

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA

102. évf. 1. szám 105–122. (2002)

A neveléstudományi kutatások intézményi és finanszírozási feltételei Vitaanyag¹

Halász Gábor
Országos Közoktatási Intézet

A vitaanyag célja és tartalma

Ennek a vitaanyagnak az a célja, hogy a neveléstudományi kutatói közösségen belül elősegítse egy olyan reflexió és vita elindulását, amely a kutatások intézményi és finanszírozási feltételeiről szól. A témáról való vitát indokolja a vizsgált terület növekvő jelentősége, illetve az itt jelentkező feltáratlan és megoldatlan problémák sokasága. A neveléstudományi kutatások jelentőségének növekedése két, egymást erősíthető okra is visszavezethető. Az egyik az az átfogó társadalmi-gazdasági változás, amelyet olyan fogalmakkal szoktunk jelölni, mint a *tudásgazdaság* vagy a *tanuló társadalom*, és amelynek a nyomán a társadalmi és gazdasági fejlődés feltételei között az emberi tanulás minden korábbinál nagyobb szerepre tesz szert. A másik ok a tanulásra fordított *erőforrások* növekedésével függ össze. Az oktatási rendszerek mennyiségi expanziója, és az egész életen át tartó tanulás térhódítása nyomán a társadalom folyamatosan növekvő erőforrásokat fordít a tanulásra, ezért egyre nagyobb tétje van annak, hogy ezeket hogyan használjuk fel. Mindez nagymértékben megnöveli az igényt minden olyan tudásra, amely a tanulás világáról szól. Nyilvánvaló, hogy a neveléstudományi kutatások e tudás egyik kiemelkedő forrását alkotják.

A vitaanyag két nagyobb részből áll. Az első rész néhány olyan *kiindulópontot* tartalmaz, amelyekre később javaslatok építhetők. Ezen belül egyfelől annak a *kiinduló helyzetnek* a legfontosabb jellemzőit próbáljuk rögzíteni, amelyben a neveléstudományi

¹ E tanulmány az MTA Pedagógiai Bizottsága felkérésére, a Bizottság néhány tagjával történt konzultáció nyomán készült. A tanulmány első változatát a Bizottság 2002 februári ülésén megvitatta, ott fogalmazódott meg a javaslat a tanulmány közzétételére. A szerző ezúton is köszöni a Bizottság tagjainak a kéziratához fűzött kritikai megjegyzéseit.

kutatások intézményesülésének és finanszírozásának a kérdéseiről való vita elindulhat. Másfelől megfogalmazunk néhány olyan *elvi követelményt*, amelyek a későbbiekben a javaslatok megfogalmazása során követhetők. A második rész *javaslatokat* fogalmaz meg, részben magának a kiinduló helyzetnek a további elemzésére, részben a lehetséges intézményi keretekre és finanszírozási megoldásokra.

Már itt hangsúlyozni szükséges e vitaanyag korlátjait. E tanulmány elkészítését nem előzte meg átfogó felmérés vagy adatgyűjtés, csupán egy szűk körben történő konzultáció. Amint a későbbiekben hangsúlyozottan jelezzük majd, ez nem válhatja ki egy olyan szakanyag későbbi elkészítését, amely komolyabb adatgyűjtésre és kiterjedtebb konzultációs folyamatra épül.

Kiindulópontok

A kutatások intézményi és finanszírozási feltételeiről gondolkodva elkerülhetetlenül beleütközünk definíciós kérdésekbe. Noha e tanulmánynak semmiképpen nem célja definíciós problémák felvetése, a későbbiekben látni fogjuk majd, hogy nem megkerülhető annak rögzítése, mit is értünk *neveléstudományi kutatások* alatt. A neveléstudományi kutatás meghatározása korántsem egyszerű feladat. Az oktatás területén ugyanis számos olyan tevékenység zajlik, amelyeket a hagyományos normák szerint nem szoktunk neveléstudományi kutatásnak tekinteni, noha ezek a kutatás számos feltételének megfelelnek, azaz például a tudományos kutatás módszereit alkalmazzák, releváns új tudást hoznak létre és a tudományos közösség számára értékelhető formában jelennek meg. Jellegetesen ilyen például a kormányzati megrendelésre végzett tanulói teljesítménymérés, amelynek során a kutatás elfogadott eszközeit használják, az eredmények interpretálása megfelelhet a tudományos kutatásban megszokottaknak, és ténylegesen olyan új tudás keletkezik, amelyet újabb kutatásokkal igazolni vagy cáfolni lehet. A nemzetközi tapasztalat azt mutatja, hogy a neveléstudományi kutatások körében egyre nagyobb hányadot foglalnak el az *alkalmazott és fejlesztési célú* kutatások.² Éppen a hasznosítás és az alkalmazott jelleg hangsúlyozása céljából használjuk neveléstudományi kutatás fogalma mellett, azal egyenértékű fogalomként az *oktatáskutatás (educational research)* vagy az *oktatási kutatás-fejlesztés* fogalmát.

A fentieknél még tovább menve: a kutatásokról és ezek intézményesülésének kíváncsatos formáiról való gondolkodásunk egyre kevésbé kerülheti meg azt, amit a leggyakrabban *szakértői tevékenységnek (expertise)* hívnak. Ez az elmúlt évtizedekben tudományos kutatás gyakorlati alkalmazásának vagy – másképp fogalmazva – a tudományos kutatás és a társadalmi gyakorlat közötti interakciónak egyik legjelentősebb formájává vált, számos olyan szokatlanul új kérdést felvetve, amelyekkel nemcsak a társadalomírányítóknak, hanem a tudományos közösségnek is szembe kell néznie. Mivel a társadalmi és technológiai viszonyok bonyolultabbá válásával, továbbá a bizonytalanság és a kockázatok ezzel együtt járó növekedésével a nemzeti és szupranacionális döntéshozók egyre

² Például a 90-es évek elején Ausztráliában az oktatási kutatásokra fordított forrásoknak kb. 45%-át fordították alkalmazott és 30%-át fejlesztési célú (*developmental*) kutatásokra (OECD CERI, 1995).

inkább rákényszerülnek arra, hogy a kockázatokat megosszák a tudományos közösséggel, amely e viszonyokról releváns tudással rendelkezik, a két szféra közötti kapcsolatok kérdései igen nagy figyelmet kapnak. Ennek figyelemre méltó példája az az Európai Bizottságon belül zajló vita, amely a szakértői tudás felhasználásáról szól, és amely a szakértői tevékenységet a tudástermelés olyan (1) multi-diszciplináris és szektorközi formájának tekinti, amely (2) az akadémiai szféra, az érintett társadalmi szereplők és a civil társadalom ellenőrzése alatt zajlik, (3) az elméleti és gyakorlati tudás összhangjára épül, és (4) amelyen belül az etikai dimenzió különösen erős hangsúlyt kap.³

Mindezekben egy lépéssel még tovább halad a *tudásmenedzsmenttel* foglalkozó újabb irodalom, amely a tudás termelését, elosztását és felhasználását a társadalmi és technológiai fejlődés szempontjából olyan tágabb funkciónak tekinti, amelynek a tudományos kutatás csupán egyik formája. Ez a megközelítés tudatosan törekszik arra, hogy megpróbálja a társadalmi és technológiai fejlődés szolgálatába állítani a tudásnak azokat a formáit is, amelyeket nem a kutatás hoz létre, illetve új hidakat próbál építeni e tudásformák és a tudományos kutatás által létrehozott tudásformák között. Így különös figyelmet szentel annak a *mindennapi szakmai tevékenység közben keletkező tudásnak* is, amelyet – a tudományos kutatással szemben – nem tudatos módon hoznak létre, továbbá annak, hogy ezt milyen módon lehet hatékonyabban a technológiai fejlődés és megújulás szolgálatába állítani (beleértve ebbe természetesen az olyan humán technológiákat is, mint amilyenek az oktatást jellemezik).⁴ Minderre azért kell itt utalni, mert ma már ez sem hagyható figyelmen kívül egy, a tudományos kutatások intézményesüléséről és finanszírozásáról folyó reflexióban.

