

AZ OKTATÁSRÓL SZÓLÓ TUDOMÁNY KETTŐS NYITOTTSÁGA

Nagy Péter Tibor

az MTA doktora, egyetemi tanár,
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Wesley János Lelkészképző Főiskola
nagy.peter.tibor@gmail.com

Az oktatásüggyel és neveléssel kapcsolatos tudományos tevékenység önreflexiójának – azaz tudománytörténetének, tudományszociológiájának, tudománypolitikájának – hazánkban legalább száznegyven éves múltja van, mely historiográfiát a honi tudománytörténet csak részlegesen dolgozta fel.¹ A tény, hogy az oktatásüggyel és a neveléssel kapcsolatos tudományos tevékenység személyi állományának elhelyezkedése a tudományos intézményrendszerben nem hasonlatos sem a többi bölcsészettudományéhoz, sem a többi társadalomtudományéhoz – mindig érzékelték a kortársak.

Az egyik specialitás a *tudományos hierarchián kívüli* szempontok nagy szerepe a neveléstudomány kulcspozícióinak betöltésénél, míg a másik a *pedagógián kívüli tudományok* képviselőinek nagy szerepe az oktatásügyi kérdések elemzésében.

¹ A tanulmány mögött álló kutatásokat támogatta a *Culturally Composite Elites* című FP-7-s kutatás, a 77530 sz. OTKA, és a Microsoft Unlimited Potential. A szerző köszönetét szeretné kifejezni Biró Zsuzsanna Hanna, Csákos Mihály, Kozma Tamás megjegyzéséiért. A tanulmány a lap internetes kiadásában bősegebb irodalomjegyzékkel áll rendelkezésre. Ugyanazt lásd a <http://nagy.peter.tibor.uni.hu/azoktatassrolszolotudomany.htm> webhelyen is.

Olyan – kortárs szakirodalomban, publicisztikában reflektált – jelenségekre utalok, mint hogy a budapesti pedagógiaprofesszori állás 1900-ban beálló üresedésekor² – a szokásosnál lényegesen intenzívebb kormányzati beavatkozással sikerül csak a modern polgári közoktatási rendszert és állami szerepvállalást tudományos munkássággal is megismerő pedagógia professzort választani – mégpedig a miniszterialis elitből (Finácsy Ernő személyében). De a huszadik század egész első felét jellemzi, hogy a legfontosabb neveléstudományi pozíciók (professzori pozíciók, illetve a legfontosabb kézikönyvként szolgáló lexikonok szerkesztői pozícióinak) betöltését általában erős oktatáspolitikai legitimáció előzi meg az adott személyek életpályáján (Kornis Gyula, Imre Sándor, Weszely Ödön stb.), (Kelemen, 1992; Németh. 2009). Ilyen értelemben tehát „nem újdonság”, hogy – össze-

² Ennek előzménye, hogy a hazai neveléstudományt és különösen a korabeli oktatásügy tudományos megalapozását meghatározó modern herbartizmus (Kármán Mór) élesen szembenáll a pesti tudományegyetemet évtizedeken át meghatározó egyházas-tradicionális antiherbartizmussal (Lubricht Ákos), s e küzdelemben a VKM az előbbi oldalán áll. Ennek a konfliktusnak a manifesztaóódása az 1870-es évre esik, ezért becsülhető száznegyven évesre a történet.

hasonlítva a többi bölcsészettudomány pozícionáltjaival – az 1949 utáni pedagógia-tudományi pozíciók betöltésénél is az átlagosnál nagyobb szerepet játszottak a szorosan vett egyetemi tudományosságon kívüli karrierelemek, melyek ezekben az évtizedekben már nem elsősorban tanügyigazgatási/miniszteriális pozíciók lehettek, hanem a kormányzati munkát támogató fejlesztő-továbbképző intézmények (Központi Pedagógus Továbbképző Intézet, Pedagógiai Tudományos Intézet, Országos Pedagógiai Intézet stb.) vezető pozíciói.³

A pedagógián kívüli tudományok képviselőinek oktatásügyi tudományos szerepvállalását az 1948 előtti Magyarországon statisztikusok, filozófusok, pszichológusok szerepével érzékeltethetjük. Az oktatásügy kérdéseinek tudományos vizsgálata a hatvanas évektől kezdve több tudományos diskurzus részévé vált. Az egyik (ahogy korábban is) filozófiai-világnézeti természetű volt, az embereszménnyel, a jövő *kívánatos embertípusával* állott összefüggésben – ebbe a korszak neveléseméleti szakemberei erősen bekapcsolódtak.⁴ A másik diskurzus az oktatásügy által – deklarált szándéka ellenére – újratermelt egyenlőtlenségekről szólt, s empirikus szociológusok domináltak, ebbe a neveléstudósok csak évtizednyi késéssel kapcsolódtak be.⁵ A harmadik diskurzus az oktatás emberi erőforrásokat növelő és újratermelő jellegével állott összefüggésben, melyet közgazdászok

uraltak (vö: Timár, 2005), a negyedik pedig a műveltségesszémennyel, melybe gyakorlatilag valamennyi tudományág tudósai „beszálltak”.⁶ Funkcionalista nyelven szólva „az oktatás multidiszciplináris megközelítésének” – konfliktusos paradigmában fogalmazva az oktatásügyi tudományos mező (Bourdieu, 2005) nem neveléstudósok általi részleges ellenőrzésének – tehát igen mély gyökerei vannak.

Elnevezési kérdés

A fenti jelenségek csak azért fontosak, hogy lássuk: az oktatásüggyel és a neveléssel kapcsolatos felsőoktatási – kutatási – fejlesztési tevékenység személyi összefüggéseinek jellemzésekor *bármely* történeti időpontban igen bonyolult feladattal szembesülnénk. Látni fogjuk azonban, hogy a kérdés a 2000-es évtizedre, ha lehet, még tovább bonyolódott.

Továbbra is igaz, hogy az oktatásüggyel kapcsolatos „kutatási” tevékenység, különféle szellemi tevékenységek több részben elkülönülő, részben viszont átfedő halmazát jelent, s ebben az értelemben leírása sokkal összetettebb, mint az egyéb „kutatási” tevékenységeké. A „tevékenységet” művelők jelentős részének *teljes munkássága* a részhalmazok egymást *átfedő* részeire esik, másokat az jellemmez, hogy tevékenységük *egy része* esik csak az átfedő zónákba. Vannak, akiknek tevékenysége a halmazok e rendszerében úgy helyezkedik el, hogy noha *minden tevékeny-*

³ Egy készülő monográfia számára megkezdtük egy prozopográfiai adatbázis építését elsősorban a *Magyar Életrajzi Lexikon*ból, *Magyar Nagylexikon*-ból és a 2002-es *Biográf Ki Kicsoda*-ból. Ezt – épp a pedagógiaprofesszorok vonatkozásában – értelemszerűen kiegészítjük az 1970-es évekbeli négykötetes és 1990-es évekbeli háromkötetes pedagógiai lexikon személyi címszávaival. Biró Zsuzsanna Hanna az ELTE Pedagógikum Központ anyagi támogatásával a *Pedagógiai Ki Kicsoda*

(Báthory – Falus, 1997) elsődleges digitalizálását végezte el, s engedte át e tanulmány céljaira.

