



PÉNZES DÁVID

„Egy egyensúlyozást, egy kötéláncot játszottak”

Beszélgetés Halász Gáborral

LÁTÓSZÖG

2016. december 31-én, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet önállóságának megszűntetésével egy korszak véget ért.¹ Az OFI-nak az Eszterházy Egyetembe való olvadása és az ott folyó tevékenységek radikális átalakítása szülte a készülő kötet szerkesztőinek azt az igényét, hogy a 2007–2016 közötti, nem egészen egy évtized folyamatait, történéseit a meghatározó szereplők megkérdezésével dokumentálják.² A kortárs olvasónak önmagában is izgalmas a közvetlen résztvevők beszámolója, s nem utolsósorban az interjúk az 1990–2016 közötti hazai oktatáskutatás történeti feldolgozásának forrásanyagát gazdagítják.³

Hogyan lett az MTA Pedagógiai Kutatócsoport tagja 1978-ban?

Már az egyetemen is erős érdeklődést mutattam az oktatásügyi kutatások iránt. Ennek a gyökere az volt, hogy a szervezet, a bürokrácia, a hatalomgyakorlás, a szervezeten belüli folyamatok már a katonaságnál felkeltették az érdeklődésemet, csak hát a katonasággal nem lehetett foglalkozni.

Akkoriban is volt már katonapedagógia, ami a hadsereget, a honvédséget pedagógiai szemmel próbálta felfogni, kutatni.

¹ Jelen írásunk közreadásakor már túl vagyunk a következő intézményi átalakuláson is: 2019. december 1-től a korábbi OFI feladatait ellátó (bár az EKE irányítása alá tartozó) szervezeti egységek az Oktatási Hivatalhoz kerültek.

² A készülő kötetet Fehérvári Anikó és Kaposi József szerkeszti. Az interjúkat az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatói készítették. Külön köszönet Gyimesné Szekeres Ágnesnek, hogy az általa a kötet számára szerkesztett verziót lapunk rendelkezésére bocsátotta.

³ A kötet nem előzmény nélküli: a korábban megjelent *Az OFI története a narratívák tükrében* (2009, szerk. Mayer József) az elődintézmények történetét dolgozta fel. A kötet döntően az 1989–90-es átalakuláshoz kötődő interjúkból, illetve az azt követő másfél évtized folyamatait bemutató beszélgetésekből áll.

Ez a katonapedagógia nem a katonaság mint szervezet, a hadsereg mint szervezet vizsgálatával foglalkozott, hanem azzal, hogy az emberek viselkedését, gondolkodását hogyan lehet megváltoztatni. A másik pedig, hogy elméleti kutatásokat talán lehetett volna csinálni, de a hadseregen belül empirikus kutatásokat végezni – hát, ennek nem nagyon volt realitása.

*nem lehet megérteni a
dolgokat történeti feltárás
nélkül*

A másik olyan alrendszer, ahol sok szempontból hasonló szervezeti folyamatok zajlanak, az oktatás. Az oktatás iránt érdeklődtem, ez volt a gyökere annak, hogy pedagógia szakos lettem. Minthogy oktatásügyi szervezetkutatások érdekeltek, logikus módon rátaláltam – pontosabban *Ferge Zsuzsa* segített megtalálni – az akkori akadémiai pedagógiai kutatócsoporton belül azt a kört, ami *Kozma Tamás* vezetésével oktatásügyi szervezetkutatásokkal foglalkozott. Akkor megkerestem Tamást, aki adott egy olyan kutatási témát, amire két-három éven keresztül minden energiámat fordíthattam. Ez az *Iskolai szervezeti klímakutatás* volt, ami a maga idejében – ez ma furcsán hangzik –, bátor vállalkozásnak mutatkozott, különösen mindennek az empirikus vizsgálata. Így kerültem a Pedagógiai Kutatócsoporthoz, amit 1980-ban megszüntettek, és ezzel párhuzamosan, vagy ennek az átszervezési folyamatnak a részeként jött létre *Gazsó Ferenc* irányítása alatt az Oktatáskutató Intézet; *Kozma Tamással* minket ő hívott oda.

