

Kozma Tamás

*Oktatáspolitikai-kutatás Magyarországon
A kezdetek*

Rendszerváltó viták címen tanulmányt jelentettünk meg egy évtizeddel ezelőtt (Kozma 2001). Abban az írásban – nem először (vö. például Nagy 1988; Bajomi 1988; Sáska 2009; Halász 2001 stb.) és valószínűleg nem is utoljára – egyfajta értelmezését próbáltuk adni annak a tevékenységnek, amelyet az oktatáskutatók a rendszerváltozás idején végeztek. Ezt a tevékenységet összefoglalóan “oktatáspolitikai kutatásoknak” neveztük, bár, valljuk be, kevés közül volt a nemzetközileg ismert ilyen tevékenységekhez (Halász, Nagy 1982; Pöcze 1989). Mondhatnánk persze, hogy ez tipikusan az elmaradottság jele volt; hiszen évtizedeken keresztül kikapcsolódtunk a nemzetközi társadalomkutatásokból - még akkor is, ha a társadalomkutatók szorgosan látogatták a vonatkozó konferenciákat (de publikálni például már csak engedéllyel lehetett, egyetemeken tovább tanulni pedig már így is csak elvétve és főleg az 1980-as években).

Mi azonban nem annyira elmaradottságnak fogtuk föl ezt az időszakot, mint inkább egy sajátos oktatáspolitikai szerep kialakulásának, amelyet az adott kor és az adott hely (például Magyarország) igényelt, illetve tett lehetővé. A *Rendszerváltó viták* érvelése szerint Magyarországon és néhány más rendszerváltó országban (Lengyelország, Jugoszlávia), ahol némileg nagyobb mozgáslehetőséget engedett az egyébként monolitikus politikai rendszer az értelmiségnek, a rendszer féllegitim kritikájaként született meg az, amit utóbb oktatáspolitikai-kutatásnak neveztük. Oktatáspolitikai-kutatás, mondjuk, magyar (lengyel, horvát stb.) módra (Sáska 2009).

Az említett tanulmányban oktatáspolitikai dokumentumokat mutattunk be, fölidézve a hozzájuk fűződő vitákat (egy tanulmánykötetet, egy törvényt, illetve a nemzeti alaptanterv kezdeti vitáit). Nemcsak az derült ki, hogy a szakmai közvélemény másként emlékszik rájuk, mint ahogy igazából leírva áll. Hanem az is, hogy e produktumok és a velük kapcsolatos – szűk körű, mondhatnánk ezoterikus – viták mégis csak jelentősek voltak. Előkészítették ugyanis az oktatásügyben a sokat emlegetett rendszerváltozást.

Alább a *Rendszerváltó viták*-ban fölvetett gondolatokat folytatjuk. Néhány további dokumentumot, illetve a hozzájuk kapcsolódó vitákat idézzük föl abból a célból, hogy megismerjük az oktatáspolitikai kutatásokat végzők 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 részt vevőinek 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.

Viták

A *Rendszerváltó viták*-ban bemutatott három produktum, illetve a hozzájuk kapcsolódó ita még az 1980-as években gyökerezett. Az 1980-as évek sajtószerűségéről – már ami a késői Kádár-kor politikai rendszerét, azon belül pedig az oktatáspolitikai mozgásterét illeti – az előző tanulmányban szóltunk. Itt csak emlékeztetőül idézzük föl azt a változást, amely a rendszer szervezői szemszögéből egyre gyorsuló bomlás volt; a rendszer (külső és belső) kritikusi szemszögéből pedig az egyre nagyobb szabadság. A gyorsuló bomlást növekvő eufória kísérte (legalább is azok körében, akiket a politikai szabadság közvetlenül érdekelt, érintett). A gyorsuló bomlás és a növekvő eufória szinte törvényszerűen vezetett a fordulatnak ahhoz a csúcspontjához, amelyet másutt már többször is említettünk, egy helyütt *kairosz*-nak („megfelelő pillanat”, „beteljesült idő”) nevezve el (Kozma 2009). A következő viták éppen a fordulatnak ezen a csúcspontján zajlottak. Szereplői a Kádár-korszakból érkeztek; bár nem mindegy, hogy annak fölívelő (1960-as évek), stagnáló (1970-es évek) vagy hanyatló (1980-as évek) szakaszából.

Vita az önkormányzatokról. A viták, amelyekről itt szólunk, természetesen nem általában az önkormányzatokról szóltak – magáról az önkormányzatiságról, amely a Kádár-korban jugoszláv elhajlásnak számított (vö. „önigazgató társadalom”) -, hanem a települési önkormányzatokról. S nem is róluk általában, hanem a települések azon kötelezettségéről, amellyel a területükön élő tankötelezettek iskoláztatásáról gondoskodniuk kell. Ez az önkormányzati hatásköri törvényből (1990. LXV.) következett, amely keletkezésében megelőzte a közoktatási törvényt. Így a közoktatási törvény készítőinek kellett alkalmazkodniuk az előbbihez, s nem megfordítva.

Ez a körülmény – a közoktatási törvény előkészítésének késlekedése – hónapokig izgalomban tartotta az érte ágazati felelősséget viselőket. A törvény előkészítése önmagában is – erről a *Rendszerváltó viták*-ban már szóltunk -, annak időzítése pedig különösen. Nem biztos, hogy az oktatáspolitikai kutatói mindenben átlátták ennek fontosságát. Az oktatásügy sorsáért magukat felelősnek érző kormányzati (minisztériumi) tisztviselők, akik egyelőre jórészt a saját szervezetükkel és szervezkedéseikkel voltak elfoglalva - minisztertől és „kabinetfőnökétől” az új funkciójú politikai államtitkárokon és helyettes államtitkárokon át az elbizonytalanodott főosztályvezetőikig és különféle rendű-rangú beosztottaikig – inkább érzékelték a veszélyt, semmint megelőzni képesek lettek volna. Az új rendszerű törvényhozásban a törvények koordinálását végső soron az újonnan megszerveződő alkotmánybíróság végezte (ha ugyan nem a miniszterelnöki hivatal). Az önkormányzati hatásköri törvénnyel történő ütközést az oktatási tárca újdonsült vezetői nem vállalhatták. A kialakuló helyzet kezelése így jobbra a szakértőkre maradt.