Mindezeknek megfelelően e tanulmányban neveléstudományi kutatás tág meghatározását követjük, azaz olyan *új tudás* létrehozására irányuló tevékenységeket értünk ez alatt, amelynek célja az iskolai és iskolán kívüli tanulás és szocializáció minőségé-

³ Ez a szakértői tevékenység olyan fogalmát implikálja, amely a tudás különböző formáit foglalja magába. A szakértői tevékenység multi-diszciplináris, multi-szektoriális, és egyaránt tartalmaz az akadémiai közösség, az érintett csoportok és a civil társadalom felől érkező inputokat. Olyan procedúrákat kell létrehozni, amelyek a szakértői tevékenység értékelésében a hasonlókból álló közösség (*peer community*) hagyományos ítélete mellett lehetővé teszi azok ítéletének a megjelenését, akik lokális vagy praktikus tudással rendelkeznek, vagy akik etikai szempontokat képviselnek. Ezt nevezik gyakran „kiterjesztett értékelésnek” (*extended peer review*) (European Commission, 2001a).

⁴ „A tudástermelés *tudatos* és *nem tudatos*, illetve a tanulás „off-line” és „on-line” formáit szokták megkülönböztetni. Bizonyos újabb trendek fényében azonban ez a megkülönböztetés kevésbé relevánssá válik. Ez különösen így van a „kísérletinek” nevezett tanulási formák elterjedésével. A tanulásnak az a formája, amely „on-line” (így például bizonyos termékek előállítás vagy szolgáltatások nyújtása közben) történik, a termelési folyamat során történő kísérletezésből áll. Ily módon cselekedve az ember új lehetőségeket és változatosságot hoz létre. A tanulásnak ez a formája egy olyan stratégiára épül, amelyben a kísérletezés lehetővé teszi adatok gyűjtését, és ennek alapján a jövőbeni cselekvés számára a legjobb stratégia kialakítását. Így például egy tanár a munkája során pedagógiai kísérleteket végezhet vagy egy mesterember a gyártási folyamat közben új megoldásokat próbálhat ki. Az a lehetőség, hogy az ilyen tanulás felé sokféle tevékenység kezei között lehetséges elmozdulni, fontos átmenetet jelent a tudás alapú gazdaság kialakulása történelmi folyamatában. Valójában mindaddig, amíg egy tevékenység alapvetően csupán rutin jellegű adaptációs folyamatokat jelentő tanulási folyamatokra épül, és nem hagy helyet a kísérletezés beépítésére a gazdasági tevékenységbe, erős dichotómia marad fenn az egyik oldalon azok között, akik tudatosan tudástermeléssel foglalkoznak, és a másik oldalon azok között, akik ezt felhasználják vagy alkalmazzák. Amikor egy tevékenység a tanulás olyan magasabb rendű formái felé mozdul el, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyének kísérletezzenek és erre épülő eredményeket hozzanak létre, a tudás termelése sokkal inkább kollektív módon elosztottá válik” (OECD, 2000).

nek/eredményességének és általában a pedagógiai gyakorlatnak a javítása, továbbá az oktatás jobbítására irányuló társadalmi cselekvés (pl. kormányzati tevékenység) minőségének javítása. Ezzel összefüggésben két fontos mozzanatot szükséges kiemelni. Egyfelől azt, hogy a létrehozott új tudáshoz szorosan hozzárendeljük a *hasznosítás* mozzanatát (ezért általában nem csak kutatásról, hanem kutatás-fejlesztésről beszélünk). Másfelől azt, hogy e tevékenységnek meg kell felelnie a *tudományos kutatással szemben támasztott általános nemzetközi normáknak*, ezen belül annak, hogy eredményei a tudományos közösség által értékelhető formájában jelennek meg, és hozzájárulnak a neveléstudomány vagy tágabban a társadalomtudomány fejlődéséhez. Hangsúlyozni kell, hogy a kutatások ilyen tágabb perspektívában való értelmezése, korántsem problémátlan. Ez jelentős kihívást jelent annak a kutatói közösségnek, amely felelősséggel rendelkezik a kutatások relevanciájának és minőségének a biztosításáért, és amely e felelősségét a tudományszervezés történetileg kialakult intézményi mechanizmusain keresztül gyakorolja.

Végül szükséges meghatároznunk azt is, mit értünk ebben az anyagban intézményi feltételek vagy intézményesülés és a finanszírozás problémája alatt. *Intézményi feltételek* alatt azokat a feltételeket értjük, amelyek között a kutatások szervezése, irányítása vagy szabályozása zajlik, beleértve ebbe az erőforrásokról való döntés és az erőforrások elosztásának az intézményi mechanizmusait. A *finanszírozás* problémája alatt kétféle problémát értünk: egyfelől a kutatás-fejlesztés számára szükséges vagy rendelkezésére álló erőforrások *nagyságát*, másfelől ezek elosztásának a *mechanizmusait*. Abból indulunk ki, hogy mivel e források döntően közpénzeket jelentenek, mind az intézményi feltételek meghatározásában, mind az erőforrások allokálásában kikerülhetetlen szerepe van a kormányzati politikának. Ugyanakkor, mivel olyan erőforrásokról van szó, amelyek egy autonóm társadalmi alrendszer, a tudományos kutatás működését szolgálják, ezek alakításában meghatározó szerepe van a kutatói közösség önszerveződésének.

A neveléstudományi kutatások helyzete

Ennek az elemzésnek nem feladata a neveléstudományi kutatások intézményi és finanszírozási feltételeinek *részletes* bemutatása, ami részben megtörtént az MTA Pedagógiai Bizottsága által a neveléstudomány helyzetéről korábban készített diszciplináris elemzésben (Ballér és mtsai, 1999). Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy ez nem tért ki részletesen a finanszírozási és intézményi viszonyok elemzésére, ezért e területen további feltáró elemzésekre lesz szükség. Elengedhetetlen lenne például az oktatási kutatás-fejlesztésre fordított források nagyságának a becslése, illetve ehhez számítási elvek és módszerek meghatározása. Így különösen a következő két – további komoly konceptuális dilemmákat is felvető – kérdésre lenne szükség választ adni:

- hol húzódnak meg a határok a felsőoktatásban az oktatás és a kutatás-fejlesztés között, azaz például az oktatói béreknek mekkora hányadát kell kutatási ráfordításként kalkulálnunk, és vajon intézményenként ez mennyire differenciálódik,
- hol húzódnak meg a határok a közvetlen egyetemi-akadémiai ellenőrzés alatt végzett kutatás-fejlesztés és az új tudás megalkotását és alkalmazását célzó egyéb olyan tevékenységek között, mint amilyenek például a pedagógiai kísérletek, a köz-

oktatási értékelés során végzett vizsgáltak vagy a kormányzati megrendelésre végzett célkutatások.

E kérdések megválaszolása nagymértékben befolyásolhatja azt, hogy miképpen ítéljük meg az oktatási kutatás-fejlesztés jelenlegi hazai helyzetét, ezen belül ennek intézményi és finanszírozási viszonyait, és – mint látni fogjuk – nem kevésbé azt, hogy a jövőre nézve milyen fejlődési alternatívákat fogalmazzunk meg.

