

OKTATÁS ÉS POLITIKA

REJTŐZKÖDŐK ÉS LELEPLEZŐK

KORAI OKTATÁSPOLITIKA-KUTATÁSOK MAGYARORSZÁGON

EGY ÉVTIZEDDEL EZELEŐTT TANULMÁNYT jelentettünk meg *Rendszerváltó viták* címen (Kozma 2001). Abban az írásban – nem először és valószínűleg nem is utoljára – egyfajta értelmezését próbáltuk adni annak a tevékenységnek, amelyet az oktatáskutatók a rendszerváltás idején végeztek. Oktatáspolitikai dokumentumokat mutattunk be, fölidézve a hozzájuk fűződő vitákat.

Alább a Rendszerváltó vitákban fölvetett gondolatokat folytatjuk. Az előző, valamint néhány további vita (önkormányzati iskolafenntartók, egyházi iskolák, világbanki kölcsön a felsőoktatásnak) tanulságai alapján mutatjuk be az egykori oktatáspolitikai kutatások és kutatók jellegzetes gondolatvilágát és magatartásait (jellegzetesek már csak azért is, mert oly lényegesen eltérnek attól, amit húsz év múltán a nemzetközi, elsősorban angol nyelvű szakirodalomban olvashatunk és idézni szokás). Végül pedig röviden bemutatjuk, hogy e rendszerváltó oktatáspolitikai viták résztvevőinek szakmai pályafutása miként alakult a fordulat óta eltelt két évtizedben. Rendszerváltó vitáink ugyanis nem a levegőben lógtak. Jellegzetes produktumai voltak azoknak, akik háttérszereplőként aktívabban vagy passzívabban bár, mégis részt vettek a hazai oktatáspolitikai formálásában.

Új nyelv, új jelentések

Mint minden újonnan meghódítandó kutatási terület esetében, az oktatásügyi politikakutatások során is kialakult egy nyelvezet, amely a kutatókat és kutatásaikat megkülönböztette az elődöktől. Halász Gábor és Nagy Mária szöveggyűjteményének bevezetője szerint az oktatáskutatós „újbeszéd” kérdései: mit is értsünk „politikán”, illetve „oktatáspolitikán” vagy annak kutatásán (policy vs. politics) (Halász & Nagy 1982:3–6), s tovább: „a modern oktatási rendszerek komplex struktúrájú, többfunkciójú, és a társadalom különböző szféráival (alrendszerivel) többszörösen integrált rendszerek”, ami még az 1970-es évek tipikus szóhasználata volt. A kutatások értelmezéséhez a szerzők által javasolt fogalmak azonban már az „újbeszéd” részei (érdekcsoportok, korporatív modell, közösségi kontroll). A community controlt ugyan még „lakosságinak” magyarítják a hetvenes évek szóhasználatával. De az általuk javasolt oktatáskutatói „újbeszéd” mutatja, hogy az angolszász oktatáspolitikában oktatáskutatói hagyományban kialakult fogalmi rendszert készségek használni.

1982-ben a szerzők még azzal küszködtek, hogy megtalálják az angolszász hagyományú oktatáspolitikai-kutatás lehetséges magyarországi terepeit. Egyelőre nem

teszik világhosszá – talán maguk sem néznek szembe vele –, hogy az európai oktatási rendszereket nem könnyű angolszász eszközökkel elemezni. Ehhez külön keresni és találni kell olyan elemeket – például iskola és település egységét –, amelyre az angol-amerikai politikakutatások alkalmazhatók. A korai oktatáspolitikai-kutatásoknak ez az egyik dilemmája.

A másik pedig a kommunikálás azokkal, akik az oktatáspolitikai formálásában érdekeltek. Az 1980-as évek oktatáspolitikai-kutatása általában konfliktus-orientált (érdeklődéseket és konfliktusokat tártak föl). Módszertanilag pedig esetekben és tereptanulmányokban jelennek meg, mennyiségi mutatók meghatározására, országos jelentőségű reformok előkészítésére nem vagy igen kevésbé alkalmasak. Márpedig a hazai oktatáskutatás éppen ezen edződött, ebben nőtt föl: a központi, nem pedig a helyi szervekkel folytatott párbeszédben. Az oktatáspolitikai – ahogyan azt az 1960–70-es évekből tanultuk –, sosem a helyi vagy területi mozgásokat jelentette; sokkal inkább az országosakat (az ún. pártpolitikát). Hogyan lehet angolszász oktatáspolitikai fogalmakat országos szintű reformkérdésekre alkalmazni Magyarországon, a Kádár-rendszer bomlásának idején? Az új nyelv kialakítói ezzel a dilemmával sokáig küszködtek: egy lényegében és történetében központosított rendszer elemzését igyekeztek gazdagítani az angol-amerikai politikakutatás fogalmaival.