Pedig a helyzet – legalább is alkotmányosan – koránt sem volt új (de ezt a szereplők közül kevesen tudták, az oktatási tárcánál legalább is). Magyarországon 1972, az akkori tanács törvény óta a közoktatást a helyi, illetve a megyei tanácsok irányították, bár „intézményfenntartásról” akkor még nem beszéltek. A tanács törvény oktatásirányítási szerkezetéről most nem szólunk. Annál is kevésbé, mert – amit gyakorta elfelejtettek a vita során, illetve nem fejtettek ki – egy második, sokkal hatékonyabb koordináló szervezet működött az oktatásügyben is, ez pedig a pártapparátus és tevékenysége volt. (Koordinációjuk azonban láthatatlan maradt, azaz nehéz volt dokumentálni – amint azt egy egykori, vitát kiváltó kutatás már az 1970-es években kimutatta, vö. Csepeli et al 1972.) A települési törvényhatóságok - most újra önkormányzatoknak kezdték nevezni őket, polgármesterrel, sőt jegyzővel, ami jelentős korabeli sajtófölháborodást váltott ki – intézményfenntartása nem lett volna annyira különös, olyan példátlan. Hogy mégis az volt, azt épp a monolit pártapparátus

és irányító hatalmának eltűnése okozta. Ennek eredményeképpen most már az iskolák „a helyi hatalom kezébe” kerültek, amitől az ágazati irányítás nagyon tartott. Bár arra hivatkoztak, hogy az iskolák önállóságát féltik – valójában azonban könnyű volt átlátniuk, hogy a saját ágazati befolyásukat szeretnék megnyerni, illetve visszaszerezni az intézmények fölött.

Az intézmények fölötti befolyásért folytatott versengés nem volt új keletű 1990-ben; hiszen ez is egyike volt a Kádár-kor bomlási tüneteinek még a fordulat előtt. Ahogy a *Rendszerváltó viták*-ban már rámutattunk: az országos pártfórumok összejátszottak a helyiekkel, hogy a megyei pártapparátusok reformellenállását kikerüljék, megtörjék (amiből a „helyi hatalom”, „lokális társadalom”, „térégi szemlélet” stb. fölértékelődése következtek a korabeli társadalomkutatásban). Ebbe a vonulatba illeszkedtek bele az ún. „iskolai autonómia”-törekvések, helyi tantervektől az igazgatóválasztásokig. A dokumentumok pontosabb elolvasásakor azonban kiderült, hogy ezek jobbra félreértések és félremagyarázások voltak (a helyi tanterv sohasem volt azonos az iskola által készített tantervvel, az igazgatókat pedig a tantestületek sohasem választhatták volna, legálisan legalább is nem). Mégis így maradt meg a szakmai közvélekedésben, amiből – épp az utalt szakértők, valamint a szakmai média ténykedése folytán - a téves beállítások sora következett (az új hatalom elveszi az iskolák önállóságát, megnyírbálja a tantervi szabadságot, a jegyzők és a képviselők hatalmi játékaiknak szolgáltatja ki az egész közoktatást).

Az önkormányzati vita – nevezzük most már így – során ezt a vélekedést erősítették föl maguk a szakértők is. Bár az újonnan kialakult ágazati irányítással többnyire szemben álltak, az „iskolaszabadságot” mind a minisztérium irányítói, mind a szakértői csoportok egyaránt támogatták (ha, mint láttuk, nem is azonos okokból). De ebben a korban – az 1989-90-es év fordulójáról beszélünk – komolyan vehető alternatív oktatáspolitikai elgondolások még nem voltak a piacon. Kormány és ellenzéke meglepően azonos módon vélekedett az oktatásról, s nem véletlenül. Hiszen valamennyien ugyanazokon a vitákon edződtek: a Kádár-kor már említett bomlási korának vitáin, nagyjából az 1980-as évek második felében. Az ott kialakult nézetek pedig egységben tartották az oktatásról gondolkodókat – mindaddig, ameddig erüöltetett pártszempontok (pártszimpátiák) nem fordították egymással szembe a szakértői csoportokat.

Az egyik csoport tehát az iskolák nehezen megszerzett autonómiáját féltette az önkormányzati hatásköri törvénytől, a másik csoport viszont az oktatási rendszer egységességét és állami irányítását. De mindkettő egybehangzóan féltette az iskolát. Aggodalmukkal – különös módon – egybecsengett az 1990-es választások után föllálló új települési önkormányzatok aggodalma is. Ahelyett, hogy – mint várni lehetett volna – megörülnének megnövekedett hatáskörüknek, inkább ijedten szembesültek a rájuk háruló felelőségekkel. Nem lehetett őket kijelölni a közös ellenségnek, amely majd eltiporja az iskolák féltett önállóságát, vagy az oktatásügy ugyancsak féltett egységét. E közös riadalom csúcspontján rendezték meg a pesti Vigadóban az *Önkormányzat és iskola* című konferenciát.

Ezt a konferenciát az oktatáspolitikai szakértők kezdeményezték. Ők adták meg az alaphangját – amely, mint láttuk, a közös, ámbár más-más meggyőződésből táplálkozó aggodalom volt. Nem rajtuk múltott azonban a konferencia messzire hatoló visszhangja, sikere; hanem azon az egyszerű körülményen, hogy ebben az oktatáspolitikai játszmában sikerült nyilvános fórumot teremteniük, ahol a játszma valamennyi szereplője – mint egy klasszikus színdarabban – egyszerre fölvonulhatott. Akik a politikakutatást drámaelemzésnek fogják föl, ebben a jegyzőkönyvben gazdag anyagra lelnek. Nemcsak a szereplőket találják ugyanis meg, hanem együttal a mondanivalóikat is. Kár, hogy az igazi „ellenséget” a

tanácskozók nem találták, hiába is tették érte tûvé a rendezvényt. Így csupán általános kijelentésekre telt, drámaiakra nem. Szomorújátéknak nevezhetnénk inkább, bizakodó fölhangokkal.

A szakértők emlékeiben – legalább is egyesekében – ma már úgy él az önkormányzati intézményfönntartás, mint a szabadság 1990-ben megvalósult egyik köre. Egy néhány évvel a megvalósulás után keletkezett kiadvány azonban minderről szinte kizárólag konfliktusosan beszél (lásd az EDUCATIO *Önkormányzatok* címû tematikus számát). Szerzői szerint a települési önkormányzatok hatásköri növekedése példa nélküli a „volt szovjet blokk országaiban” (Halász 1995). Beleillik a nemzetközi oktatásirányítás decentralizálási hullámába (Wallin, Landblad, Berg 1995), illetve az oktatásirányítás hazai fejlődésébe, amely centralizáció és decentralizáció között ingadozva halad (Nagy P T 1995). Problémáinak elemzésekor érdemes visszanyúlni a körzetesítés / visszakörzetesítés közben szerzett tapasztalatokhoz (Forray 1995). Különösen mellbevágó azonban, hogy a szerkesztőség az önkormányzati iskolafönntartás „történeti üzenetét” az „újabb konfliktushelyzetek generálásában” látja és láttatja; erre iskolatadások konfliktusait (Pöcze Gábor), a „gazdátlan magániskolákat” (Györgyi Zoltán), valamint az irányítás munkamegosztásának problémáit (Fehérvári Anikó) hozva példaként. (Ez utóbbi tematika – a feladatmegosztás bonyolultsága a helyi oktatáspolitikában – már az 1980-as években is vissza-visszatér az oktatáskutatói publikációkban; vö. Halász, Nagy 1982, Darvas 1988 stb.)

