mindig tartottak az ellenérdekeltektől – például Végvári Imrétől és körétől – , akik addigra már egy félig-meddig legitim felsőoktatási irodát működtettek. Ők úgy gondolták, hogy nem kutatóintézet kell, hanem egy szervező iroda.

E: Kézenfekvő volt, hogy Kozma Tamás legyen a főigazgató?

K T: Ez jó kérdés. Valahogy úgy éreztem, hogy már 1981-ben is természetes lett volna. És meg kell mondanom őszintén, én is nagyon akartam. Valahogy úgy éreztem, hogy már 1981-ben is természetes lett volna. Nyilván rosszul éreztem. Mert hogy akkor mégsem én lettem, annak két oka volt. Először is, volt jobb nálam. Hogy tudományosan jobb volt-e, azt nem tudom, de a kapcsolatai kétségtelenül jobbak voltak. Másodszor pedig a múltam. Permanensen úgy éreztem, hogy félre vagyok állítva a múltam miatt. Pedig a pályafutásomat úgy kezdtem – visszanezve a 70-es évek elejére –, hogy össze akartam kapcsolni szociológiát és pedagógiát. Ebben a közegben lett volna lehetőség rá, úgy éreztem, hogy ez a feladatom, a hivatásom. Mindez persze csak utólagos racionalizálása az akkori érzésnek, hogy velem valami igazságtalanság történt. Vissza akartam fizetni, amit velem tettek. Szégyellem elmondani, de bizony elégtételre vágytam. Nem a kollégákon akartam elégtételt venni, hanem az intézet korábbi vezetőin. És kellett pár hónap, hogy kijózanodjam. Mindenesetre, amikor a főigazgatói kinevezést megkaptam, én nem a terhét éreztem, hanem sokkal inkább azt, hogy „végre”.

E: A munkatársak maga mögött álltak? Egyetértettek azzal, hogy ön került az intézet élére?

K T: Ezt tőlük kellene megkérdezni. Persze most már másképp látnak engem, ennyi év után. Akkor mindenki inkább meg volt szeppeve. Úgyhogy nem tudom biztosan, mindenki támogatott-e, de az biztos, hogy volt néhány kollégám, akik egyértelműen támogattak. Például Lukács Péter. Őt azért hozom megint szóba, mert nem egyszerűen támogatott – nemcsak csendes asszisztált ahhoz, hogy én legyek a főigazgató –, hanem egyenesen úgy tartotta, hogy én felelek meg az akkori kor szellemének. Vagyis nemcsak barátságából támogatott, hanem racionális okokból is. És ez többé-kevésbé mindenkire igaz lehetett. Hozzá tartozik a történehez az intézet kettészakadása. 1990-ben létrehozták az új Közoktatási Intézetet, ahová Zsolnai Józsefet nevezték ki főigazgatónak. És Zsolnai hívására az Oktatáskutató egyik fele elment az új intézetbe, csak a másik fele maradt velem.

E: A szétválással hogyan alakult az oktatáskutató gárdája?

K T: Ez a szétválás aztán kutya-macska barátsággá fajult, és máig feszült hangulatot teremtett az oktatáskutatók között. Én is csak mostanában, tíz év után próbálok felülkerekedni azon, ami akkor történt. Volt két olyan kollégám, Halász Gábor és Lukács Péter, akikre mindig úgy gondoltam, mint afféle „utódaimra”. Csakhogy, sajnos – mint lenni szokott –, ők ketten nem fértek össze. Az intézet kettészakadásakor az egyik ment, a másik maradt. Amit azóta sem tudtam rendesen feldolgozni magamban. Néhányan maradtunk csak meg, az intézet nagyobb része elment, vagy józan belátásból, új távlatokra számítva, vagy pedig kényszer hatása alatt. Pontosan nem tudom a számokat, utána kéne nézni, de mintha kétharmad-egyharmad lett volna az arány. Néhány hónapig úgy élt egymás mellett a megszűntetésre ítélt Oktatáskutató és a reménybeli új intézet, mint a kitelepítések idején a társbérlet; a közös ajtókat elé szekrényeket húztunk, és igyekeztünk kikertülni a köszönést.

De nem ez volt a legnehezebb, hanem hogy az intézeti adminisztrációban megszűnt a folyamatosság, talán egy könyvelő vagy egy pénztáros maradt mindössze. Ráadásul ez összesen történt, költségvetési tervet kellett volna csinálni, mint minden költségvetési intézményben... Szerencsére miközben a miniszter meg akart szüntetni bennünket, a beosztottai részéről csendes, de határozott együttérzés sugárzott felénk. Valahányszor hozzájuk fordultam, készséggel segítettek. Akkor került hozzánk az intézet mai gazdasági vezetője, akit a pénzügyi főosztály ajánlott, mert mint költségvetési szervnek olyan gazdasági vezetőnk kellett legyen, akivel a fenntartó tárgyalni tud. Aztán Zsolnai és kollégái, ahogy Berke Kata deklarálta, hogy az intézet megmarad, egyik napról a másikra levonultak a színről. Üres szobák és üres költségvetés maradt csak utánuk. Nehéz, hosszú folyamat volt, ameddig az intézet újra talpra állt.

E: Abban a tíz évben, amíg főigazgató volt, milyen korszakokat lehet elkülöníteni?

K T: El lehet különíteni két vagy három korszakot. 1990-ben kaptam a megbízást, a kinevezést, amely négy évre szólt, és amely 1994-ben járt le, Fodor Gábor minisztersége alatt. Ez volt az első szakasz. Amikor lejár egy főigazgató megbízatása, mindig felmerül a fenntartóban, hogy na most csinálunk egy nagytakarítást. 1994-ben is felmerülhetett valami ilyesmi, mert sem hosszabbítás nem akart jönni, sem új pályázat, pedig Fodor Gábor is SZDSZ-es volt (de az is igaz, hogy én meg nem). Mindenesetre megint lebegtetve volt a dolog. Nekem pedig nem volt sem más szándékom, sem más állásom, hanem egyszerűen csak ott maradtam az igazgatói irodában. Így vittem az ügyeket elég hosszú ideig, legalább fél évig, amíg Magyar Bálint meg nem jelent és új pályázatot nem írt ki. Akkor meg már én kezdtem megsértődni, és hol beadtam a pályázatomat, hol meg visszavontam... Eddig tartott egy második szakasz. Aztán mégiscsak megnyertem a főigazgatói pályázatot, és elkezdődött a harmadik szakasz, amely 2002-ben érne véget. Ilyenformán három szakaszból beszélhetünk.

Más szempontból viszont más szakaszok voltak. Például 94 végéig egy olyan szakaszt vázolnék fel az intézet életében, amikor megkezdődtek a gyökeres változások a kutatások finanszírozásában. A kutatás egyfajta kommercializálódása, a kutatók vállalkozóvá válása, a piac kialakulása. Akkor merült fel újra meg újra az a kérdés, hogy az intézet piacorientált legyen és vállalkozási bevételekre tegyen szert. Gazdálkodó szervezetté váljunk, vagy maradjunk inkább akadémiai jellegű intézmény. A legdinamikusabb, leginkább vállalkozó szellemű kollégák váltak meg akkor az intézettől, és alapítottak önálló vállalkozásokat, és ez hosszú időre átalakította az intézet arculatát. Lezárult egy korszak és megnyílt egy másik.

1994 végén, 1995 elején kezdtünk ráébredni, hogy nincs igazi esély arra, hogy piaci szereplővé váljunk. Ehelyett arra jutottunk, hogy költségvetési intézménynek kell maradnunk, ezen a területen kell keresnünk a kitörést. Ettől kezdve markánsan kirajzolódtak a teendők, amelyek azóta is előtűnk állanak: az infrastruktúra felújítása, az intézet elhelyezése és a finanszírozás véglegesítése. Talán 1997-től már kristálytisztá volt, hogy ezeket a „stratégiai” feladatokat kell megoldani, és igyekeztem is megoldani őket. Ez tehát egy másik szakasz.

E: Lehet-e az intézetben folyó kutatásokat tekintve is valamiféle korszakolást csinálni?

K T: Ebben kevésbé érzek korszakokat, helyette kiemelnék inkább valamiféle „mértőldkövet”. Az egyik az *Educatio* útnak indítása volt 92 végén. A másik a személyes választásoknak az a sorozata, amelynek során a „vállalkozók” kiléptek az intézetből, akik viszont ott maradtak, többé-kevésbé elfogadták a közalkalmazotti létet. És kialakult az a kutatói magatartás, hogy a közalkalmazotti létbiztonság mellett az a valamire való kutató, akinek sikerül folyamatosan kutatási pénzt elnyerni és az intézetbe behozni. Ez is jelentős teljesítmény volt. És az is, hogy az intézet elkezdett oktatni, doktori programot és alapképzést is sikerült az inté-

zetbe telepíteni – tehát külföldi mintára már nemcsak kutattunk és publikáltunk, hanem oktattunk is. Így nagyon közel kerültünk ahhoz, hogy az Oktatókutatót mint felsőoktatási helyet lehessen akkreditálni.

Mint ahogy másutt, a 90-es évek első harmadában – az első szabad kormány alatt – heves és indulatos politizálás folyt az intézeten belül és körül. Lármás és visszhangos konferenciákat szerveztünk; ez az ingerlékeny korszakunk mára teljesen elmúlt. Nagy érvágás volt a magánvállalkozások, bt-k kivitele az intézetből. Az akkori vérvesztéséget úgy igyekeztünk pótolni, hogy már pozicionált, beérkezett kutatókat akartunk megnyerni, ha kellett, akár félállásban is. Ez mára átrajzolta az intézet arculatát. Ma a fiatalok és kezdők mellé idősebb vezetőket tudunk társítani, a beérkezett kutatóknak pedig asszisztenciát tudunk biztosítani, és ez az intézetet mesterek és tanítványok párosaivá rajzolja át. Ezeket a változásokat inkább hullámvonalakként rajzolnám le, mint világos korszakokként.

E: Hogyan változott a fenntartóhoz való viszony a főigazgatósága alatt?

K T: A 90-es évek óta, szinte menetrendszerűen, két évente változnak a miniszterek. A mindenkori kérdés az, hogy az intézet kihez tartozik. Egészen a legutóbbi időig – tehát amíg én voltam az igazgató –, sikerült ahhoz ragaszkodnom, hogy ez a mindenkori miniszter legyen. Ez jót is, meg rosszat is jelentett. Jót, mert területen kívüliek maradtunk. Azáltal, hogy nem kerültünk soha szakterületekhez, soha nem volt szakmai felettesünk, aki idetelefonáltatott volna, hogy ezt oldjátok meg, azt oldjátok meg. Viszont abban az értelemben sem volt „gazdánk”, hogy valakinél az ügyeinket el tudtuk volna intézni – mondjuk, az elhelyezésünket vagy az infrastrukturánk fejlesztését. Nem volt kinek elmondanom, hogy szükségünk volna új számítógép-parkra. Az én igazgatóságomnak ez a jó és a rossz oldala is. Ez az időszak korántsem volt olyan viharos, mint a 80-as évek, amikor napi feszültséggel terhes volt a viszonyunk a fenntartóval. Másfelől viszont egy folyamatosan apadó figyelmet tapasztaltam, és a végén már az is előfordult, hogy a gyakran változó miniszterek és stábjaik nem is ismerték az intézményt. Némelyek egyenesen azt hitték, hogy már privatizálva is vagyunk...

Az, hogy kihez tartozzunk, egy-egy a kormányzati ciklusnak rendszerint a második felében vetődött föl újra meg újra. Rendszerint úgy, hogy a közoktatásnak már megvan a maga kutatási háttere (Közoktatási Intézet), az Oktatókutatónak is ugyanígy kellene kapcsolódnia egy meghatározott reszortterülethez, amiből aztán az következett, hogy hát legyen akkor felsőoktatási intézet. Mivel a szakképzés 98-ig a Munkaügyi Minisztériumhoz tartozott, így a szakképzés nem merült föl, és szakképzési intézet különben is már szintén volt.

Tehát ciklikusan felvetődött – tíz év alatt, ha jól emlékszem, háromszor vagy négyszer –, hogy mi lenne, ha az Oktatókutató a felsőoktatás kutatási és szervezési központjává válnék. A minisztériumba újonnan belépő káderek ugyanazokat az anyagokat találták meg – a szó szoros értelmében –, és ugyanazokat a gondolatokat prezentálták, mint amelyeket kettő, négy vagy hat évvel ezelőtt az elődeikkel közösen kidolgoztunk. Egyszer egészen odáig jutottunk, hogy új alapító okiratot is csináltunk már, amely azonban nem került elfogadásra, mert a kormány 1994-ben leköszönt. Ezt a tervezetet az utódok aztán a felsőoktatási helyettes államtitkár személyes iratai között találták meg. Egy következő helyettes államtitkár, Dinya László felsőoktatási menedzser intézményt képzelt el, és azt szerette volna, hogy egy korábbi felsőoktatási menedzser üljön a főigazgatói székbe. A mostani vezetésben pedig Gál András Levente jött elő ugyanezzel a gondolattal talán 1999 tavaszán. Az volt a javaslata, hogy az Oktatókutató költözzék a Professzorok Házába, és válják a felsőoktatási kutatások országos szervező irodájává. Aztán meglepetéssel vette tudomásul – közösen regisztráltuk –, hogy tíz évvel ezelőtt már kidolgoztam egy ilyen tervet.

Ezek a próbálkozások mutatják, hogy az intézet, de még inkább a fenntartó folyamatosan kereste az Oktatókutató helyét. És ezek a tapasztalatok engem csak megerősítettek abban a meggyőződésben, hogy az intézet kutatásainak egyszerre három irányban kell folyniuk. Kell, hogy kutatásaink legyenek a közoktatás területén, hiszen erre lehet szerezni a legtöbb támogatást és a legnagyobb odafigyelést. Egyúttal kell, hogy legyenek kutatások a felsőoktatás területén – nemcsak mert szakmailag új és rendkívül érdekes terület, hanem mert újra meg újra fölmerül, hogy a felsőoktatással kellene foglalkoznunk. És egyúttal szakképzési kutatások is kellene, amelyeket nemcsak a kutatók személyes érdeklődése diktál, hanem amely fokozatosan átnyúlik a hagyományos felsőoktatás területére, és ezáltal a tárcán kívüli szükségleteket is kielégíthetnénk. Mivel ebből a három irányból áll az Oktatási Minisztérium munkája, ez a három láb azt is jelentette, hogy hosszabb távon nem pottyantunk le.

E: Hogyan alakult a tudományos pályája?

K T: 1985-ben lettem akadémiai doktor, harmadik nekifutásra. Magasra tettem magamnak a lécezt; nagyon büszke vagyok, mert erős mezőny bírált el. Az iskolák szervezeti elemzése volt a témám, ebből született a *Tudásgyár* című könyvem. Nagyokat nevetek manapság, amikor a minőségbiztosítással foglalkozó kollégáimtól hallom, hogyan is kellene az akkreditációt előkészíteni. Szinte senki sem olvasta azt a szervezetekkel kapcsolatos irodalmat, amely Nyugaton már a 70-es években megszületett, az oktatás kezdődő piacosítása idején. Már akkor szépen leírták azokat a megoldásokat, amelyeket itthon – és nemcsak itthon – lázasan keresnek az illetékesek. Aztán 1994-ben habilitáltam, hogy egyetemi tanár lehessenek.

E: Főigazgatósága alatt mennyire maradt ideje kutatásokkal foglalkozni? Milyen kutatási témák érdekelték?

K T: Engem az 1970-es évek második felétől különféle okokból megragadott a regionalitás problémája. Tulajdonképpen ez tart fogva ma is. Ebben annyi változást éreztem, hogy egyrészt az idők során sok megfigyelés és gondolat halmozódott fel bennem, másrészt változást hozott a számítógéppel támogatott statisztika lehetősége. Harmadrészt pedig az oktatási rendszer és mögötte a politika meg a társadalom átalakulása hozott változásokat. Ma már nem a kis iskolák sorsa izgat, mint kezdetben, hanem főképpen a felsőoktatás – de változatlanul mint az egy térségben élők saját intézménye. Ilyen téma például, amit a fejembe vettem, a regionális egyetemek kérdése. Ez a világ más részein is fontos kérdés, érdemes vele itthon is foglalkozni. De az igazság az, hogy „a főigazgató úr” nemigen tudott elmélyülni a kutatásban.

E: Eljutottunk 2000 decemberéig, miért mondott le?

K T: 1997 óta a zsebemben volt a főigazgatói megbízás, ami 2002. május végén járt volna le. Kinevezett főigazgató voltam, amikor az új kormány hivatalba lépett, és az oktatási miniszter Pokorni Zoltán lett. Polgári szavazó lévén úgy éreztem, hogy ez az az időszak, amikor olyan minisztériumi kapcsolatokat kell tudnom kialakítani, amiket eddig nem sikerült. Fel is mentem a miniszterhez, és elmondtam, hogy milyen terveim vannak. Már akkor jeleztem neki, hogy nem akarom feltétlenül kitölteni a megbízásomat, ha sikerül megnyernem egy olyan utódor az Oktatókutató élére, aki előbb akar – vagy épp előbb kell neki – ártjönni. Fel is soroltam neki hármat a kívánatos utódaim közül. Úgy képzeltem el, hogy ez a váltás valamikor 2001 végén vagy 2002 elején kellene megtörténjen. Ha sokkal előbb teszem meg ezt a lépést, akkor esetleg átszervezi a miniszter az intézetet, mert lesz erre még ideje. Ha viszont kivárom 2002-t, akkor már senki nem foglalkozik az Oktatókutatóval, hanem az új választásokra koncentrálnak.

Miért mentem el mégis egy évvel korábban? Egyrészt mert Lukács Péter most volt „kapható” erre, ő pedig az általam javasolt három név egyike volt, akinek a kinevezése egyfajta

folyamatosságot garantált az intézet életében. Legalábbis ebben állapotunk meg vele és a miniszterrel azon a találkozón, amelyen bejelentettem a lemondásomat. És van a lemondásomnak egy személyes oka is, ez pedig az egyetemi munkám. Egyre inkább éreztem, hogy az egyetem nekem is, másoknak is fontosabbá válik, mint az intézet. Idejekorán kellett változnom, hogy ott még tudjak valamit csinálni.

E: Lemondása óta még csak két hónap telt el, mi a véleménye a felgyorsult változásokról?

K T: Az történt, amire számítani lehetett: tényleg felgyorsultak a változások. Remélem, hogy a szereplők kellően józanok és megfontoltak ahhoz, hogy az történéjk, amit közösen határoztunk el. Azok a változások, amelyek bekövetkeztek, törvényszerűek voltak, és korábban talán csak a rám való tekintettel nem következtek be. Igazán akkor lennék nyugodt, ha az intézet még függőben maradt kérdései – az elhelyezés és a finanszírozás – megoldódnának. Ami pedig a személyes terveimet illeti, hát az volt az elképzelésem, hogy ha otthagynom a főigazgatóságot, ülök az íróasztalnál, és írom „örökbecsű műveimet”. Ez meg is történt – mármint az, hogy ülök az íróasztalnál –, csak nem „a műveimet” írom, hanem az e-mailekre válaszolok. De ahogy az idő halad előre, visszatérek a régebbi elképzeléseimhez. Például kellene egy vastag könyvet írnom nevelésszociológiából, mert eddig már sokat írtam, de mindig csak vékonyakat. Azt hiszem, ebben vagyok igazán jó – legalábbis ebben voltam sikeres –, egyfajta közvetítő szerep: igényes tankönyvek, népszerűsítő munkák megírása. Ha majd nemcsak e-mailekre válaszolok, a tanári munka mellett alighanem ilyesmivel fogok foglalkozni.

E: Mit tart az elmúlt tíz év legnagyobb eredményének és kudarcának?

K T: A kettő, hogy úgy mondjam, ugyanaz. Azt hiszem, az intézet olyan helyé alakult, mint amilyen az igazgatója volt. Az intézetben az a pozitív, ami talán Kozma Tamásban is. Itt megbízható, magas szintű, referenciának tekinthető kutatások folynak. Olyan kutatók dolgoznak itt, akik az elmúlt tíz évben is meg tudták jeleníteni a kutatást mint életpályát. Szélményekben maradván nem sokat foglalkoztunk azzal, hogy melyik kormány éppen mit csinál. Mindenki foglalkozott ezzel persze a magánéletben, de az intézeti munkában nem ez volt az elsődleges.

Ugyanez a negatívum is. Az elmúlt évtizedben az oktatáskutatás több szereplőssé vált, és ezen a szinten az intézet már csak egyik a szereplők közül. Egy másik szereplő a Közoktatási Intézet lett, különösen a Halász Gábor körül formálódó csoport, akik eredetileg az Oktatáskutatóból mentek el. Ők aztán fokozatosan betöltötték azt az űrt, amely a kezdetektől kialakult az Oktatáskutató meg a minisztérium között. Rájöttek ugyanis, hogy nemcsak olyan szakértőkre van szükség, akik hosszú távon „legitimálják” a politikát a közreműködésükkel, hanem olyanokra is, akik napra készen ismerik az oktatásügyi folyamatokat. Mindkettőre szükség van – akár egy intézetben, akár többben. A 90-es években a Közoktatási Intézetben szerveződött meg, épült ki az a kutatási központ, amely szinte napi kapcsolatban áll a minisztériummal, betölti a naprakész szakértői feladatot. Az Oktatáskutató gyengéje, hogy nem itt alakult ki ez a szakértői munka; ez volt az egyik elszalasztott lehetőségünk. És elvesztette az intézet azokat a kádereit is, akik olyan szakértő munkát tudtak és akartak kialakítani, amelyek ma Európa-szerte piaci formában vannak finanszírozva.

Az egyik maradandó dolog, hogy az Oktatáskutató Intézet bizonyos értelmiségi körben ma is etalonnak számít. Az volt már a 80-as években, de nem egészen így. A 80-as években az ellenzéki értelmiség bizonyos csoportja húzódott meg itt; de az, hogy a 90-es években is megmaradt az Oktatáskutató Oktatáskutatónak, talán a szakmai nívójának köszönhető. Aztán csinálunk egy lapot – ez az *Educatio* –, amelynek már tíz évfolyama jelent meg, és ami fogalommmá vált. Harmadik eredményként azokat említeném, akik itt indultak el a

kutatói pályájukon. Idősebbek mellett kezdtek el dolgozni, és mára önálló kutatókká váltak. És azt is elmondom, hogy jó érzés, ha igyekszünk lelkiismeretesen végigcsinálni, amit elvállaltunk, de az is jó érzés, ha sikerül idejében abbahagynunk. Magam kezdeményeztem a mostani átalakulást, ezért is bízom a kibontakozásban.

Az interjút Fehérvári Anikó készítette



CENTRAL EUROPE

EDUCATIONAL RESEARCH AND POLICY-MAKING: A THIRD WAY*

I am very pleased to have been invited to come to Szeged to pay homage to my friend, Zoltan Bathory. I first met Zoltan when I came to Budapest in 1967 to see Arpad Kiss. When I turned up at what was then called OPI, Arpad introduced me to this young, red-haired, thin, intense-looking, cigarette-smoking man called Zoltan. Zoltan was clearly some sort of research assistant to Arpad. The reason for my visit was to explain to Arpad and his colleagues about the International Association for the Evaluation of Educational Achievement, more commonly known as IEA. All of the discussion went through an interpreter, then known as Judit Fülöp. She may remember more about the content of the discussion than I did. Arpad had obviously read about IEA and felt that it might be helpful to Hungary to have some hard evidence about the achievement levels of Hungary compared with other countries and also something about the major determinants of such achievement. I spent two days explaining and answering questions. I was then told that the OPI people had to go and discuss all of this with the Ministry people so I was shunted off to Szeged for the day where I met with the Faculty of Education staff members. It is of interest that I am speaking English today in Szeged. On my first visit, the meeting started in French (mainly I suspect because Agoston wanted to show off his French) and it was clear that the faculty members had no idea what was being said but sat politely there. I had heard that the older people in Hungary spoke German so I switched to German and suddenly everyone woke up!! It also turned out that Agoston spoke very good German. But Judit still had to translate for a few people but now from German to Hungarian.

At that time I gained the very strong impression that empirical research was viewed with great suspicion. Comparing achievement levels was also viewed with a certain fear. In general I sensed a fear to express thoughts openly. How can they explore new ideas openly if they are afraid, I wondered.

In 1968, IEA ran a training course called Seminar on Learning and the Educational Process (SOLEP) based on the similar seminars run by Lee Cronbach in Stanford. John B. Carroll was the director of the seminar that was held in Skepparholmen near Stockholm. The participants were new PhDs with a great deal of promise. Ten were from the US and the rest from Europe. Arpad brought a lot of pressure that Zoltan be allowed to go. Whereas Zoltan spoke fluent German he was still struggling with English. The SOLEP involved interacting in very fast English. I watched Zoltan throughout the six weeks. How on earth will he manage, I wondered. But he did manage and also learned a great deal. Three years later, IEA ran a 6-week seminar on Curriculum Development and Evaluation (led by Benjamin S. Bloom), also in Sweden but this time at a place called Gränna. In part because of Arpad's pushing and in part because of the impression that Zoltan had made at the Skepparholmen seminar, Hun-

* Speech in honour of Professor Zoltan Bathory's 70th birthday, Szeged, Hungary, 20 April 2001.

gary was able to send a team of six Hungarians. This team later became a bit of a mafia for curriculum development in Hungary.

Zoltan soon took over from Arpad as the representative for Hungary in IEA. Zoltan's assistant in Hungary was Peter Vari. Zoltan was by this time interested in research and also in curriculum development. But there was always the problem that those with power – the major decision-makers in the Ministry – did not listen and were totally unimpressed by “hard facts” if they interfered with their previous notions or the ideology that they held. Zoltan spent quite a bit of time writing articles in Hungarian that brought in new ideas from other countries.

The “events” came in 1989. A few years after the change Zoltan became a Director-General of Education in the Ministry. I think that it was in 1990 or 1991 that I was invited to give a presentation to the Education committee in the new Parliament. My presentation was just after lunch and I suspect that some members of the committee had indulged a baratsk too much. There were seven political parties represented in Parliament and there were thus seven members of the education committee. The member from the Farmers' Party spent most of the first half hour soundly asleep. He suddenly awoke and then spluttered “Tell us what they do in America, that is what we should do”. So much for careful thought!!

Zoltan has had the rare experience of being both a researcher furnishing information to the Ministry and of being on the receiving end of researchers providing him, but as a policy-maker now. I have somewhat facetiously sub-titled this article: “the third way”. This is the phrase that Tony Blair used to describe his approach to governing the UK. I shall propose a new way of having the relationship between researchers and policy-makers and I shall be most interested in knowing how Zoltan will react to what I propose.

The need for evidence

There are several clusters of questions that are typically asked in research about systems of education. These include:

- School buildings: effective least cost architecture, optimum total enrolment, types of laboratories, kinds of sports facilities, maintenance (at what cost and by whom?), classroom size and type, etc.
- Basic equipment for schools and classrooms: Which equipment is required for effective learning?
- Structure of the system: number of years of primary and secondary education, selective vs. comprehensive schools, heterogeneous vs. homogeneous grouping of pupils, length of school year, number of terms per year, number of hours of instruction per day and year, curricula and syllabi (how detailed?), cross-curricular activities, etc.
- Teacher training and allocation of teachers to schools: which forms of training are most effective for different kinds of outcomes? How are rural and isolated areas best assured of good teachers?
- Homework: How much and how often at different grade levels and how often corrected and worked through with pupils?
- Which forms of feedback to teachers and correctives by teachers are most effective to improve pupil learning?
- Grade repetition: how much and how determined or should there be none?
- Decentralisation and cost: how much decentralisation in education should there be and how should education be financed?

- * How is the variance among regions, among schools and among pupils for various forms of outcomes is reasonable? How is it checked and how frequently?

This is but a short list of the many question areas. The questions will differ somewhat for the different school types: primary, secondary, and vocational school. No education system exists in a vacuum. There is a societal and political context as well as a tradition of education. Planners of systems must and do take these factors into account. Furthermore there is the question of funds available for an education system. If the money is not available, then however desirable a particular course of action might be there is little use in suggesting it if there is no hope of the money being made available. Or even though there is no hope for the money now, it might be worth suggesting it now in order to plant the idea in the heads of those in charge of the source of funding. Despite these constraints, it can be argued that the planners need to know the answers to most of the questions if they are to be able to take a stance on the particular issue. What, then, is the evidence that educational planners and administrators can use in order to answer the above questions?

There is systematic evidence and non-systematic evidence. Systematic evidence is that which refers to all schools of interest to the planner (the target population) and also across time (i.e. on several occasions). Non-systematic evidence is that which reports an example of a phenomenon in a particular school or pupil but that is only one observation (or very few observations), often a casual one.

The sources of evidence are historical (through documentary analysis), from current observation (typically from the inspectorate in a country), and from empirical research conducted by educational researchers. However, there are some questions that cannot be answered from historical research. Take, for example, the issue of computers in schools. The advent of computers in schools began only in the late 1980s. The field is still developing rapidly and it is unlikely that the analysis of historical documents would be likely to have much to say on this issue. Each source of evidence is important and not to be discarded lightly. In the best of worlds, all three sources should yield the same results.

It seems to be generally accepted that there is need for “hard” information about the various aspects of education. If the policy-makers have such information they are likely to take better decisions than without such information.

The relationship between research and reform – a general picture

Educational research is a growing industry. Its major aim is to make a contribution to knowledge by supplying the kinds of information needed to answer the questions posed earlier in this article.

In 1899, William James in his *Talks to Teachers on Psychology* emphasised that education was “an art” and not a science and could therefore not deduce schemes and methods of teaching for direct application from psychology: “An intermediary inventive mind must make the application by using its originality” (p. 8). Nearly 100 years later De Landsheere (1994, p.1871) “Like medicine, education is an art. That is why advances in research do not directly produce a science of education, in the positivistic meaning of the term, but yield increasingly powerful foundations for practice and decision-making”. Masters, on the other hand, while making comparisons with medical research, suggests that in education research syntheses, sharper-focussed research questions, and better communications between researchers and research utilisers, would do much to improve the link between research and school reform (Masters, 1999).

In 1960, there seemed to be general agreement in the institution (the National Foundation for Educational Research in London) where this author worked that it would take at least one generation, about 15 years, between the results being produced by any of the then current research projects and their implementation at the school or classroom level. As empirical educational research has become a large enterprise, sponsors have increasingly hoped that research would provide pointers to the elements of reform that can either help to raise cognitive achievement, affective development and skills or cut the costs of education without damage to the desired outcomes.

Different aspects of educational research

Before proceeding with the link between research and reform, it would be desirable to deal with the various aspects of research.

Most policy-makers want, as mentioned above, clear results from research for the problems they have. These results should preferably be accompanied by a set of suggestions for reform or action. The research from which the results emanate should be “sound”.

Given that it is often extremely difficult if not impossible to conduct good experiments in education from which “cause and effect” can be safely identified, researchers often have to depend on natural variation using survey samples. But, this depends on natural variation being there for the phenomenon under investigation. Class size is an example of where there is some variation in school systems but it is often within fairly narrow limits. Within a country, the average class size may be 25 children per class at a certain grade level. But the range is only 20 to 30. Yet, in other countries, the average class size may well be over 40 or even over 60. And in these other countries the range will be small. As another example, a country may wish to examine the differences between private and public schools but if there are no private schools, then there is no natural variation. Furthermore there is always the criticism that cross-sectional and longitudinal studies are “correlational” and assumptions must be made about “cause and effect”.

The research must be “sound”. Yet it can be argued that there are many studies that have technical deficiencies such that the results cannot be trusted. These deficiencies can include poor conceptualisation, poor measurement, poor sampling and incorrect estimates of sampling error, inappropriate analyses, and false interpretations and conclusions. Some could argue that more unsound than sound research is produced in the field of education. The International Academy of Education produced a summary of “The requirements of a good study” for sample surveys in international educational achievement studies (IAE, Appendix 2, 1999). This attempts to describe in lay terms the kinds of points in research publications that policy-makers should look for when trying to decide whether or not the research was well conducted and trustworthy. It would be useful if summaries such as this one were to be produced for different types of research.

It is important that readers of research reports can identify if the research conducted was unsound and cannot be trusted. Many senior policy-makers do not have this ability and must rely on those skilled in these matters in their own ministries of education. Unfortunately, not all ministries have such people. The dangers of implementing policy based on poor research are obvious.

It is also the case that policy-makers need results that have, if possible, been replicated and that are generalisable to a grade level or general level (e.g. junior high school or elementary levels of education) in an educational system, and where the effects are large. Research that is only applicable to a few specific schools (case-study approach) is not of interest to them.

Furthermore, the research should ideally be applicable to several key subjects in school and not just to one subject. Ministries allocate resources to schools and they want the resources to have a wide application in each school and not just to one subject. Unfortunately, having results on the effect of variables on several subjects at the same time is costly and time consuming.

Keeves (1994) has distinguished between research studies associated with the generation of change and those that serve to maintain and consolidate existing conditions. It is the second type of research that he calls "legitimatory research". Thus the motivation for commissioning research must also be taken into account when viewing the links between research and change.

Contexts for policy-making and research

As already stated, policy-makers are interested in their problems within their current frame of reference and understanding of education. Many senior members of Ministries of Education are extremely busy dealing with the day-today problems – and even crises – that arise and, as a result, have little time to reflect on the desired goals of education and how best to achieve them. Fuller et al. (1990) have very well described the institutional obstacles to framing the important policy questions. Many policy-makers think that what researchers generally produce is "fundamental" research which is of no, or only peripheral, interest to them. What they need is research results that they can use directly-applied research. But, what the policy-makers perceive to be of interest can change with a change of government. For example, the matter of busing, educational vouchers, and private schools had quite different priorities under the Carter and Reagan administrations in the United States. Equality of educational opportunity, on the other hand, has had a high priority under various administrations in various countries.

In the second project of the Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ), chief policy-makers in fifteen southern African countries were asked to rate issues that were of interest to them in primary schooling. One of the issues was that of private tuition outside of school. This was given very low priority despite the fact that the first study of SACMEQ had shown the practice to be very widespread and, for the most part, to affect achievement even after home background had been accounted for. It was later given a higher priority after the researchers had interacted more with the policy makers.

Policy-makers have allegiances that influence both what they regard as relevant, innocuous or even "dangerous" research and also their willingness to take account of research findings. Stories abound of ministries or government departments either ignoring research results or delaying the publication of government sponsored research because the results did not accord with the current political interests. Ways of delaying the publication of research results that governments do not like have been hilariously resumed in "Yes Minister" (Lynn and Jay, 1982). Not only can research be delayed or ignored but only partial results can also be selected to help them argue a case. Keeves (1994) has dealt with many of the problems that arise with those in authority when conducting legitimatory research. It is perhaps also of interest to note that one of Keeves' first reports was shredded after printing but before publication because one of the findings negated a policy proposal by one of the State Director-Generals of Education. The report contained the results of the first major national analyses of the first mathematics study of International Association for The Evaluation of Educational achievement (IEA).

Governments, as a rule, last only a few years. The research they sponsor should be completed within that time period and preferably in less than two years. There are few research

projects that can be completed in this time period when it is considered that the instruments have to be developed and tried out before the major data collection can begin. The findings should be made available in time for the decisions that have to be taken and which will go ahead with or without the necessary knowledge base. Operational decision-making cannot wait for the results of specifically sponsored research results.

The researchers often tend to have different backgrounds and value systems from those of the policy-makers. Researchers have usually undertaken their work in research institutes or university settings. Researchers have been trained to think widely and to question all things. Their allegiance tends to be more to fundamental or conclusion-oriented research. They pay much more attention to how the quality of their research is received by their research peers than by government agencies.

In most cases, researchers are not involved in the planning and implementation of reform. They rarely have any interest in how to plan the costs involved in any reform. They can rarely phrase their results in the language of planning and implementing reform. Indeed, once they have published their research report they tend to lose interest in what happens after that.

Status in the research world depends on the reputation the individual researcher gains from his or her research work. Of particular importance is what the research peers say. Status in the administrative world tends to be based on seniority and length of service and not on the quality of a particular piece of work.

Models of Research utilisation

In 1979, Weiss distinguished among seven different models of research utilisation in the social sciences:

- The R&D model. This is a “linear” process from basic research to applied research and development to application. Weiss pointed out that the applicability of this model was limited in the social sciences because knowledge in the field does not lend itself easily to “conversion into replicable technologies, either material or social” (p.427).
- The problem solving model. Here the results from a specific project are expected to be used directly in a decision-making situation. The process consists of: identification of missing knowledge – acquisition of research information either by conducting a new study or by reviewing the existing body of knowledge –interpretation of the results given the policy options available –decision about which policy to pursue. This model has sometimes been known as the “philosopher-king” approach where researchers are supposed to provide the information from which policy-makers derive guidelines for action. The problem-solving model often tacitly assumes about goals but social scientists do not agree among themselves about the goals of certain actions. Nor is there necessarily agreement among all policy-makers about the goals.
- The interactive model. This model assumes an ongoing dialogue between researchers and policy-makers. This is usually a disorderly set of interconnections and back-and-forthness.
- The political model. Research findings are used as ammunition to defend a particular point of view. It is often the case that policy-makers have already made up their mind about taking a particular course of action and should there be research results that legitimise this, then they will use it.
- The tactical model. This is a negative approach in that it is a way of deferring any decision. Thus, a controversial issue can be buried or postponed by policy-makers calling for more research or further analyses.