Táguló „falak”

Az 1980-as években gyökerező s a fordulat környékén kivirágzott oktatáspolitikai-kutatásokból ugyanaz az élmény válik tapinthatóvá, amelyet egy korábbi korszakban Kovács András egykor híres Falak című filmje sugall. Vajon hol vannak a falak? Érdemes tesztelni, meddig is mehetünk el. A magyar felsőoktatás 2000-ig című beszámolóhoz (*Barkó 1992*) csatolt forrásjegyzékben meghökkenve olvashatjuk Lannert Judit tanulmányát az 1980-as évek hallgatói mozgalmairól (1988), Nyíró András írásait kampányokról és a Kádár-rendszer alkonyáról (1988). Még inkább meghökkenenek a fősorolt interjúk, többek közt Aczél Györggyel, Györgyi Kálmánnal, Hámosi Csabával, Knopp Andrással, Köpeczi Bélával (akkor épp művelődési miniszter), továbbá rektorokkal és egyetemi párttitkárokkal. Az MSZMP központi bizottságának irattára is mintha megnyílt volna a kutatók előtt – legalábbis a felsőoktatási politika vonatkozásában (a felsorolásban 11 KB-anyag, és több mint húsz minisztériumi bizalmas irat szerepel).

A „mindent szabad” (vagy majdnem mindent) élménye azonban már korábban is elfogta a kutatókat. Egy 1986-os kiadvány csöppet sem titkoltan vezet be minket a tervtárgyalások rejtőző világába, ahonnan a szerzők (*Halász, Lukács & Nagy 1986*) mintegy „élő tudósítást” adhatnak tárgyalásokról, érdekcsoportokról és érdekérvényesítő eszközökről. A felsőoktatási politikakutatás említett zárótanulmánya lábjegyzetben olyan értesítéseket közöl – igaz, már a fordulat után –, amelyeket megszerezni nem lett volna lehetséges egyfajta „beavatottság” nélkül.

A szakirodalomból tudjuk persze a Kádár-korszak, különösképpen pedig az Aczél-féle kultúra- és tudományirányítás sajtószereplőit, amelyek körülményei között a vélt vagy valós szabadságok e kisebb-nagyobb körei az 1980-as években már az oktatáskutatásokban is megjelentek. Ez az életérzés fogja el az olvasót, ha mai szemmel – és mai tudásával – a Kádár-rendszer késői korszakában fogant írásokat forgatja. Az egész politikakutatás nem indulhatott volna meg az oktatásügyben, ha ez a szabadságérzet nem lengte volna át. Ha – mint korábban mindig – a „többszörösen integrált nagyrendszeren” még mindig azt értették volna, amit az 1960-as és 1970-es években jelentett: a Párt (központi pártszervek) által irányított, kormányintézmények által végrehajtott – nem egyszer kieroszakolt, bár megideologizált – elhatározásokat. Akik az 1980-as években beleakaszkodtak ebbe a többszörösen integrált (vagy annak látszó) nagyrendszerbe, keresték és megtalálták annak szereplőit, motívumait és mozgásterületet, tudták vagy sem, maguk is hozzájárultak nemcsak saját szabadságköreik bővítéséhez, hanem az oktatáspolitikai emberközeli tételéhez is.

Leleplezés és rejtőzködés

A „leleplezés” igyekezete a másik kézzel fogható törekvés ezekben a korai oktatáspolitikai kutatásokban. Behatolni, adatokat megismerni, elemezni őket, mindenekelőtt pedig nyilvánosságra hozni ezeket – olyan hajtóerő volt, amelyet az 1980-as évek valamennyi oktatáskutatója mind erősebben érzett; de akik „oktatáspolitikát” kutattak, azok a leginkább. Hiszen az „oktatáspolitikai” formálói eleinte egész nyilvánvalóan a pártszervekben ültek, ezek pedig – minden nyilatkozatuk ellenére – lehetőleg dokumentálatlanul és láthatatlanul működtek. „Politikát” kutatni sokáig egyet jelentett magának a Pártnak a kutatásával; oktatáspolitikát kutatni a megfelelő pártszervek vizsgálatával. A leleplezés szándéka és motívuma nyilvánvaló volt és kétségtelen.

A korabeli publikációk egyik kedvelt kifejezése ezért az oktatáspolitikai kutatásban is az „anatómia”. Ezen részletezést, átvilágítást, de főként és elsősorban „leleplezést” értettek, akik használták (használni kezdték és merték). Egy kéziratban „anatómia” (*Pőcze 1989*) az oktatáskutatások kudarcának bemutatására vállalkozott (az anatómia ez esetben a főszereplők név szerinti említését, a dokumentumok szó szerinti idézését is jelentette). A tervezés és döntés már említett „anatómiája” tulajdonképpen arról szól, hogy az oktatáspolitikára vonatkozó döntéseket mégsem egy szervezetben alakítják ki, hanem sokféle szereplő összjátékának az „eredője”. Ahogyan egy helyütt Nagy Mária írja: „... a távlati struktúraátalakítási célok megfogalmazása bizonyos mértékig szükségessé tette az oktatási rendszerrel kapcsolatos különböző szintű és érdekeltségű... elvárások figyelmen kívül hagyását...”, viszont „a működés folyamatos korrekciója, korszerűsítése éppen ezeknek az eltérő igényeknek, érdekeknek a kielégítését (...) igényelné” (*Nagy 1986:242*). A korabeli oktatáspolitikai-kutatók ezt a fejleményt elsősorban az 1970–80-as évtized fordulójának gazdasági válságához kötik, részben joggal (hazai válságjelenségek a gaz-

daságban), részben nem egészen joggal (nem vették észre vagy nem nevesítették a Kádár-rendszer bomlását).