Függetlenül attól, hogy a fenti kérdésekre milyen választ adunk, az egyértelműen kijelenthető, hogy neveléstudományi kutatások intézményi és finanszírozási kondíciói Magyarországon a 1990-es és a 2000-es évek fordulóján rendkívül ellentmondásos képet mutatnak. Csak a legfontosabb mozzanatokat kiemelve az alábbi diagnózist fogalmazhatjuk meg:

- a) Sok helyen folyik a fenti meghatározásnak megfelelően a neveléstudományi kutatás vagy oktatáskutatás alá besorolható tevékenység. Ha tágabb értelemben beszélünk oktatási kutatás-fejlesztésről, akkor valószínűleg elmondható: a régió több más országához képest viszonylag sokan folytatnak e területen tevékenységet, és más társadalomtudományi területekhez képest a forrásokkal való ellátottság is viszonylag kedvező. Különösen a közoktatási törvény 1996-os módosítása óta jelentősen megnöttek ugyanis azok a központi források, amelyeket a kormányzat központi oktatásfejlesztési programokra költ, és amelyek kisebb vagy nagyobb mértékben a kutatási-fejlesztési szféra számára hozzáférhetőek. Emellett a közoktatás központi és helyi szereplői viszonylag jelentős forrásokat bocsátanak olyan tanácsadói, értékelő tevékenységek finanszírozására, amelyek kutatási elemeket is tartalmaznak, illetve korlátozott körben új tudást hoznak létre.
- b) Ugyanakkor mindez azzal is együtt jár, hogy az új tudást generáló kutatási jellegű tevékenységek és az egyéb kapcsolódó tevékenységek közötti határvonalak egyre kevésbé világosak, az ilyen tevékenységek minőség-kontrollja gyenge és hasznosításuk nem megoldott. A kutatási terület elismertsége általában alacsony, a források elosztásának nincs átlátható rendje, a kutatások értékelése szinte teljesen hiányzik.
- c) A fentiekkel összhangban alacsony támogatást élveznek az olyan kutatások, amelyek a tudományos közösség által relevánsnak tartott jelenségek vizsgálatára irányulnak, azaz – így is fogalmazhatunk – a tudomány belső fejlődéséből fakadnak.

Neveléstudományi kutatások ma Magyarországon többféle intézményi környezetben folynak. Számszerűleg legtöbb ilyen kutatás az egyetemeken neveléstudományi tanszékein folyik: ezek egy része minimális költségvetéssel rendelkezik vagy éppen saját költségvetés nélkül zajlik, vannak azonban jelentősebb (néhány millió forint) nagyságrendű költségvetéssel rendelkező projektek is. Ezek finanszírozási hátterét részben az egyetemeken saját kutatási célokat szolgáló költségvetése biztosítja, részben olyan országos pályázati lehetőségek, amelyek az alapkutatásokat vagy a tárcaigényeket szolgáló kutatásokat szolgálják.⁵ Működik több olyan, az Oktatási Minisztérium felügyelete alatt álló országos

⁵ Ezek között külön említést érdemel az Országos Tudományos Kutatási Alapprogram (OTKA), valamint az Oktatási Minisztérium és az MTA Pedagógiai Bizottsága évente kiírt közös pályázata (ez utóbbi évek óta évente kb. 20 millió Ft-os kerettel rendelkezik).

intézmény, amelyek profiljában az oktatási kutatás is megjelenik,⁶ és folytatnak ilyen kutatásokat a területi közoktatási szolgáltató intézmények is. A Magyar Tudományos Akadémia 1980 óta nem rendelkezik neveléstudományi kutatásokra specializálódott saját intézettel.⁷ Alkalmoszerűen, elsősorban üzleti megrendelések keretei között, de néha kutatási pályázatokat elnyerésével profitorientált magánvállalkozások is végeznek oktatási kutatásokat.

A neveléstudományi kutatásokért való általános kormányzati felelősség az Oktatási Minisztériumnál van, ami részben a miniszternek a közoktatási törvényben megfogalmazott feladatából következik,⁸ részben e minisztérium általános tudománypolitikai felelősségéből. Azt, hogy e felelősségének az Oktatási Minisztérium megfelelő módon eleget tudjon tenni, többek között az hátráltatja, hogy nincs olyan tárcakoncepció, amely a neveléstudományi kutatások helyzetéről és az e területen szükséges kormányzati feladatokról szólna. A „neveléstudományi kutatások anyagi, intézményi feltételeinek biztosítása” – ahogy a közoktatási törvény fogalmaz – megoldatlan kérdésnek tekinthető, az oktatási tárca e feladattal összefüggő tevékenysége esetleges, ad hoc jellegű. A kutatói közösségen belül elinduló vita egyik kíváncsú mellékterméke lehet a kormányzati szféra figyelmének a felhívása erre a problémára.

Magyarország kis ország, ezért a tudástermelésben csak másokkal együttműködve képes komoly eredményeket produkálni. Az oktatás eredményes és hatékony működtetéséhez, illetve fejlesztéséhez szükséges tudás kizárólag a határokon belül nem állítható elő. A kutatások nemzetköziesítése ezért kiemelkedő jelentőségű. Ugyanakkor ez folyamat szükségessége, belső felismerésétől vagy fel nem ismerésétől függetlenül, mindenképpen előre halad. Az intézményi keretekről és finanszírozási megoldásokról gondolkodva ezért minden esetben tágabb nemzetközi összefüggésrendszerben kell gondolkodnunk. Ehhez alapvetően fontos inputot adhatnak az oktatáskutatásokkal kapcsolatos korábbi és frissebb OECD vizsgálatok,⁹ továbbá az Európai Unió kutatási politikájának, ezen belül elsősorban az úgynevezett *keretprogramok* életminőséggel és társadalmi viszonyokkal kapcsolatos alprogramjainak, illetve az Európai Kutatási Térség politikáját megalapozó dokumentumoknak és vitáknak az elemzése.¹⁰

A neveléstudományi kutatások társadalmi elismertsége nemcsak Magyarországon, hanem másutt is viszonylag alacsony szintű.¹¹ Ez még olyan országokról is elmondható,

⁶ Ilyenek az Oktatáskutató Intézet, az Országos Közoktatási Intézet, a Nemzeti Szakképzési Intézet, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény, a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ.

⁷ Az MTA Pedagógiai Kutató Csoportját 1980-ban szüntették meg. Munkatársainak nagy része az akkori Országos Pedagógiai Intézethez, az akkor alakult Oktatáskutató Intézethez, illetve egyetemi tanszékekhez került.

⁸ Ktv 95§. (1) „Az oktatási miniszter közoktatás-fejlesztéssel kapcsolatos feladata (...) a neveléstudományi kutatások anyagi, intézményi feltételeinek biztosítása.”

⁹ Különösen nagy jelentőségű az a kilencvenes évek első felében, az OECD CERI által végzett elemzés, amely mindmáig valószínűleg a legátfogóbb feldolgozása az oktatási kutatási és fejlesztési politika kérdésének (OECD CERI, 1992; 1995), továbbá a nemzeti oktatási kutatás-fejlesztési politikákat elemző olyan újabb ország-tanulmányok, amelyek közül az Új-Zélandról szóló már hozzáférhető, az Egyesült Királyságról szóló pedig ennek az anyagnak az írása idején készül.

¹⁰ Például *European Commission* 2000a; 2000b.

¹¹ Egy nem régen megjelent elemzésben is például még ez olvasható: „Az utóbbi években bizalmatlansági válság volt érzékelhető azzal kapcsolatban, hogy a neveléstudományi kutatás milyen mértékben tud hozzájárulni a társadalom fejlődéséhez.”

mint például az Egyesült Királyság, ahol pedig a kutatások jelentős támogatást kapnak és nyilvánvaló módon hasznosuló eredményeket produkálnak. A fentebb idézett OECD vizsgálatot többek között annak az ellenmondásnak a tudatosodása váltotta ki, hogy miközben az oktatás fejlesztését megalapozó tudás iránti igény hatalmas mértékben növekszik, aközben számos országban csökkent az oktatási kutatás és fejlesztés pénzügyi támogatása. E csökkenés, amely mind az oktatási szektor nagyságához, mind más közpolitikai területekhez viszonyítva riasztó mértékű, a kutatói közösséggel csak kevésbé kommunikáló politikusoknak és gyakorló tanároknak a kutatások értékével kapcsolatos szkepszisét mutatja. A legfrissebb elemzések (pl. *Hargreaves, 2000*) azt mutatják, hogy mindebben máig nem történt változás.