⁴ Ezt tükrözi a *Pedagógiai Szemle* és a *Magyar Pedagógia* korabeli bibliográfiájának áttekintése. Lásd: link

⁵ Vö: Ferge Zsuzsa és Kozma Tamás visszaemlékezését (Nagy, 2011)

⁶ Vö: Vajda M., Nagy J., Gazsó F., Marx Gy., Berend T. I., Vámos T., Enyedi Gy., Pataki F., Timár J. írásait az *Ezredforduló* című *Educatio* számban, 2001/4.

ségük az oktatásüggyel foglalkozik, egymással mégsem „találkoznak”⁷ soha – és vannak, akiknek tevékenysége részben vagy zömében *kívül esik az oktatásüggyön*, de ottani tevékenységeik mégis hatnak a halmazokon belüli folyamatokra.

Az egyik legfontosabb – önmagában is több egymást átfedő részhalmazból álló – szociológiailag jól megragadható csoport a *neveléstudományi minősítettek köre*.⁸ Csakhogy míg a neveléstudományok tudorainak témavilága és szemléletmódja a múltban jól elkülöníthető volt az oktatásüggyel foglalkozó egyéb tudósokétól, ma a neveléstudományok is sokfélék lettek. Kozma Tamás (Kozma, 2004) csoportosításában bölcsészarculatú, méréstudományi és társadalomtudományi megközelítésű neveléstudományi munkákról és neveléstudósokról beszélhetünk, Németh András az erősebben interdiszciplináris francia neveléstudományi modell befolyásának növekedéséről, s a német modell visszaszorulásáról beszél, az irodalomjegyzékek az angolszász orientáció növekedéséről tanúskodnak (Biró, 2009).⁹

⁷ Ennek egyik fontos objektivációja, hogy igen magas a sosem hivatkozott személyek száma, s még magasabb azoké, akiket csak közvetlen munkatársaik hivatkoznak meg. Vö: az ELTE PPK Pedagógiatörténeti tanszéke mellett működő Pedagógiatörténeti Diskurzus kutató Műhely kutatási eredményeivel, ill. a négy központi neveléstudományi folyóirat tízévesnyi hivatkozásainak feldolgozásával készült adatbázissal (Biró, 2009).

⁸ Az egykori MTA Tudományos Minősítő Bizottság által odaítélt neveléstudományi (pontosabban nevelés- és sporttudományi) kandidátusi és (az 1993-as reform után is az MTA döntési kompetenciájában maradó) *nagydoktori* címek birtokosairól 2000-ben az MTA Pedagógiai Bizottsága megbízásából Hrubos Ildikó folytatott kutatást az Oktatáskutató Intézetben, kérdőívvel elérve a neveléstudomány minősítettjeinek több mint 70%-át (Hrubos, 2001). Köszönet a kutatásvezető Hrubos Ildikónak, hogy adatbázisát átengedte a

De továbbra is igaz, hogy az oktatásüggyel kapcsolatos kutató tevékenységet – ahogy erre a későbbiekben majd részletesen rámutatunk – sokkal szélesebb kör űzi, mint a „neveléstudomány” intézményesített rendszerében (tehát az MTA Pedagógiai Bizottsága és az egyetemek neveléstudományi doktori programjai¹⁰ által) erre „feljogosítottak”. Ezért a tanulmányunk tárgyát képező „tudományos közösséget” nem célszerű „neveléstudósoknak” hívunk, hiszen sosem célszerű egy nagyobb halmazt annak egyik részhalmaza szerint megnevezni. *A vizsgált közösséget – az oktatás-nevelés kérdéseivel tudományos igénymel foglalkozók közösségét – a továbbiakban egy fantáziaszóval educademic közösségnek nevezzük.* (Azért is szükséges egy új szó kreálása ebben a tanulmányban, mert a szűkebb értelemben vett „feljogosítottak” sem egyeznek meg tudományáguk nevével. S ez nem véletlen: a szakma és részdiszciplinái neve körül évtizedek óta szimbolikus küzdelem zajlik. Az akadémiai bizottságot még „pedagógiai-nak” nevezik, de éppen eme bizottság kezdeményezésére a tudományág már a „nevelés-

jelen tanulmány céljára, valamint munkatársának, Veroszta Zsuzsának, hogy fizikailag is megőrizte a kérdőíveket, melyek nélkül e kutatás továbbfejlesztése igen nehéz lenne. (Évekkel később a debreceni Cherd kutatói – online technikával – kísérelték meg a minősítettek felmérését, a PhD-képzésen átesett fiatalokat is bevonva. Ők 47 választ kaptak (Nagy, 2011).

⁹ A Pedagógiatörténeti Diskurzus kutató Műhely hivatkozás-adatbázisa nemzeti-nyelvi csoportosítást is végzett.

¹⁰ Nincs sok értelme a gyakorlatilag teljes autonómiájú doktori programok és az önálló doktori iskolák elkülönítésének. Budapesten, Debrecenben, Pécsen, Szegeden, Veszprémben működik ilyen doktori program és iskola. A számok azt jelzik, hogy 2006 szeptembere és 2009 júniusa között a doktorik háromnegyedét Budapesten, tizedét Debrecenben védik, s 5–5%-ot a többi intézményben.

tudomány” elnevezést kapta, miközben a tudományág művelőinek egyre nagyobb köre oktatáskutatónak nevezi magát. További intézményesült nyomai ennek a küzdelemnek: neveléstörténet tantárgy *versus* nevelés és művelődéstörténet tantárgy; pedagógiatörténeti doktori program *versus* oktatástörténeti doktori program; nevelésszociológiai albizottság *versus* oktatásszociológiai albizottság stb. Legújabb fejleményként – a nem formális oktatással kapcsolatos tudományos kutatások megjelenésével – a „tanuláskutatók” megjelenését említhetjük.

A felsőoktatás speciális erőtere

Minden „academic” csoport jelentős részben a tudományág *képzésén* keresztül definiálja önmagát. Franciaországon és a szovjet tradíciójú területeken kívül, ahol az önálló kutatóintézetekben dolgozik az *academic staff* jelentős százaléka, a világ nagy részében az egyetemek jelentik a tudomány művelésének legfontosabb és legnépesebb közegét, s a tudományos utánpótlás szakmai arculatának kialakítása minden academic csoporton belül nagy jelentőségű, úgy a szaktudományon belüli erőviszonyok meghatározásában, mind a szaktudomány – társtudományokkal és rokontudományokkal szembeni öndefiníciós törekvéseiben.

Az educademic csoportban a felsőoktatás mégis *különös* jelentőséggel bír többféle értelemben is.