- The enlightenment model. According to Weiss (p.428) this is the model where social science research most frequently enters the policy arena. Research can “enlighten” policy-makers because as research results become available they sensitise informed public opinion about ways of thinking of educational problems and come to shape the way in which people think about social issues. This is sometimes known as the percolation effect. People are helped to redefine problems through research so that they begin to think of the problems in a different way.
- Research-oriented model. Weiss refers to this as the “research-as-part-of-the-intellectual-enterprise-of-society’ model. Social science research together with other intellectual inputs, such as philosophy, history, journalism and so on, contribute to widening the horizon for the debate on certain issues and to reformulating the problems. This is somewhat akin to the enlightenment model outlined above.

Shavelson (1988, pp. 4-5), when dealing with the utility of social science research, sought to reframe the issue of “utility” by suggesting “that the contributions lie not so much in immediate and specific applications but rather in constructing, challenging, or changing the way policy-makers and practitioners think about problems”. He suggested that one cannot expect educational research to lead to practices that make society happy, wise and well-educated in the same way that the natural sciences lead to a technology that makes society wealthy. The assumption that “educational research should have direct and immediate application to policy or practice rests on many unrealistic assumptions” (pp. 4-5). Among these are relevance to a particular issue, provision of clear and unambiguous results, research being known and understood by policy-makers, and findings implying other choices than those contemplated by policy-makers.

It is, thus, the “enlightenment model” that has been the major way in which research has had an effect.

Some examples

It is relatively easy to identify some research that has had an enlightenment effect. The work of Piaget in identifying “stages of development” began to have an effect on work in curriculum development by the end of the 1950s. Bloom’s “Taxonomy of Educational Objectives” and “Model of School Learning” had a marked effect on many later research projects the results of which entered the market place and influenced educational thinking. Coleman’s “Equality of Educational Opportunity” produced the concepts of “school climate” and later “social capital”, both of which entered educational thinking. The “Plowden Report” in England produced the concepts of parental attitudes and “educational priority zones” both of which entered the general educational thinking. Carroll’s “model of school learning” and later his “human cognitive abilities” research both influenced how educators thought of school learning. But, in all of these cases, the process took a long time. In some special cases in Sweden in the late 1950s and early 1960s research studies lead directly to some action especially in the revision of the curriculum. But, the direct effects examples are rare.

In the first two decades or even more of the work of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Postlethwaite, 1994), a massive amount of effort went into attempting to identify the major determinants of educational achievement in each of the participating countries. It was to the chagrin of the research workers that very little attention was given to the results. It was rather the “horse race” national mean achievement levels that gained the attention of the Press and the policy-makers. In Italy in the 1970s the then Minister of Education talked of the results being like an electric shock because they



showed that the gap between north and south Italy was much larger than had been expected. The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) of IEA in the 1990s only presented aggregate estimates for the test scores and selected questionnaire variables in their first set of publications and did not present analyses identifying the major determinants of either between country differences, or between-school or between-student differences within countries. Nevertheless, it was these aggregated estimates that attracted enormous media publicity and comment. In some cases the comment was appropriate such as about the high achievement scores in Japan but the low attitudinal scores towards the learning of the subject. In other cases, several of the journalists' comments and even those of some ministry officials proffering policy suggestions assumed that the relationships between certain variables between countries would be the same as those within countries i.e. they were guilty of committing the "ecological fallacy" (Ross, 1997). The question must be asked as to why the Press and the ministries seem to be more interested in the mean score differences rather than in the determinants of such differences. Is it possible that an interface of persons skilled in translating research findings into policy suggestions is needed?

The "third way"

By the beginning of the 1990s, some progress was being made in the attempt to have educational planners and administrators work more closely with educational researchers in order to have more direct links between research and policy-making. One international study in the 1990s had the strategy of working out in conjunction with ministries of education the research questions at the beginning of the study and then working out the actions to be taken as a result of the findings. This latter step was undertaken *before* the research reports were finalised for publication. This study was that of the Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ). The last chapter of each national publication listed the suggested policy actions categorised by cost and time needed for implementation. An example is given in Table 1 of selected suggested policy actions for the Mauritius report (Kulpoo, 1998, pp. 86-92). There were 38 policy suggestions in all. (Table 1)

It should be noted that the units undertaking the research study were units within the ministry of education and not special research units either within the ministry or in higher education institutes. The actual suggestions were checked, and in one or two cases modified, by the senior Ministry personnel before the book was published. To what extent the suggestions were implemented is not yet known. On the other hand, there was a similar study in Zimbabwe with similar policy suggestions in 1991 and a report documenting the implementations of the suggestions has been published (Ross, 1995). Despite the fact that certain of the suggestions were implemented there was no improvement in Grade 6 reading achievement by 1997 (Shumba, 1998). It is unclear whether the implementation was not well conducted or whether only some of the easier but not crucial suggestions were implemented. This will also apply to the other SACMEQ reports.

The very large sample survey of Grade 5 achievement and its determinants that is underway in Vietnam has also taken this approach. The Ministry first decided on the policy questions that it wanted. Some of the many policy questions that it had have been presented in Table 2. It can be seen from the table that reference is made to the dummy tables and questionnaires referring to the particular policy questions. The data analyses will only be conducted in late 2001 (some six months after this speech) but should result in a series of policy suggestions in the same style as the Mauritius example given earlier.

Table 1: Selected Policy-Suggestions from the SACMEQ study in Mauritius

Policy suggestion	Relevant department(s)	Time	Cost
Consultations with staff, community, and experts			
1. The Ministry should ask the Staffing Branch to meet with Teacher Union representatives to discuss the potential "conflict of interest" that arises from the current practice of allowing the teachers of around 80 percent of Grade 6 pupils to receive high financial rewards for teaching their own pupils as Private clients outside of school hours.	Staffing Branch and Teacher Union	Short	Low
Reviews of existing planning and policy procedures			
2. The Inspectorate should be asked to review and, if necessary, establish benchmark standards for the educational environment that are deemed to be "reasonable for the proper functioning of primary schools".	Inspectorate	Short	Low
Data collection for planning purposes			
3. The Supply Branch of the Ministry should investigate the reasons for the relatively high percentage of Grade 6 pupils in Rodrigues who reported that they lacked basic learning materials.	Supply Branch	Medium	Low
Education policy research projects			
4. The Planning Unit should undertake an investigation into the practice of grade-repeating in Mauritius in order to determine whether the extra year of schooling being received by the "average Grade 6 pupil" can be justified on either educational or economic grounds.	Planning Unit	Medium	Low
5. The Ministry should plan to undertake a follow-up survey of the same target population employed during SACMEQ's initial project in order to examine changes in important educational indicators over time.	Planning Unit	Medium	Moderate

Pre-requisites for the "third way" to work well

The key element in this process is the first step of the Ministry and researchers establishing the policy questions. The researchers have to be able to put themselves into the way of thinking of the Ministry people. The Ministry people have to be able to stand back from their daily tasks and think past today's crisis to what the longer term goals for the education system are. This is not an easy role change for either side. In my experience it is best to have the heads of divisions in the Ministry for a good half day. The minister should be able to arrange this and chair the meeting. It is also desirable if the researchers listen carefully and then draft what they think the meeting was suggesting for the policy questions. The notion of integrating research and training is also important. Assuming that the researchers are part of the Ministry this integration lays the basis for this in Ministries beginning to think about "informed solutions to policy issues" rather than "inspired guesswork". This approach provides a more genuine Ministry "ownership". Where the research is international it is clear that the researchers involved can learn from each other. They learned by doing not only in terms of new tech-

niques but also in terms of ways of operationalising questions about educational issues. Those international projects that “dump” centrally designed studies on countries where the role of the researchers in the countries has been reduced to that of glorified field workers are to be deplored.

The demand by Ministers of Education to be involved in SACMEQ was high. In a relatively short time there were 15 Ministries of Education from 15 countries that were members of SACMEQ. But governments change and Ministers change. The new Minister did not necessarily have the same learning experiences as his predecessor. In two of the SACMEQ countries the new Ministers did not allow their researchers to participate in Phase 2 of the study even though there were several senior members of the Ministries who said that they needed the information that the study would have yielded. On the other hand there were other countries in different parts of the world where the Ministers were saying that they should be involved in such studies. In general this model of doing research is very popular with Ministries of Education.

In some cases the implication of the question is spelled out but in other cases this has not been done because it is felt to be self-evident.

It should be noted that the governing body of SACMEQ consists of the 15 Ministers of Education. It is the governing board that decides on the kinds of research projects that SACMEQ will undertake. The ministries participating in the study set the research questions. The instruments and data belong to SACMEQ. The International Institute provided certain technical expertise for Educational Planning (IIEP), a UNESCO institution.

The “third way” has advantages and disadvantages. The advantages are:

- It is the Ministry’s research questions in which they have an immediate and direct interest that are posed
- Over time the senior members of the Ministries become accustomed to reflecting on the educational issues in their countries and setting the research questions
- Over time the researchers become used to having to undertake research strictly based on Ministry questions
- The Ministry ensures that all selected schools actually participate
- Funds are made available to carry out the study
- The Ministry is waiting for the results and, where possible, the members of the ministries help in the interpretation of the data
- The Ministry, where possible, acts on the policy-suggestions made
- This form of research becomes to be taken as a continuing exercise

The disadvantages are:

- It is only Ministry questions that are asked. There may be other very important questions that could be asked but that were not posed by the Ministry personnel. This raises the question of whether other groups should also be involved in setting the research questions. If so, then which groups?
- It is typically the Ministry’s planning unit that is involved in the conduct of the research. Quite often these planners need training in research techniques. Once trained and they have acquired certain skills they leave and go to the private sector. This requires that Ministries establish career possibilities such that skilled persons do not leave.
- Ministries are capable of suppressing publication of results if the results are embarrassing for the Ministry.

Table 2: Policy questions, tables and questionnaires for Vietnam Grade 5 study

Tabulation of policy questions, tables in chapters addressing them, and references to questions in the questionnaires*

Group	Question number	Policy question	Table reference	Questionnaire reference
		Pupils		
01		What are the characteristics, including home background, of the Grade 5 pupils? What actions do these characteristics require the Ministry to take? Do these characteristics and the home background have an influence on achievement?		
	1.01	What is the age distribution of Grade 5 pupils? Are there distribution patterns requiring corrective action and/or having an influence on teaching methods and/or the curriculum?	3.1	P02 D
	1.02	What is the sex distribution of Grade 5 pupils? Are there imbalances in the enrolment of male and female pupils requiring corrective action?	3.1	P03 D
	1.03	What is the ethnic group of the children?	3.1	P05 D
	1.04	How regularly do Grade 5 pupils eat meals?	3.1	P10
	1.05	What percentage of Grade 5 pupils speaks the language of the test at home?	3.2	P04 D
	1.06	What is the level of the parents' education of Grade 5 pupils? (Add)	3.1	P11 D, P12 D
	1.07	How many books are there in pupils' homes?	3.1	P06 D
	1.08	What is the socio-economic status of the pupils and their parents? (Measured in terms of possessions, parental education, and books at home)	3.1	P07 D and R, P06, P11 + P12, R for ses
	1.09	Do the pupils have a quiet corner at home in which to work?	3.2	P08
	1.10	How many hours per day did the pupils have to work to help their families?	3.2	P09 D
	1.11	How many minutes do pupils have to travel to school?	3.2	P13
	1.12	On how many days were the pupils absent from school in the previous month?	3.2	P14 & 15
	1.13	What percentage of pupils had repeated at least one grade?	3.2	P16 D
01.1		What was the situation about homework?		
	1.14	To what extent did pupils get in their home regarding homework and interest in their school work? To what extent was the homework corrected by teachers?	3.3 In text	P24 D, P25 D, P26, P30, P33, P31 D, P34 D
01.2		How many pupils had extra tuition, was it paid for and who taught it?		
	1.15	How many pupils had extra tuition, was it paid for and who taught it?	3.4	P27 D, P28 D?, P29

* P = Pupil questionnaire
TQ = Teacher questionnaire

D = Derived variable to be computed (see Vietnam: recoding of variables)
R = Rasch score to be computed S = School Head questionnaire

Group	Question number	Policy question	Table reference	Questionnaire reference
05		How did the schools' conditions match the Ministry's benchmarks?	MOET to produce benchmark information to be used	
	5.01	How did the schools meet the Ministry's benchmarks (and other benchmarks) for total enrolment, class size, classroom space, total space and staffing ratio?	7.1 7.2	Use derived variables
	5.02	How did the schools meet the Ministry's benchmarks (and other benchmarks) for sitting places, writing places and a board?	7.3 7.4	TQ15.1, TQ15.2, TQ17.2
	5.03	How did the schools meet the Ministry's benchmarks (and other benchmarks) for classroom supplies?	7.5 7.6	P21.01, P21.02, P21.03, P21.04, P21.05, P20.01, P20.03, P20.06, P20.10
	5.04	How did the schools meet the Ministry's benchmarks for the academic and professional qualifications of both teachers and heads?	7.7	S25, S 26, S8 S9
06		To what extent were material and human resources allocated equitably among provinces and among schools within provinces?		
	6.01	What was the resource distribution variation among schools within provinces and among provinces for classroom furniture, classroom supplies, a classroom bookcase, classroom space per pupil, and school resources?	8.1	Use derived indexes for the measures.
	6.02	What was the resource distribution variation among schools within provinces and among provinces for teacher and school head qualifications (academic and professional), years of teaching experience, experience as a school head, inspectors' visits and the pupil-teacher ratio?	8.2	S25, S26, S8, S9, S34, TQ7.1+7.2 Derived variable for P-T ratio
07		What was the achievement in reading and mathematics (and various sub-scores in these two subjects for provinces, the country as a whole and various sub-groups of pupils?		
	7.01	What were the scores in the various domains of reading and total reading for each province and for Vietnam?	9.5	Narrative score R Expository score- R Documents score- R Total score R Province ID
	7.02	What were the scores in the various domains of mathematics and total mathematics for each province and for Vietnam?	9.6	Number R Measurement R Space and data-R Total R Province ID
	7.03	What were the scores in reading for the essential items, minimum, and desirable levels?	9.7	Essential Read Minimum Read Desirable Read Province ID
	7.04	What were the scores in mathematics for the essential items, minimum, and desirable levels?	9.8	Essential Math Minimum Math Desirable Math Province ID

My overall impression is that whichever form of relationship exists between the users and producers of educational research, it can be very fragile. Much depends on the prior knowledge of the senior members of Ministries of Education. But this "third way" would appear to work well in many countries. Would it work well in Hungary? Does the Hungarian Ministry have the pre-requisites that I have outlined above? Is it open to other ways of looking at problems? How many secondary analyses of existing data sets has it undertaken itself? Does it encourage participation in international research endeavours? Does it hold regular seminars for its staff members on research findings and their implications for the Hungarian system of education? And so on. Equally how do the researchers in OKI and elsewhere in the country operationalise their policy suggestions based on their research in ways similar to those exemplified in Table 1 earlier in this speech?

T. Neville Postlethwaite

REFERENCES

- DE LANDSHEERE G 1994 Educational Research, History of. In: Husén, T., and Postlethwaite, T. N. (Eds.) *International Encyclopedia of Educational Research*. Pergamon Press, Oxford
- FULLER B, GILFORD D, LAPOINTE A, AL-NOURI A G, AND BRUNSWIC E (1990) Improving the dialogue between the providers and consumers of educational information. In: ROSS K N, AND MÄHLCK L (1990) *Planning the Quality of Education: the collection of data for informed-decision-making*. Pergamon Press, Oxford
- INTERNATIONAL ACADEMY OF EDUCATION 1999 *The Benefits and Limitation of International Studies of Educational Achievement*. IIEP, Paris
- JAMES W 1899 *Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some of the Life's Ideals*. Longmans Green, London
- KEEVES J P (was to have been published in November, 1968 but was shredded just before publication) *Variation in Mathematics Education in Australia: Some interstate differences in the organisation, courses of instruction, provision for and the outcomes of mathematics education in Australia*. ACER, Melbourne
- KEEVES, J P 1994 Legitimatory Research. In: Husén T, and Postlethwaite, T N 1994 (Eds.) *International Encyclopedia of Educational Research*. Pergamon Press, Oxford
- KULPOO D (1998) *The quality of education: some policy suggestions based on a survey of schools. Mauritius*. IIEP, Paris and Ministry of Education and Human Resource Development, Mauritius.
- MASTERS G N 1999 Valuing educational research. *ACER Newsletter Supplement*. The Australian Council for Educational Research. No. 94. Autumn, 1999.
- LYNN, J and JAY, A 1982 *Yes Minister: The Diaries of a Cabinet Minister by the Rt. Hon., James Hacker MP*. Vol. 2. British Broadcasting Corporation, London
- POSTLETHWAITE T N 1994 Educational Achievement: Comparative Studies. In: *International Encyclopedia of Education 3*: 1762-69 Pergamon, Oxford
- ROSS K N (ed.) 1995 From Educational Research to Educational Policy: An Example from Zimbabwe. *International Journal for Educational Research*. Vol. 23 Number 4. pp. 301-403.
- ROSS K N 1997 Research and policy: a complex mix. *IIEP Newsletter Vol. XV, No. 1*.
- SHAVELSON R 1988 Contributions of educational research to policy and practice: Constructing, challenging, changing cognition. *Educational Researcher* 17 (7): 4-11, 22
- SHUMBA S (1998) Was there a change in reading-literacy levels for Grade 6 pupils in Zimbabwe during the period 1991 to 1995? In: MACHINGAIDZE T, PFUKANI P, AND SHUMBA S (1998) *The Quality of Primary Education: some policy suggestion based on a survey of schools*. SACMEQ Policy Research Report No. 3. IIEP (UNESCO) and Ministry of Education and Culture. Paris and Zimbabwe
- WEISS C 1979 The many meanings of research utilization. *Public Admin. Rev.* 39: 426-31

UNESCO Institute for Education
Institut de l'UNESCO pour l'Éducation
Instituto de la UNESCO para la Educación

International Award for Literacy Research

Co-Sponsored by
the Canadian National Literacy Secretariat (NLS),
the Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA),
and the UNESCO Institute for Education (UIE)

In continuation of the contest held in 1991, 1993, 1995, and 1998, the fifth cycle of this international award honoring an outstanding research work in adult literacy will be granted in 2002. While the Government of Canada has renewed its longstanding commitment to the competition, the Swedish International Development Cooperation Agency has joined to co-sponsor the new cycle in partnership with the UNESCO Institute for Education (UIE).

The author of the award-winning research work will receive a sum of US \$ 10,000, and the manuscript will be published internationally in three languages (English, French and Spanish).

Researchers are invited to submit original manuscripts investigating and generating innovative results on any of the multiple aspects of adult literacy. Entries have to be presented to UIE by 31 December 2001 and will then be evaluated by an international jury.

For further information on this award for research please contact:

Bettina Bochynek
UNESCO Institute for Education
Feldbrunnenstrasse 58
20148 Hamburg
Germany
Tel +49-40-448041-44
Fax +49-40-410-7723
e-mail: b.bochynek@unesco.org
www.unesco.org/education/uie

DOKUMENTUM

A Német Neveléstudományi Társaság etikai kódexe*

Preambulum

A Német Neveléstudományi Társaság (NNT) tagjai abból indulnak ki, hogy egyetlen olyan tudományos felismerés vagy megoldás sem létezik, amely értékekkel és hatásokkal kapcsolatos etikai megfontolásokat nélkülözhetne. Az NNT-tagok tevékenységére, magatartására nézve ez becsületes és tisztességes tudományos munkavégzést, a munkatársakkal, együttműködőkkel, hallgatókkal, tanulókkal, partnerekkel, kísérleti alanyokkal és egyéb résztvevőkkel szembeni korrekt bánásmódot, valamint felelősségteljes forrásfelhasználást jelent, ami mind nélkülözhetetlen feltétele egy erkölcsileg képviselhető magatartásmódnak a neveléstudomány területén.

A kódex a németországi hivatásos és szervezett neveléstudományon belül egy egységes véleményt fogalmaz meg az etikai magatartásról. Azt a célt szolgálja, hogy érzékennyé tegye az NNT-tagokat a munkájuk során felmerülő etikai problémák iránt, valamint hogy bátorítsa őket saját szakmai tevékenységük kritikus átgondolásában. A felsőoktatásban dolgozó NNT-tagokat felszólítja, hogy az itt lefektetett elveket közvetítsék a tudományos utánpótlás és a hallgatók számára, valamint hogy a kódex szellemének megfelelő gyakorlatra buzdítsák őket. Ugyanakkor a kódex védelmet nyújt olyan, a kutatókkal, oktatókkal, hallgatókkal, kísérleti alanyokkal szemben támasztott jogosulatlan követelmények és elvárások ellen, amelyek etikai konfliktushelyzetet teremthetnek. A kódex megnevezi azokat az alapokat, amelyeken az NNT Etikai Tanácsának munkája nyugszik (6. §).

1. § Kutatás

Az NNT-tagok tudományos tevékenységük és szakmájuk gyakorlása során tudományos igazságra és tisztességre törekednek. Elkötelezik magukat a kutatás, az oktatás és a szakmai gyakorlat lehető legmagasabb színvonalára mellett.

Az NNT-tagok ügyelnek munkájuk tartalmi és módszertani átláthatóságára, és megnevezik a kutatásaikat támogató anyagi forrásokat. Legjobb tudásuk szerint közzéteszik az elméletek,

* Forrás: *Erziehungswissenschaft*, 1999, 10. évf., 20. sz., pp. 52-57.

a módszerek, a kutatási terv azon részleteit, amelyek fontosak a kutatás eredményeinek és érvényességének a megítéléséhez.

Az NNT-tagok elutasítanak minden olyan támogatást, szerződést vagy kutatási megbízást, amelyek függetlenségükben korlátozzák őket, és amelyek a jelen kódexben megfogalmazott elveket sértik.

A kutatásvezető NNT-tagok a kutatások elején minden résztvevő számára elfogadható és megbízható megállapodást kötnek a feladatok felosztásáról, a jutalmazásról, az adatokhoz való hozzáférésről, a szerzői és egyéb jogokról, illetve a felelősségekről.

Kutatói, oktatói és gyakorlati szerepükben az NNT-tagoknak különleges társadalmi felelősségük van. Javasataikkal, döntéseikkel és kijelentéseikkel befolyásolhatják a környezetükben élő emberek életét. Tisztában vannak azokkal a veszélyekkel és kényszerekkel, amelyek befolyásukkal való visszaéléshez vezethetnek, és azon igyekeznek, hogy ezeket a visszaéléseket és más emberekre káros hatásokat elkerüljék.

2. § Publikációk

Kutatási eredményeiket az NNT-tagok megfelelő módon nyilvánosságra hozzák. Ez nem vonatkozik olyan esetekre, ahol ezért nem vállalható felelősség, vagy ahol bizalmasan kezelendő feljegyzések védelmi jogát sértene. Azokban az esetekben, ahol a hivatali titoktartás vagy a megbízóval kötött megállapodások a publikáláshoz való jogot korlátozzák, az NNT-tagok arra törekednek, hogy a publikálási igényüket a lehető legmesszemenőbbekig fenntartsák.

Minden személyt, aki jelentős mértékben hozzájárult egy kutatási eredményhez ill. annak publikálásához, név szerint meg kell említeni. Az NNT-tagok szigorú becsületességet tanúsítanak partnereik, vetélytársaik, tanítványaik és szellemi elődeik alkotásaival szemben. Megbecsülik a tudományos elméletek, eredmények és adatok szellemi tulajdonát ill. tulajdonjogát, és azokat felhasználásuk esetén helyesen, teljesen és a vonatkozó tárgyi összefüggésen belül idézik. Szándékosan nem hagynak hivatkozás nélkül olyan gondolatokat, amelyeket más munkákban fejtettek ki. A szerzőség joga és a szerzők sorrendje a kutatásban és a megjelentetésben való részvételt kell, hogy tükrözze. Minden, a publikáció címében szereplő szerző teljes mértékben felelős a megjelentetett szövegért.

Amennyiben egy NNT-tag folyóiratnál szerkesztő vagy szerkesztőbizottsági tag, úgy kötelezettséget vállal azért, hogy a benyújtott kéziratokat korrekt módon, személyes és politikai előítéletek nélkül, valamint megfelelő időn belül elbírálják. A benyújtott kéziratokról hozott döntésekről nyomban tájékoztatnak, és az okokat is megnevezik.

3. § Szakértői tevékenység és recenziók

Amennyiben NNT-tagokat személyek, kéziratok, pályázatok, egyéb munkák elbírálására vagy szakértői tevékenységre kérnek fel, úgy azt – érdekkonfliktus fennállása esetén – vissza kell utasítaniuk.

A személyi döntésekkel kapcsolatos véleményezéseket minden fél titkosan kezeli, és engedelmeskedik a lehető legnagyobb objektivitás alapelveinek. A véleményezendő munkákat és tényállásokat teljességgel, gondosan és igazságosan, megfelelő időn belül kell elbírálni.

Az NNT-tagok, akiket olyan könyvek vagy kéziratok elbírálására kérnek fel, amelyeket már másutt ismertettek, tájékoztatják erről a megrendelőt. Elutasítják az olyan írássok elbírálását, amelyek elkészítésében közvetlenül részt vettek.

4. § Kísérleti alanyok jogai

A tudományos vizsgálatokba bevont személyek személyiségi jogait tiszteletben kell tartani.

Kísérleti alanyok bevonása empirikus kutatásokba alapvetően feltételezi azok előzetes beleegyezését, ami a kutatási terv céljainak és módszereinek minél részletesebb ismertetése révén történik. A megfelelő tájékoztatás biztosítása különös erőfeszítéseket igényel olyan esetekben, ahol a vizsgálatba bevont személyek alacsony végzettségűek, hátrányos társadalmi helyzetűek, kisebbségek vagy peremcsoportok tagjai. Amennyiben egy felvilágosítás utáni beleegyezés a vizsgálat hibaforrása lehet, úgy a beleegyezés egyéb lehetőségeit kell felhasználni. Alkalmadtán a beleegyezést utólag kell beszerezni a további felhasználás céljából. A kutatás következtében a megfigyelt, a megkérdezett vagy a vizsgálatba egyéb módon bevonódott személyek semmilyen módon nem károsulhatnak. Az érintetteket a kockázatokról fel kell világosítani.

Biztosítani kell a meginterjúvált vagy megfigyelt személyek névtelenségét. Alapvetően olyan módszereket kell használni, amelyek a vizsgált személyek beazonosítását kizárják. Amennyiben az adatokat számítógép segítségével dolgozzák fel, úgy gondosan ügyelni kell arra, hogy illetéktelenek azokhoz ne férhessenek hozzá.

A vizsgált személyekről szerzett információkat bizalmasan kell kezelni. Ez a kötelezettség a kutatócsoport összes tagjára vonatkozik, akinek hozzáférése van az adatokhoz (beleértve a kérdezőbiztosokat, adatrögzítőket, gépirókat stb. is). A kutatásvezető felelőssége, hogy ezekről a kutatásban részt vevőket tájékoztassa, és hogy ellenőrizze a hozzáférést a bizalmas anyagokhoz.

Az NNT-tagok – más szakmák megfelelő szabályozásaihoz hasonlóan – alávetik magukat a titoktartási kötelezettségnek, és élnek a tanúvallomás megtagadásának jogával, amennyiben felmerül annak a veszélye, hogy az érintett vagy résztvevő személyek a róluk nyert információk révén károsulhatnak.

5. § A munkatársakkal, együttműködőkkel, hallgatókkal, szakmai partnerekkel szembeni magatartás

Az oktatói tevékenységet folytató NNT-tagok elkötelezik magukat az oktatás jó minőségének folyamatos fenntartása, a hallgatók megfelelő képzésének biztosítása mellett. Ehhez szükséges, hogy a megfelelő tudományos gyakorlat szabályai az oktatás ill. a tudományos képzés szerves részét képezzék.

Az NNT-tagok felvételek, elbocsátások, értékelések, előléptetések, bérmegállapítások és egyéb munkügyi kérdések, valamint fellebbezési és kooptációs döntések során objektivitásra és igazságosságra törekednek. Senkit sem különböztetnek meg hátrányosan nem, testi fogyatékos-ság, társadalmi és területi származás, etnikai, ill. nemzeti hovatartozás, vallás alapján.

Az NNT-tagok mások teljesítményeit saját előnyükre nem használják fel, azok munkáit hivatkozás nélkül nem hasznosítják.

Az NNT-tagok maguk számára semmilyen személyes vagy szakmai előnyt nem csikarnak ki másoktól. Ez különösen vonatkozik a vizsgálati személyekre, a megbízókra, a munkatársakra és a hallgatókra.

6. § Etikai Tanács

Az Etikai Tanácsot két NNT-tag, egy nő és egy férfi alkotja. Az elnökség titkos szavazással, a szekciók javaslata alapján összeállított listáról egyszerű többséggel választja meg őket 4 évre.

Az Etikai Tanács szükség esetén vagy saját elhatározásból ül össze. Évente egyszer jelentést tesz munkájáról az elnökségnek. Az Etikai Tanácshoz bizalmasan is lehet fordulni. Az Etikai Tanács feladata, hogy tanácsot adjon az NNT elnökségének, a szekcióknak ill. a bizottságoknak a neveléstudományban felmerülő általános vagy konkrét etikai kérdésekben, etikai vétség gyanúja esetén az ügyet kivizsgálja, szükség esetén a feleket meghallgassa.

Az Etikai Tanács kimondhatja az etikai kódex elleni vétséget, vagy megállapíthatja annak nemlétét. Amennyiben etikai vétséget állapít meg, úgy erről mindkét érintett felet értesíti, és az alapszabályzat értelmében javaslatot tesz az elnökségnek. Az Etikai Tanács eljárásával szemben panasszal lehet fordulni az NNT elnökségéhez.

7. § Hatályba lépés

Az etikai kódex hatályba lép, amint az az NNT *Neveléstudomány* (Erziehungswissenschaft) c. folyóiratában megjelenik. Szövegének változtatásáról az NNT elnöksége tárgyal és dönt.

Tomasz Gábor fordítása



A roma tanulók helyzete a közoktatásban Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében

A kutatás célja és körülményei

Szabolcs-Szatmár-Bereg megye a tudományos kutatások és a tapasztalati tények szerint is a magas roma népességű megyék közé tartozik. E tény és a roma népesség helyzete inspirálta 1999-ben és 2000-ben a megyében élő romák helyzetére vonatkozó vizsgálatunkat, melynek megrendelője a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Területfejlesztési Tanács, koordinálója pedig a Gazdaságfejlesztési és Befektetésösztönzési Kft. volt. Két kérdéskört elemeztünk kiemelten: az egyik érintette a roma tanulók helyzetét az általános és a középiskolákban, a másik a megye roma népességének a helyzetét. Jelen tanulmányban a közoktatásra vonatkozó főbb eredményeket mutatjuk be. A közoktatásra vonatkozó kutatás keretében a roma tanulók tipikus közoktatási életútjának és hátrányaiknak az elemzését tűztük ki célul.

A roma tanulók helyzetét három iskolatípusban vizsgáltuk: az általános iskolákban, a szakmunkásképzőkben és az érettségit adó középiskolákban (a kutatás során nem különítettük el a szakközépiskolákat és a gimnáziumokat). 1999 őszén *valamennyi, a megyében működő iskolába kiküldtük a kutatáshoz használt kérdőívet*. A visszaküldési arányra jellemző volt, hogy minél magasabb egy iskolatípus pozíciója a közoktatásban, annál kevésbé válaszoltak a kérdőívre. A minta *a megye összes általános iskolai tanulójának 92,6%-át, a szakmunkástanulók 92,2%-át és a középiskolások 52,6%-át reprezentálja*.

Általános iskolák: a települések lélekszáma és a roma tanulók aránya

Az eddig lefolytatott romakutatások egyik jelentős eredményének számít a településméret, az iskolák mérete és a roma tanulók aránya közötti összefüggés. Ez mindenképpen összefügg a roma népesség település-földrajzi eloszlásának és az ezzel összefüggésben érvényesülő szegregáció sajátosságaival. A kutatás során mi is azt vártuk, hogy a település lélekszáma és a roma tanulók aránya között szignifikáns összefüggés érvényesül az általános iskolai roma tanulók körében.

Az országos kutatások eredményeit igazolják a megyei adatok: a romák aránya a megyében is inkább a kisebb településeken magasabb. Nemcsak a településméret és a romák részaránya között érvényesül szignifikáns kapcsolat, hanem a település lélekszáma és a roma tanulók aránya között is: azaz, minél kisebb egy település, annál valószínűbb, hogy a település iskolájában relatíve több a roma tanuló.

Hasonlóan szoros az összefüggés az iskolák tanulói létszáma és a roma tanulók aránya között, ami a települések lélekszámára vonatkozó feltételezésből következik, hisz az alacsony lélekszámú településeken nagyobb a romák súlya – ezeken a településeken pedig csak eleve kis létszámú iskolák működhetnek.

1. tábla: A romák aránya a településeken és a település lélekszáma, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, 2000

A romák aránya	A települések lélekszáma, ahol az iskola működik*								Iskolák száma
	-500	501-	1001-	1501-	2001-	3001-	5001-	10001- 20000+	
Válasz-hiány		1	1	2	1	1	1	1	14
5% alatt	1	6	5	3	3	4	4	4	30
6-10%		8	4	3	10	5	2	3	25
11-15%		4	4	2	5	4	6	7	32
16-20%		7	5	2	8	2		2	26
21-30%		7	4	5	2	4	1		23
30% fölött	1	4	6	3	4	2			20
Iskolák száma	2	37	29	20	33	22	14	17	25

Forrás: saját adatfelvétel

*A táblázatban szereplő esetszámok a kérdőíveket visszaküldő iskolákra vonatkoznak. A települések lélekszáma az érintett iskolákat fenntartó települések lélekszáma.

A megye általános iskoláira vonatkozó eredmények alapján megfogalmazható, hogy:

- a megyében élő romák aránya a kisebb lélekszámú településeken nagyobb,
- az iskolák tanulói létszáma és a roma tanulók száma között is szoros összefüggés van: minél kisebb létszámú egy iskola, annál valószínűbb, hogy magasabb lesz a roma tanulók aránya.

Miért lényegesek ezek az eredmények? A roma népesség koncentrációja a kisebb lélekszámú településeken a *szegregáció* biztos jele. Ezek a településeken az életfeltételek rosszabbak a többi településhez képest. A roma tanulók magas aránya is a szegregáció jele: a kis létszámú iskolák magas roma tanulói aránya az általános iskola utáni életesélyek és az iskolai továbbtanulás esélyegyenlősége szempontjából kedvezőtlenek.

A roma tanulók száma

A megyében élő romák becsült aránya kb. 10–12 százaléka a megye össznépességének. Ez az adat több vonatkozásban is igazolható. Az adat egyik forrása a Kisebbségi Önkormányzatok Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Szövetségének adatfelvétele.¹ Kocsis és Kovács 1984-ben 7,13%-ra tette a megyében élő cigányok arányát, ami, ha figyelembe vesszük az elmúlt másfél évtized demográfiai folyamatait, alátámasztja a Kisebbségi Önkormányzatok Szövetségének adatait. Kertesi és Kézdi 1996-os, a megyének a cigány tanulóira vonatkozó adatai is alátámasztják a becsült adatot (2. tábla).

A kérdőíveket visszaküldő általános iskolákban a roma tanulók aránya 20,9%; a tanulók körében tehát súlyuk kétszer több, mint a megye népességén belül. Az 1992/93-as tanévhez képest *több, mint hét százalékkal nőtt a roma tanulók aránya a megye általános iskoláiban.*

Az 1999/2000-es tanévben az általános iskolát végzett összes diák mintegy 28%-a tanult tovább szakmunkásképző iskolákban. Ezzel szemben a roma tanulók *körülbelül fele folytatta tanulmányait szakmunkásképző iskolákban,* ami a roma és nem roma tanulók esélyei közötti lényeges eltérést mutatja. Még rosszabb a helyzet, ha a roma tanulók lemorzsolódását is figyelembe vesszük: a harmadikos szakmunkásképzősök *mindössze egyharmadát teszik ki az elsősöknek – miközben a nem romáknak csaknem kilenczede elvégzi azt.* Ennek a következménye az

¹ Az adatfelvétel a megye csaknem valamennyi településére kiterjedt, és a roma népesség számának becslésén túl a közoktatásról, a gazdasági aktivitásról és a szociális ellátásról is tárt fel adatokat.

is, hogy bár a szakmunkásképző iskolákban a roma tanulók aránya 10,9%, ami megfelel a roma népesség megyén belüli arányának, ám csak fele az általános iskolai arányuknak.

2. tábla: A roma tanulók száma Szabolcs-Szatmár-Bereg megye közoktatási intézményeiben, 1999/2000. tanév (fő)

Évfolyam	Általános iskola		Szakmunkásképző		Szakközépiskola és gimnázium	
	Összes tanuló	Ebből roma	Összes tanuló	Ebből roma	Összes tanuló	Ebből roma
1.	7875	2290	2586	479	3018	81
2.	7405	1710	2379	368	2680	50
3.	7312	1524	2574	157	2536	41
4.	7507	1600			2234	24
5.	7330	1549				
6.	7530	1534				
7.	7082	1222				
8.	7138	944				
Összes	60211	12558	6616	723	10311	193

Forrás: saját kérdőíves adarfelvétel.