A korabeli publikációk és köznyelv másik fölkapott kifejezésévé a „piac” vált. Úgy tűnt, és nemcsak az oktatáspolitikai kutatói számára, hogy a piac kifejezi mindazt, amit a bürokratikus érdekegyeztetésekből hiányoltak: az érdekegyeztetés nyilvánosságát, a felek egyenlőségét, a belépés, bekerülés nyitottságát, a szabad alkudozásokat, a felelősségvállalást. Épp ezért a korai oktatáspolitikai kutatások gyakran alkalmazták a „piac” analógiáját, amikor akár az iskolára, akár az érdekegyeztetés más – vélt vagy valós – területeiről gondolkodtak, beszéltek, írtak. Darvas Péter például a szakképzésben folyó alkufolyamatokat értelmezi a piaci paradigma segítségével (Darvas 1986). Forray és Kozma tanulmányában a lakosság „a lábával szavaz”, azaz kivonul a nekik bürokratikus úton felkínált iskolákból (Forray & Kozma 1986). A „piac”-nak ez a kitágított fogalma nem független az 1980-as években éledő és egyre szélesebb körben nálunk is ismertté váló neoliberais gazdaságfilozófiától; sőt annak korai társadalomkutatási megjelenéseként is értékelhetjük. De, hangsúlyozzuk, nemcsak nemzetközi divatról van szó, hanem belső hazai szükséglet-ről is, már ami az érdekkülönbségek föltárását, leírását, sőt leküzdhetőségét jelenti. A „piac” mindenhatóságába vetett már-már gyermeki hitet az 1980-as években idelátogató külföldi (amerikai) oktatáskutatók is szóvá tették. Igazuk volt – vagy mégsem? Az állami bürokrácia alól épp hogy csak előbújó érdekegyeztetéseknek a piac mindenestre szimpatikusabb szinonimája lett, mint akár az „aréna”, akár a már említett tervtárgyalások.

Abból a korlátozott nyilvánosságából, amely előtt és amelynek számára ezek az oktatáspolitikai-kutatások készültek, egyenesen következett – mintegy színe-visszája volt – a kutatók rejtőzködése és kutatásaik rejtegetése. A sokszorosítás és terjesztés többé-kevésbé folyamatosan a legalitás és az illegálitás határán mozgott. A nyilván tartott, de nem publikus kutatási anyagokat tárolni kellett; megtekintésükre az engedélyt a bürokrácia alacsonyabb-magasabb szintjén adták csak meg. Hasonlóképp a sokszorosítás és terjesztés engedélyköteles és nyilvántartandó műveletek voltak, nem is szólva a külföldre készülő publikációkról. Leleplezni szabad volt és lehetett – föltéve, hogy egy „anatómia” eredményét senki vagy csak a nagyon korlátozott nyilvánosság ismerhette meg. (Az általunk áttekintett irodalom jó része könyvszeti értelemben ma sem létezik, mivel az országban sehol sem vették nyilvántartásba őket. Szerencsére – mondhatjuk ma már –, minthogy „nyilvántartásba venni” nem jelentett jó üzenetet.)

A rejtőzésnek ez a kényszere azonban nemcsak külsődleges volt, hanem belsővé váló kényszer, egyfajta önkontroll is. A szövegek, amelyekre utólag úgy emlékeznek vissza a kezdeti oktatáspolitikai kezdeti kutatói, mint revelációkra és lázítókra, bizony igencsak jól fésültre sikeredtek. A nyolcvanas évek második felében – amikor a rendszer bomlása jócskán előrehaladt, a társadalmi-gazdasági reformmunkálatok egyre merészebbekké váltak, a „távlati előrejelzések” mindinkább reformkezdemenyezések formáját és arculatát öntötték – az oktatáspolitikai kutatásában is

megjelent például a „lakossági érdekérvényesítés” mint jelenség és mint igény. De persze nem mint politikai kezdeményezés, nem is mint javaslat – inkább mint egyfajta „spontán folyamat”, amely törvényszerűség kényszerével nyomja és formálja át az oktatásirányítást. Az iskola „érdekegyeztető fórummá” válik – állapítják meg a szerzők –, de milyen érdekeké? A helyi lakosság művelődéshez fűződő érdekeit kell, kellene egyeztetnie. A helyi lakosságról és művelődési érdekeiről van szó. Mint a „demokratizmus” a demokráciát, a „lakosság” a társadalmat, a „tervezés” a parlamentarizmust, az „autonómia” az öngazgatást, a „művelődés” volt hivatva rejtjelesen kifejezni azokat a tevékenységeket, amelyekhez a társadalom tagjainak joguk lett volna és/vagy vitális érdekük fűződött hozzá.

A rejtőzködésnek ez a nyelvezete nemcsak az oktatáspolitikai-kutatást lengte át; az oktatáskutatók csupán eltanulták másoktól ahhoz, hogy a megfelelő fórumokon meg tudjanak jelenni. A korlátozott szabadság és a rejtőzködés – amit együttesen akár „bujkálásnak” is nevezhetnénk, szinte valamennyi korabeli produktumot áthatotta. Minél nyilvánosabbá vált, válhatott, annál inkább. A szerkesztők szerkesztettek, az olvasók pedig megtanultak olvasni a sorok között. (Már talán azt is elfelejtették, hogy tulajdonképp a sorok közt olvasnak.)