Az önkormányzati vita csúcspontját jelentő konferencia gazdag anyaga a korabeli oktatáspolitikai-kutatásnak. Az oktatáspolitikai korabeli „kutatói” azonban itt (is) kiléptek hûvös kommentátori szerepükből, nagyon aktív szervezőivé válva a folyamatoknak. Nemcsak belesodrótak – önmaguk keresték a cselekvés lehetőségeit. S mivel beléptek az oktatáspolitikai játszmaiba, természetesen állást is kellett foglalniuk. Nem volt nehéz: egyelőre egyetlen domináns álláspont jelent meg, az aggodalomé. A korabeli oktatáspolitikai-kutatók ezt osztották és erősítették föl.

Vita az egyházi iskolákról. Az egyházi iskolákról – az egyházak új oktatási szerepvállalásáról – szóló viták csúcspontját hasonló konferencia jelentette, ezúttal a Békés megyei Gyulán. Ez a vita kevésbé gyökerezett a Kádár-korban; az egyházak mint intézmények fönntartói pluralitása csak a Kádár-korszak legvégén került az oktatáspolitikai viták sorába. Annál hangosabban és erőteljesebben tört ki körülöttük a vita – csaknem egy egész évtizedre uralva a sajtót és a közbeszédet (az EDUCATIO 1992-es, valamint 2005-ös tematikus száma az egyházi oktatásról [Pusztai, Rébay 2005] szakmai körben csaknem egyformán vitát kavart). Több mint egy évtized alatt a pozíciók szinte jottányit sem változtak. Legföjljebb az érvelések váltak szakszerűbbekké, ahogy az alapjukat képező intézményrendszer konszolidálódott.

A gyulai konferencián elhangzottakat – az egyházak új iskolafönntartói szerepvállalását (korabeli kifejezéssel: „tulajdonosváltást”) – közvetlenül az 1991. XXXII. törvény előzte meg a „volt egyházi ingatlanok tulajdoni helyzetének rendezéséről”. A két kérdés: az egyházakj „behatolása” az iskolákba, illetve az említett „tulajdonosváltás” természetesen összefonódott. S mivel az egyházak újbóli színre lépése a Kádár-kor reformvitáiban még nem szerepelt, az egyházakkal kapcsolatos oktatási viták föltorlódtak. A gyulai konferencia nem részletkérdésekkel foglalkozott – amelyekben az egyes érdekcsoportok állásfoglalása markáns lehetett volna -, hanem átfogó problémával: az egyházak új szerepével a társadalomban.

A konferencia tehát nem tekinthető ugyanolyan drámai jellegűnek, mint a budapesti önkormányzati konferencia. Sem koreográfiája nem hasonlítható a pestiéhez, sem pedig a társadalmi súlya, visszhangja. Míg az önkormányzati intézményfenntartók tulajdonképpen az együttműködést keresték mind a „szakmával”, mind pedig a kormányzattal – addig az egyházak eleve konfrontatív helyzetbe szorultak. A sokkal rövidebb előkészítő szakasz – amely tulajdonképp másfél-két évre tekintett vissza – nem is tette lehetővé, hogy bármely fél oldalán szakértelem, illetve szakértői csapat alakuljon ki. Emiatt a felek nem ismerték meg egymást, és alapvetően nem is kívántak együttműködni.

A konfrontáció kibontakozásakor azonban egy szakértői kör – főként oktatáskutatói fáradozások nyomán – korábbi szakmai (nem egyházi) tapasztalati alapján még szót tudott érteni egymással. Látszottak még olyan vélekedések, amelyek közös alapot szolgáltattak egy nem föltétlenül konfrontatív beszélgetéshez. A gyulai konferenciának ilyen alaphangja volt. Olyan vélemények megfogalmazása, amelyek még elfogadhatóknak tűntek az „ellenfél” számára; miközben nem valóságos ellenfelek állottak egymással szemben, hanem hasonlóképp vélekedők, akik nem teljesen kötelezték el magukat annak a csoportnak, amelyet képviseltek. A gyulai konferencia drámaiságában nem hasonlítható a pestihez – de színjátéknak annál kifejezettebb színjáték volt.

A gondolatokat, amelyek oktatáspolitikai szempontból a gyulai konferenciát megalapozták, teljesebben fogja át egy akkor induló folyóirat első száma (EDUCATIO 1992 ősz) és a rá adott válaszok. A lapszámot azonnal tollhegyre tűző kritika – ugyanannak (*Kósa László*) a tollából, aki a 2005-ös lapszám „liberális hangvételét” ismét elutasította - a problémával való kutatói foglalkozást kifogásolta. (Később ugyanazon szakértői csoport empirikus kutatásokat is végzett az egyházak társadalmi súlyáról a korabeli magyar társadalomban - minisztériumi, illetve országgyűlési fölkérésre). Egyházi vezetők is helyesbítést kértek iskoláik átadásáról-átvételéről (1992-ben már előrevetült az árnyéka az önkormányzati, az egyházi és a magániskolák közötti későbbi háborúskodásnak). A vitát azonban egyelőre (1992-ben) egyfajta „tudományos” hangnem uralta – amennyiben kutatásokat végezve, társadalmi nyilvánosságot használva kísérelt meg helyet találni az egyházi iskoláknak a Kádár-korszakból örökölt oktatási intézményrendszerben.

Az említett kutatások társadalmi ellenállást mutattak az iskolák egyházi reprivatizálásával szemben - közömbösségtől az aktív elzárkózásig. A véleménykülönbségek markánsan megnyilvánultak a hitoktatás bevezetésével kapcsolatban. A megkérdezettek meghatározó köre támogatta a fakultatív hitoktatást az iskolában (egy idézett kutatás szerint csaknem 40 százalék); egy másik kör közvetve vagy közvetlenül ellenezte (összesen mintegy 17 százalék); egy harmadik pedig középutat keresett, például a Biblia-oktatás formájában. (A korabeli oktatáskutatók nagyobb része az ellenzőkhöz csatlakozott, kisebb része a kompromisszumok pártjára állt). (Az adatokat idézi: Halász 1992).

A hitoktatás vagy vallásoktatás – ami később, 1995 után az oktatás világnézeti szabadságának vitájaként élesedett ki és keseredett meg – nem ütközött valóságos ellenállásba. Vagy ha igen, inkább csak elviekben és bizonyos értelmiségi körben, nem pedig a szülői társadalom széles köreiben. Ha felerősödött, akkor ez nem utolsó sorban az oktatáspolitikában járatos szakértőknek is köszönhető volt, akik ezt a kérdést a gyakorlat kontextusából (kötelező vagy fakultatív legyen-e a hitoktatás) elvi keretek közé (állam és egyház, egyház és demokrácia stb.) tudták emelni. (A gyulai konferencia két meghatározó előadása éppen ezzel a kérdéssel foglalkozott; az említett folyóirat-szám egyik vezető tanulmánya ugyancsak ezt a kérdést

feszegette a „nyugati” gyakorlastot a „keletivel” vetve egybe, vö. Lukács 1992). Az igazi érdekütközések nem is etekintetben rajzolódtak ki, hanem az iskolák reprivatizálása ügyében.