Fontos hangsúlyozni, hogy az a szakadék, amely társadalmi elismertségüket tekintve neveléstudományi és az egyéb társadalomtudományi kutatások között húzódik meg a volt szovjet blokk országaiiban, így Magyarországon is, nagyobb, mint Európa nyugati felében és különösen Észak-Amerikában. A tudományterület kevésbé differenciálódott, bizonyos kutatási területek kevésbé jelennek meg, és a tudományterületnek az egyetemi-akadémiai szférán belüli reprezentáltsága alacsony szintű. A hazai neveléstudomány nem eléggé aktív a tudományterület nemzetközi porondján, a hazai kutatók más tudományterületekhez képest kevésbé vannak jelen a mérvadó nemzetközi hálózatokban, szervezetekben.

Elvi kiinduló pontok

Elvi kiindulópontok (alapelvek, követelmények, célok) rögzítése azért fontos, mert eltérő kiinduló pontok esetén még a jelenlegi helyzet értékelésében való teljes megegyezés esetében is rendkívüli mértékben eltérő javaslatokhoz juthatunk. Ugyanakkor az általános követelmények a jelenlegi helyzetről alkotott diagnózisunkat is befolyásolhatják. Általános követelményeket érdemes mind az intézményi, mind a finanszírozási feltételekkel kapcsolatban megfogalmazni.

Az intézményi feltételekkel kapcsolatos követelmények

Az intézményesülés módja alapvetően meghatározza azt, hogy bizonyos célok teljesüléséhez kedvező vagy kedvezőtlen feltételek alakulnak-e ki. Célként fogalmazhatjuk meg például az alábbiakat (ezek száma, megfogalmazása és esetleg rangsorolása a vitában alakulhat). A kutatások oly módon intézményesüljenek, hogy az

- tegye lehetővé a kutatások értékelését, a minőség és a relevancia garantálását,
- segítse elő a születő kutatási és fejlesztési eredmények hasznosulását,
- tegye lehetővé a kutatások nemzetközi együttműködésben, kollaboratív projektekben történő folytatását,
- segítse a transzdiszciplináris, szektorközi, a hagyományos tematikák felett átvívelő (*cross-cutting*) problémák megoldására törekvő kutatásokat,

- tegye lehetővé a tudományos közösségnek a két legfontosabb felhasználói körrel, azaz a politikával és az iskolai gyakorlattal való folyamatos egyeztetését,
- segítse a kutatások megszervezésével és művelésével kapcsolatos modern felfogás (résztevő, kommunikatív, akciókutatás stb.) érvényesülését.¹²

A finanszírozással kapcsolatos követelmények

A finanszírozással kapcsolatban ugyancsak érdemes megfogalmazni néhány általános elvet. Ilyenek lehetnek például a következők. A finanszírozás módja

- tegye lehetővé (1) az ország nagyságának és gazdasági helyzetének, (2) általában a kutatásra és fejlesztésre fordított hazai források nagyságának továbbá (3) az oktatási szektor nagyságának megfelelő nagyságrendű források biztosítását,
- tegye lehetővé a fentieknek megfelelő források hatékony és biztonságos felhasználását,
- tegye lehetővé a források olyan nyílt elosztását, amely minden érintett számára nyitott, és amely az elosztást olyan kritériumoknak rendeli alá, mint a javasolt kutatások relevanciája, hasznosíthatósága, gazdaságossága és hasonlók,
- tegye lehetővé a források felhasználásának megfelelő szakmai és pénzügyi ellenőrzését.

Kutatási és fejlesztési irányok és módszerek

Ennek az anyagnak nem célja a kutatás és fejlesztés lehetséges *tartalmi orientációinak* és *módszereinek* a vizsgálata. Néhány elemet azonban ebben az összefüggésben is érdemes megemlíteni, ugyanis az intézményi és anyagi feltételekről való vita során e dimenziót éppúgy nem lehetséges teljesen figyelmen kívül hagyni, mint ahogy a definíciós kérdést sem lehetett. A különböző intézményi és finanszírozási modellek ugyanis különböző módon érinthetik az eltérő megközelítést és módszereket alkalmazó kutatási irá-

¹² „A kutatásra egyre inkább úgy tekintenek, mint egyfajta társadalmi-kulturális folyamatra (*socio-cultural process*), aminek nyomán megkérdőjeleződik a hagyományos megkülönböztetés az „akadémikus” és a „laikus” tudás között. Megkérdőjeleződik azonban a társadalomtudományi szakértőnek mint „magányos utazónak” a népszerű képe is. A társadalomkutatónak ez a modellje, noha általánosan elterjedt, nem egyeztethető össze az olyan elméleti megközelítésekkel, amelyek a tudás társadalmi elosztására és kulturális közvetítésére helyezik a hangsúlyt. Így hát alternatív modellekre van szükség, különösen a transz-diszciplináris, kultúra-közi oktatáskutatások esetében, amelyeknél a kívülről érkezettek egyedül nem érthetik meg adekvát módon az oktatás helyi társadalmi valóságát (...). A humán fejlődéshez való lehetséges hozzájárulásuk miatt egyre inkább elismerik a részvételt hangsúlyozó kutatási megközelítéseket. A részttevő kutatásnak sokféle variánsa lehetséges, de mindegyik közös abban, hogy megnövelik az érintettek részvételét a kutatási folyamatban és elősegítik a társadalmi változást. Ezek a modellek olyan formákat foglalnak magukba, mint például a „résztevő helyi (*rural*) értékelés”, a „résztevő akciókutatás”, az „akciókutatás”, és a „gyakorló szakember által végzett kutatás” (*practitioner research*). Eltérő eredetük ellenére a részttevő kutatás valamennyi formája arra törekszik, hogy elismerje a közönséges emberek „hangját” vagy hozzáértését, és bevonja őket a közös problémák meghatározásába, a kutatás megtervezésébe és lefolytatásába. Ezáltal megváltozik a kutató szerepe is: a szakértői szerep helyét a kezdeményező, a konzulens vagy az együttműködő szerepe veszi át. A tervező, az utasításokat megfogalmazó, a technológiát átadó és ellenőrző szerep helyébe az összehívó (*convening*)” a facilitáló, az emberek igényeit feltáró és támogató szerep lép. A tanárból a tanulást segítő ember válik (Crossey és Holmes, 2001).

nyokat vagy területeket. Ezzel kapcsolatban legalább két megállapítást érdemes itt megtenni:

- a) az intézményi feltételek kialakítása során tekintettel kell lenni arra, hogy e feltételeknek biztosítaniuk kell a különböző tematikus irányok és módszerbeli megközelítések közötti folyamatos egyeztetést és alkut,
- b) e feltételeknek olyanoknak kell lenniük, hogy a tematikus (és módszerbeli) irányok sokféleségének a megjelenését tegyék lehetővé, beleértve ebbe olyanokat, mint például (1) a nagymintás, magas költségekkel járó és néha időben elhúzódó empirikus adatfelvételek, (2) az iskolákkal való közvetlen gyakorlati együttműködésre épülő akciókutatások vagy fejlesztések, és (3) az elméletalkotó vagy modellalkotó munkák.

Lehetséges megoldások

Az alábbiakban felvázolt lehetséges megoldásokkal kapcsolatban különösen erősen hangsúlyozni kell e tanulmány vitaindító jellegét. A lehetséges megoldások köre az itt vázoltaknál természetesen jóval szélesebb: a cél itt csupán néhány lehetséges típus, és az egyes típusok meghatározását segítő szempontok bemutatása.

Az oktatási kutatás és fejlesztés helyzetének elemzése

Ahhoz, hogy a lehetséges intézményi és – ezzel összefüggő finanszírozási megoldásokra javaslatot lehessen tenni és a lehetséges formák közül választani lehessen, szükség lenne arra, hogy módszeresen tanulmányozzuk az oktatási K+F tevékenység megszervezésének létező nemzeti modelljeit.¹³ Ez azonban önmagában nem elég. *A területért általános felelősséget viselő Oktatási Minisztérium felé szükség lenne olyan ajánlást megfogalmazni, hogy hozzon létre egy szakértői bizottságot, amely nemzetközi összehasonlítások alapján tesz javaslatot a neveléstudományi kutatások intézményesülésének és finanszírozásának lehetséges módjaira.* Egy ilyen javaslat egyik lehetséges inputja lehet e tanulmány, illetve az ennek nyomán esetleg elinduló vita, emellett azonban feltétlenül építeni kell az olyan korábbi kezdeményezésekre, mint amilyen a neveléstudomány helyzetéről szóló, korábban már említett diszciplináris elemzés. Célszerű lenne e reflexióba bevonni más társadalomtudományoknak az oktatás kutatási iránt érdeklődő, és e területről releváns mondanivalóval, háttértudással rendelkező képviselőit.