Szimulált részvétel a politikában

A korai oktatáspolitikai-kutatók többségében egyfajta politikai ambíció bujkált. Kimondva, kimondatlanul politikai részvétellel törekedtek, ami persze sok különféle motivációt foglalt magában. Jelenthete egyszerűen azt, hogy megrendelőik és első olvasóik fölfigyeljenek az eredményeikre, meghallgassák őket, megvitassák a javaslataikat, hasznára lehessenek az oktatásügynek. Többségükben azonban nem voltak ilyen szerények. A személyes érvényesülés éppúgy sarkallta őket, mint a hírnév és az ismertté válás. Mindezen motívumok között a politikai befolyás növelése volt vajon a legerősebb? Az egyre erősebb ösztönzöttség arra, hogy valóságosan, tevélegesen is beleszóljanak „a politikába” és maguk is formálhassák „a döntéseket”.

Ez együtt járt „a hatalom” egyfajta misztifikálásával. A „döntéshozó”, „politikaformáló”, „politikacsináló” kifejezések a kezdeti oktatáspolitikai-kutatások egyik visszatérő kifejezése (az oktatáspolitikával kacérkodók tulajdonképpen már az 1970-es évektől kezdve használták őket). Különböző csoportokat értettek rajta – egyszerre néha többet is. A „helyi döntéshozók” – mint a már idézett tanulmánykötet (*A tervezés és döntés anatómiája*) tanulmányai mutatják – a tanácsigazgatási hierarchia alján állókat jelentette (akik jobbára csak az iskolából nézve hoztak valóságos oktatásügyi döntéseket). A bürokrácia magasabb lépcsőire hágva (akkor „irányítási szintek”-nek nevezték őket) az oktatásügy mindenütt „döntéshozókkal” működött együtt vagy az ő befolyásuk alatt állt. A kormányzat képezte ebben a szóhasználatban a legmagasabb (országos) szintet; a minisztériumi hivatalnokokat is szokás volt „döntéshozókként” beállítani vagy megnevezni. (A pártapparátusról ilyen összefüggésben nem beszéltek.)

A döntésekben részt venni, az „oktatáspolitikát” így-úgy formálni – ez valamenyny oktatáspolitiká-kutatás egyik fontos motívuma volt. S mert erre csak ritkán nyílt valóságosan lehetőség – főként a fordulat előtt, a Kádár-rendszerben –, az oktatáspolitiká-kutatások mintegy a valóságos, tevéleges részvételt helyettesítették. Az „anatómiák” – amelyek a különböző döntésekről készültek, azokat minél pontosabban végigkísérve –, szinte önmagukért beszéltek. Hogy ki, mikor, mit tett vagy mondott – ezt dokumentálni, hát még megítélni – már igencsak közel állott egy (képzeltbeli) részvételhez.

Ennél fontosabb fórumok is adódtak azonban e korai korszak oktatáspolitiká-kutatásaihoz: a már említett viták és különböző rendű-rangú megbeszélések, „háttérbeszélgetések”. Az ezeken való részvétel már nemcsak képzeltben állott közel a „politikaformáláshoz”, de – a Kádár-rendszer végéhez közeledve – valóságos fórumokat is képezett arra, hogy kezdő politikusok és tapasztalt oktatáspolitiká-kutatók valóban formálhassák a politikát. Vagy ha a politikát közvetlenül nem is, egymás gondolkodását és diskurzusait mindenképp.

A rendszerváltozás forгатagában e „háttérbeszélgetések” szerepe fölerősödött. Egy-egy esetben csakugyan politikai lépéseket tudtak kiváltani vagy szakmai-politikai karriereket alapoztak meg, indítottak el. Más esetekben csak pótszerei maradtak a kézzelfoghatóbb (oktatás)politikai cselekvéseknek. Egy-egy helyzetbe belemerve rendszerint még nem tudhatta a szakértő vagy kutató, hogyan is jön ki belőle (politizál-e vagy csak fecseg). Más esetekben – kifejezetten szakmai megbeszélések során – azért tudni lehetett, hogy a kutatók csupán gyakorlatoznak. Mint ahogy megnyilatkozásaik – szóban és írásban – valóban helyettesítették a politikai részvételt. Illetve pontosabban: számukra ez a fajta „politikai részvétel” adatott meg.

„Döntéshozónak” lenni – mint később számosan megtapasztalhatták – különben is csak kívülről nézve volt kívánatos; bent lévőként már korántsem látszott annak. A felelőtlenség – amely a kutatói szabadsággal általában együtt jár – az irányítási nagyszervezetekben dolgozók esetében bürokratikus felelősséggé (felelősségre vonhatósággá) alakul át; a kutatásban megszokott kezdeményezés (az alulról jövő) a nagyszervezetekben edződötték számára meg aztán egyenesen tilos. Így nem is biztos, hogy a politikai részvételnek az a formája, amellyel az 1980–90-es évek oktatáspolitiká-kutatói oly szívesen kacérkodtak, csakugyan annyira jó lett volna-e. Egyesek szerint az oktatáspolitiká-kutatónak éppen az a fajta részvétel van előírva, adatik meg, amelyet ő egyébként csak szimulált részvételnek érez. A pálya széléről kommentálni az eseményeket – a politikai részvételnek éppen ez az a formája, amely az oktatáspolitiká kutatójára van kiosztva abban a sok szereplős játékban, amelyet oktatáspolitikának nevezünk.