Az *érettség*it adó iskolatípusokban tanul a megfelelő korosztály mintegy 63%-a, miközben a roma tanulóknak csupán *alig kilenc százaléka* – ami *hétyszeres hátrányt jelent a roma tanulók számára*. Még rosszabb a helyzet, ha figyelembe vesszük, hogy a roma diákok alig két százalékát teszik ki a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulóknak, ami egytizede az általános iskolai arányuknak. A középiskolai roma tanulók lemorzsolódása nagyjából megfelel a szakmunkásképzőbelinek, azaz a negyedikesek aránya kevesebb, mint egyharmada az elsősökének.

A roma tanulók aránya az egyes iskolatípusokban és azok évfolyamain részben demográfiai, részben azzal szorosan összefüggő szocio-kulturális folyamatok eredménye. Az eddigi adatok alapján is megfogalmazható, hogy a kötelező iskoláztatás mellett *a roma fiatalok tipikus iskolai életútja a szakmunkásképző, s szinte elhanyagolható az érettség*it adó iskolatípusok szerepe.

3. tábla: A roma tanulók aránya az egyes iskolatípusok évfolyamain, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, 1999/2000. tanév (%)

Évfolyam	Általános iskola	Szakmunkásképző iskola	Szakközépiskola és gimnázium
1.	29,2	18,6	2,7
2.	23,2	15,5	1,9
3.	20,9	6,1	1,6
4.	21,3		1,1
5.	21,2		
6.	20,5		
7.	17,5		
8.	13,3		
Az összes évfolyamon	20,9	10,9	1,9

Forrás: saját adatfelvétel

A roma tanulók iskola szereplése: a „lemorzsolódás”²

A roma tanulók iskolai sikerességének fontos mérőszáma, hogy mennyi közöttük a lemorzsolódók aránya. Ennek a mérésére az eddigi kutatások a következő eljárást alkalmazták: összevetették az adott iskolatípus első és utolsó évfolyamának a létszámát,³ s ez az arányszám mutatta meg a lemorzsolódás mértékét. Tekintettel azonban arra, hogy a demográfiai folyamatok következtében különösen az általános iskolákban az alsóbb évfolyamok létszáma magas, a lemorzsolódásnak ez a számítási módja viszonylag pontatlan (akkor lennének pontos ismereteink, ha ugyanannak a korosztálynak az adatait vetnénk össze egymással, ám az iskolarendszerre vonatkozó statisztikák ezt nem teszik lehetővé). A kutatás során nemcsak az egyes évfolyamok létszámára vonatkozó adatokkal operáltunk, megkérdeztük az egyes iskolákat is arról, hogy milyen mértékűnek tartják a roma tanulók lemorzsolódását.

A megyében az általános iskolák és a szakmunkásképzők első évfolyamain az utóbbi évtizedben megnőtt a roma származású tanulók száma és aránya, miközben lényegesen csökkent a nem romáké, ami – párhuzamosan a nem romák számának csökkenésével – „eltünteti” a nem romák között a lemorzsolódásokat. A roma tanulók között azonban jól kimutatható a lemorzsolódás tendenciája: a nyolcadikosok száma csak négytizedét adja az elsősökének – egész pontosan 41%-át. A szakmunkásképző iskolákban a harmadévesek 33%-át, a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban a negyedikesek a 30%-át teszik ki az elsősöknek.

Megkérdeztük azt is, hogy az egyes évfolyamokon mekkorára becsülik az iskolák a lemorzsoló roma tanulók arányát.

4. tábla: Az évismétlő roma tanulók aránya az iskolák becslése alapján évfolyamonként (a válaszoló iskolák száma szerint), Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, 1999/2000. tanév

Évfolyam	5% alatt	5-10%	11-20%	21-30%	30% fölött	Nincs válasz	Összesen
1.	49	25	23	16	29	63	205
2.	54	21	19	19	13	79	205
3.	60	25	17	5	18	80	205
4.	51	33	14	15	17	75	205
5.	45	26	25	13	25	70	205
6.	52	23	24	10	29	67	205
7.	56	22	25	5	16	81	205
8.	56	18	6	6	11	108	205

Forrás: saját adatfelvétel

A lemorzsolódás adatai az iskolát befejezők számával együtt jeleznek egy lényeges tendenciát (az adatokat a három iskolatípusra együtt elemezzük).

Az általános iskolák esetében a lemorzsolódást a roma tanulók aránya alakítja szignifikánsan: azaz, minél magasabb a roma tanulók aránya egy iskolában, annál valószínűbb, hogy magasabb lesz a lemorzsolódók aránya. Ebben az iskolatípusban rögtön *első osztályban*, majd a *tagozatváltáskor* magas a lemorzsolódók aránya, ami felhívja a figyelmet a speciális *iskolai programok* működtetésének szerepére

² A „lemorzsolódás” a *tanévesztés* köznyelvben elterjedt megnevezése, amit többé-kevésbé a szakmai nyelv is átvett és használ, gyakran még hivatalos anyagokban is. A továbbiakban mi is használjuk, elfogadva nem hivatalos jellegét. A szövegben előfordul az „évismétlés” kifejezés is, ami megfelel a „tanévesztésnek”.

³ Lásd többek között Kertesi, Kézdi, Kemény és Radó írásait.

5. tábla: Az évismétlő roma tanulók aránya az iskolák becslése alapján, évfolyamonként (a válaszoló iskolák száma szerint), Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, 1999/2000. tanév

Évfolyam	5% alatt	5-10%	11-20%	21-30%	30% fölött	Nincs válasz	Összesen
1.	3	3	2	-	3	4	15
2.	3	4	2	3	-	3	15
3.	6	1	1	2	1	4	15

Forrás: saját adatfelvétel

A szakmunkásképzőkben az első év a nagy vizválasztó: aki sikeresen túljut az első tanéven, az nagy valószínűséggel be is fejezi az iskolát.

6. tábla: Az évismétlő roma tanulók aránya az iskolák becslése alapján, évfolyamonként (a válaszoló iskolák száma szerint), Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, 1999/2000. tanév

Évfolyam	5% alatt	5-10%	11-20%	21-30%	30% fölött	Nincs válasz	Összesen
1.	9	-	-	-	3	15	27
2.	10	1	1	-	1	14	27
3.	5	1	-	1	1	19	27
4.	6	1	-	-	1	19	27

Forrás: saját adatfelvétel

Az érettségire adó iskolákban feltűnő a nem válaszoló aránya, amiből arra lehet következtetni, hogy ezek az *iskolák nem foglalkoznak külön a roma tanulók problémáival*. Ebben az iskolatípusban szintén az első évfolyamon a legmagasabb a lemorzsolódás aránya. Az adatok alapján itt is az *első évfolyamon* indokolt a külön figyelem a roma tanulóira, hisz ha az első évet sikeresen elvégzik, az esély az érettségi megszerzésére is nő.

Érdemes megjegyezni, hogy a roma tanulók lemorzsolódásáról nincs tiszta kép az iskolákban: miközben saját adatfelvételünk szerint az általános iskolát négytizedük, a középiskolákat pedig nagyjából egyharmaduk fejezi be, maguk az iskolák sokkal jobbnak látják a helyzetet. E kutatás adatai is arra hívják fel a figyelmet, hogy korrekt mérések után helyi és regionális, valamint országos programokra van szükség pl. a lemorzsolódás csökkentése érdekében. Arra azonban újra utalnunk kell, hogy a roma tanulók esetében e jelenség mögött a többségi és a kisebbségi társadalom eltérő érték- és normarendszere is érvényesül (7. tábla).

Úgy tűnik, az iskolatípus és a végzetek aránya között összefüggés van: a kötelező általános iskolát többen végzik el, mint az érettségire adó iskolákat, ahol eleve alacsony a roma tanulók aránya; a szakmunkásképzőt valamivel sikeresebben fejezik be, de ott a képzés közbeni lemorzsolódás magasabb, mint a másik középiskola típus esetében.

A kérdőívben rákérdeztünk arra is, hogy az általános iskolákban végzett roma tanulók mekkora része tanul tovább és milyen területeken.

Az általános iskolák egyharmadának nincsenek arról információi, hogy végzett tanítványaik továbbtanulnak-e. Egytizedük tudja úgy, hogy szinte senki nem tanul tovább, s legfeljebb egyharmaduk véli, hogy végzettségük nagy része folytatja tanulmányait. Ezek a hozzávetőleges adatok azt igazolják, hogy az iskoláknak *kevés érdemi információjuk van a végzett roma tanulóik további sorsát illetően*, bár ennek némileg ellentmond a „mit, illetve hol tanulnak” kérdésre adott válaszok. Ha az 1. ábra adatait elemezzük, a végzett általános iskolai roma tanulóknak *körülbelül a hatvan %-a tanul tovább*, egyhatedük gimnáziumban és szakközépiskolában, hat-hetedük szakmunkásképzőben. Hogyan látják a továbbtanulás irányát az általános iskolák?

7. tábla: Az iskolatípust sikerrel befejező roma tanulók aránya az iskolák becslése alapján (a válaszoló iskolák száma szerint), Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, 1999/2000. tanév

	Általános iskola	Szakközépiskola	Gimnáziumi és szakközépiskola
Nem tudják	15	-	5
Még nem volt végzős	6	-	3
Mind	59	2	9
Nagy része	59	5	3
70-90%	27	1	2
Kétharmada	8	1	1
Fele	14	3	2
Egyharmada	4	-	-
Egyharmadánál kevesebb	16	3	2
Összesen	205	15	27

Forrás: saját adatfelvétel

8. tábla: A roma tanulók továbbtanulásának iránya az általános iskolák becslése alapján, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, 1999/2000. tanév

	A válaszoló iskolák száma szerint	Százalékban
Szakközépiskola	150	73,2
Szakközépiskola	12	5,9
Gimnázium	4	2,0
Egyéb válasz	13	6,4
Nem választottak, nem tudják	25	12,5
Összesen	205	100,0

Forrás: saját adatfelvétel

Ahogy arra utaltunk, az általános iskoláknak nincsenek pontos információik arról, hogy milyen arányban tanulnak tovább végzett tanulók, a továbbtanulás irányát illetően azonban viszonylag helytállóak az információik.

Speciális programok és szociális vonatkozások az iskolákban

Az adatfelvétel során vizsgáltuk az egyes iskolatípusok és iskolafokokozatok speciális programjait és szociális tevékenységét is. Feltételeztük, hogy az egyes iskolatípusokban – különösen az általános iskolákban – speciális roma programok működnek és szociális tevékenységet is vállalnak (9. tábla).

Ahogy feltételeztük, valóban az *általános iskolákban működik a legtöbb speciális program a roma tanulók számára*. Míg az általános iskoláknak mindössze az egynegyedében nincs semmilyen speciális program, a szakközépiskolák hattizedében, az érettségig adó középiskolák héttizedében nincs; ez azt jelenti, hogy minél magasabb egy iskolatípus, illetve az iskolafokozat státusa, annál kevésbé vállal speciális programokat. Az általános iskolákban a speciális programok a hátrányok csökkentéséhez kapcsolódva zömmel korrepetálást és felzárkóztató képzést jelentenek, bár magas a sok vitát kiváltó kiegészítő képzés aránya is.

9. tábla: Speciális programok az iskolákban⁴ (a válaszoló iskolák száma szerint), Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, 1999/2000. tanév

Program	Általános iskola	Szaktanácsképző	Szakközépiskola és gimnázium
Igen, működik (nem nevezik meg)	3	-	1
Korrepetálás	56	2	1
Felzárkóztató csoport és oktatás	53	2	1
Kisegítő csoport és osztály	19	-	-
Művészet, önképzés	4	-	-
Mindenben részt vehetnek	7	2	2
Nem működik	53	-	19
Egyéb	4	-	-
Nem válaszoltak	6	-	3
Összesen	205	9	27

Forrás: saját adatfelvétel

A speciális programok mellett fontos az egyéb iskolai programokban való részvétel is: valamennyi iskolatípusban a sportkörök tevékenységében a legaktívabbak a roma tanulók. Legtöbb lehetőséget az általános iskolák nyújtanak a tanulóiknak. A középfokú iskolák a nemleges válaszok magas aránya alapján kevésbé tartják e programokat fontosnak. A pedagógiai szakemberek véleménye szerint ugyanakkor a középfokú iskolák esetében éppen az iskolák által szervezett és nyújtott tanórán kívüli lehetőségek és programok erősíthetnék az iskolához való kötődést, s csökkenthetnék a roma tanulók szocio-kulturális hátrányait.

Az iskolák által nyújtható szociális szolgáltatások közé tartozik a napközis és a menzai ellátás. Ennek kapcsán a roma tanulók részvételi arányát is vizsgáltuk.

10. tábla: A roma tanulók részvétele a napközis és a menzai ellátásban (a válaszoló iskolák száma szerint), Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, 1999/2000. tanév

	Általános iskola	Szaktanácsképző	Szakközépiskola és gimnázium
Minden roma tanuló	46	-	8
Minden alsó tagozatos	12	-	-
Kétharmaduk	26	2	3
Felük-kétharmaduk	31	2	1
Kevesebb, mint felük	17	2	2
Egyharmaduk	36	2	4
Senki	9	5	6
Nincs napközi/menza	12	1	1
Nem válaszoltak	16	1	2
Összesen	205	15	27

Forrás: saját adatfelvétel

⁴ A közoktatási törvény módosítása óta nincs kisegítő iskola, csak gyógypedagógiai iskola, enyhe és közepesen súlyos értelmi fogyatékosok részére. A normál iskolákban kisegítő osztályok szervezhetők enyhe értelmi fogyatékosok számára. Felzárkóztató osztály vagy csoport normál iskolákban működhet a tanulóval összefüggő hiányok pótlására, a rendszeres tanítási órák után. Felzárkóztató évként értékelhetik a sikertelen első osztályt, így a tanuló nem számít elvesztesnek.

A napközis és a menzai ellátás jellegzetesen *általános iskolai „szolgáltatásnak”* tűnik, hisz az általános iskolás roma tanulók között sokkal kevesebb a nem napközisek aránya. Menzai ellátásban legkevésbé a szakmunkás tanulók étkeznek. Milyen okokat neveznek meg az iskolák, amiért tapasztalatuk szerint ezeket a szolgáltatásokat a roma tanulók nem veszik igénybe?

A roma általános iskolások csaknem négytizede szociális okok miatt nem napközis; a másik két iskolatípusban a szociális tényezők megnevezése alacsonyabb, esetükben főként speciálisabb okok – bejárók, helyben laknak, az oktatás időrendje – játszanak szerepet a menzai étkezés kihagyásában. Igen fontos, hogy az általános iskolás roma tanulók sok esetben a *kötöttségek miatt* nem járnak napközibe, ami megnehezíti az iskolai speciális programok szervezését is, hisz e válaszok alapján a roma tanulók nehezen viselik el az iskolával járó kötıtségeket.

Az iskolák csak részben értelmezik szociális feladatként és szolgáltatásként a napközis és a menzai ellátást – e szolgáltatások szociális vonatkozásait az iskolák és az önkormányzatok által nyújtható gyermekvédelmi ellátásokkal azonosítják, s nem külön, az iskola szolgáltatásaként vagy feladataként. Ez egyben azt is jelenti, hogy az iskolák a szociális teendőket alapvetően az önkormányzati feladatokból és a szociális ellátásokról szóló törvényből adódó feladatokból eredeztetik.

Az iskolatípusok között lényeges különbség érvényesül: az általános iskolák inkább gondolják úgy, hogy szociális feladatokat is ellátnak – velük szemben a középfokú iskolák több, mint fele nem számol be speciális szociális programról. E programok nem az egyes iskolák saját, önálló programjai, hanem, ahogy arra utaltunk, a szociális ellátórendszernek az iskolákban érvényesíthető ellátásairól van szó.

11. tábla: *Működik-e speciális szociális program az iskolában a roma tanulók részére (a válaszoló iskolák száma szerint), Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, 1999/2000. tanév*

	Általános iskola	Szakmunkásképző	Szakközépiskola és gimnázium
Nem	68	8	14
Igen, de nem neveztek meg	14	1	7
50%-os étkezési támogatás	21	-	1
Rendszeres nevelési támogatás	11	1	-
Rendszeres gyermekvédelmi támogatás	11	-	1
Hátralékok elengedése	13	1	-
Ingyenes tankönyv	14	-	1
Egyéb	17	-	-
Nem tudnak ilyenről	35	4	4
Összesen	205	15	27

Forrás: saját adatfelvétel

A felmérés eredményei alapján – összefoglalva – a következő főbb javaslatok fogalmazódtak meg.

- Kezdeményezni kell a roma képzési programok tanárainak szakmai és pedagógiai felkészítését.
- A roma tanulók körében tapasztalható magas lemorzsolódás miatt indokolt speciális programokat indítani az általános iskola előtt, a tagozatváltáskor, valamint a középfok első évében.
- A továbbtanulás segítése érdekében pozitív megkülönböztetés szükséges. A szakmunkásképzők esetében a magas lemorzsolódás és a tanulók kontra iskola konfliktusok kezelése

miatt monitoring hálózat kiépítése indokolt széles szakmai spektrumon (pl. szociálpedagógus, pszichológus, szociális munkás, ifjúságvédő, családsegítő).

- Az érettségit adó középiskolákban a kulturális tőke hiányaiból fakadó lemorzsolódás és sikertelenségek miatt a kulturális tőke pótlására szolgáló intézményeket és formákat kell működtetni (pl. szakkollégiumi rendszer).
- A középfokú intézményekben ösztöndíjrendszer kiépítése szükséges. A családokkal a „life long learning” (egész életen át tartó tanulás) szemléletében a családokat ösztönző tanulmányi szerződéseket kell kötni a tehetséges tanulók taníttatására.

Fónai Mihály & Filepné Nagy Éva

Karrierépítés az interneten

Az internet megjelenése és elterjedése a legkülönbözőbb szakterületeken veti fel az információáramlás rendszerének átalakítását. Tudatosan átalakításról és nem átalakulásról beszélünk, mert hangsúlyozni szeretnénk, hogy az egyes szakterületek, vagyis a konkrétumok szintjén ez aktív, az információszolgáltatók és az információközvetítők által többé-kevésbé tudatosan végiggondolt stratégia része, amely konkrét teendőket, „beruházást” igényel.

Annak ellenére hogy nem csak világméretben, hanem hazai viszonylatban is információk tömege érhető el az internet segítségével, az információtovábbításnak ez a formája még nem vert gyökeret. Egyrészt azért, mert mind a potenciális információszolgáltatók, mind a lehetséges felhasználók jelentős része technikailag még nem készült fel, vagy még csak fel sem ismerte az internet igénybevételének jelentőségét, másrészt azért, mert az információközvetítés még nem kiforrott rendszer, ezért az internetre került információk jelentős része nem is ér célba.

Az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány támogatásával a közelmúltban végzett kutatás azt igyekezett feltérképezni, hogy a munkacrőpiacot illetve a képzési piacot érintő információk milyen helyet foglalnak el az információáramlás rendszerében, milyen információk kerülnek fel a hálózatra, milyen találati pontossággal érnek célt, s milyen akadályok állnak az információáramlás útjában.

Az internet szerepét azért tartjuk kiemelkedőnek ezen a területen, mert kevés olyan intézmény működik az országban, amely szervezett formában segíti az ilyen jellegű információk áramlását. A kariertanácsadás intézményrendszere hiányos, ezért a képzési kínálat és az oda történő belépési feltételek, illetve a kínálgó munkaalkalmak felkutatása többnyire az egyénre hárul. Különösen azokat a rétegeket érinti ez hátrányosan, amelyek kapcsolati tőkéje kicsi, ezért a munkaerőpiaci érvényesüléshez jelentős mértékű segítségre szorulnak.

Az internet felgyorsítja az információáramlást, s az interaktív lehetőségek révén bővíti az információk körét. A felhasználóknak nem szükséges megelekedniük passzív, a szolgáltatók által előzetesen meghatározott információkkal, ha szükségesnek látják, újakat is kérhetnek. Ezzel létrejön a kommunikáció új formája. Az internet a hagyományos információtovábbító eszközökhöz képest sokkal több, s részben más információ átadására alkalmas, ennek következtében nem csak az információk mélysége növelhető, de olyan réteggigények is kielégíthetők, amelyekre korábban nem nyílt lehetőség.

A szakterület információáramlásának teljes körű feltárására nem nyílt módunk, ezért részben az információszolgáltató szervezetek hálózaton való megjelenésére koncentráltunk, részben a megjelenő információk használhatóságát teszteltük, részben pedig a lakosság egyes csoportjainak témába vágó információfogyasztásáról igyekeztünk képet kapni. A következőkben a kutatás tapasztalatait szeretnénk érzékeltetni néhány megállapítással illetve számszerű adattal, elsősorban a felhasználók felől közelítve a témát.

miatt monitoring hálózat kiépítése indokolt széles szakmai spektrumon (pl. szociálpedagógus, pszichológus, szociális munkás, ifjúságvédő, családsegítő).

- Az érettségit adó középiskolákban a kulturális tőke hiányaiból fakadó lemorzsolódás és sikertelenségek miatt a kulturális tőke pótlására szolgáló intézményeket és formákat kell működtetni (pl. szakkollégiumi rendszer).
- A középfokú intézményekben ösztöndíjrendszer kiépítése szükséges. A családokkal a „life long learning” (egész életen át tartó tanulás) szemléletében a családokat ösztönző tanulmányi szerződéseket kell kötni a tehetséges tanulók taníttatására.

Fónai Mihály & Filepné Nagy Éva

Karrierépítés az interneten

Az internet megjelenése és elterjedése a legkülönbözőbb szakterületeken veti fel az információáramlás rendszerének átalakítását. Tudatosan átalakításról és nem átalakulásról beszélünk, mert hangsúlyozni szeretnénk, hogy az egyes szakterületek, vagyis a konkrétumok szintjén ez aktív, az információszolgáltatók és az információközvetítők által többé-kevésbé tudatosan végiggondolt stratégia része, amely konkrét teendőket, „beruházást” igényel.

Annak ellenére hogy nem csak világméretben, hanem hazai viszonylatban is információk tömege érhető el az internet segítségével, az információtovábbításnak ez a formája még nem vert gyökeret. Egyrészt azért, mert mind a potenciális információszolgáltatók, mind a lehetséges felhasználók jelentős része technikailag még nem készült fel, vagy még csak fel sem ismerte az internet igénybevételének jelentőségét, másrészt azért, mert az információközvetítés még nem kiforrott rendszer, ezért az internetre került információk jelentős része nem is ér célba.

Az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány támogatásával a közelmúltban végzett kutatás azt igyekezett feltérképezni, hogy a munkacrőpiacot illetve a képzési piacot érintő információk milyen helyet foglalnak el az információáramlás rendszerében, milyen információk kerülnek fel a hálózatra, milyen találati pontossággal érnek célt, s milyen akadályok állnak az információáramlás útjában.

Az internet szerepét azért tartjuk kiemelkedőnek ezen a területen, mert kevés olyan intézmény működik az országban, amely szervezett formában segíti az ilyen jellegű információk áramlását. A kariertanácsadás intézményrendszere hiányos, ezért a képzési kínálat és az oda történő belépési feltételek, illetve a kínálgó munkaalkalmak felkutatása többnyire az egyénre hárul. Különösen azokat a rétegeket érinti ez hátrányosan, amelyek kapcsolati tőkéje kicsi, ezért a munkaerőpiaci érvényesüléshez jelentős mértékű segítségre szorulnak.

Az internet felgyorsítja az információáramlást, s az interaktív lehetőségek révén bővíti az információk körét. A felhasználóknak nem szükséges megelekedniük passzív, a szolgáltatók által előzetesen meghatározott információkkal, ha szükségesnek látják, újakat is kérhetnek. Ezzel létrejön a kommunikáció új formája. Az internet a hagyományos információtovábbító eszközökhöz képest sokkal több, s részben más információ átadására alkalmas, ennek következtében nem csak az információk mélysége növelhető, de olyan réteggigények is kielégíthetők, amelyekre korábban nem nyílt lehetőség.

A szakterület információáramlásának teljes körű feltárására nem nyílt módunk, ezért részben az információszolgáltató szervezetek hálózaton való megjelenésére koncentráltunk, részben a megjelenő információk használhatóságát teszteltük, részben pedig a lakosság egyes csoportjainak témába vágó információfogyasztásáról igyekeztünk képet kapni. A következőkben a kutatás tapasztalatait szeretnénk érzékeltetni néhány megállapítással illetve számszerű adattal, elsősorban a felhasználók felől közelítve a témát.

Az információk felhasználóit egy szervezetenkénti laza intézményhálózat, a teleházak látogatói körében kerestük. Ezek az intézmények 4–5 éve kezdtek elterjedni az országban, elsősorban a kistélepléseken, zömmel községekben. Ma a teleplések mintegy 6%-án található meg. Jelentőségük elsősorban abban ragadható meg, hogy a számítógéppel illetve internetes csatlakozással nem rendelkező személyek és intézmények számára lehetőséget biztosítanak az információáramlásba és az erre épülő kommunikációs kapcsolatrendszerbe való bekapcsolódásra. Emellett egyéb szolgáltatási funkciókkal is rendelkeznek, sok esetben pedig a teleplések tényleges kulturális és információs központjává nőttek. A kutatás hipotézise szerint ezek, illetve az ehhez hasonló intézmények fontos szerepet tölthetnek be a vizsgált területen, egyrészt azzal, hogy pótolják a hiányos lakossági infrastruktúrát, másrészt azzal, hogy segítséget nyújtanak a technika kezeléséhez és az interneten elhelyezett információk értelmezéséhez.

A felhasználói kört ezen intézményhálózat látogatói képviselték. Mintánkba öt – az ország különböző térségeiben elhelyezkedő – megye 25, elsősorban nagyobb lakosságú teleplés teleháza került, amelyek látogatói közül igyekeztünk minden, munkaerőpiaci tapasztalattal már rendelkező látogatót elérni. E kritériumnak kevesen feleltek meg, ezért mintánkat kiegészítettük középiskolai tanulókkal is, s így alakult ki a 215 fős mintánk. A kérdőíves felmérést a teleházvezetőkkel készített interjúk egészítették ki.

A teleház-látogatók és a helyi társadalom

A kutatás keretei között arra nem vállalkozhattunk, hogy a vizsgált teleplési kör lakosságának egészét, annak számítógép-használati szokásait és számítógépes kultúráját feltérképezzük, de a teleház-látogatókra vonatkozó tapasztalatainkon keresztül erre is következtethetünk.

Az interjúk szerint a látogatók nagy részét a játéklehetőségek iránt érdeklődő általános iskolás korosztály, valamint a középiskolások teszik ki, a felnőtt korú lakosságnak csak viszonylag kis része veszi igénybe rendszeresen a szolgáltatásokat. A teleházak hatóköre alapvetően a saját teleplés, s ezen belül sem éri el a lakosság minden rétegét. A válaszolók életkori összetétele arra utal, hogy a tömeges igénybevétel határa a 25 éves kor, a 40 év körüliek pedig egy újabb szakaszhatárt: az adott telepléseken az ennél idősebbek már (még?) nem tekinthetők potenciális internetfogyasztónak. Ezt még akkor is kijelenthetjük, hogy tudjuk, a hálózati hozzáférésnek még a kistélepléseken sem egyetlen lehetősége a teleház.

A látogatók foglalkozási összetétele azt mutatja, hogy a tanulmányaikat már befejezők között a szellemi munkakörökben dolgozók dominálnak. A kvalifikált szellemi végzettséget igénylő, illetve a vezetői munkakört betöltő dolgozók viszonylag magas aránya azt jelenti, hogy a falusi-kisvárosi értelmiség jelentős részt tesz ki a látogatók között. Mégsem ez a réteg a domináns a látogatók között: az egyéb szellemi foglalkozásúak csaknem kétszer annyian vannak.

Jellegzetes összefüggést tapasztaltunk az életkor és a foglalkozás között: a 30 év feletiek között sokkal kevesebb az alacsonyabb iskolai végzettséget igénylő munkakörökben dolgozók aránya, mint az annál fiatalabbak között, vagyis a fiatalabb generációk számítógépes érdeklődése kevésbé törik az iskolai végzettség mentén. A teleház igénybevételének oka nagyon összetett, nem lehet egy tényezőre visszavezetni. Sokan csak azért jönnek ide, mert nincs otthon számítógépük, vagy egyéb olyan technikai berendezésük, amellyel a teleház rendelkezik. Nagy vonzerő az internet is, de ezen túlmenően a sok egyéb szolgáltatás (sajtó, programok), valamint a társasági élet lehetősége is a teleházba vonzza a fiatalokat.

A látogatók 45%-ának van otthon számítógépe, de kétharmaduk sem az internetre, sem a levelezőrendszerekhez nem csatlakozott. Az otthoni számítógép gyakorisága, illetve a hálózati csatlakozás valószínűsége az életkor emelkedésével nő: a 31–35 éves korosztály rendelkezik a legtöbb géppel, s itt a legmagasabb a hálózati csatlakozás aránya is.

A teleházakban a számítógéphez kötődő tevékenységek közül az internet használata a leggyakoribb. Szerepet játszik ebben az is, hogy az internet-előfizetés és annak használata ma még igen költséges – s ezért kevesen engedhetik meg maguknak otthon, még ha számítógéppel rendelkeznek is –, de arról is szó van, hogy ez egy olyan újdonság, amelynek érdekességeit, előnyeit, hasznát sokan most kezdik felismerni. Az internet igénybevétele a teleházakban sem olcsó. Az óránkénti 4–500 forintos (néhány esetben még ezt is jócskán meghaladó) használati díjat rendszeresen, hetente többször nem sokan tudják megfizetni. Alkalmanként mégis megéri nekik, mert kitekintést jelent számukra a szűkebb környezetükből.

Annak ellenére, hogy a látogatók jelentős része fiatal, sokan még középiskolások, kétharmaduk már legalább három éve önálló géphasználó. E réteg több mint fele az iskolában kezdte ismerkedését a számítógéppel, itt tette meg a legelső lépéseket. A teleháznak ebben minimális volt a szerepe: a válaszolók mindössze tizedrésze szerezte itt az első élményét.

A kérdezettek 90%-a nem csak a teleházban, hanem máshol is használja a gépet. 43%-uk otthon, valamivel kevesebben az iskolájukban illetve a munkahelyükön, s több mint negyed részük a barátainál. Ez arra utal, hogy a teleház csak egy az egyéb lehetőségek mellett, vagyis az intézmény még a kistélepüléseken sem játszik kizárólagos szerepet a számítógépes kultúra terjesztésében.

Az internet ismerete és használata

A munkaerőpiaci információk interneten történő terjesztésében kulcsfontosságú lehet, hogy a felhasználók milyen mértékben ismerik az internet használatát, milyen tapasztalatokkal rendelkeznek. A teleházak látogatói számára a internet már nem újdonság: 80%-uk használja – nagyobb részük rendszeresen. Tekintve, hogy a vizsgált települések lakosságának csak töredéke tartozik a teleházak rendszeres látogatói közé, ez a magas arány nem jelent többet, mint hogy mindenhol létezik egy olyan lakossági mag, amely képes legalább alapszinten tájékozódni a hálózaton. Erre a rétegre építve más rétegek is bevonhatók az internetes információs rendszerbe.

A válaszok alapján az internetnek három funkciója rajzolódik ki. A legtöbben ún. mindennapi hasznos tudnivalókat gyűjtenek, az internetet használók mintegy fele használja tanulásra, s ugyanekkora arányban munkájukkal kapcsolatos információk gyűjtésére használják a hálót.

Az internet használatának idejében éles különbség mutatkozik a 20–30 év közötti és a többi korosztály között. Az utóbbiak heti egy-két óránál többet csak elvétve interneteznek, az érintett korcsoport több mint egyharmada azonban ennél többet is eltölt a világháló böngészésével. Az interjúk tanúsága szerint itt nem pusztán életkori sajátosságok, hanem életkorhoz kötődő élethelyzetek (felsőfokú tanulmányok) is szerepet játszanak. Részben ezzel áll összefüggésben, hogy a kérdezettek csaknem 40%-a a teleházon kívül is internetezik.

Annak ellenére, hogy a vizsgált réteg jelentős része már megtette a kezdeti lépéseket az internethasználat terén, komoly rutinnal csak kevesen rendelkeznek. Jelentős részük, mintegy 40%-uk – bár minden bizonnyal használ –, de név szerint nem ismer semmilyen keresőrendszert. Vagy valamilyen beállított, s ezért számukra anonim rendszert használnak, vagy pedig csak mások segítségével tájékozódnak. A többiek tájékozottságára utal, hogy átlagosan több mint két rendszert ismernek, s – ez a megcélzott honlapokra is utal – nincs érdemi különbség a magyar és az angol nyelvű keresők igénybevételeiben.

Az internethasználók alapvetően a saját szakterületükkel kapcsolatos információk után kutatnak, ami összefüggésben áll azzal, hogy a legtöbben a munkájukhoz illetve a tanulmányaikhoz használják az internetet. Jelentős azok száma is, akik más szakterülettel igyekeznek megismerkedni, s bár ennek részleteiről nem tudunk semmit, de feltételezhető, hogy létezik egy számottevő réteg, amely a saját szakmai karrierjének építésére, ha tetszik pályaválasztására, pályamódosítására kezdi igénybe venni ezt a lehetőséget.

Internetes munkaerőpiaci és képzési piaci tapasztalatok

Azzal, hogy az utóbbi időben megnőtt az iskolarendszeren kívüli képzés jelentősége, felértékelődik a képzéssel kapcsolatos tájékoztatás jelentősége is. Míg az iskolarendszerű képzésben, amely stabil intézményrendszerre és képzési kínálatra, illetve országosan egységes képzési időszakra épül, kisebb a jelentősége az internet biztosította friss és rugalmas tájékoztatásnak, a tanfolyami képzés keretei annál inkább igénylik ezt. Ebben a tájékoztatásban részt vállalhat a sajtó, a rádió, a tévé, s igénybe vehetők más módszerek is, amelyeket egyre inkább kiegészíthet az internet. Ez utóbbinak nem csak frissessége az előnye, hanem az is, hogy segítségével állandóan elérhető az információk.

A teleházas tapasztalatok azt jelzik, hogy az internet adta lehetőségek még messze nincsenek kihasználva. Kérdezetteink 36%-a ugyan már keresett tanulási lehetőséget az interneten, de ebből 15% inkább csak tájékozódott, ismerkedett a lehetőségekkel, s mindössze 6%-uk tekinthető rendszeres információfogyasztónak ezen a részterületen. Hasonló arányban nevezhető sikeresnek a keresés, vagyis ilyen arányban vezetett beiratkozáshoz. Ezek az adatok azt jelzik, hogy az ilyen jellegű információk ma még inkább más csatornákon keresztül jutnak el az érintettekhez (1. tábla).

1. tábla: Tanulási lehetőség keresése az interneten (százalékos megoszlás, N = 215)

	A kérdezettek arányában	Az internetes lehetőségeket ismerők arányában
Csak ismerkedett a kínálattal	16,1	42,4
Tudatosan keresett már ilyen	16,1	42,4
Többször is keresett	5,8	15,2
Már ismerkedett, keresett összesen	38,; 0	100,0
Be is iratkozott	6,6	17,4

Az internetes munkahelykeresésnek alapvetően két változata lehetséges. Az egyik esetben a munkavállaló keres magának állást a munkaadók, vagy az állásközvetítő vállalkozások által meghirdetett ajánlatok közül, a másik esetben megadja az adatait és a munkahellyel kapcsolatos elképzeléseit egy vállalkozásnak, amely elhelyezi ezt az adatbankjában, s ennek segítségével hozza össze a munkaadókat a munkavállalókkal.

Kérdezetteink válaszai azt jelzik, hogy ezen a területen kisebb az érdeklődés, mint a képzést érintő információk terén. Ez még akkor is igaz, ha leszűkítjük a mintát azokra, aki már befejezték iskolai tanulmányaikat. Az adatok egyben az okokra is utalnak: nehéz a munkavállaló elképzeléseinek megfelelő állásajánlatot felkutatni illetve találni, s nagyon alacsony hatékonysággal működik mind a két féle munkahely-keresési megoldás: elhelyezkednie senkinek sem sikerült, s több esetben még visszajelzést sem kapott a jelentkező. A kis elemszám és a kevés számú internethasználó miatt ennek értékelésébe nem bocsátkozhatunk, de az alacsony arányok jól érzékeltetik, hogy az internetes munkahely-közvetítés ma még gyerekcipőben jár (2. tábla).

A kutatásunk kitér arra is, hogy a vizsgált terület rossz hatékonyságú információs piaca jelentős mértékben visszavezethető a kínálatra és annak tálalására. Ennek részletezésére itt nincs lehetőség, ezért csak utalunk rá, hogy az interneten megjelenő képzési kínálat nem csak szűkös, de nehezen áttekinthető, s nehezen elérhető, állásajánlatok pedig csak néhány, első-sorban kvalifikált munkaerőt igénylő munkakörökben található. Sok a bizonytalan háttérű, kevés állást hirdető, az információit ritkán frissítő állásközvetítő vállalkozás, ami a munkavállalóknak a módszerbe vetett bizalmát visszaveti. Hiányzik egy olyan honlap, amely mind a

képzési, mind a munkahely-kínálatot nyújtó cégek honlapjait összefogná, s egyben biztosítékot nyújtana azok megbízhatóságára.