A '80-as években miért kezdett oktatáspolitikai-történettel, pontosabban oktatásirányítási-történettel foglalkozni?

Én nem oktatáspolitikai-történettel, hanem oktatáspolitikával kezdtem foglalkozni, de semmilyen jelenséget nem lehet kellő mélységében megérteni, hogyha az ember nem kapcsol hozzá történeti kutatásokat. Például *Darvas Péter*, aki most a Világbanknál dolgozik, ennek az oktatáspolitikai-kutatással foglalkozó csoportnak a keretében szakképzéstörténeti kutatásokat végzett. Péter pénzügyi területet kutató közgazdász, szó nincs arról, hogy történész lenne vagy kifejezett történeti érdeklődése volna, de ugyanúgy, mint én és mint mások, azt gondolta, hogy nem lehet megérteni a dolgokat történeti feltárás nélkül. Maga az oktatáspolitikai iránti érdeklődésem oly módon keletkezett, hogy a szervezeti viszonyokkal való foglalkozás keretei között nagyon hamar előjött, hogy vannak makro- és mikroszintű kérdések, és az iskolai szervezetkutatás a mikroszintű kérdésekre irányul. Ám emellett folyamatosan jelen volt a rendszer, akár a helyi, akár az országos rendszer iránti érdeklődés is. A '80-as évek elején kezdett összejönni egy hasonló érdeklődésű szakemberekből álló kör: ez négy olyan emberből állt, akik az Oktatáskutató Intézetben dolgoztak: *Lukács Péter*, *Nagy Mari*, *Darvas Péter* és én, illetve az OPI-ból *Sáska Géza*, tehát tulajdonképpen öten alkottuk azt a csoportot, akiknek az volt az érdeklődése, hogy megértsük az oktatáspolitikai alakításának és működésének a mechanizmusait. Az intézeten belül volt egy munkamegosztás közöttünk: *Darvas Péter* foglalkozott a szakképzés világával, *Nagy Mari* a lokális vagy helyi oktatáspolitikai-alakítás, oktatásirányítás kérdésével, *Lukács Péter* az országos szinttel, én pedig a regionálissal. Még annyit érdemes ehhez hozzátenni, hogy oktatáspolitikai kutatás a '80-as évek elején nem létezhetett, ezért ez beintegrálódott egy olyan kutatási területbe, aminek az

elnevezésében nem is volt benne maga a politika/policy/politics szó. Ez a kutatási terület az ún. *Tervezést támogató kutatások*. Kozma Tamás vezetésével egy ilyen kutatásokat végző csoport volt az Oktatókutatató Intézetben. Maga a tervezési folyamat jelentette egyébként a tervezési folyamatok, amin keresztül politikai természetű folyamatokat a leginkább lehetett vizsgálni. A tervezés végül is erőforrás-allokálásról szól, illetve a tervek megvalósításáról és implementálásáról, tehát minden további nélkül lehetett végezni úgy végső soron oktatáspolitikai kutatást, hogy nem kellett ezt a címkét kifelé ráaggatni.

*heteket, sőt hónapokat
töltöttünk vagy töltöttem el
terepen*

Bár *Knausz Imrénének* már ekkoriban is jelentek meg kifejezetten *politikátörténeti* kutatásai a *Pedagógiai Szemlében*,⁴ illetve a bölcsész doktori értekezését is ebből a korszakból, az '50-es évekből írta.⁵

Igen, *Knausz Imrével* később, valamikor a '80-as évek végén kerültem kapcsolatba, de nem tudok róla, hogy a többieknek is szorosabb kapcsolata lett volna velem.

Szerepet vállalt a '85-ös oktatási törvény előkészítésében.