A korábban említett diszciplináris elemzést érdemes lenne kiegészíteni egy olyanval, amely kifejezetten az intézményi és finanszírozási helyzet feltárására irányul. Egy ilyen – jelentősebb idő és anyagi ráfordítást igénylő, és ezért valószínűleg már csak bizonyos anyagi ráfordítással megvalósítható – elemzésnek a neveléstudományi kutatás vagy ok-

¹³ Erre viszonylag kedvező lehetőséget ad az az OECD CERI-n belül jelenleg is folyó – korábban már említett – vizsgálat, amelynek során 2001-ben Új-Zéland, 2002-ben pedig az Egyesült Királyság oktatási K+F rendszerét vizsgálták.

tatási kutatás és fejlesztés körülhatárolása után (azaz annak meghatározását követően, hogy mi tartozik ennek a körébe és mi nem) a következőkre kell kitérnie:

- az e területre – és ennek részterületeire – fordított élőmunka mennyisége;
- az e területre – és ennek részterületeire – fordított anyagi erőforrások nagyságrendje;
- az e területen lévő intézményi kapacitások.

A definíció jelentőségét itt újra hangsúlyoznunk kell. A hagyományosan neveléstudományi vagy oktatási kutatási tevékenységek mellett, amint arra korábban utaltunk, olyan tevékenységekről kell eldöntenünk, hogy vajon besorolhatóak-e, illetve milyen feltételek megléte esetén sorolhatóak az oktatási kutatás és fejlesztés körébe, mint például:

- új tankönyvek és taneszközök, új pedagógiai eljárások kifejlesztése;
- a különböző intézkedések, fejlesztési programok elindítása előtt végzett hatáselemzések, véleményfelmérések;
- különböző szolgáltatók által megrendelt – klasszikus kutatási eszközökkel történő – értékelési, monitorozási vagy mérési tevékenységek (pl. egy-egy konkrét program hatásvizsgálata).

A definíciós kérdések megválaszolása alapvetően nemcsak azt határozza meg, hogy miképpen ítéljük meg az oktatási kutatás-fejlesztésre fordított források jelenlegi nagyságát és e terület intézményi feltételeit, hanem jövőbeni stratégiát is. Így például választ kell adni arra a kérdésre, vajon a tudományos közösség milyen mértékben kíván részt venni a fentiekben felsorolt tevékenységekben, és milyen mértékig kíván felkelősséget vállalni ezek minőségé. Ennek a tudomány fejlődését és annak közvetlen gyakorlati hasznosítását tekintve vannak előnyei és hátrányai egyaránt. A tudományos közösség elvileg megteheti, hogy az alkalmazott és fejlesztő jellegű tevékenységeket kivonja figyelmének a hatóköréből. Ennek azonban számos olyan hátránya lenne, amelyeket egy ilyen stratégia elfogadása esetén komolyan mérlegelnie kell. Így például:

- kizárná magát egy olyan területről, ahol a leginkább lehetősége nyílna a kutatási eredmények közvetlen hasznosítására;
- kihasználatlanul hagyná a társadalmi elismertsége növelésének egy kiemelkedő lehetőségét;
- elzárná magát azoktól a forrásoktól, amelyeket a különböző megrendelők alkalmazott és fejlesztő jellegű kutatásokra fordítanak;
- kielégítetlenül hagyná azt a társadalmi igényt, amely a tudományos kontrolltól várja az alkalmazott és fejlesztő célú kutatások minőségének a javulását.

Ugyanakkor nyilvánvalóak azok a hátrányok vagy kockázatok is, amelyek akkor jelentkeznek, ha gyakorlat speciális és aktuális problémáinak a megoldását célzó alkalmazott és fejlesztő célú kutatások túlzott mértékben lekötik a kutatási kapacitásokat. Ez hosszabb távon az adott ország kutató közösségének a nemzetközi tudomány fő fejlődési vonalaitól való eltávolodását, magának a tudományos közösségnek a szétzilálódását és mindezeken nyomán a kutatások minőségének a romlását eredményezheti.

Az intézményesülés lehetséges irányai

A kutatások intézményesülésének két alapvetően eltérő irányát (vagy modelljét) érdemes megkülönböztetnünk. Az egyik esetben egy (vagy több) olyan országos szintű oktatáskutatással és fejlesztéssel foglalkozó intézmény működik, amelyek jelentős K+F költségvetéssel rendelkeznek, és a kutatási és fejlesztési tevékenység szervezésének és koordinálásának döntő része rájuk hárul (nevezzük ezt *intézeti modellnek*). A másik esetben egy olyan országos szintű koordináló és forráselosztó testület és azt kiszolgáló iroda működik, amely maga nem végez kutatási és fejlesztési tevékenységet, hanem másutt zajló kutatási-fejlesztési programokat támogat (nevezzük ezt *program-modellnek*). Ma Magyarországon mindkét modellnek megtalálhatóak az elemei, hiszen vannak országos szinten működő kutatóintézetek, és vannak olyan programok, amelyek keretében pályázati úton kutatási támogatás nyerhető. A létező struktúra azonban nem tudatos kutatási politika eredményeképpen jött létre, és a kialakult intézményi keretek, illetve a rendelkezésre álló erőforrások és azok elosztási mechanizmusa nem tekinthetők stabilnak. Szükséges felállítani e két modell előny-hátrány mérlegét, és ennek alapján megfogalmazni a neveléstudományi kutatói közösség preferenciáját. Fontos megjegyezni, hogy mindkét modellnek sokféle modalitása lehetséges, és reális előny-hátrány mérleg csak ezek differenciált elemzése alapján állítható fel.

Az intézeti modell esetén – országos szinten – legalább három modalitást érdemes megkülönböztetni: (1) akadémiai intézet, (2) közvetlen kormányzati fenntartásban lévő intézet, (3) a kormány vagy a parlament által alapított, de önálló (pl. közalapítványként működő) intézet. Bármelyikről legyen szó, mindegyik esetében felmerül a menedzsment és a tudományos kontrollt gyakorló testület közötti hatalom- és felelősség-megosztás kérdése.

A programmodell esetében is érdemes legalább két modalitást megkülönböztetni. Az egyik esetében a program működtetője közvetlenül a *kormányzat* (az oktatási tárca), a másik esetében a program önálló *közalapítványként* működik. E modell esetében, amint arra már utaltunk, a menedzsment közvetlenül nem szervez kutatási-fejlesztési tevékenységet, hanem a feladata az irányító testület által meghozandó döntések előkészítésére, ezek végrehajtására, a támogatott kutatási-fejlesztési programok értékelésére és a hasznosítás elősegítésére korlátozódik. A támogatási és értékelési kritériumoknak a meghatározása és a finanszírozási döntések ebben az esetben a döntéshozó testületnél vannak, amelynek összetétele meghatározó jelentőségű a korábban jelzett általános célok és normák érvényesülése szempontjából.