2. tábla: Munkahelykeresés az interneten (százalékos megoszlás)

		Az összes válaszoló arányában*	A munkahelyet már keresők arányában**
Tapasztalatok	Ismer internetes állasközvetítő vállalkozásokat	9,3	17,2
	Név szerint	8,0	14,8
Állásajánlatok böngészése	Használta ehhez az internetet	14,0	25,9
	Talált megfelelőnek látszó állást	2,8	5,2
Jelentkezés állásajánlatra	Jelentkezett állásra	2,8	5,2
	behívták, de nem vették fel	1,9***	3,5***
	információt kértek, de nem vették fel	0,9***	1,7***
	jelezték, hogy nem veszik fel	0,5***	0,9***
	nem jeleztek vissza	1,4***	2,6***
Jelentkezés adatbázisba	Többször	2,8	5,2
	Egyszer	1,4	2,6
	Összesen	4,2	7,8
	Kapott állásajánlatot:	1,4	2,6
	Elhelyezkedett	-	-

*Minden törekvésünk ellenére, a mintánkba került személyeknek (N=215) csak 54%-a fejezte be iskolai tanulmányait.

** N=116

*** Az adatok az állásra jelentkezők többféle tapasztalatát tükrözik, ezért nem adják ki az állásra jelentkezettek arányát.

Györgyi Zoltán

Az oktatási esélyegyenlőség a felekezeti középiskolákban⁵

A magyar közoktatás 90-es évekbeli sokrétű átalakulási folyamatának egyik jelentős eleme az egyházi fenntartású intézmények arányának megnövekedése. Az évtized első felében készült, az egyház közeleti szerepvállalásával foglalkozó országos vizsgálatokból fény derült ezeknek az iskoláknak a széles körű ismertségére, és igen magas presztízsére. Azonban még a pedagógusok sem érzékelik reálisan az egyházi iskolák magyar oktatási rendszerbeli arányait, a szakirodalom pedig egyértelműen elitképző intézményként tartja számon őket.

Bowles szerint az egységes közoktatás mindenféle tagolása az egyenlő esélyektől fosztja meg a hátrányosabb származású tanulókat. Érdeklődésemet az a feszültség keltette fel, amely a fenti gondolat és a legtöbb egyházi iskola programja között fennáll, melynek lényege az, hogy elő kívánják segíteni a hátrányos helyzetű gyerekek boldogulását. Ebből a szempontból a hazai kutatások nem foglalkoztak a felekezeti iskolákkal. Azonban a holland diákok tanulmányi eredményességét vizsgáló Dronkers azt a különbséget regisztrálta a felekezeti és az állami iskolák diákjai között, hogy az előbbiek jobban teljesítenek, s ezt a tudatos iskolaválasztás következtében kialakuló iskolai közösség hatásával magyarázza.

⁵ Jelen tanulmány az Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság támogatásával készült. Köszönetet mondok Róbert Péternek a munkámhoz nyújtott értékes segítségéért.

képzési, mind a munkahely-kínálatot nyújtó cégek honlapjait összefogná, s egyben biztosítékot nyújtana azok megbízhatóságára.

2. tábla: Munkahelykeresés az interneten (százalékos megoszlás)

		Az összes válaszoló arányában*	A munkahelyet már keresők arányában**
Tapasztalatok	Ismer internetes állasközvetítő vállalkozásokat	9,3	17,2
	Név szerint	8,0	14,8
Állásajánlatok böngészése	Használta ehhez az internetet	14,0	25,9
	Talált megfelelőnek látszó állást	2,8	5,2
Jelentkezés állásajánlatra	Jelentkezett állásra	2,8	5,2
	behívták, de nem vették fel	1,9***	3,5***
	információt kértek, de nem vették fel	0,9***	1,7***
	jelezték, hogy nem veszik fel	0,5***	0,9***
	nem jeleztek vissza	1,4***	2,6***
Jelentkezés adatbázisba	Többször	2,8	5,2
	Egyszer	1,4	2,6
	Összesen	4,2	7,8
	Kapott állásajánlatot:	1,4	2,6
	Elhelyezkedett	-	-

*Minden törekvésünk ellenére, a mintánkba került személyeknek (N=215) csak 54%-a fejezte be iskolai tanulmányait.

** N=116

*** Az adatok az állásra jelentkezők többféle tapasztalatát tükrözik, ezért nem adják ki az állásra jelentkezettek arányát.

Györgyi Zoltán

Az oktatási esélyegyenlőség a felekezeti középiskolákban⁵

A magyar közoktatás 90-es évekbeli sokrétű átalakulási folyamatának egyik jelentős eleme az egyházi fenntartású intézmények arányának megnövekedése. Az évtized első felében készült, az egyház közeleti szerepvállalásával foglalkozó országos vizsgálatokból fény derült ezeknek az iskoláknak a széles körű ismertségére, és igen magas presztízsére. Azonban még a pedagógusok sem érzékelik reálisan az egyházi iskolák magyar oktatási rendszerbeli arányait, a szakirodalom pedig egyértelműen elitképző intézményként tartja számon őket.

Bowles szerint az egységes közoktatás mindenféle tagolása az egyenlő esélyektől fosztja meg a hátrányosabb származású tanulókat. Érdeklődésemet az a feszültség keltette fel, amely a fenti gondolat és a legtöbb egyházi iskola programja között fennáll, melynek lényege az, hogy elő kívánják segíteni a hátrányos helyzetű gyerekek boldogulását. Ebből a szempontból a hazai kutatások nem foglalkoztak a felekezeti iskolákkal. Azonban a holland diákok tanulmányi eredményességét vizsgáló Dronkers azt a különbséget regisztrálta a felekezeti és az állami iskolák diákjai között, hogy az előbbiek jobban teljesítenek, s ezt a tudatos iskolaválasztás következtében kialakuló iskolai közösség hatásával magyarázza.

⁵ Jelen tanulmány az Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság támogatásával készült. Köszönetet mondok Róbert Péternek a munkámhoz nyújtott értékes segítségéért.

A felekezeti iskolák helye a mai magyar közoktatási rendszerben

A különböző felekezetek által fenntartott intézmények a statisztikai tájékoztatókban *egyházi* név alatt szerepelnek. Ez az elnevezés egyfajta egységes egyházi oktatási rendszer meglétét sugallja. Helyesebb lenne a felekezeti jelző használata, amely híven kifejezné azt, hogy ezek az intézmények nem egy nagy egységes, hanem felekezetenként több kisebb alrendszerbe alkotnak a magyar közoktatáson belül.

Az 1998/99-es tanév statisztikai adatai alapján az alapfokú oktatási intézmények 4,5%-a, a középfokú oktatási intézmények 7,5%-a tartozik ebbe a kategóriába. Ez utóbbiak döntően gimnáziumok és vegyes képzésű középiskolák. A néhány szakképzéssel foglalkozó középiskola speciálisan az iskolarendszertől kihulló, hátrányos helyzetű tanulók felkarolására alakult keresztény-szociális hagyományok alapján (pl. Kolping).

Az egyházi gimnáziumi tanulók létszámnövekedése majdnem a felét teszi ki az összes gimnáziumi tanulólétszám utóbbi tíz évben lezajlott növekedésének, az 1998/99-es tanévben a gimnazisták 12,3%-a járt felekezeti gimnáziumba.

A társadalmi egyenlőtlenségek és a felekezeti középiskola

Az oktatás reprodukciós hatásait elemezve Bourdieu megfogalmazta, hogy az egyes társadalmi rétegekre jellemző habitusnak része az iskola igénybevételére való hajlandóság is. Több hazai kutatás igazolta, hogy a származás nemcsak az iskolai teljesítményt határozza meg, hanem a szülők aspirációin keresztül a diákok továbbtanulási szándékait, a továbbtanulási hajlandóságot is.

Ezek szerint tehát a tanulmányi eredmények mellett a továbbtanulási szándéknak, aspirációnak vagy igénynek igen jelentős szerepe van abban, hogy a különböző kulturális mutatókkal rendelkező családokból származó diákok különböző mértékben jelentkeznek a felsőoktatásba, valamint abban, hogy sajátosan megoszlanak a felsőoktatáson belül a különböző presztízsű intézmények között, sőt egyes intézmények vagy szakok valósággal lezárulnak a fizikai szülők gyermekei előtt.

Kutatásom során arra kerestem a választ, hogy kompenzálhatja-e valami a felsőfokra való jelentkezés szándékának a szülői státus különbségei mentén kialakuló determináltságát, és hogyan alakulnak ezek a beállítódások a felekezeti iskolások körében. Ferge tapasztalatai szerint az iskola vagy osztály tanulóinak társadalmi sokszínűsége bizonyos mértékig húzó hatással van a hátrányosabb származású diákok továbbtanulási szándékaira. Sorokin szerint az egyház egykori iskolafenntartó szerepének lényege az erkölcs és a közösségi magatartás szempontjait mérlegelő társadalmi szelekció volt, míg az iskola az intellektuális teljesítmény alapján minősíti az egyént. Kérdés, hogy vajon ez a másfajta alapon történő szelekció milyen hatással van az egyenlőtlenségek ingadozására. Emellett a vallásosság, esetleg bizonyos felekezethez tartozás hatásai kompenzálhatják a strukturális determinizmust valamilyen sajátos életstílus és szigorúbb munkamorál vagy a vallás identitásteremtő, célra orientáló funkciója által. A reprodukció hatásait ellensúlyozhatja továbbá az iskolai szocializáció hatékonyabb volta, az iskolában és a kollégiumban eltöltött jelentősebb idő arányában.

Hipotézisek

A társadalmi esélyegyenlőtlenség egyik fontos mutatója napjainkban a felsőfokon való továbbtanulás szándékának megléte vagy hiánya, valamint milyensége. Jelen vizsgálatom tárgya annak ellenőrzése, hogy a továbbtanulási tervekben megnyilvánuló reprodukcióra és hatásainak ellensúlyozására vonatkozó elméletek és empirikus eredmények hogyan érvényesülnek a felekezeti gimnáziumok diákjai körében. Feltételeztem, hogy egyrészt az alacsonyabb iskolai

végzettségű családokból származók aránya kisebb, továbbtanulási ambíciójuk csekélyebb mértékű és alacsonyabb presztízsű felsőoktatásba irányuló, mint kedvezőbb családi háttérű társaiké, másrészt hogy érvényesül néhány olyan tényező, pl. a heterogén iskolai környezet, az iskola jó felvételi eredményei, a kollégiumi elhelyezés és a vallásgyakorlat intenzitása, amely képes a családi kulturális háttérhatásokat kompenzálni.

Adatok és változók

A fenti feltevések empirikus ellenőrzésére a felekezeti középiskolák diákjai körében 1999-ben készült kérdőíves vizsgálatom⁶ adatait használtam fel. A többlépcsős (felekezetenként, térségenként, településnagyság és esetleges speciális helyzet szerint) rétegzett mintavétel alapján kiválasztásra került 50 gimnázium (ebből 7 budapesti) 1385 11–12 évfolyamos diákja kérdőbiztosok útmutatásai alapján önállóan töltötte ki a kérdőívet.

Az elemzésekor először a függő változók (továbbtanulási szándék, irány) és a családi kulturális háttér legerőteljesebb hatású eleme, a szülők iskolázottsága közötti összefüggést vizsgáltam, ezek után a változók kapcsolatának további finomítása céljából többváltozós elemzéseket végeztem parciális táblázatok felhasználásával. A kontrollváltozók az iskola társadalmi heterogenitásának mértéke, az iskola felvételi eredményei, a kollégiumban lakás, a felekezeti hovatartozás, a családi és az egyéni vallásgyakorlat intenzitása voltak.

A családi kulturális háttér hatása a továbbtanulási stratégiára

A családi kulturális háttér legfontosabb, legmesszebb ható tényezője a szülők iskolai végzettsége,⁷ ezért a szülői ház kulturális mutatói közül ezzel dolgoztam az elemzés során. A gimnáziumba járók szüleinek iskolai végzettség szerinti megoszlása nemcsak a szülőkorú populáció adataitól különbözik erőteljesen, hanem a felekezeti iskolák mutatói a többi gimnáziumhoz képest is kedvezőbbek, hiszen a diplomás szülők aránya 4–5%-kal magasabb, a szakmunkásoké 7–10%-kal alacsonyabb.

Jelentős különbség észlelhető a fővárosi és vidéki intézmények társadalmi háttere között. A fővárosi iskolákban a szülők közel háromnegyede (az apák 74,8%-a és az anyák 70,7%-a) felsőfokú végzettségű, míg a vidéki iskolákban az alacsonyabb végzettségű szülők jelennek meg felülreprezentáltan, különösen a szakmunkásképzőt és a szakközépiscolát végzettek. (Az apák 49,3%-a és az anyák 31,8%-a tartozik ebbe a két kategóriába.) A fővárosi és a vidéki iskolákkal kapcsolatos szülői és gyermeki elvárások összehasonlításakor kiderült, hogy Budapesten egészen más szerepük van a felekezeti iskoláknak, mint vidéken. Az előbbieknél a „jó közösség” az iskolaválasztás mellett szóló fő érv, az utóbbiaknál a továbbtanulásra való felkészítés. Ebből arra következtethetünk, hogy a sűrű intézményhálózatú fővárosban a továbbtanulásra való felkészítésnél fontosabbá válik a nagyvárosi közeg kulturális heterogenitásának egyes hatásai előli védelem igénye. A vidéki iskolákban – különösen a szakmunkásképzőt és szakközépiscolát végzettek esetében – a legintenzívebbnek a továbbtanulásra való felkészítés elvárása bizonyult a középiskola kiválasztásakor. Ezek szerint a vidéki felekezeti iskolákban az ön maga kulturális reprodukciójára törekvő magas iskolázottságú csoportok mellett jelen van egy ambiciózus, alacsonyabb végzettségű réteg is.

6 A kutatást az OTKA finanszírozta. (Nyilvántartási szám: F22476.)

7 A szülők együttes végzettségét kifejező összevont változót a szakirodalom alapján úgy állítottam elő, hogy ha a két szülő ugyanolyan iskolai végzettségű, akkor a közös kód, ha a szülők iskolázottságában egy fokozatnyi különbség van, a magasabb kód, ha nagyobb a különbség, akkor a magasabb kód -1 lett az új változó értéke.

A továbbtanulási stratégia második lépcsőfokának tartottam annak elhatározását, hogy a diák kíván-e felsőfokon továbbtanulni. A felekezeti iskolákba járó diákok továbbtanulási szándéka a nem felekezeti iskolák adataival összehasonlítva igen magas, ahogy ez a végzős középiskolásokkal készült vizsgálat⁸ eredményeivel való összehasonlításból kiderült. Természetesen a magasán iskolázott szülők gyermekeinek a felekezeti iskolákban is erőteljesebb e szándéka, de különösen feltűnő az eltérés a kevésbé tanult szülők gyerekeinek továbbtanulási tervei esetén. A felekezeti gimnáziumokban a megkérdezettek 86%-a tervez felsőfokú továbbtanulást, míg az átlag középiskolásoknak a háromnegyede. A diplomás szülők gyermekei mindkét csoportban hasonló arányban tervezik, hogy felsőfokon tanulnak tovább. A nem felekezeti iskolások körében a szülői iskolai végzettség csökkenésével jelentősen csökken a továbbtanulási hajlandóság, azonban a felekezeti adatbázisban a legiskolázatlanabb szülők gyerekeinek is 70%-a akar felsőfokon továbbtanulni, míg a nem felekezeti iskolákban ez az arány 42%.

1. tábla: Felsőoktatásba készülők^a aránya a felekezeti és a nem felekezeti gimnáziumokban

A szülők iskolázottsága	Felekezeti gimnazisták (N=1191)	Nem felekezeti gimnazista ^b (N=17 281)
Kvázi nyolc osztály	70,0	42,0
Kvázi szakmunkás	81,9	48,0
Kvázi szakközépiskolát végzett	85,1	68,5
Kvázi gimnáziumot végzett	84,9	79,5
Kvázi diplomás	89,0	90,4
Összesen	86,0	75,3

a A két csoportnak másképpen megfogalmazott kérdésre kellett válaszolnia. A felekezeti iskolások a „Hová szeretnél felvételizni?” kérdésre válaszoltak, a többiek pedig „Jelentkezett-e felvétellel felsőfokú intézménybe?” kérdésre, s az adatok a jelentkezéskor első helyen feltüntetett továbbtanulási célt tükrözik.

b Az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetében 1998-ban végzett „A felsőfokú továbbtanulás tényezőiről” című kutatás adatainak felhasználásával. N= 61 190

A különbség mértéke figyelemre méltó, mert azt mutatja, hogy a felekezeti iskolás diákok továbbtanulási terveiket tekintve jóval ambiciózusabbak, mint az átlag középiskolások. Tehát ebben a közegben valamilyen kompenzációs jelenség enyhíti a családi háttér determináló hatását.

A felsőfokra jelentkezni szándékozók több szempont figyelembevételével, bejutási esélyeik mérlegelése alapján alakítják ki továbbtanulásuk konkrét irányának tervét. Ebben a döntésben is érvényesül a reprodukció hatása, hiszen az alacsonyabb végzettségűek gyermekei inkább főiskolára, a többiek viszont inkább egyetemre jelentkeznek. A felekezeti középiskolák esetében is szignifikánsan megoszlanak a tanulók különböző csoportjai az egyetem és a főiskola között. A legfeljebb általános iskolát, szakmunkásképzőt vagy szakközépiskolát végzettek gyermekei arányukhoz képest többen szándékoznak főiskolákra jelentkezni, a diplomások gyermekei az egyetemet részesítik előnyben. Mindazonáltal meglepő, hogy a szakmunkás szülők gyerekeinek majd fele, a szakközépiskolásokénak közel kétharmada egyetemre készül. A nem felekezeti iskolák tanulóival összehasonlítva ebben a vonatkozásban is jelentős különbség érzékelhető a felekezeti és a nem felekezeti iskolások között. A nem felekezeti iskolások körében összességében, valamint a csak általános iskolát végzett szülők gyerekeinek kivételével minden szülői csoportban mintegy 10–10%-kal kevesebben jelentkeznek egyetemre.

⁸ Az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetében 1998-ban végzett „A felsőfokú továbbtanulás tényezőiről” című kutatás adatainak felhasználásával. N= 61 190

2. tábla: Az egyetemre és a főiskolára készülők aránya a felsőfokon továbbtanulni szándékozók körében

A szülők iskolázottsága	Felekezeti gimnáziumok		Nem felekezeti gimnáziumok	
	Egyetem (N=936)	Főiskola (N=449)	Egyetem (N=9763)	Főiskola (N=6997)
Kvázi nyolc osztály	28,6	71,4	38,9	61,1
Kvázi szakmunkás	48,1	51,9	40,8	59,2
Kvázi szakközépiskolát	60,1	39,9	49,1	50,9
Kvázi gimnáziumot végzett	68,6	31,4	55,3	44,7
Kvázi diplomás	77,4	22,6	68,8	31,2
Összesen	67,6	32,4	58,3	41,7

Tehát a konkrét továbbtanulási irány kiválasztásában felfedezhető egy bizonyos kompenzáló hatás, amelynek működését a továbbtanulás szándékának vizsgálatakor is tapasztaltuk.

A családi háttér determináló hatását mérséklő kompenzációs jelenségek

A felekezeti gimnáziumok tanulóinak általában rendkívül magas és színvonalas felvételi tervei alapján felvetődik a kérdés, hogy ezek a továbbtanulási aspirációk nem a magasan kvalifikált szülői környezet hatásainak köszönhetőek-e. Ha a diplomás szülők iskolai környezetbeli aránya szerint külön csoportokra (diplomások 25% alatt, 25–50% között, 50% fölött) választjuk a megkérdezetteket, azt látjuk, hogy az alacsony iskolázott szülők gyerekeinek továbbtanulási hajlandósága a közép, heterogén csoportban a legkiemelkedőbb. A túlnyomóan alacsonyabb végzettségűektől származó közegben a főiskolai továbbtanulás a jellemző – még a kvázi diplomás szülők gyermekeinél is –, míg a közepesen iskolázott környezetben az alacsonyabb végzettségű szülők gyerekeinek továbbtanulási iránya terén húzó hatás érvényesül, ők is az egyetemet preferálják. Ezt a heterogén iskolai környezet kompenzáló hatásának tekinthetjük.

A gimnáziumokat a felvételi eredményességet jelző statisztikai adatok alapján két csoportba osztottam (50% alatti és feletti bejutási arány), ezzel az elemzésbe vonva egy kontextus változót, amely az egyes iskolák utóbbi öt év alatt a felsőoktatásba juttatott diákjainak – az érettségizőkhöz viszonyítot – átlagos arányszáma alapján készült.⁹ A kapott adatok alapján úgy tűnik, a továbbtanulási szándékokat csak az alacsony iskolázott háttérű gyerekeknel befolyásolja ez a tényező, viszont a továbbtanulási irány megválasztására nagy hatással bír. Természetesen ez a kérdéskör szorosan összefügg azzal, hogy a különböző iskolázottságú rétegek milyen arányban jelennek meg az egyes iskolákban, a felvételi eredmények homogenizálódása mögött az iskolai közeg társadalmi homogenizálódása is áll.

A statisztikai adatok szerint az egyházi középiskolások körében a kollégisták aránya majdnem kétszer annyi (39,1%), mint az összes középiskolás között (20,8%).¹⁰ Ennek oka nyilván a ritkább felekezeti iskolahálózat. Emellett megfigyelhető, hogy a felekezeti középiskolák nevelési programjaiban erőteljes hangsúlyt kapnak a kollégiumok. A kollégista és a nem kollégista tanulók továbbtanulási terveinek összehasonlításakor az tapasztalható, hogy a kollégisták esetében a felsőfokú továbbtanulási szándék alakulása kisebb mértékben függ a szülők iskolai végzettségétől, mint a nem kollégisták körében. Ebből az iskolai nevelés kompenzáló

⁹ A gimnáziumok sorrendje 1995–1999. *Köznevelés*, 2000. 04. 28

¹⁰ Statisztikai tájékoztató. Középfokú oktatás 1998/99. Oktatási Minisztérium, Budapest, 1999.

hatására következethetünk. A konkrét továbbtanulási irányok közötti választáskor az alacsonyabb iskolázottságú családokból származó kollégisták jóval nagyobb arányban jelentkeznek a magasabb presztízzsel rendelkező felsőoktatásba, mint nem kollégista társaik. Úgy tűnik, hogy csak a legmagasabb végzettségű szülők gyermekeinek továbbtanulási szándékát nem erősíti tovább a kollégium.

3. tábla: A kollégisták és nem kollégisták továbbtanulási tervei

Szülők iskolázottsága	Kollégista (N=479)			Nem kollégista (N=894)		
	továbbtanul	egyetem	főiskola	továbbtanul	egyetem	főiskola
Kvázi 8 osztály	(77,8)	(42,9)	(57,1)	(63,6)	(14,3)	(85,7)
Kvázi szakmunkásképző	82,4	53,6	46,4	81,5	44,0	56,0
Kvázi szakközépiskola	88,4	70,2	29,8	83,1	54,0	46,0
Kvázi gimnázium	88,2	72,2	27,8	82,9	66,3	33,8
Kvázi diplomás	87,9	75,9	24,1	89,7	78,0	22,0
Összesen	87,0	69,8	30,2	85,5	65,3	34,7
N=	417	291	126	764	499	265

A családi és a saját vallásgyakorlat intenzitásának hatását egy-egy – több változó alapján összeállított – index értékei mentén kettéosztott alminták segítségével vizsgáltam. Az egyetem mint továbbtanulási cél kiválasztása tekintetében minden iskolázottsági csoportra érvényes eltérés figyelhető meg a komolyabb családi és egyéni vallásgyakorlattal rendelkezők körében a szórványosabb vallásgyakorlattal rendelkezőkhöz képest. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy a komolyabb vallásgyakorló köréből származók továbbtanulási szándéka határozottabb a többiekénél. Tehát a vallás célra orientáló funkciójával módosítja a reprodukció törvényszerűségét. Emellett az intenzív vallásgyakorlat nemcsak a célirányosság közvetítésével hat a továbbtanulási tervekre, hanem még talán azáltal is, hogy a vallásukat komolyan gyakorló családok a vallásos gyülekezet többé-kevésbé szoros, de mindenképpen heterogén társadalmi összetételű közösségébe tartoznak, ahol az alacsonyabb iskolai végzettségű tagok számára könnyen referenciaporttá válhatnak a vallási közösség tanultabb rétegei.

Összegzés

A felekezeti középiskolások felsőfokú továbbtanulási terveinek megléte valamint milyensége tükrözi a kulturális egyenlőtlenségek újratermelődésének mechanizmusát. Az adatok azonban nem csupán a továbbtanulási tervekben megnyilvánuló reprodukcióról, hanem annak kisebb-nagyobb mértékű mérséklődéséről is tanúskodtak oly módon, hogy néhány tényező hatására az alacsonyabb végzettségű szülőktől származó diákok körében magasabb továbbtanulási hajlandóságot tapasztalunk. A heterogén iskolai-társadalmi környezetben tanuló diákoknál ilyen tényezőként működik az iskolai közeg. Hasonlóképpen jelentkezik a felvételi eredmények kompenzáló hatása. Jelentős kompenzáló hatása van a vallás célra orientáló és a vallási közösség nivelláló funkciójának. A legerőteljesebben a kollégium – s az e mögött sejtethető sajátos pedagógiai környezet módosítja a származás által determinált továbbtanulási terveket.

Míndezek alapján elmondható, hogy a felekezeti gimnáziumok speciális szelekció eredményeképpen kiválogatódott diákjai körében több tényező együttes hatására enyhülnek az oktatási esélyek kibékíthetetlen egyenlőtlenségei.

Pusztai Gabriella

A neveléstudományi karrier nemzetközi vonatkozásai

A neveléstudomány területén kandidátusi, illetve MTA doktori fokozattal rendelkezők teljes körű kérdőíves vizsgálatát 2000-ben indította el az Oktatáskutató Intézet felsőoktatás-kutató csoportja.¹¹ A tudományos fokozattal rendelkező neveléstudósok 258 fős csoportjából¹² összesen 184 fővel sikerült interjút készíteni.

A „Neveléstudomány területén tudományos fokozattal rendelkezők szakmai pályafutásának vizsgálata” címet viselő kutatás – az egyéni változatoknak számos nyitott kérdéssel teret adva – részletesen tárja fel a tudományos életpálya aspektusait. A kérdőív tematikus bontásban veszi sorra azokat az elemeket, amelyekből a teljes karrier-ív – kronologikusan – megrajzolható. A tudományos életpályán az alábbi „csomópontokat” vizsgáltuk:

- Iskolai pályafutás: közép- és felsőfokú tanulmányok
- Tudományos fokozatok, címek
- Munkahelyi pályafutás: fő- és mellékállású munkahelyek
- Nyelvtudás
- Oktatói tevékenység
- Kutatói tevékenység
- Testületi, szervezeti tagság: szakmai kapcsolatok
- Publikációk
- Szakmai elismerések, kitüntetések

Tanulmányomban a feldolgozott gazdag kutatási anyagból a tudományos tevékenység nemzetközi dimenzióját emelem ki. A fenti életpálya-elemeket tehát külföldi vonatkozásuk szempontjából szemlélem. Elemzési szempontjaim ebben a megközelítésben a következők:

- Részvétel külföldi képzésben, továbbképzésben
- Nyelvtudás
- Külföldi oktatói tevékenység
- Külföldi kutatói tevékenység
- Külföldi publikáció

Részvétel külföldi képzésben, továbbképzésben

Külföldi képzésben, továbbképzésben a válaszadók fele (50,6%-a) vett részt eddigi pályafutása során (*1. táblázat*). A külföldi képzésben valaha részt vettek között az ilyen jellegű képzések egy főre eső átlagos száma 2,05.

1. tábla: Részvétel külföldi képzésben, továbbképzésben

Részvétel	Esetszám	Százalék
Részt vett	93	50,6
Nem vett részt	91	49,4
Összesen	184	100

¹¹ A kutatás vezetője Hrubos Ildikó. Munkatársak: Szemerszki Marianna, Tomasz Gábor, Veroszta Zsuzsanna.

¹² A kutatás kiindulásához szükséges adatbázist az MTA Doktori Tanácsának Titkársága bocsátotta rendelkezésünkre.

A külföldi képzés színhelye leggyakrabban egy oktatási intézmény (34,8%). Külföldi tudományos intézetben, kutatóintézetben a válaszadók 12,5%-a tanult már. A szervezetek, alapítványok 7,6%-os gyakorisággal adtak otthont a képzésnek (2. táblázat).

2. tábla: A külföldi képzés, továbbképzés intézményi keretei*

Intézmény típusa	Esetszám	Százalék
Oktatási intézmény	64	34,8
Tudományos intézet	23	12,5
Szervezet	14	7,6

*Erre a kérdésre a megkérdezett több választ is adhatott.

A külföldi képzés helyszínét tekintve majdnem egyenlő arányban oszlik meg Nyugat-Európa és a volt szocialista országok között. Az összes megkérdezett 27,2%-a tanult már valamelyik nyugat-európai államban s közel ennyien (25,5%) vannak azok, akik valamelyik korábban szocialista országban zajló oktatáson vettek részt. (3. táblázat)

3. tábla: A külföldi képzés, továbbképzés helyszíne*

Ország	Esetszám	Százalék
Nyugat-Európa	50	27,2
Volt szocialista ország	47	25,5
Amerika, Kanada	12	6,5

*Erre a kérdésre a megkérdezett több választ is adhatott.

Nyelvtudás

A nemzetközi tudományos pályafutás fontos összetevője a nyelvismeret. A nyelvtudás hiánya korlátozó tényezőként merülhet fel a külföldi tudományos tevékenység, a kapcsolatok létrehozása és ápolása során s természetesen az idegen nyelvek ismerete számos lehetőséggel gazdagíthatja a tudományos karrier külföldi aspektusát.

A nyelvtudás meghatározásában meglehetősen szélesre vettük a lehetséges szempontok sorát. Úgy véltük, a tudomány területén tevékenykedők esetében a nyelvtudás nem pusztán a nyelvvizsgákat és magukat a beszélt nyelveket jelenti, ezért a fogalmat egyéb, a tudományos életből vett aspektusokkal szükséges bővíteni. Így gazdagítottuk az eredeti fogalmat az olvasott szakirodalmak nyelvvel, illetve az idegen nyelven tartott előadások nyelvvel is.

A nyelvtudás fogalmát legtágabb értelemben használva az eredmények vizsgálatakor szembeötlő a három nyelv kiemelkedő gyakorisága (4. táblázat). A válaszadók közül legtöbben (60,9%) németül beszélnek. Az orosz nyelv ismerete szinte ugyanennyire gyakori (59,8%). Kiemelkedően magas az angol nyelvet ismerők aránya is, a megkérdezettek 58,2%-a beszéli. A megkérdezettek mindegyike beszámolt egy vagy több nyelv ismeretéről. Az egy főre eső beszélt nyelvek átlagos száma 2,2.

A nyelvtudás tényét a mindennapi és a hivatali élet területén is az állami nyelvvizsga intézményesíti. A megkérdezettek közül mindenkinek van nyelvvizsgája – ez a tudományos fokozat elérésének feltétele is. Egy válaszadóra átlagosan 1,86 nyelvvizsga jut. Az 5. táblázatot a korábbival összevetve kiderül, hogy a nyelvtudás és a nyelvvizsga meglete nem teljesen fedi egymást. Kevésbé meglepő, sőt természetes az, hogy gyakran fordul elő a nyelvvizsgával nem „hitelesített” nyelvtudás. (Például a megkérdezettek 60,9%-a beszéli a német nyelvet, de nyelv-

vizsgát csak 39,7%-uk tett belőle.) Érdemes azonban a nyelvvizsga nyelvét figyelembe véve észrevenni azt az arányeltolódást, amely az orosz nyelvi vizsga esetében áll fenn. A nyelvvizsgák között a leggyakoribb az orosz (51,6%). A megkérdezettek között az orosz nyelv ismerete közelíti meg leginkább a nyelvvizsgával intézményesített nyelvtudás arányát. (Mindössze 8,2% a differencia az orosz nyelvet ismerők és az ebből vizsgázók között. Ugyanez az arány a német nyelvénél 21,2%, az angol esetében pedig 18%.) Ezek az arányok alighanem a „nyugati” nyelvek ismeretének növekvő szükségességét mutatják a tudományos életben. Feltehetően sokan felnőtt korban fogtak bele az angol, vagy német nyelv tanulásába és – bár vizsgát már nem tettek belőle – „aktív” nyelvtudással rendelkeznek: ismerik és használják a nyelvet.

4. tábla: *Nyelvtudás**

Nyelv	Esetszám	Százalék
Német	112	60,9
Orosz	110	59,8
Angol	107	58,2
Francia	23	12,5
Egyéb kelet-európai nyelv	16	8,7
Egyéb nyugat-európai nyelv	12	6,5
Latin	10	5,4

*Erre a kérdésre a megkérdezett több választ is adhatott.

5. tábla: *Nyelvvizsga nyelve**

Nyelvvizsga nyelve	Esetszám	Százalék
Orosz	95	51,6
Angol	74	40,2
Német	73	39,7
Francia	16	8,7
Egyéb kelet-európai nyelv	9	4,9

*Erre a kérdésre a megkérdezett több választ is adhatott.

Mint fentebb említettem, a nyelvtudás fogalma a tudományos életben kibővül az idegen nyelvű szakirodalom olvasásával és idegen nyelvű előadások tartásával is. A megkérdezettek idegen nyelven leginkább németül (47,8%) és angolul (60,3%) olvasnak. Az orosz nyelv gyakorisága ebből a szempontból a harmadik helyre esett vissza, ám még így is meglepően sokan, a válaszadók 47,8%-a olvas orosz szakirodalmat (is) (6. táblázat).

6. tábla: *Külföldi szakirodalom nyelve**

Szakirodalom nyelve	Esetszám	Százalék
Német	112	60,9
Angol	111	60,3
Orosz	88	47,8
Francia	29	15,8
Egyéb kelet-európai nyelv	12	6,5
Egyéb nyugat-európai nyelv	6	3,3

*Erre a kérdésre a megkérdezett több választ is adhatott.

Válaszadóink közel háromnegyede (74%-a) szokott idegen nyelven előadást tartani. Az előadás nyelve leggyakrabban szintén angol (35,9%), illetve német (34,2%). (7. táblázat)

7. tábla: Idegen nyelven tartott előadások nyelve*

Előadás nyelve	Esetszám	Százalék
Angol	66	35,9
Német	63	34,2
Orosz	37	20,1
Egyéb kelet-európai nyelv	10	5,4
Francia	6	3,3

*Erre a kérdésre a megkérdezett több választ is adhatott.

Külföldi oktatói tevékenység

A neveléstudományban tudományos fokozattal rendelkezők szakmai pályafutásában – a pálya jellegéből adódóan – kiemelkedő szerep jut az oktatásnak. (A megkérdezettek teljes körének 78,2%-a végez jelenleg is oktató tevékenységet) A pályafutás során külföldi oktatási tevékenységre azonban a megkérdezettek közül mindössze minden negyediknek nyílt módja (24%). (8. táblázat). A külföldön oktatók átlagosan 2,09 alkalommal jutottak ehhez a szakmai lehetőséghez.

8. tábla: Oktatás külföldön vendégtanárként

Külföldi oktatás	Esetszám	Százalék
Igen	44	24
Nem	140	76
Összesen	184	100

Az oktatói tevékenység helyszíne leggyakrabban valamelyik nyugat-európai ország volt (a megkérdezettek 15,8%-a oktatott itt). Megfigyelhetjük, hogy Amerika, Kanada (3,8%) gyakoribb oktatási helyszín a – jórészt szomszédos – volt szocialista országoknál (2,7%). (9. táblázat)

9. tábla: Külföldi oktatói tevékenység helyszíne*

Ország	Esetszám	Százalék
Nyugat-Európa	29	15,8
Amerika, Kanada	7	3,8
Volt szocialista ország	5	2,7
Határon túli magyar nyelvű település	4	2,2%

*Erre a kérdésre a megkérdezett több választ is adhatott.

Külföldi kutatói tevékenység

A kérdőív felvételének idején a megkérdezettek 79,9%-a végzett kutatói tevékenységet hazai keretek között. Ez az arány alig magasabb az oktatásban részt vevők fent említett arányánál (78,2%). A külföldi kutatói tevékenység esetében azonban jelentősen változik a kép: a válaszadók 47,9%-ának (a külföldön oktatók kétszerese) volt erre módja (10. táblázat).