A jóindulatú semlegesek – láttuk: a Kádár-korból jöve ők voltak többségben – a tantervi változásokat még csak könnyen lenyelték. Az iskolák visszaadása, különösen a reprezentatívaké azonban annyi érdeket sértett, hogy itt kompromisszumokat nemigen lehetett kötni, legfőljebb alkudozásra tellett. Ezekben az érdekütközésekben az oktatáspolitikával foglalkozók szerencsére óvakodtak állást foglalni, ha, mondtuk, nagyon is markáns véleményük volt (vö. például Drahos, Liskó 1992). A kutatói kibúvókra – hogy ne kelljen állást foglalni az egyházi iskolák reprivatizálásával kapcsolatban – számos technika kínálkozott.

A leggyakoribb, hiszen ezt már a Kádár-rendszerben begyakorolták – az esettanulmányok és folyamatelmzések voltak (lásd az idézett kiadvány *Visszaperelt iskolák* című rovatának eseteit). Egy másik technikának a nemzetközi összehasonlítás kínálkozott. Bár az iskolák és az egyházak kapcsolatainak nemzetközi összehasonlítása korántsem mutatott egységes képet – amely akár alátámaszthatta volna például Lukács (1992) nemes optimizmusát -, annyi azért kirajzolódott, hogy az egyházak szerepvállalása valami újszerű mozgás Európa keleti felén, amelyhez mégiscsak kellett (volna) újszerűen viszonyulni. Egy harmadik technikának az elméleti-történeti kontextusokba való beemelés bizonyult (a már említett „egyház és demokrácia” tematikától az államegyházak kialakulásának töreténetén át [Nagy P T 1992] a modernizálódó egyház jövőképig [Drahos 1992]). Mai szemmel nézve ezek a konstrukciók kezdetlegeseek, néhol megmosolyogtatók, néhol egyenesen bosszantók (különösen az EDUCATIO 2005-ös számának tényszerűségéhez viszonyítva). Ha nem sikerült is megragadni az 1990-es évek társadalmi átalakulásának megannyi dinamikus sajátosságát, arra azért alkalmasak voltak, hogy az oktatáskutatókat kiemeljék a közvetlen politikai konfrontációk kényszeréből az egyház és iskola témáját.

A gyulai konferencia ezért az egymással szóba állni akaró és tudó érdekképviselők találkozása volt. Azok, akik ezt a konferenciát szervezték, azt érezhették, hogy érdekközvetítőként járnak el. Más arcukat mutatták tehát, mint a pesti Vigadóban: nem csatlakoztak valamely táborhoz; inkább uralták és irányították a beszélgetést.

Vta a világbanki kölcsönről. 1987 tavaszán világbanki delegáció jelent meg az akkori Művelődési Minisztériumban; meglehetősen riadalmat okozva az ilyesmihez még nem szokott minisztériumi vezetőség körében. A küldöttség tagjait - Ralph Harbison, az oktatásgazdaságtanból itthon is fordított Frederik Harbison fiát, valamint Julius Schweitzer projektvezetőt, mindketten a washingtoni Világbank háttérintézményének alkalmazottjai – a minisztérium vezetői, valamint szakértők fogadták. A tárgyalás (persze) tolmáccsal folyt – de nem ez volt a fő probléma. Hanem talán az, hogy egyik fél sem ismerte igazából a másikat.

A világbanki küldöttség tagjai később (baráti jellegű beszélgetés során) bevallották, hogy fogalmuk sem volt a magyar oktatási rendszerről, sőt a szocialista országok mindennapi életéről sem. A művelődési minisztérium részt vevő tisztviselőinek pedig nagy meglepetést okozott (1987-et írtunk), hogy a magyar kormány a világbankhoz fordult kölcsönért. A világbanki küldöttséget meglepte, hogy a magyarok mennyire nyitottak és együttműködésre készek voltak a kölcsönfelvétel ügyében – egy kölcsönfelvételben, amelyet oktatásfejlesztésre először adtak szocialista országnak. (Ez volt az oktatásfejlesztési kölcsönkihelyezések nagy korszaka a Világbank történetében, amelynek keretében ugrásszerűen megnőtt az álprivatizált

felsőoktatás aránya a kölcsönvevő országokban. Ezt a szakaszt az önkritikus világbanki kiadvány zárta, vö: World Bank 1994). A magyar szakértők lelkesedésének oka egyrészt az újabb anyagi forrás reménye volt, ezúttal az oktatásügy (felsőoktatás) számára; másrészt pedig egy új korszak reménybeli hajnala, amelyben az oktatásügyi elszámoltatás átláthatóbbá válik, az egymással hosszú ideje viaskodó érdekcsoportok kárára s talán a kormányzat javára.

Hiszen a felsőoktatási érdekcsoportok jóval hosszabb ideje, jóval láthatatlanabban és jóval elkeseredettebben viaskodtak a mindenkor szűk erőforrásokért. Ráadásul az érdekérvényesítő képességük is jóval nagyobb volt, mint az oktatásügy más szektoraiban (közoktatás, felnőttoktatás) dolgozóké. S ha egyszer-egyszer a szakképzéssel is összefogtak – például az agráriumban -, akkor a politikai vezetés és / vagy a kormányzat szempontjából ellenállhatatlanok voltak. Vagy inkább lettek volna – ha a mindenkori hatalomnak nem sikerül megosztani és egymás ellen fordítani őket (vö. Bajomi 1988: 31. skk).

Nem csoda hát, hogy egy országos kiemelésű kutatás keretében (*Felsőoktatási politikakutatások*) viszonylag könnyű volt föltárni és leírni az egymással konfrontálódott felsőoktatási érdekcsoportokat. A kutatók még járatlanok és óvatlanok voltak, amikor a kutatás első eredményeivel szembesítették a szféra néhány képviselőjét. A csúcsohig aligha érthettek el; ezek a csúcsohig összenöttek a legfelső pártvezetéssel (az ELTE matematika tanszékeinek összevonása miatt a sértettek egyenesen a központi bizottság nagy hatalmú illetékeséhez fordultak). Elértek azonban a kormányzati felelősökig. Vagy akiket joggal vélhettek annak: például az említett kölcsön adminisztrálásával megbízott titkársághig és háttérintézményig (Professzorok Háza).

A *Professzorok Háza* önmagában is tanulmányozásra érdemes alakulat volt; kicsiben megtestesítette az érdekeik alapján szétterjedezett, különféle koalíciókat kötő, egymással versengő felsőoktatási csoportokat. A Professzorok Háza valósággal a semmiből nőtt ki a rendszerváltozás hajnalán, és féllegitim lett és maradt egész fennállása során, akárcsak féllegitim volt és maradt a felsőoktatás egész „távirányítása”. A Professzorok Háza – az egykori bentlakásos pártakadémia, korábban egyházi iskola – a szó szoros értelmében teret adott az egymással szövetkező-szembeforduló, versengő és koalícióra lépő felsőoktatási érdekszervezeteknek; azaz fórumot, „arénát”, ahogy a korabeli oktatáskutatók az angol szakirodalomból elsajátították. E semleges, a felsőoktatás tényleges hierarchiáin és érdekcsoportjain kívül maradt ügynökség azonban most, a világbanki kölcsön megjelenésével és későbbi megvalósulásával (ami már a fordulat időszakára esett) az eddigiekhez képest elképzelhetetlen befolyásra – pénzre, sok pénzre, de legalább is annak ígérvényére - tett szert. Az egymással viaskodó érdekcsoportok felsőoktatási ideológiákat szegeztek egymással szembe (tudományos eszmények, munkaerő-piaci szükségletek, területfejlesztési kívánalmak, intézményi autonómiák stb.). Eközben a Professzorok Házában megszerveződött és egyre hatékonyabban kezdett tevékenykedni a FEFA (*Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz*).