Fontos hangsúlyozni, hogy a programmodell sem korlátozódik arra az ismert gyakorlatra, amelyben már létező intézmények vagy ezek kutatói 1–2 éves kutatási projektek végrehajtására kapnak támogatást. E modellen belül is elképzelhető *új intézményi modellek* létrehozása, például olyan kutatócsoportok szerveződése, melyek (1) egy-egy konkrét tématerületen történő kutatási-fejlesztési feladatra jönnek létre, (2) belátható időszakra (pl. 5–10) év hozzák létre őket, ugyanakkor (3) viszonylag magas szinten intézményesülnek (azaz székhelyük, alapító dokumentumuk, kialakult szervezeti struktúrájuk, önálló költségvetésük van, jogi személyiséggel rendelkeznek stb.). Az ilyen csoportok tartósan fennmaradó intézményeken belül, azok részeként (pl. egyetemi vagy egyetemkö-

zi intézetként) jöhetnek létre, használva az anyaintézmény(ek) bizonyos kapacitásait (pl. könyvtár, gazdasági szervezet). Ilyen kutató csoportok létesítése esetében kiemelt szempontként lehet kezelni az olyan – a korábban kiemelt – alapelveket, mint például a transzdiszciplinaritás (pl. a környezeti nevelés kutatására és fejlesztésére hozhat létre egy kutató csoportot az oktatási és a környezetvédelmi tárca egy vagy több egyetem részvételével vagy az orvosi kar agykutatói és a bölcsészkar pedagógiai kutatói egy pedagógiai fejlesztő intézménnyel együttműködve tanuláskutatási és fejlesztési csoportot létesíthetnek).

A kutatás-fejlesztési kérdésekkel foglalkozók jelentős hányada a program modellt előnyösebbnek és korszerűbbnek tartja, mint az intézeti modellt. Tévedés lenne azonban azt gondolni, hogy a nemzetközi trend az intézményi modell háttérbe szorulása lenne. Az Amerikai Egyesült Államokban például a kilencvenes évek folyamán, amikor e kutatási terület növekvő figyelmet és támogatást kapott, a szövetségi politika egyik legfontosabb lépése öt új, szövetségi szinten működő, meghatározott tematikus irányokra specializálódott oktatási kutatóintézet létrehozása volt, összesen évi 43 millió dolláros költségvetéssel.¹⁴ Ezekben az intézetekben többek között annak a zálogát látják, hogy a nemzeti szinten megfogalmazott, és az oktatás fejlesztésének kiemelkedő céljaihoz kapcsolt szövetségi prioritások¹⁵ garantáltan érvényesüljenek (Vinovskis, 1998).

Az intézményesülés valamennyi formájával kapcsolatban felvetődik az irányító vagy döntéshozó testületek kérdése. Arról a kérdésről van szó, hogy kik és milyen módon gyakorolják az ellenőrzést a tematikus prioritásokról vagy az egyes kutatási kezdeményezések támogatásáról hozott döntések felett. Ezzel kapcsolatban két alapvető szempontot érdemes mérlegelni. Az egyik az, hogy a döntéshozó testületek összetétele biztosítsa a korábban kifejtett alapelvek érvényesülését, a másik pedig az, hogy a minőség és hatékonyság általános elvei garantáltan érvényesüljenek. Az előbbiből például az fakad, hogy a tudományos közösség választott képviselői mellett a döntésekbe beleszólást nyerjenek a kutatási eredményeket felhasználó társadalmi szereplők. Az utóbbiból viszont többek között az fakad, hogy a testületeknek döntéseik során jól definiált kritériumokat kell követniük, és hogy a kutatási eredményekkel és azok hasznosulásával is foglalkozniuk kell.

Az egyik legjelentősebb kérdés, amelyet az intézményesülés kíváncsú formáiról gondolkodva meg kell válaszolnunk azokkal a problémákkal függ össze, amelyeket korábban definíciós problémaként említettünk, illetve a tudományterület határvonalainak a megvonásával összefüggésben foglaltunk meg. A fentiek alapján az intézményesülés olyan formáit szükséges keresni, amelyek nemcsak arra képesek, hogy megfelelő egyensúlyt garantáljanak az alapkutatások és az alkalmazott vagy fejlesztő kutatások (akciókutatások) között, hanem arra is, hogy ezek között megfelelő kétirányú közlekedést biztosítsanak. Azaz olyan formákat, amelyek lehetővé teszik a kutatói közösség tagjainak

¹⁴ Ezek a következők: The National Institute on Early Childhood Development and Education; the National Institute on Student Achievement, Curriculum and Assessment; the National Institute on Education of At-Risk Children; the National Institute on Postsecondary Education, Libraries, and Lifelong Education; the National Institute on Educational Governance, Finance, Policymaking, and Management. Meg kell jegyezni persze, hogy itt sem a semmiből létrehozott, teljesen új intézetekről van szó, hanem olyanokról, amelyek korábban is léteztek, azonban pályázati úton új státust és anyagi lehetőségeket nyertek el.

¹⁵ Az országos szintű tematikus prioritások részletes megfogalmazására az USA-ban 1997-ben került sor (*Office of Educational...*, 1997)

azt, hogy kapacitásaikat és energiáikat megoszthassák az alapkutatás és az alkalmazott vagy fejlesztő kutatások között, illetve amelyek rugalmas átlépési lehetőségeket nyújtanak e két terület között.

Az intézményesüléssel összefüggésben az egyik legjelentősebb stratégiai kérdésnek minden bizonnyal a *területi kapcsolódás* kérdése tekinthető. Arról a kérdésről van szó, vajon a neveléstudományi kutatások szervezésének intézményi struktúráit *önálló*, más területektől elkülönülő formában képzeljük el vagy pedig más területekkel *közös megoldásokban* gondolkodunk. Az előbbi esetben olyan intézményi formákra teszünk javaslatot, amelyek illetékessége kizárólag a szűkebben vagy tágabban értelmezett neveléstudományi kutatásokra terjed ki, az utóbbi esetben viszont olyanokra, amelyek illetékessége más területekre is kiterjed. Ilyen megoldás lehet például az, ha a neveléstudományi kutatások támogatása olyan intézményi keretek között szerveződik meg, amelyek egyúttal más társadalomtudományi kutatások támogatásáról is gondoskodnak, vagy az, ha a neveléstudományi kutatások támogatása egyéb oktatási ágazati – azaz nemcsak szorosan vett kutatási – támogatási rendszerekhez kapcsolódik. Első megközelítésre nyilvánvalónak tűnik, hogy a tudományterület érdekeinek az önálló keretek felelnek meg a leginkább, nem zárható ki azonban az sem, hogy egy alapos elemzés nyomán arra a következtetésre juttunk, előnyösebb stratégiai választás az, amely a más területekkel való együttműködésre épül.

Végül nem kerülhető meg a szükséges források mértékére való reflexió sem. Az oktatáskutatásokra szánt források szükséges nagyságrendjének a meghatározása során két alapvető szempontot érdemes figyelembe venni. Az egyik a hazai oktatás speciális igényei, a másik a nemzetközi összehasonlítás. Ami az előbbit illeti, talán egy elemet érdemes már itt hangsúlyozni: a magyar közoktatás decentralizált jellege, a helyi gyakorlatok ebből fakadó sokfélesége és a társadalom információ igényének ugyancsak ebből fakadó nagyfokú kielégítetlensége megnöveli a kutatások iránti igényeket. A hazai oktatási és oktatásirányítási rendszer sajátosságai folytán kizárólag kutatások útján lehet hozzájutni számos olyan információhoz, amelyeket más rendszerekben a szakbürokrácia próbál előállítani.

Ami a nemzetközi összehasonlítást illeti, az oktatási kutatás-fejlesztésre fordított forrásokról megbízható adatok már a dolgok természetéből fakadóan sem állnak rendelkezésre. Egy sor dimenzióban ugyanis – amit arra korábban többször utaltunk – nem lehet éles határvonalakat vonni, és egy-egy kiadási formáról egyértelműen eldönteni, hogy az milyen mértékben tekinthető közvetlenül az oktatási kutatás-fejlesztést szolgálónak. Így például lehetnek olyan általános társadalomtudományi kutatások, amelyeknek komoly oktatási hozadéka van, mégsem az oktatási K+F kategóriában jelennek meg, vagy nem egyértelmű az sem, hogy az egyetemi keretek között folyó tanárképzés személyi kiadásainak mekkora hányadát célszerű oktatási K+F kiadásként feltüntetni. Bizonyos próbálkozások ugyanakkor történtek összehasonlítható adatok gyűjtésére. (Például Amennyiben a kutatásokat tágabban definiáljuk, nem kizárt, hogy a hazai ráfordításokat – ahogy arra korábban már utaltunk – nemzetközi összehasonlításban összességében viszonylag magasnak kell ítélnünk. Ebben az esetben elsősorban nem az a kérdés merül fel, vajon e ráfordítások hogyan növelhetőek, hanem az, hogy miképpen lehet javítani ezek elosztását

és a felhasználásuk ellenőrzését, illetve miképpen lehet egyensúlyt teremteni az alap- és alkalmazott kutatásokra szánt források között.