I. Ahogy minden iskolafokozattal, a felsőoktatással kapcsolatban is kialakult egy sajátos szakértői tudás. A felsőoktatás-pedagógia, a felsőoktatás-gazdaságtan, a felsőoktatás-szociológia szakemberei azonban lényegesen eltérő helyzetben vannak, mint például a közoktatással, a szakoktatással vagy az óvodaiüggyel foglalkozók. Ugyanis a felsőoktatásban

dolgozó *nem* felsőoktatás-kutatók, az egyetemek, főiskolák választott vezetői összehasonlíthatatlanul nagyobb tudományos megfigyelési gyakorlattal, elemzési gyakorlattal, publikációs gyakorlattal, érvelési gyakorlattal rendelkeznek, mint a középiskolákban vagy óvodákban működő vezetők és alkalmazottak – így gyakorlati vezetői tapasztalataikat, elképzeléseiket, a külföldi társintézmények meglátogatása kapcsán gyűjtött élményeket szakcikként, *szaktanulmányként* írhatják le. De ha tanulmányaik nem is lennének meggyőzőek: hatalmas kapcsolati tőkével és társadalmi tekintéllyel rendelkeznek, mely az érvelés szakmai minőségétől szinte függetlenül garantálja az ilyen írások megjelenését, sőt valószínűsíti, hogy sokan elolvassák azokat – vélhetőleg többen, mint a felsőoktatás-kutatók írásait.

Amikor hangsúlyozzuk, hogy a felsőoktatás kérdéseire óriási társadalmi hatással szólnak hozzá a nem oktatáskutatók is, arra is fel kell hívni a figyelmet, hogy ez a hozzájárulás nem hasonlatos ahhoz, mint amikor „civiliek” hozzászólnak őket érintő – a szakember felől nézve tudományos – közéleti kérdésekhez. Az egyetemvezetők, professzorok hozzászólásainak legitimációja nem fogyasztói/közpolitikai (ahogy például a városlakók hozzászólnak a közlekedéstudomány vagy várostervezés-tudomány kérdéseikhez), de nem is munkavállalói/munkáltatói – hanem szakmai és tudományos jellegű és stílusú.

A felsőoktatás-kutatásnak vagy a felsőoktatásról szóló tudományos diskurzusnak tehát egyértelműen részesévé válnak olyanok, akik például fizikusi vagy orvosi tudományos munkásságuk, – majd életük egy rövidebb szakaszában – egyetemirányító feladatkörük során tettek szert társadalmi tekintélyre és kapcsolatrendszerre. *Ezt jól lehet dokumentál-*

ni a rendszerváltás előtti *Felsőoktatási Szemle*, és a rendszerváltás utáni *Magyar Felsőoktatás* című folyóirat szerzői körének elemzésével éppúgy, mint annak elemzésével, hogy a véleménybefolyásoló csoportok által olvasott „értelmiségi folyóiratokban” kik szólnak hozzá a felsőoktatási kérdésekhez. Ha tehát azt a kérdést vetjük fel, hogy az educademic csoport felsőoktatás-kutatási alkalmazáshoz kik tartoznak – akkor az oktatáskutatókon kívül óhatatlanul számba kell vennünk nagy tekintélyű felsőoktatási vezetőket is, olyanokat is, akik nem bölcsesek és nem társadalomtudósok.

2. A felsőoktatásban zajló folyamatok az egyes tudományos szakmák belső erőviszonyait is mindenképpen érintik, az egyes szakmák szakfolyóirataiban¹¹ is tudományos diskurzusok zajlanak olyan nyilvánvalóan felsőoktatás-kutatási (vagy legalábbis felsőoktatás-politikai, felsőoktatás-szervezési) kérdésekről, mint egyes szakok tananyaga, képzési irányai stb. Az egyes álláspontok képviselői természetesen szakmapolitikai álláspontjaikat, csoportérdekeiket és egyéni érdekeiket érvényesítik, de mivel jól ismerik a tudományos érvelés és bizonyítás követelményeit, vitáirásaik csak igen nehezen különböztethetők meg a szakok vagy ágazatok helyzetét „tiszta felsőoktatás-kutatási” célból elemző tanulmányoktól. Számos tudományág hazai erőtere annyira kicsi, hogy „empirikus kutatásra” nincs lehetőség, így a „részt vevő megfigyelő” és „álláspont-érvényesítő” tanulmányok szétválaszthatatlanul összekeverednek. Gyakorlatban persze alig van olyan felsőoktatás-kutató, aki egyes szakok tantervpolitikai elemzésével foglalkozna, így – ellentétben az előző pontban leírt helyzettel (a profi felsőoktatás-kuta-

tók és a gyakorló egyetemi vezetők „együttélésével” a felsőoktatás-kutatási mezőben), az egyes szakok felsőoktatási problémáinak elemzését majdnem mindig az adott tudományág felől induló kutatók végzik. Ugyanakkor az orvosképzésen, jogászképzésen, nagyobb bölcsészszakmákon belül – tudományági folyóiratokban, nyilvánvalóan nem „oktatáskutatási” erőterekben megvitatott álláspontok legmarkánsabb képviselői kvázi „delegálódnak” az egész rendszert érintő tudományos vitákra.¹²

3. Minden academic közösségben vannak tanításorientált, illetve kutatóorientált intézmények. Az educademic közösség speciális, semmilyen más tudományos közösséghez nem hasonlító sajátossága, hogy a *tanítási gyakorlatban* felmutatott teljesítmény szaktudományos teljesítménynek – például felsőoktatás-didaktikai teljesítménynek – minősül. A közösség jelentős része elismerésre méltó emberi és szakmai, de nem tudományos teljesítménynek tekinti a *mások által feltárt* tudományos összefüggések tanári átadásában megmutakozó kreativitást. Ugyanakkor a közösségben nagyszámú „mediátor” van jelen: olyan személyek, akik a „kutatóorientált” alcsoportba is beletartoznak (és a többi kutató által egyértelműen elismertek), de a tanításorientált intézmények és személyek *tudományos* elismerését szorgalmazzák (Nagy, 2011).

4. Az educademic közösség felsőoktatási aktivitásának belső osztóvonalai – ahogy ezt

¹¹ Ezeket a matarka.hu segítségével tekintettük át.

¹² Egyelőre öt véletlenszerűen kiválasztott tudományág központi folyóiratainak öt évfolyamnyi tartalomjegyzéke alapján jelenthetjük ki: minden tudományág elitje foglalkozik a tudományág felsőoktatási problémáival, s a megjelent elemzések elsőpró többségének vannak általános felsőoktatás-politikai (például a BA-MA-rendszert vagy a felsőoktatási kutatási tevékenység anyagi elismerését érintő) vonatkozásai.

Szabolcs Éva, Falus Iván, Mann Miklós, Golnhofer Erzsébet, Csapó Benő, Géczi János és Németh András elemzik – több történetileg kialakult, de újratermelőző osztóvonalat is tükröznek (Nagy, 2011). Egyrészt a tanítói-tanári professzió kettősségét kétféle tudományosság szolgálja, melyhez kétféle karriermintha – egyetemi és főiskolai tartozik, másrészt az egyetemeken belül is kettéválik a tudományággal „öncélúan”, azaz alapkutatóként foglalkozó csoport és a tanárképzési megfontolásokból foglalkozó csoport.