10. tábla: Külföldi kutatói tevékenység

Külföldi kutatói tevékenység	Esetszám	Százalék
Igen	88	47,9
Nem	96	52,1
Összesen	184	100

Mint az előbbiekből láthattuk, a külföldi oktatói tevékenység szintere alapvetően Nyugat-Európa. Nincs ez másképp a kutatás területén sem: a válaszadók 30,4%-a valamelyik nyugat-európai országban (is) végezte tudományos tevékenységét. Az oktatásban megmutató arányokhoz képest a kutatók azonban másodsorban valamely volt szocialista országban tevékenykedtek (14,7%) s feleannyian végeztek kutatást Amerikában, Kanadában. (11. táblázat)

11. tábla: A külföldi kutatói tevékenység – országok szerint*

Ország	Esetszám	Százalék
Nyugat-Európa	56	30,4
Volt szocialista ország	27	14,7
Amerika, Kanada	13	7,1
Határon túli magyar nyelvű település	8	4,3%

*Erre a kérdésre a megkérdezett több választ is adhatott.

Külföldi publikáció

Kérdőíves vizsgálatunk során a megkérdezettek közel 36%-a említette, hogy az utóbbi öt évben publikált egy vagy több cikket valamely szakmai fórumot jelentő külföldi folyóiratban. Közöttük az elmúlt öt év publikációinak átlagos száma 3,67. Míg tehát a publikálók aránya a válaszadók között meglehetősen alacsonynak tűnhet, úgy látszik, azoknak, akik külföldön publikálnak, erre a tevékenységre rendszeresen módjuk nyílik.

A külföldön megjelent publikációk legnagyobb részben – a válaszadók 14%-a említette ezt – angol nyelven íródtak (12. táblázat). Ehhez képest feleannyian publikálnak német nyelven (7,1%). Feltűnő az orosz nyelvű publikációk igen alacsony aránya (mindössze 2,2%) annál is inkább, mert a nyelvtudás részletezésekor az orosz nyelv használata meglehetősen hangsúlyosnak bizonyult (a megkérdezettek 47,8%-a olvas orosz szakirodalmat, 20,1%-a pedig szokott előadást tartani orosz nyelven). Ez a látszólagos ellentmondás valószínűleg abban oldható fel, hogy a publikációk esetében kizárólag az utolsó öt évre vonatkoztattuk kérdésünket. Ebben az esetben feltehető az, hogy a kérdőív adatai az orosz nyelv jelentős visszaszorulását tükrözik a tudomány területén.

12. tábla: Az elmúlt öt évben külföldi szakmai folyóiratokban megjelent publikációk nyelve*

A folyóirat nyelve	Esetszám	Százalék
Angol	26	14,1
Német	13	7,1
Orosz	4	2,2

*Erre a kérdésre a megkérdezett több választ is adhatott.

Mint említettem, válaszadóink közül mindössze minden harmadik publikált külföldön az utóbbi öt évben. Milyen okok húzódnak meg e mögött a meglehetősen alacsony publikálási arány mögött? Nézzük, hogyan ítélik meg külföldi publikációs lehetőségeiket az érintettek:

*13. tábla: Vélemény a külföldi publikációs lehetőségekről**

Vélemény	Esetszám	Százalék
Negatív: kevés lehetőség	28	15,2
Negatív: anyagi okok miatt	13	7,1
Pozitív: sok lehetőség	39	21,2
Kapcsolat, ismeretség szükséges hozzá	37	20,1
A nyelvtudás hiánya korlátozó tényező	7	3,8

*Erre a kérdésre a megkérdezett több választ is adhatott.

A 13. táblázat összegezve azt mutatja, hogy a külföldi publikációs lehetőségeket a megkérdezettek 22,3%-a negatívnak találja, míg 21,2%-uk pozitívnak értékeli. Az esélyek megítélése tehát meglehetősen ambivalens képet mutat. Figyelmet leginkább az a „semleges” megállapítás érdemel, amely szerint a külföldi publikációs lehetőségek nagymértékben a kialakított kapcsolati hálón múlnak (20,1%). Megfelelő kapcsolatok révén biztosított az „elérési útvonal” a külföldi folyóiratok felé, kapcsolatok híján azonban a bekerülési esély minimális.

Kissé életszerűbbé téve a külföldi publikációs lehetőségek kapcsolat-függőségének problémáját – a számoktól elszakadva – tanulmányomat néhány, a fentiekkel kapcsolatos nyitott kérdésre adott megjegyzéssel zárom:

„A tradíció sok formális követelményt állít a publikáció elé, ami nem feltétlenül érdemi. (Ez csak a pedagógiára vonatkozik) Nem itthon van az akadály.”

„Ha az adott felsőoktatási intézménynek van ilyen kapcsolata, akkor juthat ilyen lehetőséghez. A fiatalok lehetősége az új nyelvvizsgák miatt meghatározó.”

„Nyitottak a lehetőségek, csak fel kell venni a kapcsolatot. A baj, hogy sokan nem tájékozódnak erről.”

„Meghívásra, kérésre lehet publikálni. Vannak falak, amikbe a kutatók ütköznek.”

„Nincs érdeklődés a magyar témák iránt.”

„A magyar publikációk színvonala és hangvétele nem illik bele az angolszász tudományosságba.”

Veroszta Zsuzsanna

SZEMLE

AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ OKTATÁS KUTATÓJA

Kevés ember van, aki elmondhatja magáról, hogy jelen volt az oktatáskutatás születésénél és történetének legfontosabb pontjainál: Torsten Husén ilyen. Az 1916-ban, Lundban, Svédországban született Husén az összehasonlító és nemzetközi oktatáskutatás egyik megalapítója, előfutára volt, s egyben ennek fontos szereplője maradt évtizedeken át. 1999-ben, 83 éves korában egyik pályatársa (szintén összehasonlító oktatással foglalkozó kutató) készítette vele egy életrajzi beszélgetést, s ennek alapján készült a Husén pályafutásáról és az összehasonlító és nemzetközi oktatáskutatásról szóló interjúkötetet. A kötet három részből áll, tagoltságát egyfelől az idő – a múlt, a jelen és a jövő – adja, másfelől a beszélgetés témái, melyek a három részt tematikus alfejezetekre tagolják. Valójában a kötet szerkesztők által (utólag?) érvényesített tagolódását a beszélgetés szálai minduntalan keresztbe vágják. Mind-egyik részben jelen van mindhárom vonatkozás, s a legtöbb alfejezetben megjelölt témát is folyamatosan átszövik más érintőleges gondolatmenetek. A kötet ilyenformán az marad, amiből indul: egy nagy beszélgetés, mely egy gazdag életpálya állomásait és tapasztalatait szeretné megfogalmazni, szükségképpen szerzeágazó, szigorú szerkezetbe nehezen szorítható módon. Az alábbiakban három vonulatot emelünk ki a beszélgetésből ill. a kötetből: az életpálya indulását, az oktatáskutatásról általában és a nemzetközi és összehasonlító vizsgálatok történetéről mondottakat.

A beszélgetés első része a múlttal foglalkozik, előbb a kutató személyes életének, élettörténetének múltjával, a későbbiekben az oktatáskutatás, közelebbről az összehasonlító oktatáskutatás gyökereivel. Husén személyes múltjának kérdései kapcsán a beszélgetés első sorban az akadémiai érdeklődés gyökereit vizsgálja, az 1940-es évektől a 70-es évekig terjedően. Husén egy kis, 800 fős településen nőtt fel, családjában az oktatással való foglalkozásnak voltak tradíciói: bár apja, mint földművelő, csak kevés iskolát járt, anyja azonban iskolázottabb volt, s anyai ágon Husén felmenői közt több tanár is volt. Tanulságos az oktatáskutató

iskolai pályafutása: szülőfalujában két általános iskolát járt ki, mivel az egyik csak az első két évfolyamon, a másik pedig csak a második két évfolyamon oktatott. A két általános iskola mellett két középiskolát is megjárta, egy alsóközépfokú iskolát (realskola) falujától 15 km-re, majd egy reálgimnáziumot egy másik településen (Vaxjö). Ez utóbbi Svédországban igen jónak, nagy hagyományú iskolának számított, az ország második legrégebbi gimnáziuma volt, ahol igen jó tanárok oktatottak. Egy történelem tanára javaslatára az érettségi után egyetemre megy, tanára egyben javasolja őt egy ösztöndíjra – mely voltaképpen kedvezményes diákhitel is –, ez teszi lehetővé, hogy elkezdje az egyetemet. Az oktatás felé voltaképpen egy véletlen, egy emberrel való találkozás tereli: az érettségi bizottság egyik külső tagja, John Landquist személyisége ragadja meg, s mivel ő oktatáspszichológiát oktatott a Lund-i egyetemen, Husén az ő haladó szemináriumára kezdett járni. Idővel Landquist mellett kutatási asszisztens lesz, pszichológiai kérdésekkel foglalkozik. Egy évig katonára, ahol IQ-vizsgálatokban, pszichológiai tesztek összeállításában vesz részt. Már egyetemi éve alatt tudatosan törekszik arra, hogy szélesítse horizontját, ez az érdeklődés és tevékenység mindvégig jellemző marad Husénra. Beszélgetőpartnere kérdésére legszívesebben „társadalomtudományi generalistának” definiálja önmagát.

Bár a pszichológiával indul, Torsten Husén neve az oktatáskutatással, ezen belül is elsősorban a nemzetközi és összehasonlító kutatásokkal, ill. a komprehenzív iskolák indításával fonódott össze, a beszélgetés ennek fő állomásait is érinti. Az oktatás Husén szerint nem valódi tudomány, hanem elsősorban gyakorlati tevékenység: gyerekek (vagy felnőttek) oktatásának és nevelésének kérdéseit öleli fel. Az oktatás ugyanakkor számos akadémiai diszciplína találkozóhelye is egyben: pl. pszichológiai, gazdasági, politológiai, szociológiai kérdések gyűjtőpontja. Az oktatásnak azért is gyengébb a presztízse a hagyományos akadémiai diszciplínáknál, mert nagy arányban kénytelen más tudományágból kölcsönözni. Ettől azonban még lehet izgalmas kutatási terület, több akadémiai tudományterület érintkezési pontján. Az oktatáskutatás Husén szerint általában olyan embereket vonz, akikben van vala-

miféle társadalomjobbító elkötelezettség. Ez a fajta attitűd Svédországban mindig jelen volt, ami nagyban hozzájárult a svéd oktatáskutatás fellendüléséhez. De az utóbbi évtizedekben más európai országokban is fellendült az oktatás kutatási tevékenység: míg Németországban és Ausztriában az 50-es években csak kb. 100 oktatóval tudományosan minősített szakember működött ezen a területen, ma ebben a két országban 1050 professzor van az oktatás területén.

Az oktatáskutatás, mint kifejezetten reformcélokat megalapozó terület nagyon új volt a 2. világháború után, sőt, kutatás tulajdonképpen nem létezett a háborút megelőzően, ebben Svédország úttörőnek számított. Az oktatáspolitikát megalapozó oktatáskutatók kezdte 1946-ra tehető, amikor a svéd Oktatási Bizottság jelentős támogatást kapott arra, hogy kutatásokat végezzen a „gyakorlati” és az „elméleti” intelligencia területén, mivel ezt fontosnak tekintették a differenciálás kérdésének szempontjából. Segítette a folyamatok alakulását, hogy a bizottság egyik tagja Alva Myrdal, Gunnar Myrdal felesége volt, mindkettő a 40-es években Svédországban népszerű „társadalmi mérnökség” híveinek számítottak. Ezt a kutatást követte a felsőoktatás reformja, ami szintén kutatást igényelt, ebben már Husén is résztvett. Majd jött a komprehenzív iskolareform, amit 62-ben indított útjára a svéd parlament, s amit szintén megelőzőtt egy kutatás. A reformok következtében 1940 és 1970 közt Svédországban egy 30 éves periódus alatt tulajdonképpen a teljes oktatási rendszer átalakult.

A reformokat megalapozó oktatáskutatók terén élenjárónak számító s más országok számára mintaadónak bizonyult Svédország sajátos módon ehhez olyan országokban találtak párhuzamokra, mint a Szovjetunió, ahol néhány városi kísérleti iskola tapasztalataira épültek a tantervi reformok. (A Szovjetunió mintájára tett Husén is javaslatot ezek iskolák létrehozására Svédországban, az általa javasolt hat helyett egyet alapítottak). A svéd oktatáskutatás megindulása több ország figyelmét felkeltette, érdeklődött a német oktatási miniszter, küldöttség érkezett a Max Planck intézettől, a küldöttségben J. Habermassal. 1965-ben, egy cambridge-i oktatáskutatásról szóló kongresszust követően Antony Crosland Angliába hívta Husént, aki tanácsokkal segítette az angol komprehenzív iskolák megszületését is.

Kutatás előzte meg a komprehenzív iskolák svédországi bevezetését is. A komprehenzív iskolamozgalom létrejöttét, ami különös hangsúlyt kapott Husén munkásságában is, a jóléti társadalom modellje tette lehetővé - Husén kifejezésével élve a jóléti társadalom „következménye” volt. Svédországban ehhez nemcsak, hogy adottak voltak a feltételek, de hagyományai voltak: már a 30-as évektől lehet jelentős társadalmi reformok

bevezetéséről beszélni. Nagy támogatottsága volt ennélfogva a 9 éves komprehenzív iskola bevezetésének is, csak a Konzervatív Párt ellenezte, a szavazás során így is 85%-os támogatottságot kapott. (A komprehenzív iskola gondolata tulajdonképpen nem a szociáldemokratákhoz, hanem a liberálisokhoz köthető, de mindkét párt támogatta, az oktatáspolitikában nem volt akkoriban köztük jelentős nézetkülönbség.) Svédországban a hagyományos iskolaszervezetben tanuló gyerekeknek 4 évfolyam után kellett középiskolátípust választani, s 11 évesen a gyerekek csak 10-15%-a került az akadémikus oktatást kínáló (felsőfokú továbbtanulásra felkészítő) iskolatípusba, többségük kedvező társadalmi háttérű volt. Az első statisztikai felmérés, ami a 40-es években készült, azt mutatta, hogy egy munkás származású gyerek esélye a felsőoktatásra jutásra 1-2% volt, szemben a nagy cégeknél dolgozók gyerekeivel, akiknek 60-70% körüli esélyük volt ugyanerre. 20 év alatt a munkásgyerekek esélye 1-2%-ról 10%-ra javult. Ezt a társadalmi különbséget igyekezett a komprehenzív iskolareform kiegyenlítettébbé tenni. Husén egy korábbi publikációjában piramishoz hasonlította a társadalmi különbségeket (60-70% alapfokú oktatás, 20-25% középfokú, és 5% felsőfokú), pár évtized elteltével inkább egy tojáshoz lehetne hasonlítani (a 90-es évek végén 10-15%-nyi, többnyire alsó társadalmi csoportokhoz tartozó fiatalokon kívül a többség, 85% leérettségizik, s a gimnázium a tanulónak közel 100%-át befogadja). Más európai országok jóval később terjesztették ki a középiskolai oktatást, az első IEA vizsgálat idején Németországban pl. csak adott korcsoport 9%-a érettségizett le.

A nemzetközi oktatáskutatás az UNESCO megalapításával vette kezdetét. Az UNESCO 1946-ban jött létre Londonban, majd 1952-ben alapították meg a hamburgi intézetet, a 60-as évek elején indultak meg az IEA kutatások is. 1962-ben kongresszust tartottak a Comparative Education Society Amsterdamban, 1963-ban megalapították az IIEP-t. Husén személyes pályafutását a nemzetközi oktatáskutatás végigkísérte: az IEA egyik elnöke, az IIEP vezető testületének elnöke 1970-ben. 1980-ban meghívták az *International Encyclopedia of Education* főszerkesztőségébe, Neville mellé. Második kiadása 90-es évek elején.

A nemzetközi oktatáskutatásnak kétségkívül nagy lendületet adott a Szputnyik-sokk. 1957 őszén került az első szovjet szputnyik űrpályára. Nagy hatással voltak az amerikai közvéleményre, mivel mindenki azt hitte, hogy ez a szovjetek felsőbbrendűségét jelenti. Nagy hatással volt pár évvel ez után az oktatáságazdaságtan, konkrétan az emberi tőke elméletek az oktatásügyre több országban, s az összehasonlító oktatáskutatásra is. 1961-ben volt Az OECD ülése Washingtonban, amit Philip Coombs szervezett, aki

sztintén közgazdász, s az IIEP első igazgatója volt. Nagy optimizmus jellemezte a nemzetközi oktatáskutatás indulását. Az 50-es évek közepén nemzetközi bizottságot állítottak fel annak érdekében, hogy egységes, univerzális elvek mentén dolgozzanak ki tantervet az alapfokú és a középfokú oktatásra.

Az UNESCO intézet 1952-ben alapult Hamburgban, ez nemzetközi cseréket szorgalmazott az oktatáskutatás területén. 1955-ben kezdődött el a tényleges munka, melynek keretében évente egy hetet töltöttek Hamburgban. Az első iskolai kudarccal foglalkozott, egy másik a tesztek használatát tárgyalta. 1958-ban volt egy találkozó az összehasonlító kutatásról is. Egy Londonban tartott találkozón egy pilot study elindítását határozták el. 1959-ben kezdődött el a két éves kutatás, mely 1000 13 éves gyereket célt meg 12 országban. 12 ország, pontosabban 12 intézet részvételével. 1961-ben voltak már eredmények. Számukra is meglepő módon a kultúra-független területeken a különbség nagyobb volt, mint másban, pl. matematikában. Ezt követően 1961-ben elhatározták, hogy egy önálló matematika felmérést csinálnak, ez ugyanazokat az országokat fogta át, mint a korábbi felmérés. Ekkor azt is elhatározták, hogy létrehoznak egy-egy nemzetközi szervezetet, az oktatáskutató intézetek nemzetközi szövetségét (*International Association of Educational Achievemnets*, IEA). Az adminisztráció, az elnökség, a koordináció Hamburgban volt. Husén lett a második elnök, 1962-ben, a kutatások nemzetközi költségeit amerikai források fedezték, a résztvevő országok fizették a maguk költségeit. Jellemzően munkacsoportokban folyt a munka, (pl. tantervi munkacsoport). Szemináriumokat tartottak, a jelentést ezeken írták, oly módon, hogy nappal vitatkoztak és hipotéziseket fogalmaztak meg, este az asszisztenseik ezeket ellenőrizték futtatásokkal. 1967-ben jött ki a riport *Nemzetközi matematika teljesítmény vizsgálat (International Study of Achievement in Mathematics)* címen. A New York Times első oldalán hozta, hogy az amerikai diákok rosszul teljesítenek. Már 1966-ban elhatározták, hogy a nemzetközi összehasonlító kutatást egy másik vizsgálattal folytatják. A *Hat tantárgy vizsgálat (Six Subject Study)* célja a tudásszint mérése volt több területen: az olvasásmegértés, az irodalom, az angol és francia mint idegen nyelvek, a természettudomány, s az állampolgári ismeretek területén. 1973–74-ben jött ki a vizsgálat eredménye tantárgyanként külön kötetben, emellett egy módszertani, egy összefoglaló kötet, egy külön kötet pedig a különböző országok rendszereit ismertette. A *Hat tantárgy vizsgálatban* Svédország aktív szerepet vállalt a finanszírozásban is, ezt Olof Palme az oktatási minisztersége tette akkoriban lehetővé.

Bár sok ellenzője volt, az oktatással foglalkozók közül a filozófiában és az oktatástörténetben képzet-

tek erősen ellenezték, a fenti vizsgálatok eredményei nagy hatással voltak az oktatáspolitikára minden résztvevő országban. Nagy vihart kavart pl. Németországban, amikor kiderült, hogy azokban a tartományokban, ahol bevezették a komprehenzív iskolákat, rosszul teljesítenek, mint a konzervatívabb tartományokban, ahol nem. Volt ország, amelyben más célokkal is kapcsolódtak: Anglia pl. az új természettudományi tanterv bevezetését tesztelte ezzel. Az IEA legfőbb jelentősége Husén mai véleménye szerint, hogy megerősítette az empirikus dimenziót a nemzetközi és összehasonlító oktatáskutatásban.

A beszélgetés második része a 1971 és 1996 közötti korszakot igyekszik átfogni, igen szerteágazó módon: Husén a beszélgetés ezen részében tapasztalatait és véleményét olyan témákkal kapcsolatban fogalmazza meg, mint pl. diáklázadások, a felsőoktatás eltömegesedése, a nők, az ifjúság helyzete, élethosszig tartó tanulás, decentralizáció az oktatásügyben, a különböző országokban megfigyelhető különböző eredményesség okai (visszatérően Japán, USA, Botswana, Svédország példáján). Az eredményesség mellett figyelemre méltó az ebben mutatkozó országon belüli különbség aránya: Skandináviában ma is sokkal kisebb az iskolák közötti különbség, mint Angliában vagy az USA-ban. Az oktatás helyzetét az oktatáspolitikai szándékokon kívül jelentős mértékben alakítja egy társadalomban a nők helyzete. Husén megítélése szerint a nők munkába állása egész Európában jelentősen átalakította az oktatáshoz való viszonyt, ez 40 év alatt nagyon megváltozott ennek következtében (Svédországban a dolgozó nők aránya 20-ról 80%-ra nőtt). Ma viszont a munkanélküliség réme fenyegető a fiatalok számára: van iskola, ahol a kilépők 50%-a nem talál munkát, régen ez nem volt több 20%-nál. A munkanélküliség kérdése már a folyamatos, vagy élethosszig tartó tanulás témájához vezet át a beszélgetésben. Husénnek jelentős szerepe volt a felnőttoktatás svédországi történetében, és az oktatásügyi gondolkodásban a folyamatos – mai szóhasználattal – élethosszig tartó tanulásról való gondolkodás kezdeményezésében is. E kérdés tematizálása (és a kapcsolódó fogalmak kialakulása) szintén a 60-as években kezdődött, amikor a komprehenzív iskolareformot követően felmerült az alapkészségek megerősítésének szükségessége, a későbbi éle szakaszban kívánatos tanulás lehetővé tétele számára is. A gondolatot az Európa Tanács és az UNESCO karolta fel és vitte tovább.

Husén – akinek még van más álma is: egy nemzetközi kutatás az oktatásügyi reformok hatásáról – ma is jelentős személyisége az oktatáskutatásnak, bár egyes, jórészt nevéhez fűződő oktatásügyi vívmányok mára megkérdőjeleződtek. A 70-es évek második felében hazájában is megerősödtek a bírálatok a hagyományos tantárgyak terén elért tanulói teljesítményekkel kap-



csolatban. „Amikor az alacsony tanulói teljesítményeket összevetettük az oktatás pénzügyi kiadásaival, ugyanolyan kritikák fogalmazódtak meg az oktatás hatékonyságával kapcsolatban, mint az állami szektor egészére vonatkozólag”.¹ A 80-as évek közepére Svédországban is jelentős változások figyelhetők meg: nőtt a helyi hatóságok hatalma, az alsóközépfokon a tanórák 30%-a választhatóvá vált, nőtt az iskolaválasztás szabadsága a magániskolák szektora - azaz a komprehenzív iskolák hazájában is bekerült az oktatási rendszer működésébe a piaci gondolkodás, újraértelmezésre készítette korábban megkérdőjelezetlen értékeket.

(Arild Tjeldvall: *Torsten Husén: Conversations in Comparative Education. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, Indiana, USA, 2000.*)

Imre Anna



EGY BELSŐ EMIGRÁCIÓ KÖNYVE

Kiss Árpád egykori dolgozószobájának Budapestről Debrecenbe költöztetése közben több példányban is kezembe került egy gépelt kézirat, címlapján magyarul Goethe-idézetrel. A példányokat egybevetve kiderült, hogy valójában szövegváltozatok. Változatok egy életírásra, amelyet a szerző egész életében folyamatosan készített, szerkesztett, rendezett és átfogalmazott. Életében nem jelent meg, valószínűleg meg sem jelenhetett volna. 1999 óta olvashatjuk nyomtatásban *Igazság költészet nélkül* címen.

Kiss Árpád a Brassó melletti hétfalusi csángó Csernátfaluból származik, egykori szülőháza később kocsma, majd iskola lett. Családja nemzedékekre visszamenően evangélikus értelmiségi. Dédapja fiatal negyvennyolcas honvédből lett evangélikus tanító, nagyapja lelkész, és egy Bukarestig elvetődött („elcsángált”) szorgos fuvaros lányát vette feleségül. Apja jogvégzett ember köztisztviselői szolgálatban, aki azonban 1918-ban nem lépett román állami szolgálatba („nem esküdött föl”), hanem kimenekült Magyarországra, ahol végül is Balassagyarmaton kapott megyei köztisztviselői kinevezést. Kiss Árpád majd csak felnőtt fejjel, a harmincas években látogat vissza a hétfalusi rokonsághoz; ez a látogatás mély nyomokat hagy és ellenzéki gondolatokra indítja.

Balassagyarmaton érettségizik, majd Budapesten bölcsész hallgató. Francia és német irodalmat tanul, ez utóbbit könnyen teheti a Brassóból hozott német nyelvtudással - a franciával annál többet küszködik. Tanár-

ként visszakerül a balassagyarmati gimnáziumba, ahol gyorsan föltalálja magát, és beleilleszkedik a helyi társasági életbe; rengeteg, szerencsére főként a naplójában rögzített fönttartással. A debreceni egyetem gyakorló gimnáziumának fölkérése - igazgatója a tartózkodó külsejű, kitűnő megjelenésű Jausz Béla, róla is ejt néhány fanyar szót - váratlanul éri, sokat töpreng, hogy elfogadja-e. Végül kiköt a negyvenes évek Debrecenében. Karácsony Sándor magántanára, a tanár-értelmiségi közelet szervezője és parádés előadója lesz. Megházasodik (egyetemi ismeretség), a szovjet offenzíva miatt menekülni kényszerülnek - első gyermekük menekülés közben születik -, csak a főváros ostroma után tér vissza, rövid időre.

Debrecenből indul Kiss Árpád politikai pályája, más debreceni egyetemi emberekkel együtt; közülük Kovács Mátéval mindvégig közmondásos barátságot tart. Az újjáalakult, nagy hatalmú Országos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatója lesz (elnök: Szentgyörgyi Albert), és ebben a pozícióban tulajdonképpen az általános iskolák tanterveinek, tankönyveinek és pedagógusképzésének megteremtője. Kiss Árpád számára ez a néhány év a csúcspont; erre emlékszik leggyakrabban, és ide tér vissza, hogy erőt gyűjtsön és új utat keressen. Hirtelen csúszik - nem, zuhan - le erről a csúcscról. Szabolcsi Miklós, a későbbi nagy tekintélyű irodalomtörténész kezdeményezi ellene a politikai vizsgálatot, amelynek eredményeként letartóztatják, internálják, két évet Kistarcsán tölt (Sz. M. 1956-ban személyesen keresi föl, hogy bocsánatot kérjen).

Szabadulása - pontosabban kiengedése, hiszen bírói tárgyalása nem volt - után nem tud, nem engedik megfelelőképp elhelyezkedni: napközis, helyettes, óraadó. Csak a kádári konszolidáció éveiben bocsátja meg neki a hatalom, hogy előzőleg internálta. 1964-ben kerül az akkor alakuló Országos Pedagógiai Intézetbe, amely nyugdíjba vonulásáig (1977) a munkahelye marad. Az Országos Pedagógiai Intézetben kezdődik Kiss Árpád második, tulajdonképpeni tudományos pályafutása. Az a karrier, amelynek során annyian megismerték és tisztelték, nemcsak itthon, hanem külföldön is.

A filozófia és a pszichológia már a harmincas években érdekelte, noha azt a pesti bölcsészkaron csupán az irodalomhoz kapcsolva olvasta (szakdolgozatául Bergson választotta). A hatvanas években - elsősorban francia műveltsége alapján - ő lett az újra kibontakozó nevelépszichológia egyik hazai megindítója, az új tanítás- és tanulásméletek hazai adaptálója és továbbfejlesztője (programozás, mérés-értékelés). E „második pálya” csúcspontján Kiss Árpád volt az, aki a hazai didaktikusokat bekapcsolta a hatvanas évek végén ki-

¹ Wallin & Lindblad & Berg: Merre tart a svéd iskola? *Educatio*, 1995/1.



csolatban. „Amikor az alacsony tanulói teljesítményeket összevetették az oktatás pénzügyi kiadásaival, ugyanolyan kritikák fogalmazódtak meg az oktatás hatékonyságával kapcsolatban, mint az állami szektor egészére vonatkozólag”.¹ A 80-as évek közepére Svédországban is jelentős változások figyelhetők meg: nőtt a helyi hatóságok hatalma, az alsóközépfokon a tanórák 30%-a választhatóvá vált, nőtt az iskolaválasztás szabadsága a magániskolák szektora - azaz a komprehenzív iskolák hazájában is bekerült az oktatási rendszer működésébe a piaci gondolkodás, újraértelmezésre készítette korábban megkérdőjelezetlen értékeket.

(Arild Tjeldvall: *Torsten Husén: Conversations in Comparative Education. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, Indiana, USA, 2000.*)

Imre Anna



EGY BELSŐ EMIGRÁCIÓ KÖNYVE

Kiss Árpád egykori dolgozószobájának Budapestről Debrecenbe költöztetése közben több példányban is kezembe került egy gépelt kézirat, címlapján magyarul Goethe-idézettel. A példányokat egybevetve kiderült, hogy valójában szövegváltozatok. Változatok egy életírásra, amelyet a szerző egész életében folyamatosan készített, szerkesztett, rendezett és átfogalmazott. Életében nem jelent meg, valószínűleg meg sem jelenhetett volna. 1999 óta olvashatjuk nyomtatásban *Igazság költészet nélkül* címen.

Kiss Árpád a Brassó melletti hétfalusi csángó Csernátfaluból származik, egykori szülőháza később kocsma, majd iskola lett. Családja nemzedékekre visszamenően evangélikus értelmiségi. Dédapja fiatal negyvennyolcas honvédből lett evangélikus tanító, nagyapja lelkész, és egy Bukarestig elvetődött („elcsángált”) szorgos fuvaros lányát vette feleségül. Apja jogvégzett ember köztisztviselői szolgálatban, aki azonban 1918-ban nem lépett román állami szolgálatba („nem esküdött föl”), hanem kimenekült Magyarországra, ahol végül is Balassagyarmaton kapott megyei köztisztviselői kinevezést. Kiss Árpád majd csak felnőtt fejjel, a harmincas években látogat vissza a hétfalusi rokonsághoz; ez a látogatás mély nyomokat hagy és ellenzéki gondolatokra indítja.

Balassagyarmaton érettségizik, majd Budapesten bölcsész hallgató. Francia és német irodalmat tanul, ez utóbbit könnyen teheti a Brassóból hozott német nyelvtudással - a franciával annál többet küszködik. Tanár-

ként visszakerül a balassagyarmati gimnáziumba, ahol gyorsan föltalálja magát, és beleilleszkedik a helyi társasági életbe; rengeteg, szerencsére főként a naplójában rögzített fönttartással. A debreceni egyetem gyakorló gimnáziumának fölkérése - igazgatója a tartózkodó külsejű, kitűnő megjelenésű Jausz Béla, róla is ejt néhány fanyar szót - váratlanul éri, sokat töpreng, hogy elfogadja-e. Végül kiköt a negyvenes évek Debrecenében. Karácsony Sándor magántanára, a tanár-értelmiségi közelet szervezője és parádés előadója lesz. Megházasodik (egyetemi ismeretség), a szovjet offenzíva miatt menekülni kényyszerülnek - első gyermekük menekülés közben születik -, csak a főváros ostroma után tér vissza, rövid időre.

Debrecenből indul Kiss Árpád politikai pályája, más debreceni egyetemi emberekkel együtt; közülük Kovács Mátéval mindvégig közmondásos barátságot tart. Az újjáalakult, nagy hatalmú Országos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatója lesz (elnök: Szentgyörgyi Albert), és ebben a pozícióban tulajdonképpen az általános iskolák tanterveinek, tankönyveinek és pedagógusképzésének megteremtője. Kiss Árpád számára ez a néhány év a csúcspont; erre emlékszik leggyakrabban, és ide tér vissza, hogy erőt gyűjtsön és új utat keressen. Hirtelen csúszik - nem, zuhan - le erről a csúcscról. Szabolcsi Miklós, a későbbi nagy tekintélyű irodalomtörténész kezdeményezi ellene a politikai vizsgálatot, amelynek eredményeként letartóztatják, internálják, két évet Kistarcsán tölt (Sz. M. 1956-ban személyesen keresi föl, hogy bocsánatot kérjen).

Szabadulása - pontosabban kiengedése, hiszen bírói tárgyalása nem volt - után nem tud, nem engedik megfelelőképp elhelyezkedni: napközis, helyettes, óraadó. Csak a kádári konszolidáció éveiben bocsátja meg neki a hatalom, hogy előzőleg internálta. 1964-ben kerül az akkor alakuló Országos Pedagógiai Intézetbe, amely nyugdíjba vonulásáig (1977) a munkahelye marad. Az Országos Pedagógiai Intézetben kezdődik Kiss Árpád második, tulajdonképpeni tudományos pályafutása. Az a karrier, amelynek során annyian megismerték és tisztelték, nemcsak itthon, hanem külföldön is.

A filozófia és a pszichológia már a harmincas években érdekelte, noha azt a pesti bölcsészkaron csupán az irodalomhoz kapcsolva olvasta (szakdolgozatául Bergsont választotta). A hatvanas években - elsősorban francia műveltsége alapján - ő lett az újra kibontakozó nevelépszichológia egyik hazai megindítója, az új tanítás- és tanulásméletek hazai adaptálója és továbbfejlesztője (programozás, mérés-értékelés). E „második pálya” csúcspontján Kiss Árpád volt az, aki a hazai didaktikusokat bekapcsolta a hatvanas évek végén ki-

¹ Wallin & Lindblad & Berg: Merre tart a svéd iskola? *Educatio*, 1995/1.

bontakozó nemzetközi iskolai teljesítménymérésekbe, amelyek révén Magyarország és a hazai pedagógia tartósan a régió élvonalába emelkedett. Neki is köszönhető tehát, hogy az 1990-es években már elegendő befolyásos szakértője lett az országnak ahhoz, hogy a régió legliberálisabb oktatáspolitikája alakulhasson ki.

Kiss Árpád pályája – amely kétségtelen hátszelet kapott az 1975-ös helsinki nyitástól és a rendszer kezdeti szigorának fokozódó oldásától – nyugdíjba vonulása után is töretlenül folytatódott. A Pedagógiai Társaság elnökeként, tekintélyes nemzetközi szervezetek tisztségviselőjeként járta az országot (és a világot). Bölcsen és elégedetten halhatott meg – csak, sajnos, meglehetősen korán (1979).

*

Minderről maga Kiss Árpád keveset ír. Valódi önéletrajzt mindössze egy 1937-ben kelt jegyzetében olvashatunk, valahogy így: „1907-ben születtem. 1932 őszén foglaltam el első tanári állásomat a balassagyarmati gimnáziumban. 1936 nyarán teljesítettem tízhetes katonai szolgálatomat, 1935 tavaszán tettem doktori szigorlatot francia filológiából, a melléktárgyaim filozófia és pszichológia voltak.”

Aki tehát a várakozással veszi kézbe a könyvet, hogy most végre megtudhatja az igazságot – költészet nélkül –, az könnyen csalódik. Kiss Árpád könyvét nehéz meghatározni; könnyebb elmondani, hogy mi mindentől nem szól. Ez a könyv sem nem önéletrajz – a szó megszokott értelmében –, sem nem napló, életút. Nem is kortörténet vagy tényirodalom, dokumentum vagy forrásgyűjtemény. Sokkal inkább vallomás; reflexió, emlékek és – igen – vallomás. Leginkább ez az a műfaj, amelyhez Kiss Árpád könyvét sorolhatnánk. Jóllehet a szerző szándéka nem egyfajta vallomásos öngazolás volt; sokkal inkább eredt az „eltűnt idő” nyomába.

Proust láthatóan nagy hatással volt Kiss Árpádra, miközben a könyvét írta; egyes részeit lazábban-szorosabban követik is a nagy francia mintát. Az „élet” Kiss Árpádnak is egyfajta megírandó „regényanyag”. Különösen a könyv első fejezetében; itt regényhősök szerepelnek; a szerző regénybeli alteregoja Fintor. Csak később csúsznak bele a könyv szövegébe személyes – azaz első személyben írott – megjegyzések, amelyek később fokozatosan meghatározzák a munka jellegét. A legtöbb tény, esemény, történés a gyermekkorra visszamemlékezve kerül az író tollára. Ahogy közeledünk a mához, fokozatosan elfordul tőlük. Helyette előbb vélemények és elemzések kerülnek a szövegbe, azután pedig – és egyre inkább – hangulatok, benyomások, élmények. Úgyhogy ennek a különös emlékiratnak a végén már főként azokat a reflexiókat kapjuk csak, amelyekkel Kiss Árpád a kor eseményeire reagál, ma-

gukat az eseményeket ismertnek föltételezve, nem egyszer szégyellve is őket.