Intézmény-sorsok

Az 1980-as évek oktatáspolitiká-kutatói és kutatásai azért lehettek hatásosak, mert intézményi bázisuk volt, az 1981-ben megszerveződött budapesti Oktatáskutató Intézet (részben a Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ, részben pedig az MTA

Pedagógiai Kutatócsoport utóda). Az a szociológiai jellegű és alapú iskolakritika, amely Ferge Zsuzsa, később Gázsó Ferenc nevéhez fűződött (az MTA budapesti Szociológiai Kutató Intézetében, valamint a Fővárosi Pedagógiai Intézetben), és az 1970-es évek meghatározó oktatáskutatói paradigmája volt, az újonnan (számkura) szerveződött Oktatáskutatóba tevődött át. A magyarul akkor még szokatlanul hangzó „oktatáskutatás” (Bildungsforschung) nevet is ehhez találták ki. Az 1980-as évek folyamán az Oktatáskutató betöltötte azt a tudományos és kulturális szerepet, amelyet szervezői neki szántak: meg tudta jeleníteni a korszerű iskolakritikát, s egyben többé-kevésbé a falai között is tudta tartani.

A rendszerváltozástól kezdve azonban ezek a funkciók szükségtelenné váltak. A belső ellenzék szerepére már nem volt többé szükség – az ellenzék nyíltan teret kapott a Parlamentben és a sajtóban –, nagy szükség lett volna azonban szakmai-tudományos háttér munkára. Annál is inkább, mivel az új oktatásügyi kormányzat vezetői jórészt tapasztalatlanul és főleg tájékozatlanul kerültek a minisztérium vezetésébe. Magának a művelődésügyi tárcának a szerepe, jogállása is megváltozott. Eltűnt felőle az egykori Pártközpont védőernyője – a tárcának magának kellett kitalálnia és meghoznia a döntéseket. Ebben a helyzetben tanácsadókra, nem pedig kritikusokra volt/lett volna szükség.

Az egykori oktatáspolitikai-kutatók is fölismerték ezt a helyzetet, sőt – mint azt az egykori sajtó mutatja – drámaian élték át. Munkáik át- és leértékelődését intézeti átszervezések kísérték évtizedre szóló sértődésekkel, sőt gyűlölködésekkel. Az a pártosodás, amely a magyar tudományos és kulturális elitben végbement – mint a rendszerváltó országokban általában –, az oktatáspolitikai egykori kutatóit is erősen befolyásolta. Sorsaikból három jellegzetes pálya rajzolható ki.

Politikus, szakértő, kutató

A politikus. Az egykori oktatáspolitikai-kutatók egyik pályája a politikába vezetett. Az oktatáspolitikai kutatása amúgy is egyfajta politizálás volt; most néhányan úgy érezték, hogy valóban rajtuk a sor. A politizálás nem (föltétlenül) jelentett pártpolitizálást – bár a rendszerváltozás turbulens hónapjaiban, vagy akár egy-két évig is, majdnem biztosan jelentette a részvételt pártszervezésű gyűléseken. A politizálás azt mindenestre jelentette, hogy az illető hosszabb-rövidebb időre elhagyta a kutatói pályát, vagy olyan megbízatásokat kapott meg és fogadott el, amelyekhez egyik vagy másik párt aktív támogatása kellett (pártszakértő).

Az Oktatáskutató a fordulat oktatáspolitikusainak legnagyobb kibocsátójává vált. Ez részben magas állami-kormányzati beosztásokat jelentett. Az Antall- és később a Horn-kormány több vezető beosztású oktatásügyi tisztviselője az Oktatáskutatóból indult, vagy azzal szoros kapcsolatot tartott. Hasonlóképp kerültek politikai pozíciókba nem a kormányzat, hanem az ellenzék támogatásával (települési önkormányzatok) egykori oktatáskutatók.

A politikusi pályafutás adott pillanatban az Oktatáskutató csaknem valamennyi vezető munkatársát megkísértette. Már csak azért is, mert az Oktatáskutató

kisugárzása rendezvényei és kiadványai révén jóval nagyobb volt, mint tagjainak létszáma vagy egyéni kapcsolatai. Az új budapesti főpolgármestertől az új minisztérium politikai államtitkáráig, főtanácsadójáig – sőt más, oktatásban érintett minisztériumok vezető tisztviselőiig – számosan az Oktatáskutató vonzásából kerültek ki. Így aztán érthető, hogy az Oktatáskutató nimbusza töretlen maradt akkor is, amikor már érezhető volt a funkcióvesztése. Az Oktatáskutató és az oktatáskutatók előző évtizedes tevékenysége annyira beépült az oktatásüggyel kapcsolatos közfelfogásba és közbeszédbe, hogy a rendszerváltozás első éveiben még azok is megkeresték, akik tételesen alternatív (mondjuk, konzervatív) oktatásfilozófiát és oktatáspolitikát kívántak képviselni. Oktatáskutatónak kezdték nevezni magukat még azok is, akiknek az Oktatáskutató által képviselt politikakutatáshoz eredetileg közük sem volt.

Ez a kisugárzás azonban gyorsan csökkent. Amint az oktatásüggyel kapcsolatban Magyarországon is kezdtek alternatívákban gondolkodni és politizálni, az Oktatáskutató kizárólagossága elmúlt. Új intézmények szerveződtek, nem ritkán épp egykori oktatáskutatók közreműködésével. Az Oktatáskutató hatása jórészt a liberális értelmiségre korlátozódott. A politikusok azonban, akik az egykori Oktatáskutatóból indultak, politikusi pályafutásuk során általában megőrizték oktatáskutató múltjuk egyik vagy másik vonását; vagy legalább is emlékeztek rá.