5. Az educademic közösség fontos csoportját jelentik azok, akik az egyetemeken az egyes tantárgymódszertanokkal foglalkoznak. Ők saját tudományáguk alacsonyabb presztízsű munkatársai¹³ ugyan, de minthogy tudományos legitimációjuk általában egy neveléstudománynál tekintélyesebb tudományágon belül alakult ki, néha meglepően nagy erővel lépnek be a felsőoktatás-kutatás, illetve a tanárképzés-kutatás terébe.

A tudományos kutatás speciális erőtere

Az educademic közösség *főállású kutatóinak* nagy része – ha egyetemi végzettségüket tekintjük – nem pedagógia szakos végzettségű személyek. Ez akkor is igaz, ha csak azokat nézzük, akik neveléstudományból szereztek tudományos fokozatot.¹⁴ A főállású kutatók között vannak, akik a nevelés általános kérdéseivel foglalkoztak, de más tudományágak felől érkeztek. Vannak, akik úgy érezték,

¹³ A személyes megfigyeléseken túl ezt demonstrálja, hogy saját tudományágukban általában nem szereztek doktori fokozatot – a néhány kivétel pedig (az Akadémiai Könyvtár disszertáció-nyilvántartása szerint) élete egy korábbi szakaszában szerezte azt, amikor még mással foglalkozott.

¹⁴ A kétharmados mértékű nyitottságnak ezt a vonatkozását az említett Hrubos Ildikó vezette kutatás adatbázisából állapíthatjuk meg.

neveléstudományon belüli tudományterületek – például a neveléstörténet – olyan széles sávban érintkezik egy másik szaktudománnyal, (például tehát a történelemmel), hogy abból, vagy abból is célszerű tudományos fokozatot vagy egyetemi habilitációt szerezni.¹⁵

Vannak, akik mint tantárgymódszertani irányultságú kutatók még „saját” tudományágukból szereztek meg a tudományos fokozatot. Ugyanakkor ezek a kutatók köztestületi tagként jórészt az MTA pedagógiai/neveléstudományi bizottságába léptek be – mint hogy számukra ez a valóságos erőter – s itt szavaznak – annak ellenére tehát, hogy korábban nem neveléstudományból szereztek tudományos fokozatukat.

A kutatók egy jól megragadható csoportjának – eredetileg csak őket hívták oktatáskutatónak – szemlélete az oktatásügyi problémák szociológiai, közgazdasági megközelítésmódjának kedvezett, s ők zömében szociológusként definiálták magukat, mégis – legalábbis a *főállásban* oktatásügyi kutatóintézményhez kötődő – kutatók nagy többsége végül is neveléstudományból szerzett tudományos fokozatot. Ez jelentős változás az 1980-as évekhez képest, akkor ugyanis úgy tűnt, hogy a neveléstudomány legmodernebb ágának számító oktatásszociológia és oktatáspolitikakutatás „új nemzedéke” (a negyvenes évek közepe és az ötvenes évek közepe között születettek) nem neveléstudományból *fog* fokozatot szerezni.¹⁶ E kör minősítettjei mindezzel együtt továbbra is erős szálakkal kötődnek a szociológiához, például az MTA IX. osztály

¹⁵ A neveléstörténettel, oktatástörténettel foglalkozó mai akadémiai doktorok abszolút többségét jellemzi ez.

¹⁶ S e korszakban (a 80-as években) tipikus publikációs fórumként nem a *Magyar Pedagógiát* vagy a *Pedagógiai Szemlét*, hanem olyan általános értelmiségi fórumokat használtak, mint a *Valóság* vagy a *Medvetánc*.

oktatásszociológiai albizottság tagjainak többsége az „oktatáskutatók” közül kerül ki, az „oktatáskutatók” meghívást kaptak az ELTE Szociológiai Intézetének (később Társadalomtudományi Karának) oktatásszociológiai képzésében való részvételre.

Míg történetileg (1949 előtt) a nem neveléstudományi kutatókat elsősorban az vonzotta az oktatásügyi kérdésekhez, hogy az a versengő ideológiai csoportok mérkőzésének egyik legfontosabb terepe volt, azaz fő kérdésük a nemzeti és társadalmi tudat formálása lehetett, később dominánssá váltak az olyan jellegű motivációk, mint hogy az oktatásügy a társadalmi mobilitás egyik legfontosabb csatornája, mára pedig az, hogy a nemzeti költségvetés egyik leghatalmasabb alrendszerre, a társadalompolitika egyik fő eszköze, az egyéni munkaerőpiaci esélyek egyik legfontosabb befolyásoló tényezője stb.

Az egyes tudományterületek specializációs folyamatai olyan tudósok felbukkanásához vezettek, akik semmilyen tekintetben nem „átmeneti figurák” saját tudományáguk és a neveléstudomány között – azaz saját tudományágukból szereztek fokozatot, saját tudományáguk akadémiai bizottságának választókollégiumához tartoznak, saját tudományáguk magiszteri és doktori képzésében vesznek részt – mégis egyértelműen *oktatásszociológusnak*, *oktatásstatistikusnak*, *oktatás-gazdaságtani szakembernek* számítanak.¹⁷

Másfelől az oktatásügy nemzetközi, regionális, egy korszakot jellemző stb. állása, az

egy-egy csoportok iskolázottsága az egyes területeket, illetve csoportokat jellemző egyik legfontosabb *mutató*. A nem oktatásügyi, hanem történeti, földrajzi stb. kézikönyvekben rendre felbukkannak olyan fejezetek, melyek azután beépülnek az oktatásüggyel foglalkozók tudásanyagába. A nagy történeti kézikönyvek vagy városmonográfiák oktatásügyi fejezeteinek írói – anélkül, hogy például oktatástörténetre vagy oktatásföldrajzra specializálódnának, de hátuk mögött egy-egy befolyásos tudomány elitjével – az educademic halmaz neveléstörténeti, oktatásföldrajzi stb. alhalmazainak fontos szereplőivé válnak.

Mindez azt jelenti, hogy a halmazok „külső köreiben” olyanok is előfordulnak, akik „átmeneti látogatók” az oktatásüggyel kapcsolatos kutatások világában.

Az oktatásügyi kutatások témavilága hihetetlenül kiterjedt. Ezt részben azzal objektívalhatjuk, hogy az ERIC (Educational Resource Information Center) a legnagyobb társadalomtudományi adatbázis – de még ezen vagy a hasonló adatbázisokon kívüli munkáknak is közvetve tárgya az oktatás. A neveléstörténeti kutatásnak például tárgya lehet bármely valaha élt (vagy akár író által elképzelt) személy iskolai és iskolán kívüli szocializációtörténete, bármely intézmény szocializációban betöltött szerepe, bármely ismeret tananyagga szerveződésének, vagy tananyagból kimaradásának folyamata és hatóerői, bármely ország, város társadalmi csoport iskolaszervezésének vagy iskolázottságának története stb.¹⁸

¹⁷ Azoknak a nem neveléstudományból minősített kutatóknak, akik a legfontosabb oktatásügyi folyóiratokban gyakran szerepeltek, a matarka.hu adatbázisában rákerestünk egyéb folyóiratokban megjelent munkásságára is. Ezek a cikkek is oktatásügyi irányultságúak, azaz nevezett kollégáink egyértelműen specializálódtak az oktatáskutatásra.