Aki ezekből a „külső történet” akarná rekonstruálni, nehéz helyzetben van. A szerkesztő gondos kézzel megjelöli az eseményeket, amelyekhez Kiss Árpád reflexiókat fűzött; ezek az események azonban már jelentékteleneknek tűnnek; talán a balatonfüredi konferencia (1956 szeptember-október) kivételével. Mi történt 1958. decemberében – azon kívül, hogy a szerző épp Szegedre utazott? Vagy miért fontos egy sárospataki konferencia, amely épp július 17–19 közé esett? Nem tudjuk, de nem is fontos. A szerzőnek a rekkenő nyár a fontos, arról Comenius jut az eszébe – meg egy Lenin-szobor, amelyet épp megpillantott –, aztán a „kihaló szakma”, amelynek a képviselőivel egy vasúti fülkébe vannak összezárva (s akiket melleleg nem sokra tart). S csak épp megemlíti, hogy jelen volt egy országos gyűlésen, ahol kitérítéseket osztogattak.

Kiss Árpád – különösen ahogy halad előre az időben – ezeket a reflexiókat nem azért írta, hogy majd emlékezze a megtörténteke; talán inkább, hogy sikerüljön elfelejtenie őket. Azokat a megjegyzéseit írta le, amelyeket nem tudott a kor, s nem akart a saját követelményei szerint. Kedves embernek ismertük, aki lehetőleg nem bántott meg senkit, s a kedves embereknek gyakran nincs véleményük. Csakugyan nincs? Kiss Árpádnak volt; meg is írta. Ha a valóság az, ami az emberben belül történik – és ehhez képest tartjuk költészetnek a külső világot –, akkor Kiss Árpád könyve, akárcsak a nagy elődöké, maga az igazság, költészet nélkül.

Kiírni magunkból a véleményünket, mi tagadás, egyfajta öngyógyítás is. Ezt a szerző tudja, néha ráadásul be is vallja. „Ilyenkor az író...” – kezdi egy-egy mondatát, érzékeltetve, hogy számára az események arra való, hogy megírja a saját belső történetét. „Az író a szobát nézi, a bútorok elhelyezésében, a könyvek sértetlen rendjében őrzött emléket...” (306. l.). Másutt többször is kategorikusan leszögezi: „nem vagyok író” – önmaga előtt is rejtve a tudatos kívülálló szerepét.

A távolságtartásnak egy fajtája ez, annak a distanciálásnak, amely segíti az embert egy számára elfogadhatatlan környezetben a körülményeknek megfelelően viselkedni. Így viszonyul egy tanár, aki német és francia irodalmat tanult, ahhoz a világhoz, amelybe az ötvenes években került. A kívülállásnak ez a póza segített, hogy Kiss Árpád internálás előtt és után, híresen és ismeretlenül is az maradhasson, aki volt. Ez a könyv a szellemi emigráció dokumentuma.

*

Ez a szellemi emigráció egyszerre egyedi és tipikus. Érdemes volna az egykorú pályatársak életrajzeit egybevetni; Kiss Árpádét, mondjuk, Zibolen Endréével (Sarkadi L.: *Beszélgetés Zibolen Endrével. 1988*). Az

egyik pálya épp akkor ível fölfelé, amikor a másik alászáll és megfordítva. Holott mindketten azonos társadalmi csoportból érkeznek, képzettségük is hasonló, sőt még az átélt események is nagyjából ugyanazok (milyenek is lehetnének). Egy recenzens egyszer az ilyen életrajzokból összegyűjtött még jó párat: egy Sántha Kálmánt Debrecenből, egy Péter Lászlót Szegedről... Aztán a recenziót mégsem írta meg. Hagyjuk a múltat, mondta. Ne bántsuk még egyszer az egyszer már megbántottakat. Ne írjuk meg, hogyan osztottak egy baloldali illúzióban, hogy aztán egy baloldali diktatúra áldozataivá váljanak.

Kiss Árpád is nézhető és láttatható így. Sok keserű megjegyzést tesz a Horthy-korszak konszolidációjáról, a hamis, sőt hazug színpalak mögött a vészterhes társadalmi feszültségekről; a legkeserűbbeket talán a már említett romániai útja közben. Amiből érthető a lelkesedés, amellyel ez az értelmiség – köztük a debreceniek és Kiss Árpád is – a háború utáni újjáépítésbe bekapcsolódott. És érthetővé válik, hogy – bár Kiss Árpád pályafutásának második szakasza az ismertebb és tudományos szempontból fontosabb is – ő maga élete végéig az elsőt tartotta az igazinak.

Hagyatékában megmaradt – ma is látható – Derkovits két Dózsa-metszete, tipikus harmincas évekbeli alkotások. Ezek a forradalmi metszetek egy korabeli gimnáziumi tanár lakásának falán eléggé furcsák – főleg, ha azt is tudjuk, hogy ezt a tanárt később a „forradalmi erők” internálták. A jelenséget csak akkor értjük meg, amikor az emlékiratot olvassuk. Kiss Árpád számára Derkovits sürítette képekbe azokat az élményeket és gondolatokat, amelyekkel ő és kortársai – megannyi humán értelmiségi – a harmincas évek Magyarországot szemléltek. Nem volt ez messze a népi írók közérzetétől (bár Kiss Árpád, talán francia orientációja miatt, Debrecenben sem került a népi írók befolyása alá). Lázás készülődés és nagy várakozás – ez volt a közös a kor (minden kor) fiatal értelmiségében. Ez magyarázza azt is, hogy a nemzeti, társadalmi összefogást hirdető ideológiák legkülönbözőbb változataikban – főként Mussolini előadásában – mélyen hatottak rájuk (egy Móriczra, egy Bibóra – Kiss Árpádra is).

A csalódás annál keserűbb. Miközben a könyv képei mosolygó fotók – családi albumokból válogatta őket a szerkesztő –, az 1945-öt fölszabadulás élménye hamar tovaszáll. Kiss Árpád kezdettől fogva s mind tudatosabban kritikus. Hosszú gondolat sorokat olvashatunk a szovjet kommunizmusról, és ezeket meghökkenítő emlékek tarkítják tartózkodó német és barbár szovjet katonákról. A mélypont az 1951-es internálás; ez szakmai pályafutására egészen a haláláig – sőt azon túl is – árnyéket vet. A rendszer aktuális képviselői egyfelől támogatták, másfelől akadályozták; s ez sajátosan ellenpontozza Kiss Árpád pályafutásának második szakaszát.

A történet azonban – Kiss Árpádé éppúgy, mint Zibolen Endréé vagy a már említett más pályatársaké – többről is szól. Valójában egy társadalmi osztály megtörtetésének története. Azé, amelyet ma nyilvánosan „történelmi középosztálynak” szokás emlegetni, egymás közt „keresztény középosztálynak” hívják magukat, s amely, eredeti elnevezéssel a „keresztény úri középosztály” volt. Stüllyedése a történelemből ismert, s ha könnyet ejthetnének érte, talán egyedül azért a műveltségért, amelyet legjobbjában megtestesített. Kiss Árpád könyve róluk szól: arról a történelmi értelmiségről – erdélyi kiadás –, amely az impériumváltással 1920-ban talaját veszítette, s többet már nem tudott megkapaszkodni, vagy csak a középosztály peremén. Kiss Árpád élete is illusztráció ehhez, mint a már említett kor- és pályatársaié. Velük bukkott és tűnt el végleg mindaz, amit ez a történelmi osztály értékesnek és átörökítendőnek tartott köz- és magánéletben, társadalmi intézményekben és egyéni állásfoglalásokban. S az iskolában.

Kiss Árpád könyve beleillik abba az emlékező irodalomba, amely a múlt század utolsó évtizedében és a századfordulón kezdett kivirágozni, s amelynek legismertebb darabja ma Magyarországon Esterházy *Harmonia caelestis-e*. Sajátos mű olyan valakitől, akit (csak) mint pedagógust ismertünk.

*

Aki pedagógiát keres, ne az *Igazság költészet nélkül*-t olvassa. A pedagógia kiváló tudósától – akadémiai folyóiratok és MTA kötetek egykori szerkesztőjétől – az olvasó mindenesetre pedagógiát várna. Amit kap, első látásra legalábbis, inkább egyfajta „ellenpedagógia”.

A pedagógus Kiss Árpád nem szerette a pályáját. Lenézte tanártársait, kifigurázta kollégáit, súlyos megjegyzéseket tett – rendszerint joggal – a neveléstudományi és oktatáspolitikai közéletéről. „*Nem tudok Jeverőbb foglalkozást elképzelni, mint az emberrel foglalkozó tudományok – ilyen a pedagógia is – okos, jóakarató képviselőinek megismerését.*” (270. l.) De a legrosszabb véleménnyel az egyetemről volt.

A pesti bölcsészkar – közmondásos hely a hazai memoár irodalomban – neki nem egyszerűen idegen volt, hanem riasztotta és taszította. „*Menekülni! De hogyan és hová? Egyetlen szak vagy kar sem vonzott jobban, mint amelyiken vergődtem...*” (146. l.). Az egyetem helyzete a késői húszas években pedig egyre romlott: „*...tanulmányi feltételeink semmit sem javultak az idő múlásával, és a professzor-hallgató arány romlása és a tanulmányi apparátus változatlansága mindinkább a nagy tömegeket egyszerre foglalkoztató egyszerűsítést kívánta meg a kartól és a professzoroktól. Vállalni kellett volna azt az időt fecsérlő aprómunkát, az előadások unalmát, az egyes csoportok közötti eligazo-*

dást, a tanárimádó szemináriumokat, azt a férfiak és nők közti különös együttélést, a valóságos életnek azt az egész groteszk tükröződését, amely a bölcsészeti karon való otthonlétet jelentette.” (147. l.)

Vállalni – de miért, kérdi Kiss Árpád. „...nem találtam meg magamban azt az odaadást, amelyet a franciák »le don de soi en éducation« névvel jellemeznek. természetellenesnek is tartottam –legalábbis férfi számára –, hiszen minden valóságos alkotásnak az ellentéte. Ezen az egy sajátosságán kívül nincs is igazi nevelői erény, csak hangzatos szavak vannak... Pedagógiai erényeket azok tulajdonítottak maguknak, akik hangjuk és érveik hatása alatt önmagukért lelkesedtek, bőbeszédűen áradoztak semmiért, és különös terminológiájuk segítségével felismerhetetlenné tették a magától értetődő és köztudomású tényeket.” (147. l.) Ezeknél a soroknál kíméletlenebbeket a későbbi iskolakritika képviselői sem írtak.

Valami hasonlót érez a huszonéves Kiss Árpád másfajta tudománnyal – egyáltalán, a tudományossággal és az ennek megfelelő életformával – szemben is. Helyettük alternatív utat fedez föl magának, és ehhez elméletet is kitalál. „Az ögyelgés fontosságát bizonyítom: feléled a könyvekbe tapadó lélek, és elindul, hogy megismerje önnön magát. Soktates évekig ögyelgett, Rousseau negyvenéves koráig. La Fontaine egész életén át – írja Claparede svájci lélekbúvár.” (156. l.) Kiss Árpád is „ögyeleget”, méghozzá több mint egy évtizedig. Ögyelg nemcsak az egyetemen és az egyetem körül, hanem a balassagyarmati gimnáziumban és a kisvárosi társaságban is; éli, mondanánk ma, az elszegényedett úriúri tipikus vidéki életét. Megkomolyodni csak valamikor a késői harmincas éveiben kezd, nagyjából amikor Debrecenbe kerül. S talán emiatt az ögyelgés miatt rezonál érzelmileg – ha értelmével nem is annyira – az akkori híresen népszerű debreceni professzorra, hittérítőre és a szabad nevelés apostolára, Karácsony Sándorra.

Lehet, hogy igaza volt – legalábbis ami saját magát illeti? Vagy már csak később látta így, sikerei csúcspól és kudarcai mélyéről? Mindez része volna annak a képnek, amelyet önmagára erőltet, annak a *manír*nak, hogy csak a belső történések fontosak, ami azokon kívül van, csupán látszat és költészet? A könyv nem annyira egy „ögyelgő” fiatalember képét idézi, mint inkább olyan valakiét, aki eleve tanárnak és írónak készült. Az idézet az „ögyelgésről” váratlanul Claparede-del fejeződik be, és ezt az idézetet – legalább ennyire meglepő módon – egy a század első harmadában végzett amerikai oktatásgazdaságtani elemzés ismertetése előzi meg. Hasonló elszólásokkal és betoldásokkal lépten-nyomon találkozunk. A korabeli iskola kritikája Kiss Árpádnak rendszerint arra jó, hogy azok kapcsán kifejtthesse nézeteit a helyes tantervekről, az irodalom és a nyelv tanításáról és tanulásáról, az egyetem reformjáról –

egészen a környező társadalom viszonyainak sürgős megváltoztatásáig. Így olvasva, ez a könyv valóságos breviáriuma a reformoknak (részletesebben majd a hatvanas években tér vissza rájuk, *Művelődés és iskola* címen foglalva össze őket).

Egy bejegyzése, talán 1947-ből, három gyerekről szól, akik az elhagyott grundon játszanak. A *tevékenység*, mondja Kiss Árpád, fontosabb nekik, mint a *tevékenység tudatosítása*; másnapra már csak a *tevékenység* élményének nyoma marad. Gyermekpszichológusi megfigyelés. Ha innen nézzük, a szakmai és társadalmi tudatosság aprólékosan dokumentált ébredését kapjuk. Ezt a felelősségtudatot már a brassói polgáriban fölfedezhetjük, amikor a szerző magyar, szász és román gyerekekkel együtt tanul; ez a tudatosság mindegyre visszaköszön. A szerző nem tudományt ír, a tudós mégis kibújik belőle. Mintha az élet eseményei mégsem csak azért kellenének, hogy rájuk reflektálva a saját rejtett történetét mesélje el. Hanem hogy bemutassa, miért és hogyan vált tudatos pedagógussá.

•

A könyv története kalandos, jóllehet korántsem szokatlan. A megkülönböztető figyelem jeleként a szerző halála után a kéziratért az államvédelem jelentkezett, hogy biztonságba helyezze (nagy leleplezésekről számítva benne). A család menekítette a gépiratot. A most megjelentetett könyv a teljes műnek csupán a fele – az ötvenes évek végéig tartó rész –, a másik fele még szerkesztőre és kiadóra vár. Kiss Árpád ezt a könyvét – a *könyvet* a sok között, amit írt vagy szerkesztett – valósággal a haláláig írta. A kötet megdöbbenő dokumentumokat közöl a halál előtti utolsó órákból, kézírással papírra vetve. A szerkesztő ezzel jelezte, hogy merre tart tovább ez az életmű, és hogy mennyi minden várna még földolgozásra.

Kiss Endre, a kötet szerkesztője gondos, helyenként aprólékos, valósággal filológusi munkát végzett. Nem volt könnyű dolga. Kiss Árpád, mint sokan, akik rendszeresen írnak, ott írt, ahol ideje volt és kedve kerékedett hozzá. És arra, ami a keze ügyébe került: nyomtatvány hátoldalára, gépiratból tépett cédulákra, vendéglői papírszalvétára. Aztán időről-időre letisztázta a kéziratot, gépiratot készített belőle, több változatban is. Újra meg újra összeállította, nem annyira a megszerkesztésre, mint inkább a már-már művészi megfogalmazásra ügyelve. „Az *alkonyati égbolt sötétvörös bársonyfüggönyből készített diadalkapun kísérté ki királynőjét; az ablak előtti fák nagy leveleit ütemesen emelte és süllyesztette az esti szellő...*” (313. l.)

A „narrativa” – minden önéletírás textúrája, amelyből a szerkezet azáltal rajzolódik ki, hogy a megírója értelmet keres, célokat tulajdonít az életének – Kiss Árpád írásában csak lépéstől-lépésre formálódik. Men-

nél távolabbi eseményekről írt, annál inkább sikerült megőriznie a hagyományos elbeszélő formát; és mennél frissebb eseményekre reflektál, annál homályosabbak a reflexiók kontextusai. Ráadásul a főljegyzéseit nem gépelte folyamatosan össze, viszont azokat is megőrizte, amelyeket már egybeszerkesztett és összehépelte. Mindez nehezítette – a vége felé már-már lehetlenné tette – a szerkesztő dolgát. Érezzük, hogy egy-egy főljegyzés nem az eredetileg neki szánt helyén szerepel – ha volt neki szánt helye egyáltalán –, és ez néhol döccenőket okoz. Néha viszont éppen, hogy reveláló erővel hat: egy-egy élményből később így válik reflexió, még később egész gondolatsoor, végül pedig elemzés. Valóságos alkotáslelektani esettanulmány.

Hadd írjuk le, ez a könyv szép. Szép a szó hagyományos – és a pedagógiai irodalomban egyáltalán nem megszokott – értelmében. Nemcsak az előállítás és a kötés, hanem legalább ennyire az illusztrációk és a kiegészítések; beleértve a kísérő tanulmányt is, amelyben a szerkesztő – illő tartózkodással – megkísérli Kiss Árpádot irodalmi összefüggésbe elhelyezni: egyrészt a már említett Proust, másrészt a nálunk kellően nem méltányolt Bergson hatását mutatva be. A képmelléletek, ahogy írtuk, néha valósággal ellenpontozzák a szöveget: az éppen vívódó Kiss Árpád békés mosollyal néz ránk, mögötte a romba dőlő Budapest. Ahogy írta is: „*Miért vesszük olyan komolyan, amit teszünk? Miért nem teremtünk az élet valóságának megfelelő, de-ris filozófiát, melyben minden egyszerű és könnyű, hiszen semminek sincs értelme?*”

(Kiss Árpád: *Igazság költészet nélkül*. Teleki László Alapítvány, Budapest, 1999.)

Kozma Tamás



EDUCATION POLICY ANALYSIS, 1999

Az OECD által évente megjelentetett kiadvány – Education Policy Analysis – hasonlóan a korábbiakhoz, ezúttal is négy témát elemez, melyek a következők: Az élethosszig tartó tanulás erőforrásai, Iskoláskor előtti oktatás és nevelés, Technológia az oktatásban, Felsőfokú oktatás.

A kiadványban fellelhető tanulmányokat számos statisztikai tábla, számsor teszi színesebbé, érthetőbbé. A kiadvány végén külön statisztikai melléklet szolgál további információval az érdeklődők számára.

Az első fejezet – az *élethosszig tartó tanulás* aktuális kérdéseivel foglalkozik, az OECD által kitűzött oktatáspolitikai cél elérése érdekében fellelhető anyagi forrásokat, finanszírozási lehetőségeket elemzi részletesen.

Az OECD és más nemzetközi szervezetek (Európai Unió) együttesen támogatják a világ fejlett államaiban már megvalósulni látszó „Élethosszig tartó tanulás” elvét. Bár az oktatási intézményekre költött állami kiadások abszolút értelemben nőttek az utóbbi években, a kormányok előtt mégis további költségigényes feladatok állnak, mivel a tervek szerint még inkább szélesíteni kell a iskolai- és iskolarendszeren kívüli tanulási lehetőségeket. A tervezett lépések megtétele előtt azonban az országoknak fel kell mérniük a jelenleg rendelkezésre álló intézményi hálózatukat, anyagi kapacitásukat, ezután fel kell tárniuk, hogy a meglévő forrásokat milyen módon lehet fejleszteni a hatékonyság maximalizálása érdekében. Az előzetes felmérést követően már – igény szerint – a terv megvalósításához újabb pénzügyi eszközöket is be lehet vonni.

Köztudott, hogy az élethosszig tartó tanulás elmélete az egész életünkön át végigvonuló folyamatos továbbképzésre épít, óvodáskorunktól nyugdíjas éveinkig. Az oktatásügyi vezetés megadja ehhez az elérhető kereteket, a szervezett iskoláskor előtti neveléstől kiindulva az általános iskolai oktatáson át, a munkavégzés melletti továbbképzésekig. Emellett számos iskolarendszeren kívüli tanulási forma bővítésével igyekszik biztosítani minden állampolgár számára a fejlődés lehetőségét. A döntés azonban az egyén kezében van, tőle függ, hogy a gyorsan változó munkaerőpiacon aktív, kezdeményező szerepet akar-e betölteni vagy sem. A kormányzat azonban képes befolyásolni az egyéni döntéseket; pénzügyi támogatásokkal ösztönözheti a munkavállalók széles körét a továbbtanulásban való részvételre.

Rövid- és hosszútávon az OECD tagországainak többsége szeretné a részvételi arányt megnövelni az alapfokútól a felsőoktatásig tartó képzési formákban, hangsúlyt fektetve az idősebb korosztály továbbtanulási lehetőségeire.

Az élethosszig tartó tanulás tényleges megvalósítása – az elemző szerint – különösen komoly *erőforrás-problémákat* vet fel, szemben más típusú oktatásügyi reformmal, mivel ez egy olyan szerteágazó területe az oktatásnak, amelynek paraméterei folyamatosan és egyszerre változnak meg. Az élethosszig tartó tanulás megvalósítása során sok összetevőt kell figyelembe venni. A folyamat során tanúi lehetünk mennyiségi bővülésnek (a tanulási lehetőségek mindenki számára elérhetővé válnak) és minőségi változásnak is (a fennálló oktatási formák tartalmi sokszínűsége). A harmadik dimenzió az egyén szemszögéből merül fel, hogy élete során hogyan ütemezi tanulási tevékenységét, mikor szán rá időt és energiát. Az említett változások egyértelműen megnövelik az oktatásügyre fordított költségek nagyságát. A megnövekedett költségigényt elsősorban az állam fedezi a társadalom egészének tehervállal-

nél távolabbi eseményekről írt, annál inkább sikerült megőriznie a hagyományos elbeszélő formát; és mennél frissebb eseményekre reflektál, annál homályosabbak a reflexiók kontextusai. Ráadásul a főljegyzéseit nem gépelte folyamatosan össze, viszont azokat is megőrizte, amelyeket már egybeszerkesztett és összejepelt. Mindez nehezítette – a vége felé már-már lehetlenné tette – a szerkesztő dolgát. Érezzük, hogy egy-egy főljegyzés nem az eredetileg neki szánt helyén szerepel – ha volt neki szánt helye egyáltalán –, és ez néhol döccenőket okoz. Néha viszont éppen, hogy reveláló erővel hat: egy-egy élményből később így válik reflexió, még később egész gondolatsoor, végül pedig elemzés. Valóságos alkotáslelektani esettanulmány.

Hadd írjuk le, ez a könyv szép. Szép a szó hagyományos – és a pedagógiai irodalomban egyáltalán nem megszokott – értelmében. Nemcsak az előállítás és a kötés, hanem legalább ennyire az illusztrációk és a kiegészítések; beleértve a kíséő tanulmányt is, amelyben a szerkesztő – illő tartózkodással – megkísérli Kiss Árpádot irodalmi összefüggésbe elhelyezni: egyrészt a már említett Proust, másrészt a nálunk kellően nem méltányolt Bergson hatását mutatva be. A képmelléletek, ahogy írtuk, néha valósággal ellenpontozzák a szöveget: az éppen vívódó Kiss Árpád békés mosollyal néz ránk, mögötte a romba dőlő Budapest. Ahogy írta is: „*Miért vesszük olyan komolyan, amit teszünk? Miért nem teremtünk az élet valóságának megfelelő, de rís filozófiát, melyben minden egyszerű és könnyű, hiszen semminek sincs értelme?*”

(Kiss Árpád: *Igazság költészet nélkül*. Teleki László Alapítvány, Budapest, 1999.)

Kozma Tamás



EDUCATION POLICY ANALYSIS, 1999

Az OECD által évente megjelentetett kiadvány – Education Policy Analysis – hasonlóan a korábbiakhoz, ezúttal is négy témát elemez, melyek a következők: Az élethosszig tartó tanulás erőforrásai, Iskoláskor előtti oktatás és nevelés, Technológia az oktatásban, Felsőfokú oktatás.

A kiadványban fellelhető tanulmányokat számos statisztikai tábla, számsor teszi színesebbé, érthetőbbé. A kiadvány végén külön statisztikai melléklet szolgál további információval az érdeklődők számára.

Az első fejezet – az *élethosszig tartó tanulás* aktuális kérdéseivel foglalkozik, az OECD által kitűzött oktatáspolitikai cél elérése érdekében fellelhető anyagi forrásokat, finanszírozási lehetőségeket elemzi részletesen.

Az OECD és más nemzetközi szervezetek (Európai Unió) együttesen támogatják a világ fejlett államaiban már megvalósulni látszó „Élethosszig tartó tanulás” elvét. Bár az oktatási intézményekre költött állami kiadások abszolút értelemben nőtték az utóbbi években, a kormányok előtt mégis további költségigényes feladatok állnak, mivel a tervek szerint még inkább szélesíteni kell a iskolai- és iskolarendszeren kívüli tanulási lehetőségeket. A tervezett lépések megtétele előtt azonban az országoknak fel kell mérniük a jelenleg rendelkezésre álló intézményi hálózatukat, anyagi kapacitásukat, ezután fel kell tárniuk, hogy a meglévő forrásokat milyen módon lehet fejleszteni a hatékonyság maximalizálása érdekében. Az előzetes felmérést követően már – igény szerint – a terv megvalósításához újabb pénzügyi eszközöket is be lehet vonni.

Köztudott, hogy az élethosszig tartó tanulás elmélete az egész életünkön át végigvonuló folyamatos továbbképzésre épít, óvodáskorunktól nyugdíjas éveinkig. Az oktatásügyi vezetés megadja ehhez az elérhető kereteket, a szervezett iskoláskor előtti neveléstől kiindulva az általános iskolai oktatáson át, a munkavégzés melletti továbbképzésekig. Emellett számos iskolarendszeren kívüli tanulási forma bővítésével igyekszik biztosítani minden állampolgár számára a fejlődés lehetőségét. A döntés azonban az egyén kezében van, tőle függ, hogy a gyorsan változó munkaerőpiacon aktív, kezdeményező szerepet akar-e betölteni vagy sem. A kormányzat azonban képes befolyásolni az egyéni döntéseket; pénzügyi támogatásokkal ösztönözheti a munkavállalók széles körét a továbbtanulásban való részvételre.

Rövid- és hosszútávon az OECD tagországainak többsége szeretné a részvételi arányt megnövelni az alapfokútól a felsőoktatásig tartó képzési formákban, hangsúlyt fektetve az idősebb korosztály továbbtanulási lehetőségeire.

Az élethosszig tartó tanulás tényleges megvalósítása – az elemző szerint – különösen komoly *erőforrás-problémákat* vet fel, szemben más típusú oktatásügyi reformmal, mivel ez egy olyan szerteágazó területe az oktatásnak, amelynek paraméterei folyamatosan és egyszerre változnak meg. Az élethosszig tartó tanulás megvalósítása során sok összetevőt kell figyelembe venni. A folyamat során tanúi lehetünk mennyiségi bővülésnek (a tanulási lehetőségek mindenki számára elérhetővé válnak) és minőségi változásnak is (a fennálló oktatási formák tartalmi sokszínűsége). A harmadik dimenzió az egyén szemszögéből merül fel, hogy élete során hogyan ütemezi tanulási tevékenységét, mikor szán rá időt és energiát. Az említett változások egyértelműen megnövelik az oktatásügyre fordított költségek nagyságát. A megnövekedett költségigényt elsősorban az állam fedezi a társadalom egészének tehervállal-

lása révén. Az utóbbi években a kormányzati politika bizonyos tanulási formák finanszírozásához már jelentős mértékű magánforrást (private resource) is felhasznált. Az előbbi állítást pontos statisztikai adatok támasztják alá; ezek kimutatják, hogy az 1990-es évek második felében a magánszféra saját anyagi forrásaival jelentősebb mértékben járult hozzá az oktatásügy költségeihez, mint maga az állam.

A tanulmány szerint komoly érvek szólnak amellett, hogy a közjő kiterjesztésének elvére hivatkozva az *állami szektor* vállalja fel az iskola előtti és az alap- és középfokú oktatás kibővítésével járó többletterheket. Továbbá; az állami szektor fizesse meg a kiszélesített tanulási lehetőségek költségeit, főként azok érdekében, akik „veszélyben” vannak a munkaerőpiacon alacsony képzettségük miatt, mindent a társadalom egésze érdekében. Az állami finanszírozás mellett szólhat az is, hogy az oktatáspolitikai korábban kevesebb esélyt tudott nyújtani a fiataloknak, s így a mai felnőtt korosztály gazdasági függőségének csökkentése érdekében némileg kárpótolhatja őket új oktatási formák bevezetésével.

Az élethosszig tartó tanulás bevezetése – a fenti adatokhoz hűen – az állami szerepvállalás mellett a *magánszektor* anyagi forrásaira is támaszkodik. Elsősorban az adott oktatási szerkezettől eltérő új tanulási formák pénzügyi finanszírozásánál lehet a nem állami erőforrásokra számítani. A magánszektornak is komoly érdeke fűződik a magasabb szakképzettséggel bíró munkaerő kiképzéséhez, így a továbbképzési lehetőségek kibővítéséhez.

Az OECD tagországok oktatásügyi szakemberei szerint az oktatási szféra költségeinek mértéke erőteljesen függ attól, hogy a politikai döntéshozók mennyi új, különleges tanulási formát vezetnek be oktatási rendszerükbe, és az egy főre jutó egységnyi költség (pl.: tanulási óra) felhasználása mennyire hatékony. A többletköltségek összege relatíve kevesebb lehet akkor, ha a különböző tanulási lehetőségeket kihasználó megnövekedett számú jelentkező a meglévő, könnyen hozzáférhető intézményi struktúrát tudja hasznosítani (pl.: távoktatás egyes formái). A növekvő részvételi aránnyal párhuzamosan jelentősen megemelkednek a költségek, ha a változó igények kielégítésére az oktatási szerkezet új, az eddigiektől eltérő tanulási formáit kell feltárni, megszervezni (pl.: alacsony képzettségű felnőttek továbbképzése). A tendencia ez utóbbi irányt vetíti elő, mivel a társadalmi-gazdasági változásokat követő sokszíni igények kielégítése csak az anyagi források növelésével érhető el. Az előrejelzések szerint az élethosszig tartó tanulás korai megalapozása azonban jelentősen csökkentheti a tanulás későbbi szintjein fellépő költségeket (lemorzsolódás, évismétlés, felnőttoktatás).

Az élethosszig tartó tanulás közvetlen kiadásait lehetetlen teljes pontossággal felmérni, mert a valóság-

ban ténylegesen bekövetkező egyidejű változások ezt nem teszik lehetővé. Az előrelátóbb OECD országok oktatási szerkezetükbe már első lépcsőben úgy vezették be a „lifelong learning” politikáját, hogy annak egyszerre többféle típusával kísérleteztek abból a célból, hogy a kezdeti stádiumban kiderüljön, melyik illeszkedik leginkább a helyi tradíciókhoz, intézményi struktúrákhoz. A későbbi megvalósítás során ezek a kezdeményezések jelentős költségmegtakarítást is eredményeztek.

Bizonyos mértékű kiadáscsökkentés elérhető még a növekvő számú résztvevő anyagi hozzájárulásaiból is. Az alacsony jövedelemmel rendelkező társadalmi rétegek azonban nem tudnák finanszírozni továbbtanulásuk költségeit, ezért számos ország különböző támogatási formákat vezetett be (pl.: Nagy-Britannia, USA, Új-Zéland). Az alacsony státusú rétegeknek így van némi esélyük a fejlődésre, a felzárkózásra.

Az eddigi tapasztalatok szerint a felnőttoktatásban résztvevők körében csökkent a munkanélküliség veszélye, a foglalkoztatottak egyénileg magasabb bérézésről számoltak be, a munkaadók pedig a továbbképzett munkaerővel már magasabb nyereséget értek el. A biztató tapasztalatok szerint tehát nem eredménytelen a tanulásra fordított energia (idő, pénz), hosszú távú befektetés ez mind a munkavállaló, mind a munkaadó számára.

Az elemzés szerint a kormányzati politikának ösztönöznie kell a különböző tanulási formákban, képzési szinteken tanulók számának növekedését, főként a felnőtt korosztályban kell előmozdítani az egész életcikluson át tartó tanulás iránti igényt. A kitűzött célok természetesen több anyagi forrást követelnek rövid- és középtávon, de a befektetett energia hosszútávon biztosan megtérül.

A következő fejezet az *iskoláskor előtti oktatás és nevelés* témakörét elemzi részletesen. A kora gyermekkori oktatás és nevelés (Early Childhood Education and Care - ECEC) az első lényeges lépcsőfok az élethosszig tartó tanulás útján, fontos befektetés, mely egyben a családok társadalmi és gazdasági szükségleteinek szélesebb körű ellátását biztosítja. Az OECD tagországokban az elmúlt évtizedben növekvő politikai figyelem irányult az iskoláskor előtti oktatás és nevelés felé. Az érdeklődést a témában megjelenő tanulmányok keltették fel, melyek szerint a gyerekek kedvező korai tapasztalatai jelentős hatást gyakorolnak későbbi tanulási teljesítményükre. A szülők részéről pedig szintén felerősödött az igény, hogy a kialakuló új munkaerőpiaci feltételek mellett is biztos ellátást tudjanak nyújtani kisgyerekeknek.

Az említett két tényező összeháborítható; így a kisgyerekekre irányuló szervezett gondoskodással egyidejűleg biztosíthatók a család társadalmi és gazdasági igényei. A jelenlegi politikai viták immár nem az ECEC

szükségességét kérdőjelezi meg, a nézeteltérések inkább az iskoláskor előtti nevelés szervezett formáiról, hatékony fenntartásáról szólnak. A tagországok gyakorlatában jelentős különbségek fedezhetők fel mind az időtartam, mind a képzés tartalmi vonatkozásában. (Hány éves kortól vesznek részt a gyerekek az iskoláskor előtti oktatás-nevelésben? Oktató- vagy nevelés-orientált program? Rész- vagy teljes idejű a gondoskodás? Otthon vagy központi intézményben vannak a gyerekek?) A különbségek tényleges okai az államok politikájában rejlenek. Lényeges ebben az, hogy az adott kormányzat mennyi anyagi forrást szán és mekkora fontosságot tulajdonít az iskoláskor előtti nevelésnek.

A nemzetközi kutatások egybehangzó véleménye, hogy az iskoláskor előtti nevelés jelentős hatást gyakorol a *kisgyerekek iskolaérettségére*. Ez az állítás különösen igaz a hátrányos helyzetű gyerekekre, ahol pár év alatt látványos fejlődés érhető el. Tartós fejlődés mutatható ki az általános jellemvonásokban (pl.: magabiztosság), amelyek később kognitív és szociális „nyereséggé” alakulnak át. Az a kisgyerek, aki korai éveiben nem élhetett a tudatos fejlesztés által nyújtott lehetőségekkel, a későbbi gyógyító munka számára már jóval költségesebb és hatékonyabb is jóval kisebb. A kutatások szerint rövidtávon (1–2 éven belül) minden kétséget kizáróan mérhető fejlődés érhető el. A hosszú távú előnyökről már eltérőek a bizonyítékok, vitatottak a mért eredmények. Egyes felmérések szerint a korai előnyök idővel elhalványodnak, más kutatások viszont éppen egy fenntartható fejlődési ívet igazolnak (olvasási képesség, problémamegoldó képesség, szociális fejlődés, nyelvi készségek).

A legfrissebb demográfiai és munkaerőpiaci változások folyamatosan növekvő igényt keltenek a *szülőkből*, hogy kisgyerekekük ellátását egy szervezett, szakképzett gondozókat foglalkoztató intézményre bízva. (Főként a gyermeküket egyedül nevelő anyák szorulnak rá erre a szolgáltatásra.) Konkrét vizsgálatok bizonyítják, hogy az óvodai szolgáltatások megkönnyítik az anyák számára a munkavállalást, csökkentik az anyasági stresszt, növelhetik munkaköri teljesítményüket. A *társadalom* nyereségei csak hosszabb távon észlelhetőek, de megjelennek a gyerekek iskolai, majd munkahelyi teljesítményében, valamint a család tényleges részvételében a munkaerőpiacon. A későbbi eredmények azonban eleinte jelentős anyagi befektetést (állami, magán) igényelnek, mely országonként eltérő képet mutat. Portugáliában, Nagy-Britanniában a GDP 0,1%-át, Magyarországon, Finnországban és Csehországban 0,6%-át fordítják az iskoláskor előtti nevelés és oktatás céljaira.

Minden OECD tagállamban a kormányzat növekvő szerepet játszik az iskoláskor előtti nevelés intézményes hálózatának kialakításában. A különféle elméletek között határvonal húzódik attól függően, hogy a

kisgyerekekről való gondoskodás az állam vagy a magánszféra felelőssége. A többségi álláspont szerint ez inkább nemzeti feladat, mivel ez a társadalmi szerkezet, kohézió lényeges mozzanata. Az iskoláskor előtti nevelés tényleg kulcsfontosságú szerepet tölthet be a társadalmi igazságosság és esélyegyenlőség gyakorlati megvalósításában. Széles körben elfogadott nézet, hogy nem hagyható, hogy a kisgyerekeket kezdeti hátrányos helyzetük miatt később is kudarcok ériék az iskolában. A tagállamok abban viszont különböznek, hogy milyen szerepet szánnak a családoknak, a magánszervezeteknek, a kormánynak a szervezési, finanszírozási és a felügyeleti kérdésekben. Az egyensúly valahol az állam szolgáltató egyeduralma és a teljes kivonulás között található. A koragyerekkorhoz kapcsolódó szolgáltatás ténylegesen nem helyettesíti a családokat, inkább partnernek tekinti őket.

