

KUTATÁS, POLITIKA, SZAKÉRTŐ

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

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

Oktatáspolitikai-kutatás: a nyolcvanas évek hazai újjátása

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

A kutatás és a politika kapcsolata: hatások és dilemmák

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kutatás és politika a személyes élmények szűrőjén át

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Politika és tudomány: van e híd közöttük?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A kilencvenes évek dilemmái

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HALÁSZ GÁBOR

IRODALOM

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