Ez egy kulcselem, több vonatkozásban is. Az első, amit említenék, hogy az, amit én úgy neveztem, hogy regionális oktatáspolitikai-kutatás, lényegében azt jelentette, hogy heteket, sőt hónapokat töltöttünk vagy töltöttem el terepen. Egy-egy megyéről készítettem olyan elemzéseket, amelyek két kulcsmódszer alkalmazására épültek. Az egyik a megyei döntéshozatali szervezetek, döntően a megyei tanácsok és a megyei pártbizottságok dokumentumainak elemzése volt – melyekhez egyébként nem kis bravúr volt hozzájutni. A másik pedig a megyei döntéshozatalban részt vevő szereplőkkel készített interjúk sokaságának vizsgálata. Az látszott ebből, hogy – szemben azzal, amit abban az időben a centralizáltságról sokan gondoltak (és amikor kutatni kezdtem, én magam is gondoltam) –, a központosított tervezés mögött, legalábbis Magyarországon, egy nagyon-nagyon decentralizált mechanizmus működött. A megyék egészen rendkívüli mozgástérrel rendelkeztek, tehát a megyei politikai vagy tervezési vagy akár oktatáspolitikai erőterben zajló folyamatok, az ottani érdekcsoportok, a közöttük lévő alkudozások, az országos szinttel való tárgyalásaik alapvetően meghatározták már a '80-as években azt, hogy mi is zajlik az oktatási rendszerben. Ez azt jelenti,

⁴ Knausz Imre (1986): A magyar „pedalógia” pere – 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 36. 11. sz. 1087–1102. Knausz Imre (1988): Szakszerűség és politikum az Országos Neveléstudományi Intézetben. *Pedagógiai Szemle*, 38. 11. sz. 1042–1047. Balogh Margit és Knausz Imre (1989): Gondolatok az iskolák államosításáról. *Pedagógiai Szemle*, 39. 4. sz. 291–297.

⁵ Knausz Imre (1985): *A szocialista közoktatás-politika kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után*. Bölcsészdoktori Disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. <https://mek.oszk.hu/13600/13616/> valamint még Knausz Imre (1994): *A közoktatás Magyarországon, 1945–1956*. Kandidátusi Disszertáció. <https://mek.oszk.hu/10000/10080/>

hogy a megyei folyamatok tanulmányozásából valószínűleg jobban meg lehetett érteni a hazai oktatásirányítás vagy oktatási kormányzás dinamikáját, a működési mechanizmusait, a lehetőségeit, a mozgásterét, a kényszereket.

*ne számoljatok azzal,
hogy van pénz*

Ránki György szavaival élve ez „a mozgástér és kényszerpálya”...

Mind a kettő nagyon jól látható volt. A '85-ös oktatási törvényt megelőzte egy párthatározat előkészítése. Még a '72-es párthatározat⁶ kilátásba helyezett egy strukturális reformot, amit nem indítottak el azzal, hogy nincs rendesen előkészítve, és ez a folyamat a '70-es évek végéig húzódott. A '82-es oktatáspolitikai párthatározat lényege kettős volt.⁷ Az egyik az, hogy nem lesz szerkezeti reform. A másik, amit ebből világosan lehetett látni, bár ennek a felfogása, megértése éveket vett igénybe, hogy nincs pénz; akkor már ez a szocialista tervgazdaságnak nevezett dolog összeomlóban volt. Nyilvánvaló volt, hogy olyan típusú ambiciózus reformot csinálni, amit még '72-ben vizionáltak, nem lehet. Lényegében két dolgot, két üzenetet fogalmazott meg a párthatározat (és ez azért érdekes, mert ez a '85-ös törvény⁸ előkészítését alapozta meg). Az egyik az, hogy nagy szerkezeti reformra ne gondoljatok, a másik pedig az, hogy ne számoljatok azzal, hogy van pénz. És talán van még egy harmadik is, ami úgy szólt, hogy keressétek azokat a mozgástereteket, amelyeket akkor lehet találni, hogyha se szerkezeti reform, se pénz nincsen – mert azt meg nem lehet csinálni, hogy semmi nem történik. Valaminek kell történnie.