A szakértő. A politikusi pályafutás azonban – különösen a hosszabb távú – csak keveseknek adatott meg. A többség oktatáskutató pályán maradt akkor is, amikor a kritikai politikakutatásra – rejtőző ellenzéki pozícióból – többé már nem volt sem szükség, sem lehetőség. A rendszerváltozás előrehaladtával egyre nagyobb lett a feszültség azok között, akik fölismerték ezt a helyzetváltozást, s azok között, akik nem akarták fölismerni. S ez előbb-utóbb szakadásokhoz vezetett. Az első szakadás mindjárt a rendszerváltozáskor bekövetkezett. Az intézetet az új kormányzat megszüntette, alapjain valódi háttérintézetet szervezett. Vezetőinek jelszava továbbra is az volt, hogy „mi politikában gondolkodunk” – de ez nem kritikai politikakutatást jelentett többé, hanem a kormányzati tevékenységek kiszolgálását, „meghátterezését”. A második szakadás volt azonban a lényegibb: az oktatáspolitikai kutatóinak fiatalabb és dinamikusabb köre élt a „piacosodás” lehetőségével, és vélt-valós szakértelmével új oktatási tanácsadó szervezeteket épített.

Szakértés és tanácsadás: kritika helyett sokkal inkább erre lett most már szükség, illetve fizetőképes kereslet. Mindig is voltak az oktatáspolitikai kutatói között, akik együttműködőbbek voltak a mindenkori oktatásügyi kormánnyal (a központi pártszervekkel, a megyei tanácsszervekkel). Ennyi tapasztalat azonban még nem volt elég ahhoz, hogy az egykori kritikusokból egyszerre szakértők és tanácsadók váljanak. Az oktatáspolitikai egykori kutatói nem ismerték eléggé és nem is akarták elfogadni azokat a függelmi viszonyokat, amelyek között a kormányzati szakértők általában dolgoznak; még kevésbé ismerték azokat a „piaci” viszonyokat, amelyek között szakértői megrendeléseket lehetett szerezni. Az egykori oktatáspolitikai-kutatásra támaszkodva nem lehetett máról-holnapra – egy-két év alatt – szakértői

szervezetet alakítani. Ehhez ki kellett lépni az oktatáskutatók hagyományokból, át kellett lépni más, új szervezeti keretek közé.

Az egykori Oktatáskutatóból kormányzati és „független” szakértők egyaránt kiemelkedtek. A kormányzati szakértők legismertebb produktumai az 1996–2006 között megjelent közoktatási jelentések kiemelkedő kötetei; valóban mintaszerűen szervezett és irányított munka eredményei ezek a kötetek,¹ ahogyan azt a nemzetközi sztenderdek (ír minta) alapján várni lehetett és szervezni kellett. Ez a kiemelkedő szakértői munka már valóban messze volt az egykor kritikai oktatáspolitikai-kutatástól, még ha szerzői és szerkesztői oktatáskutatósként indultak is el pályájukon. Oktatáskutatók hagyományként mégis magukkal vitték a tudományos szakszerűséget (egykor ezzel próbálták megvédeni magukat a tudósok a politika beavatkozásaival szemben); az esetek és részletek tanulmányozásának fontosságát (az oktatáspolitikai-kutatások egyik újítása a makroszociológiai oktatáskutatással szemben); a „rendszerben gondolkodást” (ami az 1970-es évek visszhangja maradt a hazai oktatáspolitikai-kutatásban). Hozzá tették az erős és egyre tényszerűbb nemzetközi tájékozódást (amit már elkezdtek az oktatáspolitikai-kutatások elején) és a szakértői semlegességet. Ezek ötvözetéből kiemelkedő munkák születhettek.

A szakértői pálya másik ága, a független szakértők – vagyis azok, akik megrendelésre dolgoztak, vállalkozásba szerveződtek, a „piacról” éltek – szintén magukkal vitték oktatáskutató múltjukat. Nemcsak kapcsolataikban, amelyek persze szintén igen fontosak voltak, különösen pályájuk elején. Oktatáskutató múltjuk meghatározta szakértéseik és tanácsadásaik arculatát: szakértőként a tudomány nevében nyilatkoztak, szakmai legitimációjukat tudományos fokozattal erősítették. Ez a tudomány, nem is rejtetten, épp az „oktatáspolitikai” – azaz annak a tudománya, hogy lehet és kell az irányítás különböző szintjein befolyásolni az oktatásügyet. Ez a szakértői kör azonosult egyértelműen az oktatáspolitikai-kutatással, nevében is vállalva és hordozva azt a funkcionalista oktatáspolitikai-kutatást, amely már és még „eladható”.

A kutató. A hajdani iskolakritikusok maradék kisebbsége számára még mindig ott volt a kutatói (tudósi) pálya. Különösen azoknak, akik eleve erre készültek, és csak becsöppentek az Oktatáskutatóba, eltanulva az 1970–80-as társadalomtudományi nyelvezeteket (makroszociológia, politológia). Ők nemcsak azért ragaszkodtak az egykori Oktatáskutatóhoz, mert egyszerűen megszokták, életformájukká vált, hanem főként azért, amit az intézeti lét nyújtani tudott (információkat és ezek áramlását, korlátozott szabadságot, azaz a „kutató létet”, amely a Kádár-rendszerben magas társadalmi presztízsű volt).