Az iskoláskor előtti neveléshez, mint *szolgáltatáshoz való hozzájutás* igen változó képet mutat országonként, attól függően, hogy ezt állampolgári jognak vagy privilégiumnak tartják. A kontinentális Európában többnyire alapvető jogként értelmezik – a 3–6 éves korú gyerekekre vonatkozóan (A 3 évnél fiatalabb gyerekek esetében ritka az államilag szervezett gondoskodás). Az Amerikai Egyesült Államokban azonban inkább szükségleten alapuló (hátrányos helyzetű család), kompenzáló programnak tekintik, mely nem univerzális jogosultság, hanem a társadalom bizonyos célcsoportjaira irányul.

A koragyerekkori oktatás-nevelés programjainak *tartalmi része* nagyon változó, széles a sáv a pusztán megőrzésre szorító szolgáltatótól a speciális fejlesztő pedagógiát nyújtó intézményekig. Egyes országokban már az iskola világába vezetik be a gyerekeket, olykor ez a törekvés intézményesített formában is megjelenik. Mással a korai gyereknevelés teljes elkülönítettséget élvez az iskolától. Itt a játék nevelő hatására, a szülői részvételre, a közösségi rendezvényekre helyezik a hangsúlyt (pl.: Norvégia, Svédország). A felmérések szerint a játék-orientált program alapján fejlődő gyerekek nem teljesítenek gyengébben az oktatásra felkészítő társaiknál.

A koragyerekkori szervezett nevelés-oktatás intézményesített hálózatának fenntartása komoly *pénzügyi kérdéseket* vet fel. Az egyik legfontosabb, hogy a társadalom bizonyos elemei – kormány, önkormányzat, szülők, munkáltató – milyen arányban járulnak a szolgáltatás költségeihez. A hatékonyság növelése érdekében általában megosztott teherviselés jellemző. Bár Európában ez többnyire állami dominanciát, a tengertúlon magánfinanszírozást jelent. Hazánk saját erőforrásaihoz mérten jelentős összeget költ bölcsődei és óvodai ellátásra, arányaiban csak Dánia előzi meg a sorban. Az *adminisztratív és igazgatási kérdések* megszerzése eltérő módon történik a tagállamokban.

Bizonyos országokban régi, hagyományos szétválasztás figyelhető meg az oktatási és a szociális igazgatás között, míg máshol jóval egységesebb hatósági gyakorlat él. Összességében a politikai döntéshozók közös célja, hogy a munka világát összehétköztesék a kisgyerekeket érintő intézményesített, fejlesztő gondoskodással.

A harmadik fejezet az oktatási rendszer által használható technológiával foglalkozik. A kormányzat oktatásügyi vezetésében és az iskolák széles körében mára már tudatosult, hogy az információs és kommunikációs technológia (Information and Communication Technologies – ICT) alkalmazása nélkülözhetetlen az oktatásügyben. Az oktatás világa azonban folyamatosan küzd, hogy lépést tudjon tartani az ICT felől érkező sorozatos kihívásokkal. Alapvető érdeke fűződik ehhez, mivel fel kell készítenie tanulóit az információs társadalmon belüli boldogulásra és ehhez új, modern tanulási eszközöket kell alkalmaznia.

Az OECD tagországok egyre növekvő összegeket költenek az oktatási rendszer telekommunikációs hálózatának fejlesztésére (Az USA-ban már többet fordítanak technológiai eszközökre, mint könyvekre és más anyagok kinyomtatására.). A fejlett országok között azonban jelentős különbségek fedezhetők fel az internet, vagy tanulói szinten a számítógéphez való hozzáférés tekintetében. Az oktatási rendszer központi kérdései; forráselosztás, esélyegyenlőség, tanárok szakmai fejlődése, minőségbiztosítás – mind-mind szorosan kapcsolódnak az információs és kommunikációs technológia sikeres, széleskörű alkalmazásához. S így a technológia már nem független, különálló témaként jelenik meg az iskolai oktatásban, hanem az oktatás fő irányvonalának kulcsmozzanataként.

Az utolsó témakör a *felsőfokú oktatást*, mint újabb társadalmi csoportok felé kitáguló lehetőséget tárgyalja. A felmérések szerint az 1990-es évek első felében közel 40%-kal nőtt a felsőfokú oktatási intézménybe felvettek száma. A nagyarányú növekedést – a semleges demográfiai hatások ellenére – a hirtelen megugrott jelentkezési számok ösztönözték. A tendencia egy új fajta kihívást jelzett a felsőoktatási szféra felé; a *felerősödött tanulási igény* a társadalom változatos rétegei felől érkezett, beleértve a felnőtt korosztály széles köreit is. A folyamatos expanzió ellenére azonban a felsőfokú képzéshez való hozzájutás esélye ma is mutat bizonyos aránytalanságokat. (A kivételesen jó egyetemeken az elitréteg gyerekei nagyobb arányban képviseltetik magukat.) Az országok mégis sok erőfeszítést tesznek annak érdekében, hogy minden jó képességű tanuló bekerülhessen felsőfokú intézményekbe.

A 20. század végén a felsőoktatásra jelentkezők új körei alakultak ki, ezek szerint a jelentkezők növekvő száma már nem a tipikus késő tizenéves ill. húszas éveinek elején járó fiatalok köréből került ki, hanem

egy *idősebb korosztály* soraiból. Ők egyrészt a későn érők (30 év körüliek), másrészt az érett felnőttkoriak. Ez utóbbi csoport kettéváltható, egy részük nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel („második esélyesek”), más részük igen, ők továbbtanulni járnak vissza („másodszor visszatérők”) a felsőoktatási intézményekbe. Részvételi arányuk országonként változó, de általában a képzett felnőttek több mint 8%-a jelentkezett részvételre teljes idejű képzésre és több mint 18%-uk végzett el egy felsőfokú intézmény által szervezett tanfolyamot egy éven belül.

Kérdés, hogy a felsőoktatás hogyan tud megfelelni az *eltérő társadalmi háttérrel* rendelkező rétegek igényeinek. Úgy tűnik, hogy az egyetemek még állják a versenyt, s a más felsőfokú programot indító intézmények még nem tudják átvenni szerepét. Jelzi ezt az is, hogy az egyetemekre jelentkezők száma gyorsabban nőtt, mint a nem-egyetemi képzésre felvételizőké. Az 1990-es években a *nők* részvételi aránya erőteljesen nőtt azokon a felsőoktatási karokon és posztgraduális képzési szinteken is, ahol eddig alulreprezentáltak voltak.

A *felsőoktatási képzéshez való hozzájutás* lehetősége ma is jelentősen függ az oktatás erőforrásaitól, a támogatási formáktól. Végeredményben a részvételi arányban jelentkező eltérés mégis fellelhető a különböző társadalmi rétegek között. A kormányzat sok helyen erőfeszítéseket tesz a jelenség enyhítésére annak reményében, hogy újabb struktúrák kiépítésével szélesebb népréteget tud bevinni falai mögé. Olyan tanítási, finanszírozási és diák támogatási stratégiát szorgalmaz, mely egyszerre képes befogadni heterogén, tanulni vágyó csoportokat. A jelentkezők számában észlelhető ugrásszerű növekedést nem a demográfiai változások produkálták, hanem az alábbi tényezők:

Az oktatási rendszerben a középfokú oktatás expanziója; a kulturális rendszerben az erősödő társadalmi elvárás a magasabb képzettségi szint felé; a gazdasági rendszerben a munkavégzéshez kapcsolódó tudás magasabb szintű igénye; a kormányzati politika együttes célja a felsőoktatáshoz való hozzájutás lehetőségének kiterjesztése.

A felmérések szerint a tagországok többségében még ma is kétszer annyi olyan fiatal jár egyetemre és főiskolára, akiknek szülei felsőfokú végzettségűek; szemben azokkal, akik felmenői még középfokú végzettséggel sem rendelkeznek. Az országok többségében azonban az esélyegyenlőség mértéke a fiatalok körében már mérhetően kisebb, mint elődeiknél. Az *alacsony státusú társadalmi rétegek* továbbtanulási esélyeit speciális eszközökkel igyekeznek javítani (Pl.: egyéni tanácsadás, információátadás kiszélesítése, a középfokú tanterv erősítése, többféle felsőoktatási forma bevezetése).

Az „élethosszig tartó tanulás” koncepciójához kapcsolódó kutatások szerint a felnőtt népesség (30–64

éves) 40–60%-a évente részt vesz különféle felnőttoktatási kurzusokon. A jelzett korosztályon belül azonban inkább a fiatalabb (30–44 éves), felsőfokú képesítéssel rendelkezők vannak többségben. A kormányzat célja, hogy az idősebb korosztályok számára is biztosítani kívánja a továbbfejlesztési lehetőséget annak érdekében, hogy a munkaerőpiacon elérhessék céljaikat.

Az „élethosszig tartó tanulás” megközelítése értelmében a felsőoktatási rendszernek elég rugalmasnak kell lennie ahhoz, hogy folyamatos hosszú távú fejlődési lehetőséget tudjon kínálni a felnőtt korosztály és az alacsonyabb végzettségűek számára, akár „első belépő” a jelentkező, akár „visszajáró” (Felsőfokú levelező/esti képzés, poszt-szekunder képzés).

Összességében, a kormányzat feladata, hogy – az esélyegyenlőség érvényesítésével – olyan széleskörű felsőoktatási formákat tudjon biztosítani minden társadalmi réteg számára, melyek összhangban állnak az egyének változó érdeklődési területeivel, társadalmi és gazdasági szükségleteivel.

(*Education Policy Analysis, 1999. OECD, CERJ*)

Imre Nóra



AHÁNY HÁZ, ANNYI ÍRÁSBELISÉG?

Az UNESCO szakfolyóiratának 2000 szeptemberi különszámát az OECD által életre hívott és koordinált Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség Vizsgálatnak (International Adult Literacy Survey / IALS), illetve ennek kapcsán az írásbeliség (literacy) kérdéskörének szentelték a szerkesztők. Az 1994-ben kezdődött kutatás 7 ország részvételével indult, s utolsó szakasza 2000-ben zárult az immáron 22 résztvevő ország eredményeit bemutató publikáció megjelenésével.² A vizsgálat sorozat korábbi eredményei – a legutóbbi 2000 júniusában megjelenő publikáció előtt – 1995-ben és 1997-ben már ismertetésre kerültek, a folyóiratban olvasható tanulmányok azonban vegyesen reflektálnak a korábbi kötetekben foglaltakra, illetve a vizsgálat általános elméleti hátterére.³ A különszámban szereplő nyolc tanulmány természetesen igyekszik lefedni a vizsgálatban „érintettek” körét, vagyis a szerkesztői bevezető mellett helyet kap a vizsgálatot koordináló intézet (Kanada) projektvezetőjének tanulmánya, illetve további cikkeket belga, francia, spanyol, új-zélandi és manilai szerzők tollából. Összességében elmondható,

hogy a különszám egészét jellemzi az IALS vizsgálat szembeni kritikai hozzáállás, amely megkérdőjelezi a vizsgálat érvényességét, eredményeinek hitelességét és használható voltát. A különböző szerzők természetesen különböző szempontból közelítik meg az IALS vizsgálatot és fejtik ki véleményüket, ám összességében mégis úgy tűnik, egy általános nézetkülönbség nyilvánul meg ezekben a cikkeken az írásbeliség kapcsán: az OECD vizsgálatának céljaival és módszereivel szemben az UNESCO által képviselt paradigma.

A különszám meghívott szerkesztője *Jean-Paul Hautecoeur* véleménye szerint bár az IALS vizsgálat fontos területeket tár fel, az ezen belül használt módszert, amellyel a különböző csoportok képességeit lehet mérni és összehasonlítani érdekes és hasznos, ám elsősorban a fejlett ipari társadalmak gazdag országai által és számukra dolgozták ki, ahol az információs technológiák használata egyre inkább a mindennapi élet részét képező, fontos terület. Ezen az elemen keresztül pedig a vizsgálat némileg túl is mutat az írásbeliség kérdésén, globális szempontból közelíti meg az emberi tőke (human capital) kérdéskörét, s rámutat a jól képzett munkaerő gazdasági hasznára. A vizsgálatok eredményeit bemutató nemzetközi tanulmánykötetek kapcsán a szerkesztő kiemeli a konklúzióként megállapított egyértelmű összefüggést az egyéni és társadalmi jólét, a gazdasági siker és az írásbeliség képességi szintje között, rámutat a fejlesztés, a „hozzáadott érték”, és az élethosszig tartó tanulás fontosságára. Másrészt a méltatásokkal szemben összefoglalja a vizsgálat kapcsán megfogalmazott kritikai véleményeket is, amelyek kiterjednek az elméleti hátérre, az eredményekre, és az eredmények interpretálására is. Arra a vonásra például, hogy bár a vizsgálat alapvető megközelítése szerint bizonyos szinten minden ember rendelkezik írásbeli képességekkel, tehát nem állítható fel a képességeknek egy bizonyos standardja, ettől függetlenül a képességek szintekre sorolva jelennek meg, s a 3. szintet jelölik meg a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges minimum szintként, s az alacsonyabb teljesítményt, hiányként vagy problémaként tüntetik fel. A szerkesztő összefoglaló véleménye szerint bár a vizsgálat számos eleme kritika alá vonható, ettől függetlenül nagy jelentőséggel bír a nemzetközi összehasonlítási lehetőség, valamint az a tény, hogy a vizsgálat alkalmat adott az írásbeliséggel kapcsolatos kutatás széleskörű publikálásra, amelyen keresztül talán sikerül a problémára irányítani a figyelmet, vitát kezdeményezni, tapasztalatokat szerezni és cserélni helyi és nemzetközi szinten is. Mindezek pedig az egyes országok

2 A vizsgálatot és a magyarországi eredményeket részletesen bemutató tanulmány az *Iskolakultúra*, 2001. május.

3 A vizsgálat első szakasza 1994-ben kezdődött IALS néven, majd további országok csatlakozásával megisméltették SIALS (Second International Adult Literacy Survey) néven. Magyarország a második vizsgálati körben vett részt, 1997 és 2000 között.

éves) 40–60%-a évente részt vesz különféle felnőttoktatási kurzusokon. A jelzett korosztályon belül azonban inkább a fiatalabb (30–44 éves), felsőfokú képesítéssel rendelkezők vannak többségben. A kormányzat célja, hogy az idősebb korosztályok számára is biztosítani kívánja a továbbfejlesztési lehetőséget annak érdekében, hogy a munkaerőpiacon elérhessék céljaikat.

Az „élethosszig tartó tanulás” megközelítése értelmében a felsőoktatási rendszernek elég rugalmasnak kell lennie ahhoz, hogy folyamatos hosszú távú fejlődési lehetőséget tudjon kínálni a felnőtt korosztály és az alacsonyabb végzettségűek számára, akár „első belépő” a jelentkező, akár „visszajáró” (Felsőfokú levelező/esti képzés, poszt-szekunder képzés).

Összességében, a kormányzat feladata, hogy – az esélyegyenlőség érvényesítésével – olyan széleskörű felsőoktatási formákat tudjon biztosítani minden társadalmi réteg számára, melyek összhangban állnak az egyének változó érdeklődési területeivel, társadalmi és gazdasági szükségleteivel.

(*Education Policy Analysis, 1999. OECD, CERJ*)

Imre Nóra



AHÁNY HÁZ, ANNYI ÍRÁSBELISÉG?

Az UNESCO szakfolyóiratának 2000 szeptemberi különszámát az OECD által életre hívott és koordinált Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség Vizsgálatnak (International Adult Literacy Survey / IALS), illetve ennek kapcsán az írásbeliség (literacy) kérdéskörének szentelték a szerkesztők. Az 1994-ben kezdődött kutatás 7 ország részvételével indult, s utolsó szakasza 2000-ben zárult az immáron 22 résztvevő ország eredményeit bemutató publikáció megjelenésével.² A vizsgálat sorozat korábbi eredményei – a legutóbbi 2000 júniusában megjelenő publikáció előtt – 1995-ben és 1997-ben már ismertetésre kerültek, a folyóiratban olvasható tanulmányok azonban vegyesen reflektálnak a korábbi kötetekben foglaltakra, illetve a vizsgálat általános elméleti hátterére.³ A különszámban szereplő nyolc tanulmány természetesen igyekszik lefedni a vizsgálatban „érintettek” körét, vagyis a szerkesztői bevezető mellett helyet kap a vizsgálatot koordináló intézet (Kanada) projektvezetőjének tanulmánya, illetve további cikkeket belga, francia, spanyol, új-zélandi és manilai szerzők tollából. Összességében elmondható,

hogy a különszám egészét jellemzi az IALS vizsgálat szembeni kritikai hozzáállás, amely megkérdőjelezi a vizsgálat érvényességét, eredményeinek hitelességét és használható voltát. A különböző szerzők természetesen különböző szempontból közelítik meg az IALS vizsgálatot és fejtik ki véleményüket, ám összességében mégis úgy tűnik, egy általános nézetkülönbség nyilvánul meg ezekben a cikkeken az írásbeliség kapcsán: az OECD vizsgálatának céljaival és módszereivel szemben az UNESCO által képviselt paradigma.

A különszám meghívott szerkesztője *Jean-Paul Hautecoeur* véleménye szerint bár az IALS vizsgálat fontos területeket tár fel, az ezen belül használt módszert, amellyel a különböző csoportok képességeit lehet mérni és összehasonlítani érdekes és hasznos, ám elsősorban a fejlett ipari társadalmak gazdag országai által és számukra dolgozták ki, ahol az információs technológiák használata egyre inkább a mindennapi élet részét képező, fontos terület. Ezen az elemen keresztül pedig a vizsgálat némileg túl is mutat az írásbeliség kérdésén, globális szempontból közelíti meg az emberi tőke (human capital) kérdéskörét, s rámutat a jól képzett munkaerő gazdasági hasznára. A vizsgálatok eredményeit bemutató nemzetközi tanulmánykötetek kapcsán a szerkesztő kiemeli a konklúzióként megállapított egyértelmű összefüggést az egyéni és társadalmi jólét, a gazdasági siker és az írásbeliség képességi szintje között, rámutat a fejlesztés, a „hozzáadott érték”, és az élethosszig tartó tanulás fontosságára. Másrészt a méltatásokkal szemben összefoglalja a vizsgálat kapcsán megfogalmazott kritikai véleményeket is, amelyek kiterjednek az elméleti hátérre, az eredményekre, és az eredmények interpretálására is. Arra a vonásra például, hogy bár a vizsgálat alapvető megközelítése szerint bizonyos szinten minden ember rendelkezik írásbeli képességekkel, tehát nem állítható fel a képességeknek egy bizonyos standardja, ettől függetlenül a képességek szintekre sorolva jelennek meg, s a 3. szintet jelölik meg a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges minimum szintként, s az alacsonyabb teljesítményt, hiányként vagy problémaként tüntetik fel. A szerkesztő összefoglaló véleménye szerint bár a vizsgálat számos eleme kritika alá vonható, ettől függetlenül nagy jelentőséggel bír a nemzetközi összehasonlítási lehetőség, valamint az a tény, hogy a vizsgálat alkalmat adott az írásbeliséggel kapcsolatos kutatás széleskörű publikálásra, amelyen keresztül talán sikerül a problémára irányítani a figyelmet, vitát kezdeményezni, tapasztalatokat szerezni és cserélni helyi és nemzetközi szinten is. Mindezek pedig az egyes országok

2 A vizsgálatot és a magyarországi eredményeket részletesen bemutató tanulmány az *Iskolakultúra*, 2001. május.

3 A vizsgálat első szakasza 1994-ben kezdődött IALS néven, majd további országok csatlakozásával megisméltették SIALS (Second International Adult Literacy Survey) néven. Magyarország a második vizsgálati körben vett részt, 1997 és 2000 között.

számára mintát nyújthatnak a szükséges fejlesztések irányához.

A szerkesztő a vizsgálat „utóéletével” kapcsolatban még megemlíti, hogy a vizsgálat és a publikáció – a kezdeményezők eredeti szándéka szerint is – elsősorban a döntéshozók, politikusok számára készült, ám meglehetősen különböző a hatás, amelyet a kutatás, illetve az eredmények kiváltak. Néhány országban (USA, Kanada) szakmai és közéleti fórumok vitái, eszmecsereje alapján fejlesztések, kezdeményezések, programok indultak el, amelyek az írásbeliség fejlesztését célozták meg. Franciaország ezzel szemben, az ország eredményeit megismervén, nem járult hozzá az adatok nemzetközi publikálásához (ezzel óriási vitát és felháborodást váltva ki a francia sajtóban), a mai napig titkosan kezelik az eredményeket, és nagymértékben megkérdőjelezték a kutatás hitelességét. Emellett zárás-ként a szerkesztő utal arra, hogy az IALS vizsgálat kutatói csapata jelenleg egy új vizsgálatához készíti a tesztek, amely a mindennapi élethez szükséges praktikus képességeket igyekszik felmérni (life skills survey), a problémamegoldást, csoportmunkában való részvételt, praktikus tudást és az írásbeliséget magában foglaló megközelítéssel keresztül. Felmerül a kérdés, hogy a szakértők vajon mennyire képesek a kritikát tudomásul venni, tanulni belőle, s a tapasztalatokat is figyelembe véve kialakítani az új eszközöket? *Jean Paul Hautecoeur* véleménye szerint tágítani kellene a kutatást előkészítő, eszközöket kidolgozó szakértők körét, hiszen, ha a vizsgálatok olyan nagy hatással bírnak, hogy ezekre alapozva komoly politikai döntéseket hoznak, akkor elengedhetetlen, hogy mind a különböző diszciplínák, mind a nemzetközi részvétel szempontjából megfelelően széles legyen a kutatásában résztvevő szakértők köre.

A szerkesztő bevezetője után következik *Nancy Darcovich* cikke, aki a vizsgálatot vezető kanadai kutatóintézet (Statistics Canada) kutatásvezetőjeként vett részt. A tanulmány viszonylag röviden jellemzi és mutatja be a kutatás elméleti hátterét, előkészítési munkálatait, tartalmi és technikai elemeit. Különös hangsúlyt helyez a különböző szintű és irányú minőségi kontroll részletezésére (a fordítás, adaptálás, lebonyolítás, kódolás, nemzetközi újrakódolás és adatkezelés folyamatos nemzetközi ellenőrzése), és ennek konklúziójaként leszögezi, hogy az alapos és minden részletre kiterjedő ellenőrzések és a résztvevő országok folyamatos együttműködése, összehangolása biztosítja azt, hogy a nemzetközi összehasonlítás megalapozott és elvégezhető. A tanulmány lényegre törően ismerteti a legfontosabb tudnivalókat a kutatásról, bemutatja az érvényességet és megbízhatóságot biztosító elemeket. Nem tér ki azonban részletesen elméleti kérdésekre, amely ugyan az olvasó számára nem jelent feltűnő

hiányt, ám a később ismertetésre kerülő kritikai vélemények ismeretében talán hasznos lett volna ezeket is bemutatni.

Az erőteljes kritika leginkább talán *M. Hamilton* és *D. Barton* (Nagy-Britannia) cikkében fogalmazódik meg az IALS vizsgálatával szemben. Az írásbeliség vizsgálatával régóta foglalkozó kutatók más alapokon álló paradigma szempontjából elemzik és bírálják az OECD vizsgálatát. Az általuk „Új Írásbeliség Vizsgálat” néven említett szemlélet az írásbeliséget nem kognitív képességként kezeli, hanem a társadalmi szférákban megnyilvánuló gyakorlatként.

Kritikájukban három fő szempont jelenik meg: az írásbeliségről kialakított kép, a vizsgálatban megnyilvánuló egyoldalú kultúraértelmezés, és a tesztben használt feladatok (itemek) jellegének megkérdőjelezése. A szerzők megemlítik, hogy az IALS felmérés tulajdonképpen az UNESCO által elindított vizsgálatok sorába illeszkedik, azzal a különbséggel, hogy ezt az OECD kezdeményezte és koordinálta, tehát elsősorban az egyes kormányok megbízásából indultak, ennek megfelelően jelentős hatalommal és anyagiakkal a háttérben. Azt is elismerik, hogy bár az IALS megközelítése az írásbeliséggel kapcsolatban régi hagyományokkal rendelkező, befolyásos fórumok által támogatott, mégsem az egyetlen lehetséges szemlélet, amelyet kritika nélkül kellene fogadni. Hiszen az írásbeliség területén is számos szakmai műhely létezik, amelyek különböző szemlélettel közelítik meg a kérdést. Az IALS a kvantitatív módszereket támogatta, amelynek középpontjában csak az olvasás állt (az írásra nem terjedt ki a vizsgálat). A kutatás fő eszköze a teszt volt. A tesztet természetesen igyekeztek komplex, életszerű feladatokból összeállítani, ám éppen ez az egyik olyan koncepció, amelyet a szerzők erősen kritizálnak. Ezzel állítják szembe az „Új Írásbeliség Vizsgálat” szemléletét, amely a helyi viszonyoknak megfelelő, mindennapi gyakorlatból indul ki. Álláspontjuk szerint az írásbeliséget csak úgy lehet értelmezni és elemezni, ha azt az egyén saját, adott szociális gyakorlatának kontextusában vizsgáljuk. A társadalmi élet különböző területein (oktatás, vallás, munkahely, közösségi élet, család) más-más írásbeliségi gyakorlatok vannak, amelyek az idővel változnak, és az ezekhez kapcsolódó intézmények, szociális kapcsolatok pedig támogatják és formálják a változást. Minden kutatás, ami az írásbeliségről kíván értekezni, számításba kell, hogy vegye az írásbeliségnek azt a szélesebb értelemtét, az értékeket és a használatot, ami a mindennapi életben jelen van.

Az általános elméleti állásfoglalás után a korábbiakban megnevezett három főbb kritikai ellenvetést fejtik ki részletesebben a szerzők. Az *első* szerint az IALS kutatás bár azt állítja, hogy lefedi az írásbeliség területét, ám azokat kognitív képességként kezelve, csak rész-

ben, korlátozottan vizsgálja. Megközelítésében jelentős szerepet kap a fejlett ipari társadalmak szempontja, amelyben azt tekintik értékeknek, ami a nyugati világ piacgazdasága számára az. Így nem tudunk meg sokat az országokon belüli helyi különbségekről, a kulturális mintákról, kulturális, szociális, történelmi háttértől, és az okokat, összefüggéseket is csak korrelációk szintjén kezelik. A *második* jelentős kritikai észrevétel a vizsgálat „kultúrakezelése”, amelyben a kultúra, mint elkerülhetetlen probléma jelenik meg, aminek a hatását minimálisra kell csökkenteni ahhoz, hogy ne torzítsa a teszt statisztikai paramétereit. Ennek érdekében a kutatók megállapítottak egy kulturális közös nevezőt, amely olyannyira egységes, hogy minden társadalomban az eredmények hasonló megoszlását eredményezi, és természetesen nem jelennek meg benne kulturális sajátosságok. Az „Új Írásbeliség Vizsgálat” szempontjából, aminek lényege a kulturális kontextus figyelembe vétele, az IALS vizsgálat az „írásbeliség-gyereket önti ki a kultúra fürdővizével együtt” – jegyzik meg szellemesen a szerzők. A kritika *harmadik* eleme a teszt feladataira vonatkozik. Az itemek, amelyeket a tesztben felhasználtak, eredetileg a való életből származtak, ám annak érdekében, hogy megfelelő paraméterekkel rendelkező teszt-item lehessen belőlük, számos – szigorú ellenőrzés alatt álló – átalakításon, szelekción mentek keresztül. Az a cél, hogy a feladatokban ne maradjon olyan elem, amely kultúránként különböző, tehát a teszt minél megbízhatóbb legyen, azt eredményezte, hogy a folyamat végére a feladatok már egyáltalán nem voltak életszerűek, és a „lecsiszolás” eredményeképpen minden társadalomban egyforma megoszlást eredményeztek.

A következő szempont, aminek mentén megfogalmazódik az angol szerzők ellenvetése, a feladatok tartalmára vonatkozik. Álláspontjuk szerint csak akkor van értelme például busz menetrenddel kapcsolatos feladattal tesztelni az embereket (ahogyan azt az IALS egyik feladat tette), ha a megkérdezettek valóban utaznak busszal és használnak menetrendet. Ha azonban a menetrendet kiemelik a mindennapi környezetből, amelyben funkcionál, akkor már nem menetrend lesz, hanem pusztán egy teszt-item. Az itemek pedig első sorban az észak-amerikai típusú kultúrában felnőttek számára lehetnek leginkább adekvátak és ismerősek, amely kultúrát a nemzetközi, fogyasztói társadalom, közösségi tevékenység, a globális média és piac vonásai jellemzik. Ebből kifolyólag a szerzők véleménye szerint az IALS-ban használt teszt művilleg előállított feladataival messze áll a mindennapi életől, amelyek egy transznacionális kultúrát alapul véve egyfajta írásbeliséget reprezentálnak, de nem az írásbeliséget. A szerzők végül számba veszik az IALS által meghatározott célokat s azok teljesülését, amit az alábbiakban

foglalhatunk össze: az *országok teljesítményének összehasonlítása* nem sikerült, mert nem sikerült a megfelelő standard kialakítása, amely lehetővé tenné a kulturaközi összehasonlítást, éppen ezért független szakértők nem is javasolták ennek megtételét; az *összefüggések feltárása az írásbeliség és a gazdasági mutatók között* (jólét, gazdaság) csak minimálisan sikerült, a kérdés további vizsgálatokat igényelne, hiszen a teszt feladatait teljesen le kellett egyszerűsíteni, semlegesíteni ahhoz, hogy megbízhatók legyenek. Emellett az írásbeliség feltérképezése csak egy szűk sávban mozog, az írást alulreprezentálja, és a felhasznált szövegek, kiemelve használati környezetükből, nem ugyanazt képviselik, mint azon belül. Az eredmények túlmagyarázottak, és már korábban meghatározott célokra reflektálnak, vagyis a levont következtetések már korábban is ismertek voltak.

A *döntéshozatal befolyásolása* talán megvalósulhatott a vizsgálat által, ezen a téren azonban túl nagyok voltak az elvárások, és a támogatások, anyagiak elosztásakor veszélyesek lehetnek a túlságosan messzire mutató, ám megalapozatlan megállapítások.

Összességében a két szerző az IALS-ot felesleges, idejétmúlt kutatásnak tartja, amennyiben az csak arra hivatott, hogy racionalizáljon és alátámasszon olyan döntéseket, amelyeket a kutatási szférán kívüli területeken rég megszülettek. Abból kifolyólag, hogy az IALS-t az OECD kezdeményezte és koordinálta, a kutatás kritika nélkül támogatja a globális kapitalizmus új vízióját, és közvetíti az emberek számára, mint fontos és biztos elemet, amit életük részévé kell tenniük. A kutatás véleményük szerint nem szolgál újabb információkkal az írásbeliségről, inkább a globális kapitalizmus új vízióját propagálja. Ám megvan az az előnye, hogy a jelentős anyagi és hatalmi támogatást élvező kutatás eredményei ráirányíthatják a figyelmet az írásbeliség problémáira, és anyagi támogatást kaphatnak újabb kutatások is. A metodika és az eredmények megkérdőjelezhetőek, és fenntartják annak misztikumát, hogy a boldogulás alapja kizárólag az írásbeliség területén nyújtott kiváló teljesítmény és kitűnő képességek.

A belga *N. Druine* és *D. Wildemeersch* tanulmánya összegzi az írásbeliség körüli vitákat (amelyek az írásbeliség elméletéről, tanításáról, szocio-ökonómiai konzekvenciáiról, vizsgálati módszereiről, filozófiai alapjairól szólnak), és a mérési technikákat, amelyek mentén megtörtént a kutatók két pártra szakadása, a „pro-kognitívok” és a „kulturalisták” tábora. Az IALS kutatást a két szerző szintén kritikával illeti. Véleményük szerint az írásbeliséget az alábbi két módon lehet megközelíteni: standard módon, amelyre példa lehet az IALS kutatás is, amely mérhetőnek tekinti az írásbeliséget, mint absztrakt, kognitív képességet és azt az álláspontot támogatja, hogy az írásbeli képességek és a gazdasági siker

között fontos összefüggés áll fenn az ún. tudásalapú társadalomban. Továbbá szocio-kulturális megközelítéssel, mely szerint az emberek írásbeliség használatának kontextuális és hatalomfüggő karaktere van.

A szerzők kifejtik továbbá, hogy az IALS megállapításai a neoliberális ideológiában gyökereznek, amely arra kényszeríti a társadalom tagjait, hogy alkalmazkodjanak a globalizált gazdasági elvárásokhoz és szükségletekhez, sőt azt állítják, hogy a vizsgálatban részt vevő kutatók sem tekinthetők semlegesnek és objektívnek, hanem a jelenleg domináns neoliberális politikai tendenciáknak felelnek meg. Konklúzióként leszögezik hogy a kritikáktól függetlenül, az IALS számos értékes eredményét nem szabad arra felhasználni, hogy segítségével egy adott politikai orientációt támogassanak, hanem nyilvános viták nyomán kell a tapasztalatokat feldolgozni.

A legnagyobb érdeklődésre talán a francia *D. Manesse* cikke tarthat számot, ha emlékszünk még a vizsgálat történelméből arra a sajátos tényre, hogy Franciaország – az eredmények ismeretében – nem járult hozzá azok nemzetközi publikációjához...

A különzámban szereplő nyolc tanulmány között az egyetlen nem angolul – hanem értelemszerűen franciául⁴ – olvasható cikk igyekszik erre az esetre magyarázatot adni. Hivatkozik azokra a tanulmányokra, amelyek ugyan a mai napig titkosak – az eredményekkel együtt –, ám a kutatásban résztvevők számára alátámasztották a vizsgálat megbízhatatlanságát, és megalapozták a döntést, amely a francia eredmények titkosítását hozta. A vizsgálat írásbeliségről alkotott felfogását a tanulmány túlságosan leegyszerűsítőnek ítéli, amely csupán a fogyasztói társadalom víziójára reflektál, túlértékeli az információ jelentőségét, de nem veszi figyelembe az írásbeliség szubjektív, esztétikai, fantáziával összefüggő funkcióit.

A cikkben apró betűvel szedett bekezdésben azt olvashatjuk, hogy az az eredmény, amely szerint a franciák 75%-a a prózai szövegeken nyújtott teljesítményük alapján az 1-2 szintre sorolhatók,⁵ saját, hazai méréseik eredményeinek nagy mértékben ellentmondanak. A francia sajtóban nagy botrányt kavart intézkedés hátterében a szerző szerint nem a nemzeti hiúság állt, hanem a szakértők kutatással szemben támasztott erős kételyei. A kételyek egyik forrását az adta, hogy a tesztnél használt itemek közül 17 származott az Egyesült Államokból, 9 Hollandiából, és 2 Franciaországból. A szerző véleménye szerint a fordítások mindenképpen torzították az eredeti feladatokat, s ez ha-

tással lehetett a teljesítményekre. Különösen nagy jelentősége van ennek Franciaországban, ahol az egyes régiók nyelvhasználatában nagy eltérések lehetnek. További jelentős tényezőként említi a szerző a teszt kitöltésével kapcsolatos hajlandóságban megnyilvánuló különbségeket, amelyekre a vizsgálat nincs tekintettel, nemzetenként egységes viszonyulást feltételez, pedig ebben is nagy különbségek vannak/lehetnek, és erősen befolyásolhatják a teljesítményeket, ha a hiányos, félbehagyott válaszok is rossz válaszként jelennek meg.

Problematikusnak érzi továbbá a kérdések megfogalmazását, és a kódolási eljárást is. A szerző véleménye szerint a teszt nem képességet mér, hanem tudást, és bár nem vonja kétségbe a kutatók jóindulatát, de megállapítja, hogy a vizsgálat számos olyan tényezőt rejt magában, amelyek nem kontrollálhatóak, és amelyek nem is kerülnek felszínre. Megállapítja, hogy az IALS mögött álló elmélet csak egy koncepció a sok közül, amivel az írásbeliséget meg lehet közelíteni, mint ahogy számos különböző kódot használunk olvasás közben is, majd az olvasottak leírásakor is, s mindezek közben számos eltérő logikai utat járunk be, s mindezekre a szerző véleménye szerint szintén nincs tekintettel a kutatás. Az egyéni szinten felül a tanulmány megemlíti az egyes nemzetekre jellemző sajátos kulturális, olvasási, írási karaktert, amely megnyilvánul például az újságcikkek eltérő jellegében is, és a többi országtól megkülönböztetően jellemez egy-egy nemzetet. Vagyis, minden francia – összehasonlítva más országok lakóival – hasonló módon olvas, és ez a mód különbözik egy másik országlakóra jellemző olvasási módtól, és bizonyos szavaknak is más-más (mögöttes) tartalmuk lehet az egyes országokban. Az országokon belül fennálló, adott rétegek eltéréseiből származó torzulásokat illetően a különböző régiók vagy társadalmi rétegek képviselői számára különböző mértékben nehez egy-egy feladat, hiszen például egy délvidéki gazda valószínűleg hátrányban van akkor, amikor a MacDonalds gyorsétterem választékának kalóriaértékeit kell kiszámolnia táblázat segítségével.