Ez klasszikusan azt jelenti, hogy „oldjuk meg okosba”.

Ez a folyamat is Gázsó irányításával, az Oktatáskutató Intézetben zajlott. Ennek az lett a következménye, hogy a '85-ös törvény előkészítése során mindazok a területek, mindazok a munkabizottságok, amelyek ambiciózus, erőforrásigénylő álmokat fogalmaztak meg, amikor a döntéshozatalhoz közel jutottak, mind el lettek utasítva. Egyetlen olyan terület volt, amely nem volt erőforrásigényes: az oktatási rendszer irányítása, kormányzása. Ezt kívülről nem nagyon lehetett látni, de azon a helyen, az Oktatáskutató Intézetben és egy olyan figura vezetésével, mint Gázsó volt – aki az MSZMP KB Társadalomtudományi Intézetéből jött –, már '83, '84, '85-ben lehetett érzékelni, hogy roskadozik a rendszer, és a politikai elit nem hisz abban, hogy ezt a rendszert hosszú távon fõnt tudja tartani. Ez megnyitott egy mozgásteret a kormányzásirányítási kérdésekkel kapcsolatban. Ráadásul *Bihari Mihály*, aki ezekben

⁶ Kálmán Gyula (szerk, 1973): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

⁷ Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1982. április 7-i állásfoglalása. Kossuth Kiadó, Budapest. 1982.

⁸ Az 1985. évi I. törvény az oktatásról.

a törvényelőkészítő munkabizottságokban az irányítási kérdésekkel foglalkozott és abban az időben az Oktatási Minisztérium felsőoktatásért felelős főosztályvezetője volt, valamiért ebből a folyamatból kiszállt. Nem formálisan, de lényegében nem volt jelen, nem csinálta. Ez volt az egyetlen terület, ahol mozgástér volt, és ahol lényegében nem volt érdemi munkavégzés, miközben az összes többi munkacsoportban kidolgozott javaslatok készültek. Akkor *Gazsó*, minthogy az intézetben csináltuk az említett megyei irányításkutatásokat, és tudta, hogy ezzel a területtel kapcsolatban vannak kompetenciáink, engem kért meg arra, hogy készítsem el az oktatásirányítás reformjáról szóló szakmai koncepciót. Ez a dokumentum egyébként a személyes honlapomon megtalálható.⁹ Lényegében ez lett az egyetlen olyan terület, ami zöld utat kapott – nem egyértelműen zöld utat, de nem mondták rá, hogy nincs pénz és nem lehet. Azokat, akik tudták, hogy ambiciózus dolgot, ami pénzigényes, nem lehet csinálni, miközben növekszik a mozgástér, olyan nagyon ez nem lepte meg.

*azt hiszem, ott elevenen
felfaltak volna*

Ez volt az iskolai autonómia megteremtését, többek között a szabad igazgatóválasztás intézményét megjelenítő dokumentum?

Ez egy komplex, többelemes rendszer. A részletek kidolgozása a '85-ös törvény elfogadását követően indult el, egyébként nem az Oktatáskutató Intézet, hanem az Országos Pedagógiai Intézet koordinációjával. Az OPI-t akkor vezető *Szabolcsi Miklós* és *Gazsó* között rendkívül intenzív kooperáció volt, tehát ezek a szervezetek kompatibilisek voltak egymással. A koncepciónak több pillérje volt. Az egyik kifejezetten az intézményi szintű irányításról szólt, a másik arról az állami apparátusról, amelyik a mindennapos működést felügyeli, és volt egy olyan felülete, ami a szakmai támogatásokról szólt. *Gazsó* támogatásával ebben az időben váltak ki a megyei adminisztrációból a szakmai támogatási rendszert megvalósító szervezetek. Ezek voltak a Megyei Pedagógiai Intézetek.