¹⁸ Kísérletképpen a *Magyar Nagylexikon* első tizenhét oldalán gyűjtöttük ki az oktatásügyi szempontból fontos információkat. Tizenhét oktatásreleváns címszót találtunk. Azaz ezen a kis darabon (a kézikönyv teljes terjedelmének egy ezrelékén) ennyi oktatásügyi kérdéshez szólnak hozzá érdemben a jelenleg használatban lévő legterjedelmesebb magyar kézikönyv kü-

Minthogy nyilvánvaló, hogy a politika és a társadalomtörténészek mindig ambicionálni fogják, hogy az általuk vizsgált korszak oktatástörténetével, iskolázottság-történetével, foglalkozzanak, a „tudomány tudományának” szakembereit mindig érdekelni fogja az általuk vizsgált tudományág professzionális oktatása csakúgy, mint helye a közműveltség rendszerében, a szociológusok mindig használni fogják az iskolázottság szintjét⁹ úgy a társadalmi rétegződés ábrázolásakor, mind a konkrét kutatott témák (vallásgyakorlattól a mosóporhasználatig) társadalmi megoszlásának bemutatására – az „oktatástudomány multidiszciplinaritásra van ítélve”.

Minden tudományág aktivitásában nagy arányt képviselnek a fiatalok, hiszen a felsőoktatás tömegesedését követően a doktori programok tömegesedése is megindult. Neveléstudományi doktori képzés folyt, illetve folyik Budapesten, Debrecenben, Pécsen, Szegeden és Veszprémben.

A legtöbb doktori iskolában a szükséges kreditmennyiség begyűjtéséhez félévről félévre több megjelent szöveget is fel kell mutatni. Ez a kényszer azt jelenti, hogy a PhD-hallgatók több (rövidebb terjedelmű) szöveget állítanak elő átlagosan, mint kutatóintézetekben vagy felsőoktatásban dolgozó minősítet-

lőnféle tudományágakhoz tartozó szerzői. A *Pedagógiai Lexikon*-ban ugyanebben a betűsávban három címszó van. Az átfedés egyetlen címszó. Tehát a különféle tudományágak felől érkezők nemcsak másképpen, de részben másról is beszélnek.

⁹ A szociológus, amikor használja az iskolázottsági kategóriákat, egyben véleményt is formál róluk. Nyilvánvalóan szakmai álláspont van abban, hogy a szakmunkásképzős és a főiskolai végzettség között hány kategóriába osztják a közvélemény-kutatók a megkérdezett népességet. (A közelmúlt variációi: 1. középiskola 2. gimnázium / szakközépiskola 3. gimnázium / szakközépiskola / szakmunkásképzésre épülő szakközépiskola.)

tek – akik „megengedhetik maguknak”, hogy csak egy-egy kutatás végén (akár 1-2 év után) jelentessék meg felfedezéseiket.

Fejlesztők és szakértők

A „tudományos intézményrendszeren” kívül elhelyezkedők, tudományos fokozattal nem rendelkezők akkor tartoznak hozzá a *educademic közösséghez*, ha az oktatásügyi „kutatásokhoz” a K+F, azaz a fejlesztés mozzanatait is hozzáértjük. A bölcsészettudományok világában ez szokatlan, a társadalomtudományok között már kevésbé, az orvostudományok vagy műszaki tudományok körében pedig kifejezetten természetes az „F” mozzanat „elméletileg általánosítható” elemeinek a tudomány berkein belül kezelése – s az, hogy elméletileg mi általánosítható, maga is tudományos diskurzus tárgya.

A tudományos fokozattal nem rendelkezők „K+F” tevékenysége kétféleképpen értelmezhető.

Az egyik tevékenység a nevelésügyi kutatások „ars” mozzanatával áll összefüggésben. Ide tartozik egyrészt azoknak a kísérleteknek a sora, amit a pedagógusok mintegy „művészi önkifejezésként” végeznek, s kellő szenvedélyességgel, hittel tanulmányokba foglalnak. Ide tartoznak azok a tantárgymódszertani írások, melyek legitimitációját a tapasztalat adja – s amikor ezek a tapasztalatok olyan tanárokéi, akik diákjai nagy számban nyernek versenyeket, vagy akik sikeres tankönyveket írnak stb. – ezek legitimitását a közvélemény, sőt a tudóstársak jelentős része is az elméleti neveléstudomány eredményei fölé helyezi.

De az *ars* mozzanathoz tartoznak – mert hasonlatosak a fejlődésregényekhez – az egyedi történeteket – például neves személyek iskolázási pályáit, neveltetését – leíró művek is. Ez az „ars” iránti nyitottság abban is meg-

mutatkozik, hogy – összehasonlítva a francia és német gyakorlattal, a magyar neveléstudományi szaklapok tanulmányai gyakran válsztanak szépirodalmi művet tárgyukul.²⁰

A másik típusú „F” tevékenység a mérnökre emlékeztet, amennyiben arról szól, hogy nagy mintákon tesztelt osztálytermi szintű tanítási technikákkal, iskolaszervezési modellekkel vagy tanügyigazgatási döntésekkel befolyásolni lehet az egyének „kompetenciáinak” fejlődését, társadalmi csoportok iskolázottsági hátrányát, oktatásügyi folyamatokat.

A tudományos kutató és az ágazatpolitikai döntést hozó politikus között, közvetítőként – Setényi János modellje szerint – ott találjuk a szakértőt és a tanácsadót, akik felkérésének alapja gyakran éppen tudományos jellegű produktumuk (Nagy, 2011). Így az educademic közösség számos minősített tagja egyben szakértői és tanácsadói szerepet is betölt, mely óhatatlanul visszahat úgy saját tudományos működésére, mind tudományos működésének megítélésére. S ez fordítva is igaz: a szakértők és tanácsadók egy része tudományos kérdésekhez szól hozzá, a folyamatok ismerete legitimmé teszi szövegeik megjelenését tudományos folyóiratokban is – akkor is, ha megállapításaik nem elméleti vagy empirikus kutatásokon alapulnak.

Hasonló folyamatot figyelhetünk meg ágazati igazgatási szakemberek vonatkozásában. A minisztérium²¹ vezető tisztviselői gyakran kerülnek ki az educademic közösségből,

mégpedig úgy a neveléstudományi minősített, mint a nem neveléstudományokból minősített oktatásspecialista tudósok közül. (A felsőoktatási területen pedig egyetemirányítási gyakorlattal rendelkező nem oktatáskutatók megjelenése is rendszeres.) Az educademic közösség minősített tagjai ezzel bonyolultabb helyzetbe kerülnek, multipozicionális elit tagjaivá válnak. (Ennek a jelenségnek már részletes tudományos – ugyanakkor emlékiratként, forrásként is olvasható – reflexiója is ismeretes Báthory Zoltán, Forray Katalin és Polónyi István, Lukács Péter, Kozma Tamás tollából [Nagy, 2011]). S most is pontosan megismételhetjük az előző mondatot, miszerint: ez fordítva is igaz: tanügyigazgatási szakemberek egy része tudományos kérdésekhez szól hozzá, a folyamatok ismerete mindenképpen legitimmé teszi szövegeik megjelenését tudományos folyóiratokban vagy az oktatáskutatással foglalkozó tudományos intézetek könyv- és füzetsorozataiban.