A szerző összefoglalásként leszögezi, hogy bár abban egyetértenek francia részről is, hogy az írásbeliség és annak kutatása fontos, hogy a mindennapi élet területein nagy jelentőséggel bíró faktorokról van szó, de a korábban ismertetett szerzőkhez hasonlóan szóvá teszi a tesztben használt feladatok „itemizált” jellegét. Véleménye szerint a szövegek nem az átlagos képességekkel bíró olvasókra vannak szabva, és kérdés, hogy kik, vagy milyen kultúraszemlélet jelentette a mércét a

4 Hozzá kell tennünk, hogy nemzetközi folyóiratról lévén szó, ez természetesen nem egyedi eset, itt azonban valóban az egyetlen nem angolul megjelent cikk volt.

5 A teljesítményeket az IALS-ban kutatók 5 szintre sorolták, ahol az 1-es szint a legalacsonyabb, 5-ös a legmagasabb, és a 3-as szint jelenti a kutatás által megállapított, a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges minimumot.

feladatok létrehozásához. Hiszen nem feltétlenül ezekben a fogyasztói társadalmi elemekben nyilvánul meg az írásbeliség, hanem szépségben, mítoszokban, emlékekben. A vizsgálat evidenciaként kezeli, hogy az írásbeliség szintje és a társadalom fejlődése szorosan összefügg, az ítéletek is ennek az ilyen fejlett társadalmak termékei, és a vizsgálat egésze is csak a fejlett társadalmakra reflektál; nem szerepelnek a tesztben esztétikai szövegek, memoárok, vitaszövegek, amelyek szépséget hordoznak. Emellett pedig a vizsgálatban nem jelenik meg semmi az oktatási rendszer olyan céljaiból, mint például a kreativitás, képzelet fejlesztése, a kulturális emberkép átörökítése.

A spanyol *S. Valdivielso Gomez* tanulmányában méltatja a kutatás fontosságát, de annak korlátaira is felhívja a figyelmet. Megemlíti a kutatás univerzalitását, annak leegyszerűsített szemléletét, amely az írásbeliséget csak mint információt kezeli, és amely azáltal, hogy egyéni kompetenciákat mér, hatásában kihangsúlyozza a különbségeket. Kritikája az angol szerzőpároséhoz hasonló: az egyéni kompetencia nem mérhető és interpretálható anélkül, hogy az egyének nyelvhasználatát annak kontextusában ne vennék figyelembe.

Az új-zélandi *P. Roberts* tanulmányában megkérdőjelezi a „tudásalapú társadalom” fogalmát, és az OECD publikációjának felhívásával egyetértve az írásbeliség koncepciójának kiszélesítését szorgalmazza. Rámutat az „információ” fogalomkörének korlátaira, mint az újradefiniálás központi kérdésére. Összehasonlítja az OECD projektet egy tervezett új-zélandi vizsgálatával, amelynek céljai hasonlóak az IALS vizsgálatéhoz, erős kritikával élve a kutatást kidolgozó és az eredményeket interpretáló szakértők munkájával kapcsolatban, mert véleménye szerint az IALS-ban a az írásbeliséget és a tudást azokra a képességekre és információkra redukálták, amelyek a neoliberalizmus elméletében gyökerező szemlélet szerint fontosak.

A manilai *A.B.I Bernardo* cikkében megkérdőjelezi a felmérés érvényességét olyan régiókban, ahol az írásbeliség nem egyértelmű norma, s ahol a fejlesztési stratégiák nem általánosak, és nem elérhetőek széles tömegek számára. Kimutatja, hogy a kognitív képességek vizsgálata nem lehet univerzális, mivel nem függetleníthető a környezettől, hanem speciálisan meghatározott szociális gyakorlat és kontextus. A tudásalapú társadalom globális koncepciója szerinti megközelítése értelmét veszti ott, ahol a mindennapi gyakorlat és elvárások területén egészen más normák élnek. Konklúzióként megállapítja, hogy ha a kulturális különbségekre való érzékenység nem lesz szerves része az írásbeliség-kutatásoknak, akkor a jelenlegi információk kor tovább fogja növelni az emberi egyenlőtlenségeket.

A vizsgálat második körében (a SIALS néven ismert kutatásban) Magyarország is részt vett, 1997–2000 kö-

zött. A kutatást az Oktatási Minisztérium megbízásából, az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettiségi Vizgáközpontjának Monitor Csoportja végezte. Központunkban (amely azóta a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény részeként működik) jelenleg is folyik az eredmények feldolgozása és publikálása. Ebből a nézőpontból úgy ítélem meg, hogy bár a folyóiratban megjelent cikkek komoly tapasztalattal rendelkező szakértői számos ponton jogosan vetik fel kérdéseiket a vizsgálatban kapcsolatban, ám úgy tűnik, helyenként éppen az általuk felvetett kifogás csapdájába esnek: kiemelik a vizsgálatot saját kontextusából, és olyan tényezőket kérnek számon rajta, illetve olyan hiányosságokat rónak fel neki, amely tényezőknek való megfelelés nem volt, nem lehetett a vizsgálat célja. A kutatói szférában természetes, fontos és üdvözlendő a különböző szakmai megközelítések, műhelyek és álláspontok ütköztetése, ám véleményem szerint csak akkor, ha a kritikák reálisak és tényekkel alátámasztható érvekkel élnek. Az OECD IALS kutatás természetesen nem hiba nélküli, ám a saját keretein belül kitűzött céloknak és követelményeknek megítélsem szerint megfelelt. A kutatásban résztvevő elméleti, statisztikai szakértőknek pedig rendelkezésükre állnak azok az adatok és tények, amelyekkel többek között az itt felvetett kérdésekre is megnyugtató választ tudnak adni. A kutatás által kibocsátott eredmények, adatok pedig akkor is nagy jelentőséggel bírnak, fontosak és informatívak, ha a felvetett kérdéseket, a megállapított korlátokat figyelembe vesszük. A vizsgálatban részt vett 22 ország eredményeinek összehasonlításában hazánk meglehetősen gyenge eredményekkel szerepel a nemzetközi mezőnyben. Fokozottan érdekes lehet, hogy a felmérés céljait és korlátait is figyelembe véve számba vegyük az eredmények mögött húzóó okokat. Ezek között természetesen megjelenhet annak elemzése, hogy milyen volt a magyar lakosság körében a válaszolási hajlandóság, a teszt kitöltésére fordított idő és energia, milyen problémák merültek fel a fordítások kapcsán, milyen hazai jellegzetességek adódtak a kódolási folyamat során, ám mindezek a tényezők nem vonják kétségbe az adatok hitelességét és érvényességét. A Monitor Csoport szemlélete szerint tehát az esetleges „mentéseket” jelentő kérdőjelek helyett sokkal inkább az okokat és megoldásokat kellene keresnünk azokra a meglehetősen súlyos kérdésekre, amelyeket az eredmények kapcsán fel kell tennünk.

(International Review of Education, Special Issue: Literacy in the Age of Information - Knowledge, Power or Domination? An Assessment of the International Adult Literacy Survey. Vol. 46. No. 5. September 2000. UNESCO Institute for Education and Kluwer Academic Publishers)

Bánfi Ilona

SUMMARIUM

EDUCATION – POLICIES – RESEARCH

The Spring 2001 issue of *Educatio* focuses on the relation between educational policies and educational research in Hungary ten years before and after the change in 1990. The articles describe several aspects of the period when educational research was launched in Hungary. These are the 80s and 90s, which indicate a period worth analysing in its own right. What we call educational research (Bildungsforschung, educational policy analysis) in Hungary, is a unique phenomenon in the region. Its framework was a political system, the so called “Kadar-regime”, which existed before the political change in 1989–90. This political system was self-confident enough to involve the groups of the opposition into policy-making (at least into special fields of policies such as educational policies). On the other hand, the system was not integrated enough to keep opposing opinions under complete control. As a consequence, the researchers had stronger and stronger influence on the political decision-making, and projected an alternative way of thinking, a kind of political democracy, where the decision-makers in educational policies formed the “governing party”, and educational researchers the “opposition”. A generation of educational researchers grew up in this political atmosphere.

After the change in 1989–90, Hungary turned into being political democracy, so critical educational research lost its original function. Former educational researchers gradually developed or undertook new social roles in the 90s. Some of them became experts for political parties; furthermore, alternating governing or opposing parties depending on the results of parliamentary elections (1990, 1994, 1998). Another group of researchers undertook positions as experts (counsellor for the Ministry of Education) for the field policies (educational policies): they researched the applicability and the possibilities of accomplishing governmental decisions in educational policies. The third group of researchers turned back to their original, academic profession and found occupation in other research institutes or universities. The present issue of *Educatio* describes all the three possible careers in the articles edited here.

János Setényi analyses in details the dilemma focused above (*Educational Policies and Educational Research*). The author shows several examples modelling the relation between educational policy-maker and educational researcher (Husén, Luhmann, Kogan, and for the first, Weiss), then he describes the development of a new role. This role followed the patterns of “business counselling” when it was formed in Hungary in the 90s. The author argues that this situation is more advanced in this respect in Hungary than in the other countries of the region. Janos Setényi even states that the network of relations between educational policy-makers, executives and counsellors developing in the 90s in Hungary is more developed compared with some other countries in Europe.

The first section of papers is written by authors who are not active as educational counsellors any more but returned to academic research. *Mihály Andor* received publicity with his sociological studies in the current situation in the 80s, when he analysed how governmental educational policies had not developed schools in compulsory education (primary schools) for decades. In his present paper the author describes how much more researchers know about social inequities in Hungary (*Social Inequities and School*). The author argues that the actual dilemma of educational policies on

the turn of the century is the choice between the principles of being truthful or free. Market economy and political democracy led to spectacular growth of equity problems on the basis of schooling. The educational policies of the next decade have to answer this question as well.

Zsuzsa Vajda has a critical attitude to the theory which argues that education can simply be grounded, can be substituted with psychological research or by applying the results of these researches (*Pedagogy and Psychology*). According to the author: “we cannot apply to these two fields of science the same framework of views. Pedagogy articulates the structure of aims for the children, or the educated, without which education would be impossible; on the other hand psychology has to research and secure ways of openness for the individuals, personal differences, and decisions based on these factors.”

András Semjén characterises the process through which educational economists – including himself – gradually learn to react to the educational challenges of the new economy after 1990 (*Meeting a Young Man*). Some economists had great expectations of the so called alternative educational financing model (the Norwegian model) in the 80s. The basis of this model is a welfare society that has never developed in East European countries, though the intellectuals had always proposed this model to the governmental and political leaders before 1990. However, real market economy has developed in the region since 1990 and this process has led to the abolishment of former illusions. Now we have to face the question of financing the public section following the market mechanisms.

Iván Bajomi aims at applying the basic viewpoints of political science to education (*Some Remedies of Premature Educational Change*). The author uses Margaret Archer's typology of educational development, and analyses the history of Hungarian educational policy between 1980–2000. As a conclusion he raises the question if the educational reforms could be controlled better (if these are necessary at all). According to the author, the one solution is to understand educational policies as a so called “public affair”, i.e. applying educational policies is not a role of experts and educational policy-makers, but that of respected community, on the basis of the rules of political democracy.

The other section of papers reflect on the careers and social roles of researchers before and after the change in 1990. *Péter Lukács* analyses the history of the Hungarian Institute for Educational Research in Budapest, from its foundation until the turn of the century (*The Example of a Research Institute*). The author actually describes the roles played by a group of intellectuals called “educational researchers”, before and after the change in 1990. He emphasises the importance of “think tank” institutes in a period of alternating political course in Central Europe where the layer of professional civil servants have not existed yet, and politicians are forced by circumstances to think from election to election. The professional interests of education are easily subordinated to the need of votes; new elections can entail the caesura of an educational policy. The author expects from “think tank” organisations to maintain necessary continuity.

Katalin R. Forray and *István Polónyi* have participated both in governmental activities and in policy analysis. They ask on the basis of their experiences why experts are always on the other side (*Always on the Other Side*). In their opinion, governmental educational policy has not turned into a profession yet (it is not yet professionalised enough). That is the reason why policy-making that involves several electoral periods, has become harder and harder in this framework. The so called and often cited civil society is not capable of this policy-making either, as they cannot acquire the necessary knowledge and do not have the necessary apparatus. This “long term” planning necessarily opposes experts with the given government – whom they are supposed to co-operate with –, while they become valuable for those who are still in opposition but may come to power after the next election.

Mária Nagy reflects on the professionalisation of educational experts (*An Attempt of Self-definition*). The author tells the history of a unique institution, the HERA (Hungarian Educational Research Association), from the late 80s. She interviewed the founders of the “semi-legal” institution, which was launched before the change. She asked them to reflect back onto their role played then. But

this paper is not a simple collection of memories. It is rather the collection conclusions drawn by the former founders and members. These messages projected the problems that occurred in the field of education after the political change in 1990. Civil organisations forecast the political earthquake that was about to come. It is the reason why they have to be relied on as well, besides official experts.

Gábor Halász investigates the moral dilemmas of an expert through his own career (*Research, Policies, Expert*). “In the past 10–15 years we have often felt when talking with social researchers from West Europe: on the one hand, they envied us of the opportunity of the rare historic moment, the dream of a researcher, that we could experience the temporal co-existence of research and social practice; on the other hand they were threatened by the mere image of being in our shoes.” However, today “the role of a researcher or expert has more to do with communication. This role raises important moral dilemmas as well... The moral dilemmas originate from the case that a researcher doing political analysis – opposed to his colleague doing pure research – does not deal with narrow areas of social problems, but with complex social phenomenon which need holistic approach, and allow for only rough estimates of truth.”

The *Central Europe* column edits *T. Neville Postlethwaite’s* paper on co-operation between expert and educational policy-maker – as it was seen and experienced by the “big generation” of international comparative studies emerging in the 60s.

(Text by Tamás Kozma, translated by Gabriella Zsigovits)

BILDUNG – POLITIK – FORSCHUNG

In unserer jetzigen Nummer findet der Leser Artikel, die das Verhältnis zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung vor und nach der Wende untersuchen. Die Autoren rufen in ihren Beiträgen jenen Zeitraum wach, in dem sich die Bildungsforschung in Ungarn etablierte. Es handelt sich um die 80er und 90er Jahre, die in sich schon wichtig genug sind, um analysiert zu werden. Was man in Ungarn unter Bildungsforschung (educational policy analysis) versteht, kann als eine relativ eigenartige Entwicklung in der Region genannt werden. Ihre Entsehung wurde durch das politische System (Kádár-Regierung) ermöglicht, das bis zur Wende bestand. Dieses System war noch selbstsicher genug, um oppositionelle Gruppen in die Gestaltung der Politik einzubeziehen – wenigstens was es die sog. Fachpolitiken (wie z. B. die Bildungspolitik) anbelangt. Auf der anderen Seite allerdings war das System zu wenig integriert, um oppositionelle Meinungen vollständig unter Kontrolle zu halten. Das hatte zur Folge, dass die Forscher immer häufiger ihre Ansichten zu Entscheidungen der Bildungspolitiker äußerten. Durch ihr alternatives Denken kam eine Art politisches “Mehrparteiensystem” zustande, wobei die Bildungspolitiker als “Regierungspartei”, die Forscher als “Opposition” wirkten. Eine ganze Generation der Bildungsforscher wuchs in diesem politischen Klima auf.

Nach der Wende von 1989/90 entstand in Ungarn ein richtiges Mehrparteiensystem, was die oben beschriebene kritische Bildungsforschung überflüssig machte. Die ehemaligen Bildungsforscher bildeten neue gesellschaftliche Rollen aus, bzw. übernahmen solche. Aus einigen wurden Experten politischer Parteien; und zwar sowohl der Regierungs – als auch der Oppositionsparteien – je nach Position, die die von ihnen gewählte Partei nach den verschiedenen Wahlen (1990, 1994, 1998) einnahm. Andere wurden zu Experten der jeweiligen Fachpolitik, also des Bildungsministeriums. Sie suchten nicht nach möglichen Alternativen der Regierungsentscheidungen, sondern beschäftigten sich mit deren Anwendbarkeit und Verwirklichbarkeit. Schließlich kehrte eine dritte Gruppe der Forscher zur akademischen Laufbahn zurück und fand an Hochschulen oder Forschungsinstituten Anstellung.

János Setényi analysiert ausführlich dieses oben skizzierte Dilemma (*Bildungspolitik und Bildungsforschung*). Er stellt zuerst eine Reihe von Modellen vor, die das Verhältnis zwischen Bildungspolitikern und Bildungsforschern erklären sollen (Husén, Luhmann, Kogan und hauptsächlich Weiss). Später beschäftigt sich der Autor mit der Entstehung einer neuen Rolle. Diese Rolle entstand in den 90er Jahren nach dem Muster des *Business Counselling*. Nach Setényis Meinung ist Ungarn diesbezüglich entwickelter als andere Länder der Region. Der Autor wagt sogar die Hypothese, dass dieses Beziehungssystem, das zwischen den Gestaltern, den Anwendern bzw. Ratgeber der Bildungspolitik besteht, in Ungarn entwickelter als in vielen anderen europäischen Ländern sei.

Die erste Gruppe der folgenden Arbeiten schrieben Wissenschaftler, die sich (heute) nicht mehr aktiv mit Beratung (Expertise) beschäftigen, sondern zur akademischen Forschung zurückkehrten. Mihály Andor wurde der ungarischen Leserschaft Mitte der 80er Jahre bekannt, als er in einer soziologischen Analyse zeigen konnte, wie wenig in den vorangehenden Jahrzehnten die Grundschulen (in Ungarn Klassen 1 bis 8) von der regierenden Bildungspolitik entwickelt wurden. In seinem jetzigen Beitrag zeigt Andor, wie viel mehr die heutigen, Bildungsfragen untersuchende Soziologen über gesellschaftliche Ungleichheiten in Ungarn wissen (*Gesellschaftliche Ungleichheit und Schule*). Nach der Meinung des Verfassers ist das wirkliche Dilemma der Bildungspolitik der Jahrtausendwende, ob sie dem Prinzip der Gerechtigkeit oder der Freiheit folgen sollte. In der Zeit der Marktwirtschaft und des Mehrparteiensystems sind die Bildungsdifferenzen und die daraus sich ergebenden Ungleichheiten auf eine spektakuläre Weise gestiegen. Die Bildungspolitik des nächsten Jahrzehntes muss eine Antwort auch auf diese Frage geben.

Zsuzsa Vajda kritisiert die Auffassung, man könnte Erziehung einfach dadurch fundiert wissen, dass man psychologische Forschungsergebnisse auf sie überträgt (*Pädagogik und Psychologie*). Nach ihrer Meinung "könnten diese beiden Fachdisziplinen nicht im selben Begriffsrahmen kultiviert werden". Die Pädagogik formuliert das Zielsystem für die Kinder, die Erzogenen, ohne welches keine Erziehung zustande kommen kann, die psychologische Annäherung hat die Aufgabe, die nötige Offenheit für den Einzelnen, die individuellen Unterschiede und die Möglichkeiten der dadurch getroffenen Entscheidungen zu erforschen und während dieses Prozesses zu sichern.

András Semjén zeigt den Prozess, wie die Forscher, die sich mit bildungsökonomischen Fragen beschäftigten (unter anderem er selber), langsam lernten, sich den bildungspolitischen Herausforderungen der sich nach der Wende gebildeten wirtschaftlichen Verhältnisse zu stellen (*Begegnung eines jungen Mannes*). In den 80er Jahren hatte man große Erwartungen an das sog. alternative Bildungsfinanzierungsmodell (norwegisches Modell). Dieses entstand auf der Grundlage einer Wohlstandsgesellschaft, die in ost-europäischen Staaten nie verwirklicht wurde – trotz Empfehlungen seitens der Intelligenz, die wiederholt an die Regierung und die Führer der regierenden Partei appellierten. Die sich seit 1990 entfaltenden echten marktwirtschaftlichen Verhältnisse in der Region ließen jedoch diese Illusion platzen. Heute steht man der Frage gegenüber, wie auch Staatsaufgaben nach dem Muster marktwirtschaftlicher Mechanismen finanziert werden könnten.

Iván Bajomi versucht die Grundfragen der Politikwissenschaft auch auf die Bildung zu übertragen (*Gegenmittel ungereifter Veränderungen des Bildungswesens*). Dabei kehrt er zur Bildungsförderungstypologie von Margaret Archer zurück und analysiert mit deren Hilfe die ungarischen bildungspolitischen Geschehnisse zwischen 1980 und 2000. Im Schlussteil seiner Arbeit geht Bajomi der Frage nach, wie man die Bildungsreformen besser lenken könnte (falls das überhaupt erwünscht ist). Er sieht eine Lösung darin, dass man die Bildungspolitik als "Gemeinschaftsaufgabe" auffasst. Es sind dann nicht die Experten und Bildungspolitikern, die die Bildungspolitik bestimmen, sondern die jeweilige Gemeinschaft, die sich dabei an die politisch-demokratische Regeln hält.

Eine andere Gruppe der von uns veröffentlichten Aufsätze zeigt die Entwicklung des Lebenslaufs und der gesellschaftlichen Rolle der Bildungsforscher – vor und nach der Wende. In seiner Schrift beschreibt Péter Lukács die Geschichte des Budapestener Instituts für Bildungsforschung von

seiner Gründung bis zur Jahrtausendwende (*Das Beispiel eines Forschungsinstituts*). Der Aufsatz skizziert vor allem jene Rollen, die die als "Bildungsforscher" genannte Gruppe von Intellektuellen in dieser Zeit einnahm. Der Autor betont die Wichtigkeit der "Think-tank-Organisationen" in der großen wirtschaftliche Veränderungen erlebenden ost-mittel-europäischen Region, wo sich noch keine professionelle Beamtenschicht etablieren konnte und wo die Politiker kurzsichtig – nur bis zu den nächsten Wahlen – zu denken pflegen. In einer solchen Situation werden die fachlichen Interessen des Bildungswesens leicht den Wahlinteressen untergeordnet; durch die Wahlen wird aber die Kontinuität der Bildungspolitik gefährdet. Lukács erwartet von den erwähnten "Think-tank-Organisationen" die notwendige Sicherstellung dieser Kontinuität.

R. Katalin Forray und István Polónyi nahmen in ihrem Leben sowohl an Regierungsarbeit als auch an *Policy Analysis* teil. Aufgrund dieser ihrer Erfahrungen fragen sie sich, warum die Experten "immer auf der anderen Seite" stünden (*Immer auf der anderen Seite*). Nach ihrer Meinung ist die staatliche Bildungspolitik noch zu wenig professionell (ist noch kein richtiger Beruf geworden), was dazu führt, dass politische Planungen, die über mehrere Wahlperioden hinausgehen, immer schwieriger werden. Dazu ist auch die sog. Zivilgesellschaft, von der in der Region häufig gesprochen wird, nicht in der Lage, da sie nicht über genügend Kenntnisse verfügt und sich zudem keinen eigenen Apparat hat. Eine solche "langfristige" Planung bewirkt aber notwendigerweise, dass sich die Experten jenen Kräften, mit denen sie eigentlich zusammenarbeiten sollten, gegenüberüberstehen (nämlich der Regierung); andererseits werden ihre Ansichten gerne von der jeweiligen Opposition, die ja morgen an die Macht kommen kann, aufgegriffen.

Mária Nagy schreibt über die Professionalisierung der Bildungsexperten (*Ein Selbstbestimmungsversuch*). Ihre historische Arbeit behandelt die Geschichte einer eigenartigen zivilen Organisation, der HERA (Hungarian Educational Research Association) in den 80er Jahren. Die Autorin suchte all jene auf, die diese halblegale Organisation vor der Wende begründet hatten, und befragte sie, wie sie ihre damalige Rolle heute sähen. Nagy interessierte sich aber nicht nur für Rückerinnerungen, sondern vielmehr für die persönlichen Schlussfolgerungen, zu denen die ehemaligen Gründer und Mitglieder kamen. Diese griffen gewissermaßen all jenen Problemen vor, die im Bildungswesen nach der Wende zu Vorschein kamen. Die Zivilorganisationen sagten also ein politisches Erdbeben voraus, das auch tatsächlich eintraf. Aus diesem Grunde sollte man auch auf sie hören – und nicht nur auf Experten.

Gábor Halász zeigt anhand seines eigenen Lebenslaufs die moralischen Dilemmas des Experten (*Forschung, Politik, Experten*). "Im vergangenen ein-einhalb Jahrzehnten bekamen wir in Gesprächen mit west-europäischen Sozialwissenschaftlern oft zu spüren, dass sie einerseits neidisch auf uns blickten, weil wir im seltenen Zusammenspiel eines historischen Augenblickes den Traum aller Sozialwissenschaftler erlebten, andererseits überlegten sie auch mit einer gewissen Schauer, was sie an unserer Stelle machen würden." Heute allerdings "bedeutet die Rolle des Forschers oder des Experten im wesentlichen Maße eine Kommunikationsaufgabe. Diese Rolle wirft bedeutende moralische Dilemmas auf. Die moralischen Dilemmas entstehen zum großen Teil dadurch, dass der Sozialwissenschaftler, der politische Analysen verfertigt, sich – im Gegensatz zu seinen Kollegen, die reine Forschung betreiben – nicht mit verengten Problemgebieten, sondern mit komplexen gesellschaftlichen Phänomenen beschäftigt, die eine holistische Annäherungsweise aufzwingen, und über die man von vornherein nur *Annäherungswahrheiten* aussagen kann."

Im Teil Central Europe stoßt der Leser auf den Aufsatz von T. Neville Postlethwaite über die Zusammenarbeit zwischen Experten und Bildungspolitikern – wie das von der in den 60er Jahren aufkommenden "großen Generation" der internationalen vergleichenden Untersuchungen gesehen und erfahren wurde.

Text von Tamás Kozma – übersetzt von Gábor Tomasz

EDUCATION – POLITIQUE – RECHERCHE

Publié dix ans après le changement de régime, le premier numéro de l'an 2001 de la revue *Educatio* traite des liens existant entre les recherches sur le système éducatif et la politique éducative en évoquant notamment la période durant laquelle ces investigations se sont développées en Hongrie. Il s'agit des années 1980 et 1990 qui constituent une période suffisamment importante pour qu'on les analyse. Ce que l'on désigne en Hongrie par le terme "recherches sur le système éducatif" (*Bildungsforschung*, *educational policy analysis*) constitue un phénomène tout à fait original dans notre région. Son apparition a été rendu possible par les caractéristiques du régime Kádár qui avait existé avant le changement de régime survenu en 1989–1990. Ce régime politique avait suffisamment confiance en lui-même pour pouvoir affilier progressivement des groupes oppositionnels à la définition de sa politique (du moins à la définition de certaines politiques sectorielles telles que la politique éducative). Par contre il n'était plus suffisamment compact pour pouvoir entièrement endiguer les opinions critiques. Tout cela a permis à partir des années 1980 que les chercheurs influencent de plus en plus les décisions des dirigeants politiques. En effet, ils ont non seulement pu présenter des alternatives, mais la situation rappelait à certains égards à celle que l'on constate dans les régimes multipartites: les dirigeants chargés de la politique éducative constituaient "le parti au gouvernement" tandis que les chercheurs incarnaient "l'opposition". Toute une génération de chercheurs a été formée dans cette atmosphère politique.

Après le changement de régime de 1889/1990 un régime multipartite s'est mis en place en Hongrie aussi, ainsi les recherches en éducation à vocation critique ont progressivement perdu leur raison d'être. Durant les années 1990 les chercheurs d'autrefois ont épousé de nouveaux rôles. Certains parmi eux sont devenus des experts travaillant pour les partis politiques: selon la position qu'occupait à la suite des élections de 1990, de 1994 ou de 1998 le parti qui les recrutait ou qui sympathisait avec eux, ils devenaient soit les experts d'un parti au gouvernement soit les conseillers d'un parti d'opposition. D'autres chercheurs sont devenus des experts ministériels de la politique sectorielle, leur tâche ne consiste pas à trouver des solutions qui constitueraient des alternatives aux décisions gouvernementales, mais à faciliter la mise en oeuvre des décisions gouvernementales dans le domaine de la politique éducative. Il existe aussi des chercheurs qui ont opté pour le retour à une carrière académique, ainsi ces personnes occupent de nouveau une fonction soit dans un institut scientifique soit dans une université. A travers les études publiées dans le présent numéro, la revue *Educatio* présente les trois types de carrière précédemment signalés.

János Setényi, dans un texte intitulé *Politique éducative et recherche en éducation* analyse de façon détaillée le dilemme brièvement évoqué ci-dessus. En se référant à des écrits de Husén, de Luhmann, de Kogan et surtout de Weiss il présente d'abord plusieurs types de relations qui peuvent exister entre les responsables de la politique éducative et les chercheurs pour parler enfin de l'émergence d'un nouveau profil. Calqué sur le modèle des sociétés de conseil économique, ce type d'activité a fait son apparition durant les années 1990. D'après l'auteur, la Hongrie est en avance de ce point de vue par rapport aux autres pays de notre région et on peut même avancer l'hypothèse selon laquelle les liens existants entre ceux qui déterminent la politique éducative, ceux qui l'appliquent et ceux qui assument un rôle de conseiller sont plus développés en Hongrie que dans de nombreux pays de l'Union Européenne.

Les premières études sont les oeuvres d'auteurs qui de nos jours n'exercent pas (ou n'exercent plus) une activité d'expert et qui mènent de nouveau des recherches académiques. *Mihály Andor* doit sa renommée à une étude sociologique publiée dans les années 1980 qui a démontré que les autorités avaient négligé pendant plusieurs décennies le développement de l'enseignement primaire. La présente étude de l'auteur (*Inégalités sociales et école*) résume ce que l'on peut savoir actuellement des inégalités à la lumière des nouvelles recherches hongroises menées dans le domaine de la sociologie de l'éducation. D'après l'auteur la vraie question de la politique scolaire du

nouveau millénaire est de savoir si l'action devrait être basée sur le principe de la liberté ou sur le principe de l'égalité. Puisque après l'instauration de l'économie de marché et du multipartisme on a pu constater un accroissement spectaculaire des inégalités scolaires, la politique éducative de la décennie suivante devra donner une réponse à ce dilemme.

Zsuzsa Vajda dans son étude intitulée *Pédagogie et psychologie* critique l'idée selon laquelle les recherches psychologiques, ou des applications issues de celles-ci pourraient simplement fonder voire remplacer les actes éducatifs. D'après l'auteur ces deux disciplines ne peuvent être pratiquées sur la base d'une approche commune. "La pédagogie doit présenter aux enfants, et de façon générale aux apprenants un système d'objectifs sans lequel tout acte éducatif serait impossible, tandis que les approches psychologiques doivent aider les individus à être suffisamment ouverts, à découvrir les différences individuelles et aussi à être capable de tenir compte de ces différences au moment des décisions."

András Semjén dans un texte ayant pour titre *Rendez vous avec un jeune homme* nous présente le processus au terme duquel des spécialistes de l'économie de l'éducation, dont lui-même sont devenus capables de donner des réponses adéquates aux défis éducatifs apparus dans le contexte économique des années 1990. Durant les années 1980 certains chercheurs pensaient qu'il serait bon d'opter dans le domaine de l'éducation pour un mode de financement alternatif inspiré par le modèle norvégien. Cependant ce dernier a pu se développer sur la base d'une économie de l'abondance que les pays d'Europe orientale n'ont jamais connu bien que les intellectuels aient toujours proposé aux décideurs de suivre le modèle scandinave. Cependant dès que l'on ait vu s'instaurer après 1990 une véritable économie du marché dans notre région, ces illusions se sont dissipées. D'après l'auteur de nos jours il faudrait plutôt essayer de trouver une réponse à la question suivante: comment pourraient être financés les services publics par des mécanismes similaires à ceux qui régissent le marché.

Iván Bajomi dans une étude intitulée *Remèdes contre les changements éducatifs mal préparés* essaie d'appliquer certaines interrogations fondamentales des sciences politiques dans le domaine de l'éducation. En reprenant une typologie de Margaret Archer concernant le développement des systèmes éducatifs il évoque certaines évolutions de la politique éducative hongroise survenues entre 1980 et 2000. Puis l'auteur s'interroge sur les solutions institutionnelles qui pourraient permettre un meilleur pilotage des réformes éducatives (à condition qu'il soit vraiment nécessaire de recourir à celles-ci). D'après-lui la plupart des prestations assurées au niveau national du système éducatif (dont notamment les recherches) devraient être considérées comme des services publics. Afin d'éviter que la politique éducative ne soit uniquement déterminée par l'action commune des experts et des décideurs politiques, il serait important que les représentants des communautés concernées puissent prendre part de façon démocratique aux processus de prise de décision.

Un autre série d'articles présente comment ont évolué avant et après 1990 la carrière et le rôle social des chercheurs en éducation. Sous le titre *L'exemple d'un institut de recherches*, *Péter Lukács* retrace l'histoire de l'Institut des Recherches sur l'Éducation depuis sa fondation jusqu'à l'an 2000. En réalité l'analyse porte avant tout sur les rôles sociaux assumés avant et après 1990 par les membres du groupe nommé "chercheurs en éducation". L'auteur affirme que les institutions que l'on désigne par le terme de "boîte d'idée" jouent un rôle-clé en Europe Centrale, dans cette région qui connaît désormais des changements de gouvernement fréquents sans pour autant disposer d'un corps de fonctionnaires professionnellement formé, tandis que pour des raisons structurelles l'horizon des hommes politiques ne s'étend pas plus loin que les prochaines échéances électorales. Dans une telle situation les intérêts professionnels de l'éducation sont facilement soumis à des intérêts électoraux et les élections peuvent briser la continuité de la politique sectorielle. D'après l'auteur les "boîtes d'idée" pourraient contribuer au maintien d'une certaine continuité de la politique sectorielle.

Katalin Forray R et *István Polónyi* ont acquis une expérience aussi bien dans le domaine de l'action gouvernementale que dans le domaine des investigations concernant la politique éducative. Sur la base de ces expériences ils formulent la question suivante dans leur article intitulé *Toujours sur le terrain adverse*: qu'est-ce qui fait qu'on a toujours l'impression que les experts "se situent sur le terrain adverse"? Selon les auteurs la politique éducative gouvernementale n'est pas encore menée de façon suffisamment professionnelle. Dans un tel contexte il est devenu de plus en plus difficile d'élaborer des politiques éducatives valables pour plusieurs périodes gouvernementales. Privée d'informations et ne disposant pas de vrais appareils, la société civile, les organisations non-gouvernementales tant vantées dans notre région ne sont pas non plus en mesure d'assumer cette fonction. En effet, leur velléité de faire des projets visant le long terme oppose nécessairement les experts aux équipes gouvernementales, par contre ce genre d'activité semble attrayante à ceux qui sont encore en position d'opposition mais qui d'ici peu de temps pourraient éventuellement accéder au pouvoir.

Mária Nagy décrit dans son article intitulé *Une tentative d'auto-définition* le processus de professionnalisation que l'on a pu observer chez les experts. Il s'agit d'une étude historique qui retrace depuis la fin des années 1980 l'histoire d'une association professionnelle de Hongrie nommée HERA (Hungarian Educational Research Association). Ayant rencontré tous ceux qui ont fondé avant le changement de régime cette organisation semi-clandestine, l'auteur leur a demandé ce qu'ils pensaient de nos jours des rôles qu'ils avaient assumés à l'époque. Il ne s'agissait pas tellement de rassembler des souvenirs, mais plutôt de présenter les leçons que les fondateurs et les autres membres de l'association avaient tiré du passé. Les activités des membres de cette organisation étaient des signes avant-coureurs des problèmes qui se manifesteront après 1989/89 dans le domaine de l'éducation. En effet les organisations de la société civile ont annoncé de façon précoce le tremblement de terre politique qui se produira dans le domaine de l'éducation. Cela montre bien qu'il est important de prêter attention non seulement à ce que disent les experts mais aussi à la parole des organisations de la société civile.

Gábor Halász dans un texte intitulé *Recherches, politique, experts* présente à travers sa propre expérience les dilemmes moraux des experts. "En s'entretenant avec des chercheurs en sciences sociales des pays d'Europe occidentale nous avons souvent ressenti que nos partenaires nous enviaient pour le fait qu'à un moment historique exceptionnel qui avait établi un lien direct entre la recherche et la pratique sociale nous ayons pu réaliser ce dont rêvent les chercheurs, mais on ressentait aussi que nos interlocuteurs étaient quelque peu effrayés par l'idée qu'un jour cette aventure pourrait leur arriver aussi." L'auteur souligne aussi que de nos jours accomplir des actes de communication va nécessairement de paire avec le rôle de chercheur ou d'expert. Par ailleurs les rôles en question engendrent d'importants dilemmes moraux. Ceux-ci sont surtout dus au fait qu'à l'opposé des scientifiques, les chercheurs en sciences sociales ne s'occupent pas de sujets pouvant être isolés, mais au contraire de phénomènes sociaux complexes qui nécessitent une approche globale. Et leur tâche est d'autant plus difficile que leurs réponses ne peuvent être qu'approximatives.

Publié dans la rubrique Europe Centrale de la revue, un texte en anglais de *T. Neville* intitulé *Postlethwaite* décrit la collaboration entre les experts et les politiciens à partir des expériences qu'en ont eu ceux qui faisaient partie de cette grande génération qui dans les années 1960 s'est lancée pour la première fois dans des recherches comparatives internationales.

(Texte de *Tamás Kozma* – traduit par *Bálint Bajomi*)