Végül részletesen kidolgozták ennek az irányítási reformnak a különböző elemeit, aminek volt egy – a szakapparátuson, illetve politikai apparátusokon belüli – tág vitája (amelynek a feldolgozása szintén a honlapomon megtalálható),¹⁰ ami egy egészen különleges élmény volt. Én hála Istennek személyesen nem vettem részt ezeken a vitákon, mert azt hiszem, ott elevenen felfaltak volna, de a magnófelvételeket mind végighallgattam, és annak alapján világosan lehetett látni, hogy három különböző csoport volt ezen az apparátuson belül (nincs ebben semmi meglepő egyébként, minden társadalmi változási helyzetben így van). A legnagyobb, amely szorongással és elutasítással fogadta a javaslatokat, úgy értékelte, hogy ez a befolyásának és hatalmának az elvesztésével jár. Egy másik csoport, amely szerette

⁹ *Az oktatási rendszer irányítási mechanizmusának korszerűsítése*. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 70., Oktatáskutató Intézet, 1983. http://halaszg.elte.hu/download/Iranyitasi_mechanizmus.htm

¹⁰ *Az oktatásirányítás reformja és az oktatás irányítói – oktatáspolitikai elemzés*. Oktatáskutató Intézet, Tervezéshez kapcsolódó kutatások 104, 1985. http://halaszg.elte.hu/download/Reform_es_iranyitok.pdf

ezt a dolgot, de nem hitt benne, hogy valóban meg fog történni, és egy viszonylag szűkebb csoport, amelyik pozitívan viszonyult hozzá. Utóbbinak további két csoportját lehetett elkülöníteni: egy nagyobb, amelyik naiv álmodozó volt és ezért hitte, hogy mindez lehetséges, és egy egészen szűk csoport, amelyik azt gondolta, hogy igen, a magyarországi politikai viszonyok most olyanok, hogy ebbe az irányba el lehet indulni.

*fájó szívvel ugyan, de
ott kellett hagynom
az Oktatáskutatót*

Jött a rendszerváltás, Glatz Ferenc módosította a '85-ös törvényt, majd jött az új oktatási törvény '93-ban – ebben is szerepe volt...

Igen, az egy nagyon-nagyon különleges helyzet volt: egy olyan miniszter, *Andrásfalvy Bertalan* került a tárca élére az első választások után, akinek az oktatási vagy oktatáspolitikai kompetenciája az európai vagy globális standardokat tekintve a nullához közelített. Őt meggyőzte az akkor létrehozott Országos Közoktatási Intézet vezetője, *Zsolnai József*, hogy *Gazsó Ferencet* kérje fel, hogy hozzon létre egy munkacsoportot a közoktatási törvény koncepciójának kidolgozására. Ebben a munkacsoportban én jelen voltam, döntően az irányítási, kormányzási résszel foglalkozó részt csináltam én – és ez rögtön magyarázza azt is, hogy mi az, ami miatt az Oktatáskutató Intézetből átmentem az akkor alakuló Országos Közoktatási Intézetbe. Egy nagyon bonyolult, kaotikus átszervezés nyomán alakult ki az az állapot, hogy van egy Oktatáskutató Intézet és van egy Országos Közoktatási Intézet; az Oktatáskutató Intézetben tömörültek mindazok, akik *Gazsó* megközelítését rossznak tartották, és fordítva, a másik intézményben pedig azok, akik vele együttműködve akartak dolgozni. Én az utóbbiak közé tartoztam, és fájó szívvel ugyan, de ott kellett hagynom az Oktatáskutatót, mert ott ezt nem lehetett csinálni. Olyan volt a belső légkör, hogy ellenszenv és utálat vette körül azt a fajta munkát, ami a *Gazsó* féle törvényelőkészítő munkabizottságban történt.