1. táblázat Ezek arra utalnak, hogy a fejlett országok a kilencvenes évek elején összes oktatási kiadásuknak 2–3 ezrelékét, összes kutatási kiadásaiknak pedig kb. 1%-át költötték oktatási kutatási-fejlesztési tevékenységre. Ezt az arányt az elemzők az oktatási szektor társadalmi és gazdasági jelentőségét és az e szektorban felhasznált erőforrások nagyságát tekintve egyöntetűen tarthatatlannak alacsonynak ítélik.

Amennyiben a kutatásokat tágabban definiáljuk, nem kizárt, hogy a hazai ráfordításokat – ahogy arra korábban már utaltunk – nemzetközi összehasonlításban összességében viszonylag magasnak kell ítélnünk. Ebben az esetben elsősorban nem az a kérdés merül fel, vajon e ráfordítások hogyan növelhetőek, hanem az, hogy miképpen lehet javítani ezek elosztását és a felhasználásuk ellenőrzését, illetve miképpen lehet egyensúlyt teremteni az alap- és alkalmazott kutatásokra szánt források között.

1. táblázat. Az oktatáskutatásokra fordított források néhány OECD országban a kilencvenes évek elején (%)

Ország neve	R&D / összes oktatási kiadás	R&D/ összes kutatási kiadás
Ausztrália	0,37	1,5
Ausztria	–	0,6
Kanada	0,24	1,1
Finnország	0,29	1,2
Írország	0,18	0,9
Hollandia	0,31	0,9
Új Zéland	n.a.	1,1
Svédország	0,23	0,6
UK	n.a	0,4
Átlag	0,27	0,9

Forrás: OECD CERI (1995)

A finanszírozással kapcsolatban is fel kell vetni az alkalmazott és alapkutatások közötti egyensúly kérdését. Nyilvánvaló, hogy a finanszírozás területén az alapkutatások hátrányban vannak, hiszen azok, akik ilyeneket folytatnak fontosságukról a források felett rendelkezőket mindig sokkal kevésbé képesek meggyőzni, mint az alkalmazott vagy fejlesztő célú kutatások művelői. Ennek az egyensúlynak a fenntarthatósága részben az intézményesülés fentebb jelzett lehetséges modelljeitől függ. Itt is két alapvetően eltérő modellt érdemes felvázolni (azzal persze, hogy a valóságban ezeknek a legkülönbözőbb kombinációi valósíthatóak meg). Az egyik modell oly módon próbálja az alapkutatások

pénzügyi biztonságát megteremteni, hogy éles határvonalat von a kétféle kutatási orientáció között, és egy külön alapot (vagy alaprészt) tart fenn kizárólag ilyen kutatások finanszírozására. A másik modell finanszírozási szempontból nem különíti el a különböző orientációkat, azaz megengedi, hogy az alap kutatások és az alkalmazott vagy fejlesztő kutatások művelői ugyanazokért a forrásokért versengjenek, de a döntéshozó testületek összetételének vagy a belső elosztási szabályoknak a meghatározásán keresztül mégis garantálja azt, hogy az alap kutatások ne szenvedjenek hátrányt.

A korábban ismertetett nemzetközi adatokat és a hazai feltételeket figyelembe véve megfogalmazhatunk bizonyos becsléseket a neveléstudományi kutatások (oktatáskutatások) forrásigényét tekintve. Jelenleg Magyarország évente kb. 450 milliárd forintot költ közoktatásra. Ha abból indulunk ki, hogy ennek legalább kb. 1%-át indokolt kutatás-fejlesztésre fordítani, akkor ez az összeg 4,5 milliárd forint. Ebből az összegből kell tehát megteremteni azt a tudásbázist, amely az oktatás irányításához és fejlesztéséhez szükséges. Ebből szükséges biztosítani olyan funkciókat, mint az új programok, tankönyvek és taneszközök fejlesztése (beleértve ebbe kísérleti kipróbálásukat) és elterjesztése (beleértve ebbe a pedagógusok továbbképzését) vagy a központi és helyi döntésekhez megalapozásához szükséges vizsgálatok folytatása (pl. felmérések, szakterületi cél vizsgálatok). Végül ebből az összegből kell kihasítani azt a részt is, amely a szűkebben vett oktatáskutatások finanszírozását szolgálja. Érdemes megjegyezni, hogy a közoktatási törvény 1996-os módosítása az önkormányzatoknak szánt normatív állami támogatás 7%-ában határozta meg a közoktatás fejlesztésére évenként fordítandó összeget, oly módon, hogy ebben benne volt az informatikai fejlesztés, a tantervi reform finanszírozása (beleértve ebbe a pedagógusok továbbképzési rendszerének a kiépítését és működtetését, illetve az ezzel összefüggő más pedagógiai szolgáltatásokat). Ha abból indulunk ki, hogy az önkormányzatoknak juttatott közoktatási normatív állami támogatás összege a 2000. évben 263 milliárd forint volt, akkor ez az összeg jelenleg 18,4 milliárd forint lenne. Ennek a fényében – tekintettel az olyan feladatok költségigényességére, mint az informatikai fejlesztések, az értékelési-mérési rendszer vagy a helyi pedagógiai szolgáltatások működtetése – a fenti 4,5 milliárd forint mindenképpen reális összegnek tűnik.

A fentieket figyelembe véve Magyarország esetében nyugodtan megfogalmazható egy olyan igény, hogy évente körülbelül 500–1000 millió forintot szükséges olyan neveléstudományi alap- és alkalmazott kutatásokra fordítani, amelyek *nem közvetlenül* kormányzati-közigazgatási feladatok végrehajtását szolgálják. Ebből körülbelül 80–100 millió forintot reális kifejezetten alap kutatások támogatására fordítani, beleértve ebbe olyan új intézményi formák pályázati alapon történő létrehozását és működtetését, mint amiről korábban szó volt. Ennek az összegnek egy kisebb hányadát alacsonyabb (2–3 millió forintos) költségigényű kutatásokra, egy másik hányadát pedig magasabb (10–20 millió forintos) költségigényű projektek, illetve intézményesült kutatási programokra célszerű költeni.

A neveléstudományi finanszírozási feltételeinek az elemzése, illetve ezzel kapcsolatos javaslatok megfogalmazása során a már létező források mellett – amilyen például az OTKA – kiemelt figyelmet kell szentelnünk az olyan hazai és nemzetközi forrásoknak vagy programoknak, amelyek *általában a társadalomtudományi kutatások* támogatását célozzák. Ezek keretében ugyanis általában számos neveléstudományi vagy a neveléstu-

dományt is érintő transz-diszciplináris kutatási-fejlesztési feladat megvalósítása is lehetséges. A kérdés ezzel kapcsolatban az, vajon miképpen biztosítható a tudományterületünk megfelelő tájékoztatása e programokról, illetve a bennük rejlő lehetőségekről, és miképpen biztosítható képviselője a döntéshozatali vagy döntés-előkészítési folyamatban.