A FEFA program története – mint ahogy a Professzorok Házának, sőt az egész hazai felsőoktatás-kutatásnak a története is – jórészt még megíratlan, s egy darabig valószínűleg az is marad. Ezeket s a későbbi dokumentumokat, például a CsEFT, *Csatlakozás az Európai Felsőoktatási Térséghez*, bizottsági munkaváltozatait a minisztériumi levéltár egyelőre nem adja ki). Annyi azonban jól kivehető – a publikus dokumentumokból csakúgy, mint a személyes visszaemlékezésekből (csaknem százat föl sorol belőle az említett politikakutatási zárótanulmány) -, hogy nagyjából ezen a ponton indult a hazai felsőoktatás-kutatás új szakasza. A korábbi szakaszt egyrészt oktatásszervezési problémák, másrészt makroszociológiai elemzések uralták. Az új szakaszban viszont főként felsőoktatási

politikakutatás folyt. Aki ennek a nyelvét és európai (nem amerikai) kapcsolatrendszerét nem ismerte, az lemaradt és kimaradt a fordulat után a felsőoktatási kutatásokról.

A felsőoktatás politikakutatói más szerepet töltek be, mint a közoktatás politikakutatói. Helyzetük is más volt. A két kutatási terület között mintegy harminc évnyi távolságot lehetett érzékelni – már ami a kutatók befolyását és elfogadottságát illeti. A közoktatási politikakutatás kezdeteinél – amelyet akkor még tervezési vagy döntéshozó kutatásnak hívtak (Timár János visszaemlékezéseiben az 1950-es évek végére datálja, vö. Polonyi, Timár 2006) - az elit középiskolák vezetői és fenntartói viszonyultak úgy a szakértőkhöz, mint ahogy az 1980-90-es évek fordulóján a felsőoktatási vezetők viselkedtek a felsőoktatási kutatókkal szemben.

A felsőoktatási vezetők – „természetesen” – mindig valamennyi lényeges információt tudtak; ezért csak néhány konkrétumot kértek, de azt azonnal és napra készen. Magyarázatra, pláne kritikára nem tartottak igényt; egy háttéremberre talán, aki kisegíti őket egy hirtelen idézettel vagy egy aktuális „prezentációval” (akkor még írásvetítő fólián). (Példa miderre erre *A felsőoktatás 2000-ig* címűm kollektív tanulmány.) Érdekközvetítésről szó sem lehetett. Ezen a monolit ellenálláson sikerült a FEFA-projektrel részt venni. Pénz mindekinek kellett; s a pénzen (előírás szerint) mégis csak meg kellett hívni és hallgatni szakértőket, még kritikusokat is. Igaz, külföldieket.

A felsőoktatást tehát a politikakutatók korántsem uralták olyan biztonsággal, mint a közoktatást. Felsőoktatást kutatni – de még irányítani is - korántsem bizonyult egy szakmai-tudományos karrier csúcsának (felsőoktatás-politika vagy politológia mint diszciplína sem létezett, és ma sem létezik). A felsőoktatás „kiszolgálása” annál inkább – különösen ha volt hol (Professzorok Háza) és volt mivel (FEFA alap) kiszolgálni a felsőoktatási érdekcsoportokat.

A szakértői csoportok játéktere azonban megnőtt, amikor “országos kiemelésű” kutatásokra hivatkozva a felsőoktatási érdekcsoportok harcainak közelébe merészkedtek. Az Achilles-sarok, amelyen a felsőoktatási politikába be lehetett hatolni, részben a felsőoktatás finanszírozása volt, részben pedig a felsőoktatás intézményi irányítása, “menedzsmentje”. (a rendszerváltozás felsőoktatási politikájának egyik divatszava). A felsőoktatási politikakutatások és -kutatók számára leginkább megközelíthető csoportnak az adminisztrátorok bizonyultak (a felsőoktatás „menedzsmentje”, mint magukat előszeretettel nevezni kezdték). A leggyöngébb ellenállást a kis létszámú vidéki műszaki főiskolák és félfelsőfokú intézmények tanúsították.

Jellemzők

Nem neveznénk tehát ezeket a szakértői tevékenységeket teljes egészükben *politikakutatásoknak*. Voltak azonban sajátosságaik, amelyek révén megkülönböztethetjük ezeket a munkákat a későbbiekétől. A kutatások közös jellemzői a kutatók saját helyzetéből adódtak. Tükrözték azokat a szerepeket, amelyeket az oktatáskutatók – mint politikakutatók és (sokszor képzeletbeli) „politikaformálók” – megéltek.

Új nyelv, új jelentések: a fordítás és alkalmazás buktatói. Mint minden újonnan meghódítandó kutatási terület esetében, az oktatásügyi politikakutatások során is kialakult egy

nyelvezet, amely a kutatókat és kutatásaikat megkülönböztette az elődöktől. Szöveggyűjteményük bevezetőjében Halász Gábor és Nagy Mária az oktatási rendszerek szakmai-pedagógiai, szociológiai, illetve politikai megközelítéseit állítja egymás mellé (pontosabban az utóbbit az előzőkkel szembe, vö. Halász, Nagy 1982: 3-6). A politikai megközelítést szerintük a „kinek és mire jó ez?” kérdése különbözteti meg az előző kettőtől. (Nem annyira megközelítésekről, mint inkább kutatási korszakokról és kutatói generációkról volt szó. A szerzők a szociológiai megközelítéstől határolódnak el, amelybe az 1970-es években az oktatáskutatók akkor indult generációja beágyazódott.)

Az oktatáskutatók „újbeszéd” kérdései: mit is értsünk „politikán”, illetve „oktatáspolitikán” vagy annak kutatásán (*policy* vs. *politics*). S tovább: „a modern oktatási rendszerek komplex struktúrájú, többfunkciójú, és a társadalom különböző szféráival (alrendszerével) többszörösen integrált rendszerek” (uo. 9), 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 control*-t ugyan még „lakosságinak” magyarázzák a hetvenes évek szóhasználatával. De az általuk javasolt oktatáskutatói „újbeszéd” mutatja, hogy az angolszász oktatáspolitikában oktatáskutatói hagyományban kialakult fogalmi rendszert készülnek használni (amibe, mellest, nehéznek bizonyult belegyömöszölni azt a bizonyos „többszörösen integrált nagyrendszert”).