Ez *Gazsó* múltja miatt volt?

Ez sok tényező dolog, amit nem is biztos, hogy meg tudok magyarázni kellőképpen. Ebben nyilván volt szerepe annak is, hogy *Gazsó* végül is, mondjuk így, *Aczél*-káder volt, részese volt a kommunista rendszernek. Hozzá kell tenni, hogy egy nagyon különös részese volt, egyszerre volt kint és bent. Ebben a kettősségben, miközben bent volt, aközben időnként a rendszer alapjait kétségbevonó kritikákat fogalmazott meg, és ez meg is jelent a cselekedeteiben is. De az ő személyéhez kötődő elutasítástól függetlenül is, az Oktatáskutató Intézetben kifejezetten negatív volt az attitűd magával a decentralizáció kérdésével kapcsolatban.

A magunk meggyőződését arra alapoztuk, hogy a szlogenek – pedagógusok autonómiája, iskolai autonómia – mögött alapvető rendszerkormányzási kérdések vannak. A modern oktatási rendszerek olyan összetetté váltak, hogy technikailag lehetetlen őket egy kézből kormányozni. Az oktatáskutató vagy oktatáspolitikai elit felismerte, hogy minden ilyen, központból vezérelt, átfogó reform kudarcot vallott, ezért a rendszerek fejlődését csak úgy lehet

előidézni, hogyha az intézmények szintjén vagy lokális szinten kiépülnek olyan kapacitások, amelyek tudják ezt a fejlődést generálni. Azért használom habozva az *iskolai önállóság* fogalmat, mert meg van terhelve mindenféle ideológiai tartalmakkal. Valójában abban a típusú megközelítésben, amit én követtem, nem azt mondom, hogy nincs pozitív értéktartalma ennek, de nem ezen van a hangsúly. Az iskolai autonómia, a pedagógusok autonómiája nem önmagában való érték; az intézmények önállóságának szükségessége egyszerűen egy rendszerirányítási kényszerből fakad.

*ez a legpatologikusabb dolog,
amit el lehet képzelni*

Ez az, amit a pedagógus úgy fogalmaz meg, hogy becsukom az ajtót és azt tanítok, amit akarok, illetve azt csinállok, amit akarok?

Ennek az ellenkezőjét jelenti. Ez az egyik dolog, amit sokan nem értettek meg, és ma is sokan nem értik. Azokban a rendszerekben, amelyekben intézményi önállóság van, az egyes pedagógus feletti kontroll sokkal, de sokkal erősebb. Egy autonóm módon működő intézményben oly csekély ilyen típusú önállósága van egy ott dolgozó pedagógusnak, hogy az szinte semmi. Folyamatosan ki van téve az egész közösség kontrolljának, olyan szintű belső együttműködés van, hogy ha illet mondunk, hogy beteszi az ajtót maga után és azt csinál, amit akar, akkor azt mondják, hogy ez a legpatologikusabb dolog, amit el lehet képzelni. Abban az intézményben, amire azt mondjuk, hogy autonóm intézmény, ilyen nem történhet. Fordítva: ilyen éppen a centralizált rendszerekben történhet, de ez az összefüggés egyike azoknak, amelyeket nem ismertek fel azok, akik az iskolai önállóságot úgy értelmezték, mintha ezt valamilyen emocionális elköteleződés motiválná a pedagógusokkal vagy a pedagógiával kapcsolatban.

Ahogy a 2009-es OFI narratívák kötetben¹¹ fogalmazott, azért ment az Országos Közoktatási Intézetbe igazgatóhelyettesnek, pontosabban a Kutatási Központ vezetőjének, mert olyan kutatásokat szeretett volna végezni, amelyeknek nemcsak a kutatói közösség veszi hasznát, hanem konkrét gyakorlatra lefordítható eredménye, illetve konkrét gyakorlati haszna is van.