Az oktatáskutatás mint „alkalmazott tudomány” kétféle értelmezése számos educademic halmazhoz tartozó személy megjelenése előtt nyitja meg az utat.

A neveléstudomány képviselői által szorgalmazott professzionalizációs folyamat a szorosabban vett „tudományos” kérdésektől ugyan távol tartja a közösség ide tartozó alcsoportjait, de számos olyan mozzanat van, amely az alcsoport tagjainak mégis némi bejárást engedélyez a tudomány világába.

Ennek egyik fő oka, hogy a főállású kutatók/egyetemi oktatók jelentős része – talán többsége – úgy lett kutató, hogy élete egy korábbi szakaszában gyakorló tanító, tanár, tanügyigazgatási szakember volt (Hrubos, 2001). Mégpedig – húsz, a *Pedagógiai kikicsoda*-ból véletlenszerűen kiválasztott életrajz és személyes irodalomjegyzék megvizsgálása

²⁰ „Az önálló tematizáció szintjén a magyar önreprezentáció abban jut kifejezésre, amiben a magyar kultúra a némettel vagy a franciával összemérhető: Krúdy, Mándy, Mikszáth, Ady, Babits, Pilinszky, Kodály, Bartók stb. műveiben” (Biró, 2009).

²¹ A mindenkor oktatási minisztériumon kívül a mindenkor munkaügyi minisztériumban is dolgoznak olyan vezetők, akik oktatásüggyel foglalkoznak.

után úgy tűnik – csak kisebb részükre igaz, hogy a tanítói-tanári pályát későbbi kutatói karrierjüktől *függetlennek* tekinthetik. A többség már tanárként, tanítóként, gyakorló tanügyigazgatási szakemberként elkezdett olyan fejlesztéseket, kutatásokat, melyek őket fokozatosan a tudományos pálya, a tudományos minősítés felé terelte. Ha pedig ez így van, akkor joggal feltételezhetjük, hogy az educademic közösség belső (tehát főállású, minősített stb.) köréhez tartozók készek a külső gyűrűhöz tartozóknak „bizalmat szavazni”, műveiket a tudományos közösségbe befogadni. Vélhetőleg ezt dokumentálja a tény, hogy az oktatásügyi tudományos folyóiratokban – mármint abban az ötben,²² amit az MTA pedagógiai bizottsága nagydoktori életmű mérlegelése szempontjából elfogad – nagy számban találunk nem minősített szerzőktől származó tanulmányokat. Ez más bölcsészettudományoknál vagy társadalomtudományoknál lényegesen ritkábban fordul elő.

A fejlesztési-szakértői közeg befogadásának (például társszerzőként való befogadásának) van egy lényegesen prózaibb oka is. Az oktatásügyi fejlesztések révén az oktatásügygel kapcsolatos kutatási tevékenység többszörösehez lehet hozzájutni, és számos oktatásügyi kutató hajlandó ezt a kompromisszumot megtenni. Itt nemcsak a személyi jövedelem emeléséről van szó, hanem fejlesztési vagy szakértői tevékenységek „melléktermékeként” elvégezhető – máshonnan megfinanszírozhatatlan – kutatások ambicionálásáról vagy tanítványok felkarolásának (pályán tartásának) lehetőségéről...

Végezetül, nem szabad elfejtenünk azt, hogy az oktatásügyi és nevelésügyi kutatóinak

²² *Educatio, Iskolakultúra, Magyar Pedagógia, Pedagógusképzés, Új Pedagógiai Szemle*

nagy része nem egyszerűen leírja az oktatásügyi folyamatait vagy az osztálytermi történeteket, hanem a dolgok megváltoztatására irányuló bizonyos szakmai vagy szakmapolitikai koncepciók elkötelezettje. Míg a bölcsészettudományok vagy társadalomtudományok elemzéseinek általában csak igen közvetett hatásuk van az elemzett tárgyra, az educademic közösség tagjai általában hisznek abban, hogy bizonyos módszerekkel jobban megtanítható a kémia, javítható a történelmi elemzőkészség, hogy egyes intézkedésekkel csökkenthető a romák hátrányos helyzete, hogy bizonyos intézmények és mechanizmusok jobban megfelelnek a különféle csoportok oktatásügyi érdekérvényesítésének, mint mások, egyes külföldi minták bemutatásából gyakorlati ötleteket lehet nyerni stb. Abban pedig még a rég letűnt folyamatokkal foglalkozó neveléstörténészek többsége is hinni látszik, hogyha a történelem nem is tanítómesztere az életnek, de a neveléstörténetet olvasó oktatáspolitikus vagy neveléstörténetet tanuló pedagógia szakos vagy leendő tanárember gondolkozására mindenképpen kihatnak az elemzések.

Az educademic közösség nyitottságának társadalmi és tudományos percepciója

A politikatudományt, illetve a közgazdaságtudományt leszámítva nincs olyan társadalomtudomány és bölcsészettudomány, melynek témavilága gyakrabban szerepelne úgy hétköznapi beszélgetésekben, mind a médiában, mint a neveléstudományé. S a neveléstudósok és oktatáskutatók a többi bölcsésznel és társadalomtudományi szakembernél (leszámítva az említett két területet) bizonyosan gyakrabban szerepelnek a médiában is. S ezek a médiaszereplések bizonyosan visszahatnak a tudományos aktivitásra is.

Tudomásul kell vennünk, hogy az oktatással „magánmegfontolásokból” (például szülőként) foglalkozó személyek nemcsak az oktatás mindennapi gyakorlatának befolyásolásában vannak jelen, de a népszerűsítő kötetek vásárlóiként még a tudományos elismerés folyamataira is kihatnak. Az oktatással hivatászerűen foglalkozók hatalmas rétege – olvasóközönségként, továbbképzések „vásárlójaként”, előadáshallgatóként – akkor is jelen van az oktatásügyi kutatásokat befolyásoló térben, ha maga sosem publikál.

Az oktatásügyi kutatások egyes központi jai is eltérő mértékben és eltérő irányban fogadják el a neveléstudomány nyitottságát.