1982-ben a szerzők még azzal küszködtek, hogy megtalálják az angolszász hagyományú oktatáspolitikai-kutatás lehetséges magyarországi terepeit. Egyelőre nem teszik világossá – 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 mutatókra, országos jelentőségű reformok előkészítésére nem vagy igen kevésbé alkalmasak. Már pedig 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 gazdagítani az angol-amerikai politikakutatás fogalmaival.

A növekvő szabadság élménye. 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 már említett Felsőoktatási politikakutatások című beszámolóhoz csatolt forrásjegyzékben meghökkenve olvashatjuk Lannert Judit tanulmányát az 1980-as évek hallgatói mozgalmairól (1988), Nyíró András írásait (Kampányok kora, 1988, Felsőoktatási politika a Kádár-rendszer alkonyán, 1989). Még inkább meghökkentenek a felsorolt interjúk, többek közt Aczél Györggyel, Györgyi Kálmánnal, Hámori 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 – legaklább is 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 (A tervezés és döntés anatómiája) csöppet sem titkoltan bevezet a tervtárgyalások rejtőző világába, ahonnan a szerzők (Halász Gábor, Lukács Ípéter és Nagy Mária) mintegy „élő tudósítást” adhatnak tervtárgyalásról, érdekcsoportokról és érdekérvényesítő eszközökről. A felsőoktatási politikakutatás említett zárótanulmánya lábjegyzetben olyan értesüléseket 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 sajtószerepléseit, 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 idnulhatott 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 1970-es és 1960-as 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, motivumaikat és mozgásterüket, tudták vagy sem, maguk is hozzájárultak nemcsak saját szabadságköreik bővítéséhez, hanem az oktatáspolitikai emberközeli tételéhez is.

Az oktatáspolitikai kutatása mint leleplezés. A „leleplezés” igyekezete a másik kézzel fogható törekvés ezekben a korai oktatáspolitikai kutatásokban. Behatolni, adatokat megismerni, elemezni őket, mindenekelőtt pedig nyilvánosságra hozni őket – 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 motivuma 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 kéziratos „anatómia” (Pöcze 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 érdekeltégű... levárások figyelmen kívül hagyását...”, viszont „a működés folyamatos korrekciója, korszerűsítése éppen ezeknek az eltérő igényekkérdéseknek a kielégítését... igényelné” (Nagy M 1986: 242). A korabeli

oktatáspolitikai-kutatók ezt a fejleményt elsősorban az 1970-80-as évtized fordulójának gazdasági válságához kötik, részben joggal (hazai válságjelenségek a gazdaságban), részben nem egészen joggal (nem vették észre vagy nem nevesítették a Kádár-rendszer bomlását).

A korabeli publikációk és köznyelv – ma diskurzust mondanánk – egy 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 valóság – területeiről gondolkodtak, beszéltek, írtak. Darvas Péter (1986) például a szakképzésben folyó alkufolyamatokat értelmezi a piaci paradigma segítségével? Forray és Kozma említett tanulmányában a lakosság „a lábával szavaz”, azaz ikvonul a piaci folyamatokból. A „piac”-nak ez a kitérített fogalma nem független az 1980-as években éledő és egyre szélesebb körben nálunk is ismertté váló neoliberális gazdaságfilozófiától; sőt annak korai társadalomkutatási megjeleneként is értékelhetjük. De, hangsúlyozzuk, nemcsak nemzetközi divatról van szó, hanem belső hazai szükségletről 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 mindenesetre szimpatikusabb szinonimája lett, mint akár az „aréna”, akár a már említett vtervtárgyalások.

Rejtőzködés. Abból a „korlátozott nyilvánosságból”, amely előtt és amelynek számára ezek az oktatáspolitikai-kutatások készültek, egyenesen következett – mintegy színe-visszája volt – a kutatók és kutatásuk rejtőzködése. Ár csak emiatt is nehéz dokumenálni őket. A számítógépek és nyomtatók kora előtt – az első gépeket 1988 folyamán kezdték el használni oktatáskutatók, előbb a Professzorok Háza elődszervezetében, később az Oktatáskutató Intézetben – a sokszorosítás és terjesztés többé-kevésbé folyamatosan a legalitás-illegalitás határán mozgott. A nyilvántartott, de nem publikus kutatási anyagokat térolni kellett; megtekintésükre az engedélyt a bürokrácia alacsonyabb-magasabb szintjén adták csak meg. Hasonlóképp a sokszorosítás és expedálás engedélyköteles és nyilvántartandó műveletek voltak (nem is szólva a külföldre készülő publikációkról). Ez a rejtőzködés persze objektív volt, hogy úgy mondjuk, és összefüggött az imént említett leleplező hevülettel. Igen, leleplezni szabad volt és lehetett – föltéve, hogy egy „anatómia” eredményét senki vagy csak a nagyon korlátozott nyilvánosság ismerhette meg. Rejtőzés és nyilvánosságra hozatal éppúgy összefüggtek egymással az oktatáspolitikai kutatásban, mint általában a szamizdatok körében, amelyet készíteni csak akkor volt érdemes, ha valaki tudta és merete terjeszteni is őket. (Az általunk hivatkozott szakirodalmi tételek jó része könyvészeti 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 – élő és folyamatos kihívás arra, hogy aki tudja és meri, törje meg, hágja át -, hanem belsővé váló klnyszer, egyfajta önkontroll is. A szövegek, amelyekre utólag úgy emlékeznek vissza a kezdeti oktatáspolitikai kezdeti kutatói, mint revelációkra és lázítókra, bizony igen csak 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 reformkeuzdeményezések formját és arculatát öntötték – az oktatáspolitikai

kutatásában is megjelent például a „lakossági érdekérvényesítés” mint jelenség és mint igény (Forray, Kozma 1986). 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 lakosságon és a művelődési (nem is éppen iskolázási) érdekekről 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 át lengte. Minél nyilvánosabbá vált, válhatott, annál inkább (a szerkesztők szerkesztettek, s az olvasók már rég 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 részvételre törekedtek, amim persze sok különféle motivációt foglalt magában. Jelenthette 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 ismertettség. Mindezen motívumok között nazonba a legerősebb a politikai befolyás növelése volt? Az egyre erősebb ösztönözöttség arra, hogy valóságosan, tevőlegesen 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 jobbjára csak az iskolából nézve hoztak valóságos oktatásügyi döntéseket). A bürokrácia magasabb lépcsőire hágva (akkor „irányítási szinteknek 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 valamennyi oktatáspolitikai-kutatás egyik fontos motívuma volt. S mert erre csak ritkán nyílt valóságosan lehetőség – főként az fordulat előtt, a Kádár-rendszerben -, az oktatáspolitikai-kutatások mintegy a valóságos, tevőleges 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 orszak oktatáspolitikai-kutatásaihoz: a már említett viták és különböző rendű-rangú megbeszélések, „háttérbeszélgetések”. Az ezeken való részvétel már nemcsak képzeletben állott közel a „politikaformáláshoz”, de – a Kádár-rendszer végéhez közeledve – valóságos fórumokat is képezett arra, hogy kezdő politikusok és tapasztalat oktatáspolitikai-kutatók valóban formálhassák a politikát. Vagy ha a politikát közvetlenül nem is, egymás gondolkodásait és diskurzusait mindenképp.