Ez egy másik motívum. Alapvető különbség volt a két intézmény között: az Oktatáskutató sokkal inkább egy klasszikus kutatóintézet volt, ahol a kutatás célja alapvetően az elméleti tudás gyarapítása és a publikálás volt. Míg az OKI-ban együtt voltak a kutatók és a fejlesztők; itt hosszabb távon az egyik legnagyobb kihívást és az egyik legvonzóbb, legérdekesebb feladatot éppen az adta, hogy a kutatókat és a fejlesztőket hogyan lehet úgy összekapcsolni, hogy egy nyelvet beszéljenek, és folyamatosan, a mindennapokban is tudjanak egymással kooperálni.

¹¹ Mayer József (2009): *Az OFI története narratívák tükrében*. OFI, Budapest. (<http://www.ofi.hu/kiadvany/az-ofi-tortenete-narrativak-tukreben>)

Hogyan keletkezett a '97-es *Jelentés a magyar közoktatásról* című kötet?

Ennek is érdekes, kalandos története van. 1990 körül, talán '93-ban elindult Magyarország OECD-csatlakozásának előkészítése, és ennek keretében az OECD a különböző ágazatokban szisztematikusan elvégzett egy szakpolitikai értékelést, elemzést; így elindult az OECD magyar oktatáspolitikai vizsgálata. *Dajka Balázs*, az ezt a folyamatot irányító minisztérium nemzetközi területének vezetője – akkor a felsőoktatásba volt integrálva a nemzetközi terület egyébként –, engem kért meg, hogy a szakpolitikai elemzés magyarországi háttér tanulmányának a közoktatási részét elkészítsem. Ezek a tanulmányok oly módon születnek, hogy mindig készül egy ország-önértékelés, és az OECD-szakértők ezt az egyik inputként felhasználva készítik el az országértékelést. Sokat elmond a korról, hogy amikor ennek az értékelésnek az első verziója elkészült – '94 körül lehetett –, a minisztérium engem ki akart rúgni ebből a dologból, mert az egésznek a nyelvezete, a megközelítési módja nem felelt meg számukra – szerintem egyszerűen nem értették. Mondok egy példát, amelynek az abszurditása mutatja ezt az egészet: a minisztérium akkori közoktatási területtel foglalkozó egyik főosztályvezetője, amikor a demográfiai változásokról és a várható demográfiai csökkenésről és ennek az implikációiról volt szó, felháborodott azon, hogy demográfiai csökkenést prognosztizált a jelentés. Ehelyett egy népességnövekedési álom kifejtését szerette volna. Egy olyan műfajt akart, ami viszont teljességgel inkompatibilis volt azzal a „műfajjal”, ami egyébként maga az OECD.

felháborodott azon, hogy demográfiai csökkenést prognosztizált a jelentés

Őn tehát realista felfogást követett, és az oktatási kormányzat nem ezt várta...

Ez egy ideologikus dolog volt, nem a valóságot akarták elemezni.

A vágyaikról beszéltek, nem a valóságról?

A vágyaikról, igen, ami az OECD-vel való kommunikációban teljességgel használhatatlan. Így akkor, egy évig talán, ez a munka a részemről szünetelt, és kerestek valaki mást, de nem sikerült találniuk. Nem sikerült olyan embert találni, akivel szóba álltak volna az OECD-szakértők, és végül is visszajöttem hozzám. Ennek lett az eredménye az a Magyarország-tanulmány, ami kötetben megjelent. Ez egy eredetileg angol nyelven készült szöveg, *Alap- és középfokú oktatás Magyarországon* címmel. Tulajdonképpen azt lehet mondani, hogy ez volt az elődje a *Jelentésnek*, ez volt az első olyan műfajú dolog, mint a későbbi *Jelentés*... Itt két dolog történt, ami a *Jelentéshez* vezetett. Az egyik az, hogy az OECD-ajánlások között ott volt, hogy legyen az országnak egy rendszeresen elkészített, megújított, önértékelő elemzése az oktatás állapotáról, amely lehetővé teszi az úgynevezett „stakeholderek”, vagyis az érintettek közötti kommunikációt is; ami nem egy hivatali anyag, hanem olyan forrás, ami segíti az oktatáspolitikában érintett szereplők közötti dialógust. A másik pedig, hogy '94 után *Báthory Zoltán* lett a közoktatásért felelős államtitkár, aki eleve abban a szakmai és szakpolitikai