A *Pedagógiai Lexikon* negyedik köteteként megjelent *Ki Kicsoda*-ban – melynek szerkesztőbizottsága gyakorlatilag egybeesett az MTA akkori pedagógiai bizottságával – szereplő minősítetteknek (tehát pedagógiai vonatkozásban fontosnak tartott tudósoknak) 60%-a szerezte neveléstudományból a fokozatát, majdnem 10% pszichológiából, s 5–6% nyelvtudományból, illetve történettudományból. A többi tudományág képviselőinek aránya 3% alatt marad. Ezen belül is kisebbségben vannak a társadalomtudományok: a közgazdaságtan, szociológia, politológia együtt is csak 3,6%-ot tesz ki, ami kevesebb, mint a természettudományokhoz tartozók aránya! A lexikonban egyébként 1175 személy szerepel, nagy többségük nem tudományos minősített.

Nyilván nem véletlen (bár ennek tudásszociológiai vonatkozása akkor nem tűnt fel számunkra), hogy a társadalomtudományokhoz erősebben kötődő Oktatáskutató Intézetben végzett kutatás más eredményekhez vezetett. 1999-ben – Lukács Péter vezetésével – kutatást folytattunk a „magyar oktatáskutatás térképéről”. Az MTA akkori köztestületi nyilvántartásában 222 olyan személyt

találtunk, akinek – saját maga által az MTA kérésére megadott – „tudományos érdeklődési területe” a szélesebb értelmében vett oktatáskutatással kapcsolatban állt. Közülük 80% neveléstudományból szerzett fokozatot, 4% szociológiából, 3% történettudományból, 2% közgazdaságtudományból, de volt néhány hadtudós, filozófus és művészettudományi szakember is. Tehát: a nem neveléstudományi körön belül a pedagógiai *Ki Kicsoda*-ban regisztráltaknál magasabb a társadalomtudósok aránya (Lukács, 2002).

A négy domináns folyóiratban zajló magyar neveléstudományi kommunikációban – ahogyan ezt Biró Zsuzsanna Hanna kimutatja – a szerzők 58,9%-a sorolható a neveléstudományhoz és határterületeihez,²³ 16,4% a humán és társadalomtudományi körhöz, 3,6%, a „történettudományhoz és filológiához”, 2,3% a természet- és műszaki tudományokhoz, 1,2% az egyéb tudományokhoz és 17, 6% nem volt besorolható. Az interdiszciplináris jelleg, illetve a nem minősítettek iránti nyitottság mindenütt érvényesül, de a különböző folyóiratokban különböző mértékben és módon. Az *Educatio* társadalomtudós szerzői majd kétszer annyian vannak, mint a négy folyóirat átlagában, az *Iskolakultúra* is erősen interdiszciplináris, de inkább a „történeti/filológiai” és a természettudományok irányába. A *Magyar Pedagógiát* dominálják leginkább a neveléstudomány területéről jöttek, de a „történeti/filológiai” tábor itt is felülreprezentált. A tudományosan nem besorolhatók (tehát fejlesztők, szolgáltatók, államigazgatási szakemberek stb.) aránya az *Új Pedagógiai Szemlé*-ben volt a legmagasabb (Biró, 2009).

²³ A kutatás célja a magyar helyzet összevetése volt egy korábbi francia–német kutatással. Így a tudományterületek besorolása az összehasonlítás kedvéért ezt követte.

A Wargo Intézet az *Új Pedagógiai Szemle*, az *Iskolakultúra*, a *Magyar Pedagógia* publikációs és hivatkozási gyakorlatát hasonlította össze, s megállapította, hogy közülük a legutóbbi hasonlít leginkább a vizsgálatba bevont angolszász neveléstudományi folyóiratokhoz – tehát szempontunkból az első kettő tükrözi inkább a nyitottságot.

Kutatási irányok a jövőben

Ennek az igen összetett képnek az ábrázolására inkább monográfia, mint egy rövid tanulmány lenne alkalmas.

A probléma összetettsége miatt egyetlen – mégoly szisztematikus – forrás sem elegendő az educademic elit ábrázolásához – de több különböző (többé-kevésbé már létező) – forrás segítségével a jövőben megkísérelhetjük szisztematikusán leírni az educademic közösséget.

Az egyes tudományterületen fokozatokkal rendelkezők (név szerinti összehasonlítást s ekképpen más adatbázisokkal való összekapcsolást lehetővé nem tévő) összevetésére elsősorban a KSH 1998-as tudományos fokozattal rendelkezők körében végzett felvétele használható. A neveléstudományból minősítettekre vonatkozó említett felvételt célszerű összevetni a társadalomtudományi²⁴ és bölcsészettudományi minősítettekkel.

²⁴ Az adatfelvétel pillanatában az MTA tudományrendszertana szerint a neveléstudomány a társadalomtudományok közé tartozott, tehát oda, ahova a jog, közgazdaságtudomány, szociológia stb. Nyilván ennek köszönhető, hogy Szemerszki Mariann (Hrubos, 2001) a társadalomtudósokkal vetette össze a neveléstudósokat. A neveléstudomány – és akadémiai bizottsága azonban nem az akadémia IX. hanem II. osztályához tartozik – tehát oda, ahova a történelem, a filozófia stb. – a neveléstörténettel, nevelésfilozófiával stb. foglalkozó neveléstudósok munkájellege is inkább ide kötődik. A legcélszerűbb megoldás az lenne, hogy az oktatászo-

Ugyanerre a célra felhasználhatjuk továbbá a névszerinti azonosítást lehetővé tevő adatbankok közül:

- a kandidátusi és doktori disszertációk nyilvántartását az MTA Könyvtárának katalógusából letöltött formában;
- a tudományosan minősített személyek közül az akadémiai köztestületi tagokra vonatkozó MTA-adatokat;
- a MAB, illetve az Országos Doktori Tanács nyilvántartásai alapján a PhD-vel rendelkezőket és a habilitáltakat;
- a ki kicsodákból épített adatbázist, mely olyan adatokat tesz elemezhetővé, mint a jelenlegi névjellegnél sokkal differenciáltabb háttérrel mutató szülői névjelleg,²⁵ életút, kitüntetések stb.

Az oktatásügy mint terület sajátosságai miatt a kortárs educademic közösséget csak történeti összehasonlításban érdemes vizsgálni. Ehhez többirányú, kiterjedt előzményekkel rendelkezőnk:

- viszonylag könnyen adatbázisba szervezhető Németh András tudománytörténeti kézikönyve a neveléstudomány 1948 előtti történetéről;
- erősen előrehaladott formában van Karády Viktorral közös adatbázisunk a történeti elitekről, melyekből lehetséges az oktatásügyi relevanciájú elitek kiemelése;

ciológusok tulajdonságait a szociológusokkal, a neveléstörténészekét a történészekkel stb. vessük össze, de sajnos a neveléstudományon belüli tudományterületet a KSH-vizsgálat során nem kérdezték meg.

²⁵ A jelenkorra vonatkozó névjelleg-meghatározás, melynek módszereit Karády Viktor dolgozta ki, s a két háború közötti történészekre nézve már alkalmaztunk a *Magyar Tudomány* hasábjain is (Nagy, 2011), az 1945 utáni többedik névmagyarosítás miatt kevésbé alkalmas a család távoli etnikai háttérének meghatározására. Értelemszerűen az 50–120 évvel ezelőtt született anya leánykori neve sokkal informatívabb.