A rendszerváltozás forгатagában ezek a „háttérbeszélgetések” fölerősödtek. Egy-egy esetben csakugyan politikai akciókat tudtak kiváltani vagy szakmai-politikai karriereket alapoztak meg, indítottak el. Más esetekben csak pótszerei maradtak a kézzel foghatóbb (oktatás)politikai cselekvéseknek. Egy-egy szituációba belemenve 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 koránt sem 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 oktatáspolitikai-kutatói oly szívesen kacérkodtak, csakugyan annyira jó lett volna-e. Egyesek szerint az oktatáspolitikai-kutatóknak éppen az a fajta részvétel van előírva, adatik meg, amelyet ő egyébként csak szimulált részvételnek érez. A pálya széréől kommentálni az eseményeket – a politikai részvételnek éppen ez az a formája, amely az oktatáspolitikai kutatójára van kiosztva abban a sok szereplős játékban, amelyet oktatáspolitikának nevezünk.

Pályák

Az 1980-as években és a rendszerváltozás során sokan lettek „oktatáspolitikai-kutatók”. Legalább is abban az értelemben, hogy – amint a többször hivatkozott szöveggyűjtemény bevezetője írta (Halász, Nagy 1982: 3-6) – az oktatásügy szociológiai megközelítéséről ideig-óráig átváltottak a politikai megközelítésre. Kipróbálták azt a szemléletet és azokat a módszereket, amelyeket ez az utóbbi, a politikai megközelítés sugallt. Az 1980-as években a levegőben volt egyfajta „politikakutatás”. Azok, akik a nyilvánosság elé akartak lépni oktatásügyi kritikáikkal, már főként ezt a nyelvet kellett használniuk.

Mondhatjuk úgy is, hogy a hazai oktatáspolitikai-kutatás fölívelő, nagy korszaka volt ez a mintegy másfél évtized. A rendszerváltozás előrehaladtával azonban ez a fajta spontán oktatáspolitikai-kutatás fokozatosan talaját vesztette. Mi lett az egykori oktatáspolitikai-kutatókból? Hogyan folytatódott a szakmai pályájuk?

Intézmény-sorsok. Az 1980-as évek oktatáspolitikai-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 Kutató Csoport 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 (számukra) 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 háttérmunkára. 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 kitalálni és meghozni 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 (pl. Gy Szabó 1991) – drámaian éltek 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. (Lásd erről: *Oktatás, politika, kutatás* 2001). Sorsaikból három jellegzetes pálya rajzolható ki.

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 mindenesetre jelentette, hogy az illető hosszabb-rövidebb időre elhagyta a kutatói pályát, vagy olyan megbízásokat 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 vezetői 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. *Oktatáskutató*nak 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 a feszültség azok között, akik fölismerték ezt a helyzetváltozást, s azok között, akik nem akarták fölismerni, egyre nagyobb lett. 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. Mindig is voltak az oktatáspolitikai kutatói között, akik együttműködőbbek voltak a mindenkori oktatásügyi kormányzattal (a központi pártiszervekkel, 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 kormányzati szakértők általában dolgoznak; még kevésbé ismerték azokat a „piaci” viszonyokat, amelyek között szakértői megrendeléseket szerezni kellett. Az egykori oktatáspolitikai-kutatásból 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 produktuma az 1996-2006 között megjelenő közoktatási jelentés kiemelkedő kötetei; valóban mintaszerűen szervezett és irányított munka, ahogyan azt a nemzetközi sztenderdek (ír minta) alapján várni lehetett és szervezni kellett (*Jelentés a magyar közoktatásról*). Ez a kiemelkedő szakértői munka már valóban messze volt az egykor kritikai oktatáspolitikai-kutatástól. még ha szerzői é szerkesztői mint oktatáskutatók indultak is. Oktatáskutatók hagyományként mégis magukkal vitték a tudományos szakszerűséget (egykor a tudósok védekezése a politika beavatkozásai ellen); 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 tudományos jellegét: a 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 nyelveket (makroszociológia, politológia). Ők nemcsak azért ragaszkodtak az egykori Oktatáskutatóhoz, mert egyszerűen megszokták, életformájukká vált. Hanem főként azért, amit az intézeti lét nyújtani tudott (információ források és áramlás, korlátozott szabadság, azaz a „kutató lét”, ami a Kádár-rendszerben magas társadalmi presztízst jelentett).

A rendszerváltozástól kezdve érezhették azonban, hogy a kutató intézeteiknek bealkonyult. Az MTA intézeteinek sorsa is megpecsételődött: vagy sikerült az Akadémián kívüli anyagi forrásokhoz jutniuk – vagy éppúgy keresniük kellett „piaci megrendeléseket”, ahogy a „független szakértők” tették. Az egyre fogyatkozó kormányzati érdeklődés lassan elvette a nyilvánosságot előlük, a politikusoknak és a médiának tartva fenn azt. Az egyre fogyatkozó mecénatúra pedig egyre lehetetlenebbé tette a megszokott intézeti keretek fenntartását (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 pályafutás szinte törvényszerűen a felsőoktatás felé kellett vezetessen.

Itt azonban 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 fokozatot kellett (kellett volna) szerezni, akadémiai fórumokon szerepelni, publikálni. Az Akadémia viszont – ahogy az egész hazai (társadalom-)tudományosság -, diszciplinákba szerveződött. Olyan diszciplína, hogy *oktatáspolitikai-kutatás* nincs. (Egységesen elfogadott neve sincs. Egyesek *OktPol Café*-t szerveznek, mások az „oktatáspolitikológia” elnevezéssel kísérleteznek). Mintegy évtizedes virágzása során az oktatáspolitikai-kutatás nem tudott diszciplinárisan megszerveződni, akadémiai elfogadottságot nyerni. Ez pedig csaknem kizárta a felsőoktatásban való érvényesülést.

A kutatói vénájú oktatáskutatók – akik egykor tevékenységüket részben vagy egészben oktatáspolitikai-kutatásnak könyvelték el – nem tehettek egyebet: más diszciplinák után néztek. Többféle is adódott – hisz oktatáskutatóként mindig interdiszciplinárisan foglalkoztak az oktatásüggyel -: szociológia, történelem, statisztika, komparatiztika, társadalomföldrajz,

pszichológia, közgazdaságtan és (természetesen), a politikatudományok. Mégis általában a neveléstudományoknál kötöttek ki, már csak annak felsőoktatási elterjedtsége miatt is. Így az egykori oktatáspolitikai-kutatások átszivárogtak a tanár- és pedagógusképzésbe. Részben mint kutatói szemlélet és módszer, részben pedig mint egyik mozzanata a (nem egészen közeli) múlt pedagógiatörténetének.