A rendszerváltozástól kezdve érezhették azonban, hogy a kutató intézeteknek bealkonyult. Az MTA intézeteinek sorsa is megpecsételődött: vagy sikerült az Akadémián kívüli anyagi forrásokhoz jutniuk, vagy éppúgy keresniük kellett „piaci megrendeléseket”, ahogyan ezt a „független szakértők” tették. Az egyre fogyatkozó kormányzati érdeklődés lassan elvette a nyilvánosságot előlük, a politikusok-

¹ Halász & Lannert (eds) (1996–2006) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Bp., Országos Közoktatási Intézet.

nak és a médiának tartva fönn azt. Az egyre fogyatkozó mecenatúra pedig egyre lehetetlenebbé tette a megszokott intézeti keretek fönntartását (könyvtár, nyomda, kiadványok, helyiségek). Az 1990-es évek előrehaladtával minden társadalomtudományban erősödött a fölismerés, hogy a felsőoktatás erősödik meg, az abból kirekesztett kutatás pedig, ha csak nem K+F jellegű, kimúlásra van ítélve. Ezért a kutatói pályáknak szinte törvényszerűen a felsőoktatás felé kellett fordulniuk.

Itt azonban a kutatók újabb akadályokba ütköztek. A felsőoktatás – bár az 1990-es években látványosan növekedni kezdett, és expanziója mintegy másfél évtizedig szinte töretlenül tartott – már rég kialakította a saját, nagyon is merev szabályait. Kívülről bekerülni csaknem lehetetlennek látszott. Ha mégis, akkor csak az MTA közreműködésével, amennyiben akadémiai fokozatokat kellett (kellett volna) szerezni, akadémiai fórumokon szerepelni, publikálni. Az Akadémia viszont – ahogy az egész hazai (társadalom-) tudományosság – diszciplínákba szerveződött. Olyan diszciplína, hogy oktatáspolitikai-kutatás nincs. (Egységesen elfogadott neve sincs e tudományterületnek. Egyesek OktPol Café-t szerveznek, mások az „oktatáspolitikológia” elnevezéssel kísérleteznek.) Mintegy évtizedes virágzása során az oktatáspolitikai-kutatás nem tudott diszciplinárisan megszerveződni, akadémiai elfogadottságot szerezni. Ez pedig csaknem kizárta a felsőoktatásban való érvényesülést.

A kutatói vénájú oktatáskutatók – akik egykor tevékenységüket részben vagy egészben oktatáspolitikai-kutatásnak könyvelték el – nem tehetek egyebet: más diszciplínák után néztek. Minthogy oktatáskutatóként mindig interdiszciplinárisan foglalkoztak az oktatásüggyel, többféle is adódott: szociológia, történelem, statisztika, komparatiztika, társadalomföldrajz, pszichológia, közgazdaságtan és (természetesen) a politikatudományok. Mégis általában a neveléstudományoknál kötöttek ki, már csak annak felsőoktatáson belüli elterjedtsége miatt is. Így az egykori oktatáspolitikai-kutatások átszivárogtak a tanár- és pedagógusképzésbe. Részben kutatói szemléletként és módszerként, részben pedig a (nem egészen közeleli) múlt pedagógiatörténetének egyik mozzanataként.

Tanulságok

A hazai oktatáspolitikai-kutatások tehát mintegy három évtizedre tekintenek vissza; föltéve, hogy valamennyi kísérletet, ami az oktatás irányításának tanulmányozására irányult, ide sorolunk. Ezt az „oktatáspolitikai-kutatást” a hazai szükségletek hívták életre és a hazai politikai korlátok szabtak határokat neki. E vizsgálódások korlátozottan ugyan, de értelmezhetőek azokkal a fogalmakkal, amelyek a nemzetközi (mondjuk: angolszász) oktatáspolitikai-kutatásokban kialakultak, és mára publikációs és fokozatszerzési követelményekké kristályosodtak.

Innen tekintve vissza a hazai kezdeményekre joggal érezheti bárki, hogy ezek nem is voltak kutatások, nem is oktatáspolitikával foglalkoztak, nem is voltak publikusak (következésképp tudománymetriailag nem is léteznek), és nem is hasznosultak. Akik viszont e kutatások tapasztalatain nőttek föl, sterilnek, elvontnak, mondvasínálnak és erőltetettnek érezhetik az angol-amerikai valóságra készített és arra

alkalmazott fogalmakat és eszközöket. Vajon a kontinentális (európai) és az atlanti (amerikai) oktatásügy közötti eltérésekről van itt szó? Vagy a tudományszerveződés eltéréseiről? Vagy egyszerűen csak kelet-európai elmaradottságról?

Az oktatáspolitikai-kutatások amatőr, sőt hobbiszinten maradnak mindaddig, ameddig nem sikerül intézményesülniük. Korunk szellemében egy szerveződésnek civil intézményként kellene működnie, semmint kormányzatiként. Annál is inkább kívánatos lenne ez, mivel a kormányzati szakértő a maga tervező-funkcionalista megközelítésével nem vagy nem jól illeszkedik az oktatáspolitikai-kutatásnak abba a paradigmájába (kritikai-konfliktusos), amely az oktatáspolitikai-kutatások hajnalán kialakult.