- elkészítettük több 1945 előtti oktatásügyi folyóirat teljeskörű vagy reprezentatív bibliográfiáját, megkezdtük – Bíró Zsuzsanna Hannával – az 1907–1922-es időszakra vonatkozó Hellebrandt-bibliográfia adatbázisba szervezését;
- nagy várakozásokkal tekintünk a Németh

András és munkatársai által tervezett, a szocialista korszak pedagógiatudományi diskurzusait feltáró kutatásra.

Kulcsszavak: *oktatásszociológia, tudománysszociológia, oktatástörténet, tudánymetria, tudományos folyóiratok, neveléstudományok*

IRODALOM

A tanulmány a lap internetes kiadásában bőségesebb irodalomjegyzékkel áll rendelkezésre. Ugyanazt lásd a • <http://nagypeter.tibor.uni.hu/azoktatasszociologia-tudomany.htm> webhelyen

Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) (1997): *Pedagógiai lexikon*. 1–3. Keraban, Budapest

Bíró Zsuzsanna Hanna (2009): A magyar neveléstudományi kommunikáció jellemzői (1997–2006). Összehasonlító tudománysszociológiai elemzés, avagy kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára. *Magyar Pedagógia*. 119, 1, 49–76. • http://www.magyar-pedagogia.hu/document/Biro_MP1091.pdf

Bourdieu, Pierre (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat, Budapest

Csapó Benő (2001): Neveléstudomány az ezredvég Magyarországon. *Iskolakultúra*. 11, 2, 40–44. • http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_02_040-044.pdf

Educatio (2001): Oktatás, politika, kutatás. *Educatio*. 10, 1, 3–216. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00015/pdf/>

Falus Iván (1982): A pedagógia rangja és színvonala. *Pedagógiai Szemle*. 32, 1, 50–56.

Géczi János (2003): A pedagógiai sajtó szerepvállalásai a hazai neveléstudományban. *Iskolakultúra*. 13, 8, 53–60. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00073/pdf/iskolakultura_EPA00011_2003_08_053-060.pdf

Hrubos Ildikó (2001): *A neveléstudomány területén tudományos fokozattal rendelkezők társadalmi helyzete és szakmai pályafutása (kéziratos kutatási beszámoló)*. Felsőoktatási Kutató (Oktatáskutató) Int., Budapest

Kelemen Elemér (1992): A Magyar Tudományos Akadémia és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*. 100,

2, 119–130. • http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kelemen_MP922.pdf

Kozma Tamás (2004): Quo vadis, paedagogia? Egy tudományos közösség önmeghatározási kísérletei. *Magyar Tudomány*. 164, 11, 1217–1224. • <http://www.matud.iif.hu/04nov/05.html>

Link <http://nagypeter.tibor.uni.hu/t/10201.xls> A nagypeter.tibor.uni.hu webhely megszűnése esetén a „nagypeter.tibor.uni.hu” szóra kell az interneten rákeresni.

Lukács Péter (szerk.) (2002): *A magyar oktatáskutatás térképéhez*. OI könyvtára D5524, Kézirat, Budapest

Nagy Péter Tibor (2011): Ajánlás az educademic közösség tanulmányozásához. • <http://nagypeter.tibor.uni.hu/sz/2011a.htm>

Németh András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. században. *Educatio*. 18, 3, 279–290. • <http://educatonline.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1335>

Pukánszky Béla (2010): Pedagógiatörténeti témák színgazdagsága az Országos Neveléstudományi Konferencián. *Iskolakultúra*. 20, 3, 30. • <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2010/2010-3.pdf>

Sáska Géza (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!” *Iskolakultúra*. 11, 2, 45–62. • <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/v2001-2.pdf>

Szabolcs Éva (1995): A pedagógusképzés tartalmát érintő elméleti kérdések. *Iskolakultúra*. 5, 15–17, 31–40.

Timár János (2005): *Életregény – szubjektív adalékok a 20. század objektív történelméhez*. Noran, Budapest

Veroszta Zsuzsanna (2001): A neveléstudományi karrier nemzetközi vonatkozásai. *Educatio*. 10, 1, 187–192. • <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00015/pdf/1112.pdf>

KÖZGAZDASÁGI KUTATÁSOK SZEREPE AZ OKTATÁSI RENDSZEREK FEJLESZTÉSÉBEN

Fazekas Károly

igazgató, MTA Közgazdaságtudományi Intézet
fazekas@econ.core.hu

Fundamentális és instrumentális preferenciák

Az ország kormányzásának alapvető céljaiban csaknem mindannyian egyetértünk. Szeretnénk, ha tartós, kiegyensúlyozott fejlődés köszöntene ránk, gyerekeink egyenlő eséllyel részesülnének magas színvonalú oktatásban. Jó lenne, ha csökkenne a bűnözés, növekedne a jogbiztonság, emelkedne az életszínvonal, jobban működne az egészségügyi rendszer. Scott E. Page *A különbözőség* című művében *fundamentális preferenciáknak* nevezi ezeket a célokat (Page, 2009). Kevésbé idilli a kép, ha az alapvető célok elérésének eszközeivel kapcsolatban kell közös nevezőre jutnunk. Vajon a piac láthatatlan kezére bízunk a rendszer hatékonyságát, vagy bürokratikus kontrollal kell megakadályoznunk, hogy az elszabadult önérdék válságba taszítsa az országot? Vajon a közoktatás színvonalának emelése a szegregáció felszámolását követeli meg, vagy célszerűbb, ha az iskola homogén csoportok igényeire és adottságaira szabott, korszerű pedagógiai módszereket használ? Page *instrumentális preferenciáknak* nevezi azokat az eszközöket, melyekkel az alapvető céljainkat szeretnénk megvalósítani. Az ország állampolgárai – miközben általában egyetértenek az

alapvető célokkal – különbözőképpen vélekednek az instrumentális preferenciákról. Mindannyian szeretnénk, ha csökkenne a bűnözés, de eltérő véleménnyel vagyunk a halálbüntetés alkalmazásáról, a személyi szabadságot korlátozó intézkedések pozitív vagy negatív hatásairól. Mindannyian szeretnénk jobb iskolákat, de nincs közmegegyezés az integrált oktatás előnyeiről és hátrányairól, a tanári, tanulói teljesítmények értékelésének módszereiről, az elszámoltathatóság és a tanári autonómia viszonyáról, a pedagógusok kiválasztásának, képzésének és javadalmazásának mikéntjéről.

A kormányzat feladata, hogy a közpolitika különböző területein az instrumentális preferenciák koherens, hatékony rendszert alkossanak. Kérdés azonban, hogy mi módon állítható elő a különböző szakpolitikai eszközök koherens, hatékony rendszere. Vannak problémák, melyekben a józan ész, a tapasztalat, a puszta belátás, az életünk során megtanult hüvelykujjszabályok jól eligazítanak bennünket. A közpolitika művelése azonban bonyolult folyamat, ahol nem a tökéletesen ismert összefüggésekre, hanem azok többé-kevésbé helytálló interpretációjára, beavatkozásaink következményeire vonatkozó jóslatokra, ele-