*

Történetünk egyik tanulsága, hogy a hazai oktatáspolitikai-kutatások 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. Definíció kérdése, hogy besoroljuk-e őket az oktatáspolitikai-kutatások közé, vagy csupán olyan köztes tevékenységnek tekintjük, amely átvezette az egykori pedagógusokat az oktatáskutatók táborába, megtanítva őket, hogyan próbálják meg befolyásolni az oktatásügy döntéshozóit. Hasonló definíciós problémákkal a neveléstudomány / oktatáskutatás más ágai is küszködnek (pl hogyan viszonyuljon a mai oktatásshociológia a *Huszdik Század* szociálpedagógusaihoz vagy az 1930-as évek tehetséggyongozóihoz).

Történetünk másik tanulsága, hogy ezek az egykori oktatáspolitikai-kutatások – szemléletük, módszerük, eredményeik, hasznosulásuk – korlátozottan bár, de értelmezhető azokkal a fogalmakkal, amelyek a nemzetközi (mondjuk: angolszász) oktatáspolitikai-kutatásokban kialakultak s mára publikációs és fokozatszerzési követelményekké kristályosodtak. Innen tekintve vissza azokra a hazai kezdeményezésekre joggal érezheti bárki, hogy ezek nem is kutatások, nem is oktatáspolitikával foglalkoztak, nem is publikusak (következésképp tudománytörténetileg nem is léteznek), és nem is hasznosultak. Akik viszont e kutatások tapasztalain nőttek föl, sterilnek, elvontnak, mondva csináltak és erőltetettnek érezhetik az angol-amerikai valóságra készített és arra alkalmazott fogalmakat és eszközöket. Vajon a kontinentális (európai) és az atlanti (amerikai) oktatásügy eltéréséről van-e szó? Vagy a tudományszerveződés eltéréseiről? Vagy egyszerűen csak kelet-európai lemaradottságról?

Történetünk harmadik tanulsága tudományszervezési. Az oktatáspolitikai-kutatások amatőr, sőt hobbiszinten maradnak addig, ameddig nem sikerül intézményesülniük. S intézményesülésen itt most természetesen nemcsak a megfelelő intézményt értjük, amely otthont adhat(na) az oktatáspolitikai-kutatóknak és kutatásoknak, összefoghatná őket, fórumot biztosítana a produktumaiknak, képviselné közös szempontjaikat és érdekeiket. Természetesen intézményt is értünk rajta, de korunk szellemében az ilyen intézmény inkább kellene civil, semmint kormányzati legyen. Annál is kevésbé, 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.

S itt a negyedik tanulság: van-e ilyen paradigma? Biztos, hogy az oktatáspolitikai-kutatás kritikai-konfliktusos kell legyen? Ez-e a valódi arculata, jellege, mondanivalója? Vagy sokkal inkább egyfajta *policy analysis*, döntéselőkészítés, minek következtében inkább szakértői kompetencia, semmint “akadémiai tudomány”? Más szóval: hogy a történet, amelyet itt fölleleveníttünk, a jövő emléke-e, vagy a múlté csupán.

Hivatkozások

- Bajomi I 1988 *Az oktatási törvény társadalmi vitája*. (Iskolamester 2) Budapest: Oktatáskutató Intézet (sokszorosított kézirat kiadvány)
- Barkó E ed 1993 *A felsőoktatás 2000-ig*. Budapest: Oktatáskutató Intézet
- Csepeli Gy et al, 1976 *Az oktatásügyi szervezatkutatás lehetőségei*. Budapest: Akadémiai
- 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*. (Iskolamester 3). Budapest: Oktatáskutató Intézet (sokszorosított kézirat kiadvány)
- Drahoš P 1992 „Katolikus iskolák az államosítás után.” *Educatio* 1(1992), 1: 46-64
- Drahoš P, Liskó I (1992) „Tulajdonosváltás: célok és eszközök” *Educatio* 1(1992), 1: 77-80
- Fórray R K 1995 „Önkormányzatok és kis iskolák.” *Educatio* 4(1995), 1: 70-81
- Fórray R K, Kozma T 1986 „Lakossági érdekvédelem az oktatásban.” In: *A tervezés és döntés anatómiája*. Budapest: Oktatáskutató Intézet, pp. 321-94
- Gy Szabó É 1991 „Reformvitáink.” In: *Népszabadság* 1991. április 23; Kozma T 1992 *Reformvitáink*. (Társadalom és Oktatás 12.) Budapest: Oktatáskutató Intézet, pp. 204-18
- Halász G 1992 „Társadalmi igények és vallásoktatás.” *Educatio* 1(1992), 1: 65-76
- Halász G 1995 „Decentralizáció és helyi felelősség.” *Educatio* 4(1995), 1: 1-13
- Halász G 2001 „Kutatás, politika, szakértő.” *Educatio* 10(2001), 1: 110-24
- Halász G, Nagy M eds 1982 *Oktatás és politika: külföldi szövegek 1-2*. (Tervezést támogató kutatások 59). Budapest: Oktatáskutató Intézet (sokszorosított kézirat kiadvány)
- Jelentés a magyar közoktatásról, 1996-2006*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- Kozma T 2001 „Oktatás és politika: rendszerváltó viták.” *Iskolakultúra* 11(2001), 2: 63-72
- Kozma T 2009 „Kié a rendszerváltás?” *Educatio* 18(2009), 4: 423-35
- Lukács P 1992 „Egyházi iskolák Nyugaton és nálunk.” *Educatio* 1(1992), 1: 26-33
- Nagy M 1986 „Végrehajtók vagy döntéshozók?” In: *A tervezés és döntés anatómiája*. Budapest: Oktatáskutató Intézet, pp. 235-84
- Nagy M 1988 *Válság és változások az oktatáspolitikában*. (Iskolamester 5). Budapest: Oktatáskutató Intézet (sokszorosított kézirat kiadvány)
- Nagy P T 1992 „Egyház, állam, oktatás 1848-1945.” *Educatio* 1(1992), 1: 34-45
- Nagy P T 1995 „Centralizációs és decentralizációs trendek.” *Educatio* 4(1995), 1: 82-94
- „Oktatás, politika, kutatás.” *Educatio* 10(2001), 1: 3-124 (tematikus szám)
- Önkormányzat és iskola: Az Oktatáskutató Intézet V. országos konferenciájának jegyzőkönyve*. (Kutatás Közben 154). Budapest: Oktatáskutató Intézet
- Pöcze G 1989 *A hatos főirány: egy kudarc anatómiája*. (Iskolamester 6). Budapest: Oktatáskutató Intézet (sokszorosított kézirat kiadvány)
- Polonyi I, Timár J 2006 „Oktatáspolitikai.” *Magyar Tudomány* 2006, 1: 38-46
- Pusztai G, Rébay M eds 2005 „Egyházak és oktatás.” *Educatio* 14(2005), 3: 463-614 (tematikus szám)
- Sáska G 2009 „Nevelésügyünk húsz éve.” *Educatio* 18(2009), 1: 492—508
- Sáska G ed 2009 „Rendszerváltás és oktatáspolitikai 1989—2009.” *Educatio* 18(2009), 4: 423—560 (tematikus szám)
- Wallin E et al 1995 „Merre tart a svéd iskola?” *Educatio* 4(1995), 1: 95-108
- World Bank 1994 *Higher Education: The Lessons of Experience*. Washington D. C.: World Bank