A társadalomtudományi kutatások támogatását célzó hazai, illetve nemzetközi programok közül itt négy olyannak a kiemelése tűnik célszerűnek, amelyek keretében oktatási kutatási-fejlesztési tevékenységek is finanszírozhatók:

- A kilencvenes évek elején létrehozott *Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások* (OKTK) program, amely viszonylag szerény (évi 90 millió Ft-os) kerettel rendelkezik, és amely keretében általában néhány százezer forinttól 1–2 millió forintig terjedő költségvetésű projektek finanszírozhatók.
- A 2000-ben elindult *Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Program* (NKF) 5. számú alprogramja, amely „A nemzeti örökség és a jelenkori társadalmi kihívások kutatása” címet viseli. Erre egyetemek és főiskolák, akadémiai intézetek, költségvetési kutató-fejlesztő intézetek, közhasznú kutatóhelyek és közgyűjtemények pályázhatnak alapkutatásra irányuló projektekkel is. Az igényelhető állami támogatás mértéke legalább 10 millió Ft a projekt teljes, azaz maximum 3 éves futamidejére vonatkoztatva, és ez összköltségének 100%-ára is igényelhető. Ennek tematikus meghatározása¹⁶ számos neveléstudományi vagy a neveléstudomány is érintő interdiszciplináris kutatási-fejlesztési feladat megvalósítását teheti lehetővé.
- Az Európai Unió kutatási keretprogramjai, amelyek a kilencvenes évtized közepe óta nyitottak a társult országok, így Magyarország számára is. A 2002-ben lezáruló 5. keretprogramnak „A humán kutatási potenciál és a társadalmi-gazdasági tudásbázis növelése” elnevezésű komponense szolgáltatta a társadalomtudományi kutatásokat. A 2002-ben induló új keretprogramon belül a társadalomtudományi komponens elnevezése ezt lesz: „Polgárok és kormányzás az Európai tudásalapú társadalomban” (*European Commission*, 2001b). A neveléstudományi kutató közösségnek e programokba való bekapcsolódása valószínűleg más társadalomtudományi kutatási területekkel való együttműködésben lehetséges.
- Noha nemzetközi pénzek behozatalára nem nyitnak lehetőséget, mégis meg kell itt említeni az OECD vizsgálati programjait. Ezeket hagyományosan ugyan nem tekintik tudományos kutatási programoknak, valójában azonban az oktatás világáról való új tudás jelentős hányadát ezek keretében hozzák létre. Ezek közül kiemelkedik az oktatási indikátorok programja, az úgynevezett INES program, amely a kezdete óta eltelt körülbelül 10 év alatt rendkívül sok új tudást hozott létre. Számos olyan hazai kutatás van, amelyet a kutatói közösség – Magyarország OECD tagságának, illetve az e tekintetben rendkívül pozitív kormányzati attitűdnek köszönhe-

¹⁶ „A magyar kultúra az európai integrációs és egyéb nemzetközi folyamatokban: európai beágyazottság, regionális és lokális sajátosságok, a magyar nyelv helyzete, a magyarságról külföldön alkotott kép, a nemzetiségi és kisebbségi kérdés elmélete és gyakorlata, a társadalom mentális és erkölcsi állapotának, szokásainak, identitásának vizsgálata, a demográfiai folyamatok megértésére és a társadalmi struktúra átalakulását befolyásoló folyamatokra vonatkozó kutatások, a különböző élethelyzetű családok életminőségének vizsgálata, társadalom-egészségügyi, egészségpolitikai és egészséggazdasági kutatások, fenntartható mobilitás, a kulturális örökség tárgyi és szellemi értékeinek feltárása, romák társadalmi beilleszkedésének vizsgálata.” (*Ok-tatási Minisztérium*, 2001)

tően – OECD programok keretében is folytathat. Az ilyen keretek között végzett kutatások kiemelt nemzetközi minőségi kontroll alá kerülnek és hozzáférhetnek a nemzetközi közösségen belül elérhető legújabb módszerekhez és adatokhoz.¹⁷

A kutatás-fejlesztés területén hosszabb távú tervezést és ennek megfelelő kiszámítható intézményi és pénzügyi viszonyok csak akkor hozhatóak létre, ha az alapvető kereteket *magas szintű jogszabály* határozza meg. Összhangban azzal, amit korábban a *területi kapcsolódásokkal* összefüggésben elmondtunk, a jogi szabályozásáról gondolkodva is többféle lehetséges alternatívát érdemes felvázolni. Így például két jellegzetesen eltérő – egyaránt előnyök és hátrányok sokaságával járó – alternatíva lehet egyfelől az, ha a terület szabályozása *a tudományos kutatásra vonatkozó általános szabályozáson* belül jelenik meg, illetve az, ha olyan szabályozás születik, amely az *oktatási szektorban* folyó kutatás, fejlesztés, értékelés és szakmai szolgáltatás egészét veszi célba. Más perspektívában fogalmazva, a neveléstudományi kutatások intézményi és finanszírozási feltételeinek a kérdését felvethetjük mind a tudománypolitika, mind az oktatásra irányuló ágazati politika kérdéseként. Mivel mindkét megközelítés releváns, érdemes ezeket kombinálni, azaz olyan megoldásokban gondolkodni, amelyek e két megközelítés előnyeit használják ki. Ezt erősíti a hazai kormányzati struktúrának az a jelenlegi adottsága, hogy a tudományért és az oktatásért való kormányzati felelősség ugyanannál a tárcánál van.

Irodalom

- Ballér Endre, Báthory Zoltán, Csapó Benő, Halász Gábor, Hunyady Györgyné, Kozma Tamás és Mihály Ottó (1999): A hazai neveléstudományról. A Magyar Tudományos Akadémia számára készített diszciplináris elemzés. *Magyar Pedagógia*, 99. 4. sz. 425–456.
- Crossey, M. és Holmes, K. (2001): *Challenges for Educational Research: international development, partnerships and capacity building in small states. Oxford Review of Education*, 27. 3. sz. 395–409.
- European Commission (2000a): Towards a European Research area. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, The Economic and Social Council and the Committee of Regions. Brussels, 2000. január 18. COM (2000) 6 (<http://europa.eu.int>).
- European Commission (2000b): „Towards a European Research Area” Contributions to the debate and commentary from the Commission organised according to the action lines indicated in the Communication” (<http://europa.eu.int>).
- European Commission (2001a): Report of the Working Group „Democratising Expertise and Establishing Scientific Reference Systems. White Paper on Governance. Work area 1. Broadening and enriching the public debate on European matters (<http://europa.eu.int>).
- European Commission (2001b): Proposal for decision of the European Parliament and the Council concerning the multiannual framework programme 2002–2006 of the European Community for research, technological development and demonstration activities at contributing towards the creation of the European research area. Brussels, 2001. március 1. COM (2001) 94 final/2 (<http://europa.eu.int>).

¹⁷ Ennek jellegzetes példái a 2000-ben elindult PISA vizsgálat, vagy az az – ugyancsak 2000-ben elkezdődött – akciókutatás, amelynek célja az információs és telekommunikációs technológiának a tanulásban való felhasználása (az előbbit Magyarországon Vári Péter, az utóbbit Kárpáti Andrea koordinálja).

- Hargreaves, D. H. (2000): The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis. In: OECD: *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD, Paris. 219–239.
- OECD CERI (1992): Report of the Washington Meeting on Educational Research and Development and preliminary proposal for a study on trends in educational research and development (manuscript).
- OECD CERI (1995): *Educational Research and development*. How educational R&D can work: A synthesis report (manuscript).
- OECD (2000): *Knowledge management in the Learning Society*, Paris.
- Office of Educational Research and Improvement (1997): *Building Knowledge for a Nation of Learners*. A Framework for Education Research – 1997. A Report by the Assistant Secretary, Office of Educational Research and Improvement, Sharon P. Robinson, and the National Educational Research Policy and Priorities Board (<http://www.ed.gov/offices/OERI/RschPriority/plan/index.html>).
- Oktatási Minisztérium (2001): *Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Programok (NKFP) 2001*. Pályázati Felhívás, Tájékoztató füzet (www.om.hu).
- Vinovskis, M. A. (1998): Changing Federal Strategies for Supporting Educational Research, Development, and Statistics Department of History and Institute for Social Research. Background paper prepared for the National Educational Research Policy and Priorities Board U.S. Department of Education (<http://www.ed.gov/pubs/FedStrat/title.html>).