De biztosak lehetünk-e abban, hogy az oktatáspolitikai-kutatásoknak a kritikai-konfliktusos megközelítés jegyében kell folyniuk? Ezeknek vajon ez a valódi arculata, jellege, mondanivalója? Vagy sokkal inkább egyfajta *policy analysis*-ről, döntéselőkészítésről van itt szó, minek következtében inkább szakértői kompetenciáról, semmint „akadémiai tudományról” kellene beszélnünk? Más szóval: hogy a most fölelevenített történet vajon a jövő emléke, vagy csupán a múlté?

KOZMA TAMÁS

Megjegyzés: A tanulmány teljes terjedelmében (hivatkozásokkal) a szerző honlapján olvasható: www.edu-online.eu/kozmatamas

IRODALOM

- BAJOMI I. (1988) *Az oktatási törvény társadalmi vitája*. Budapest, Oktatáskutató Intézet (Iskolamester 2. Sokszorosított kéziratos kiadvány.)
- BARKÓ E. (ed) (1992) *A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig. Háttér tanulmányok*. Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- CSEPELI GY. et al (1976) *Az oktatásügyi szervezet-kutatás lehetőségei*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- DARVAS P. (1986) Alkufolyamatok és vállalati érdekek a középfokú szakképzésben. In: *A tervezés és döntés anatómiája*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. pp. 285–320.
- DARVAS P. (1988) *A szövetségi rendszer és az oktatáspolitikai az USA-ban*. Budapest, Oktatáskutató Intézet (Iskolamester 3. Sokszorosított kéziratos kiadvány.)
- DRAHOS P. (1992) Katolikus iskolák az államosítás után. *Educatio*, No. 1. pp. 46–64.
- DRAHOS P. & LISKÓ I. (1992) Tulajdonosváltás: célok és eszközök. *Educatio*, No. 1. pp. 77–80.
- FORRAY R. K. (1995) Önkormányzatok és kiskisiskolák. *Educatio*, No. 1. pp. 70–81.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (1986) Lakossági érdekérvényesítés az oktatásban. In: *A tervezés és döntés anatómiája*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. pp. 321–394.
- GY. SZABÓ É. (1991) „Reformvitáink.” *Népszabadság*, 1991. április 23.
- KOZMA T. (1992) *Reformvitáink*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. pp. 204–218. (Társadalom és Oktatás 12.)
- HALÁSZ G. (1992) Társadalmi igények és vallás- oktatás. *Educatio*, No. 1. pp. 65–76.
- HALÁSZ G. (1995) Decentralizáció és helyi felelősség. *Educatio*, No. 1. pp. 1–13.
- HALÁSZ G. (2001) Kutatás, politika, szakértő. *Educatio*, No. 1. pp. 110–124.
- HALÁSZ G. & NAGYM. (eds) (1982) *Oktatás és politika: külföldi szövegek, 1–2*. Budapest, Oktatáskutató Intézet (Tervezést támogató kutatások 59. Sokszorosított kéziratos kiadvány.)
- HALÁSZ G. & LANNERT J. (eds) (1996–2006) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- KOZMA T. (2001) Oktatás és politika: rendszer- váltó viták. *Iskolakultúra*, No. 2. pp. 63–72.
- KOZMA T. (2009) Kie a rendszerváltás? *Educatio*, No. 4. pp. 423–435.

- LUKÁCS P. (1992) Egyházi iskolák Nyugaton és nálunk. *Educatio*, No. 1. pp. 26–33.
- NAGY M. (1986) Végrehajtók vagy döntéshozók? In: *A tervezés és döntés anatómiája*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. pp. 235–284.
- NAGY M. (1988) *Válság és változások az oktatáspolitikában*. Budapest, Oktatáskutató Intézet (Iskolamester 5. Sokszorosított kézirat kiadvány.)
- NAGY P. T. (1992) Egyház, állam, oktatás 1848–1945. *Educatio*, No. 1. pp. 34–45.
- NAGY P. T. (1995) Centralizációs és decentralizációs trendek. *Educatio*, No. 1. pp. 82–94.
- KOZMA TAMÁS (ed) (2001) Oktatás, politika, kutatás. *Educatio*, No. 1. pp. 3–124.
- ÖNKORMÁNYZAT ÉS ISKOLA (1991) *Az Oktatáskutató Intézet V. országos konferenciájának jegyzőkönyve*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Kutatás Közben 151.)
- PÓCZE G. (1989) *A hatos főrány: egy kudarc anatómiája*. Budapest, Oktatáskutató Intézet (Iskolamester 6. Sokszorosított kézirat kiadvány.)
- POLONYI I. & TIMÁR J. (2006) Oktatáspolitikai. *Magyar Tudomány*, No. 1. pp. 38–46.
- PUSZTAI G. & RÉBAY M. (eds) (2005) Egyházak és oktatás. *Educatio*, No. 3. pp. 463–614.
- SÁSKA G. (2009) Nevelésügyünk húsz éve. *Educatio*, No. 1. pp. 492–508.
- SÁSKA G. (ed) (2009) Rendszerváltás és oktatáspolitikai 1989–2009. *Educatio*, No. 4. pp. 423–560.
- WALLIN E. et al (1995) Merre tart a svéd iskola? *Educatio*, No. 1. pp. 95–108.
- WORLD BANK (1994) *Higher Education: The Lessons of Experience*. Washington D. C., World Bank.