kultúrában mozgott, ahol ez a beszédmód természetes volt, és kifejezetten kérte, előírta az OKI-nak, hogy legyen egy ilyen rendszeres kiadvány. Az intézet megkapta a feladatot, és elkezdődött ez a – színházi értelemben vett – dráma, aminek eredményeképpen ennek a szervezetnek kialakult az a képessége, hogy ilyen típusú dokumentumot létre tudott hozni.

*nem egy hivatali anyag,
hanem olyan forrás, ami
segíti az oktatáspolitikában
érintett szereplők közötti
dialogust*

’97-ben készült el az első, *Jelentés a magyar közoktatásról* címet viselő dokumentum, ezt követően pedig háromévente jelent meg. A mindenkori kormányzat körében volt ennek visszhangja?

Mindig volt, függetlenül attól, hogy kik voltak pozícióban. Ezért a *Jelentés*ért, talán azt is mondhatnám, hogy több kritikát és leszúrást kaptam a liberális és szocialista oldaltól, mint a nemzeti konzervatív oldaltól. Semmivel nem volt a *Jelentés*... közzététele és fenntarthatósága jobban garantált a ’94 és ’98 közötti időszakban, amikor pl. *Magyar Bálint* volt a miniszter, mint a következő időszakban, amikor *Pokorni* és *Pálinkás*. Az ilyen típusú dokumentumok fenntartása és elfogadása magától értetődően nem egyszerű vállalkozás, főleg egy olyan országban, ahol nem alakult ki vagy nem volt elég erős az oktatáspolitikáról való tényekre hivatkozó, tényeken alapuló diskurzus, és sokkal inkább az ideológiai perspektívájú beszéd volt jellemző. Szerintem a *Jelentés*... évek alatt szocializáló hatást fejtett ki, megteremtett egy nyelvezetet, ami miatt tíz évvel később már sokkal könnyebb volt ezt az egészet létrehozni és menedzselni, mint az első időszakban.

A 2000-ben készült OKI vezetői pályázatában azt írja: az egyik legfontosabb céljának tekinti, hogy egy kölcsönös partneri viszony alakuljon ki a megrendelő – a minisztérium – és az intézet között, tehát a közigazgatási és a tudományos szemlélet nem egymást kizáró, hanem egymást erősítő szemléletként jelenjen meg. Ezt mennyire sikerült megvalósítani?

Alapvetően egy véletlen, és nem általam szorgalmazott folyamat eredményeképpen lettem az OKI főigazgatója. ’98-ban miniszteri biztost neveztek ki az OKI élére, miután két alkalommal is eltűnt 150 millió forint a korábbi években hihetetlen rosszul menedzselte intézményből. Ez a miniszteri biztos egy jogász volt, aki nem értett a szakmai kérdésekhez egyáltalán, és ezt ő magáról hangsúlyozta. Az egyike voltam azoknak, akikhez fordult, amikor szakmai dilemmákba ütközött, hogy ezekben segítsek neki, és akkor, amikor elment, azt kérte tőlem a közoktatási helyettes államtitkár, *Környei László*, hogy én egy köztes időben irányítsam az intézetet. Ezt úgy vállaltam el, hogy ő irányítja az intézetet mint miniszteri biztos, és én segítek neki ebben. Egyébként nem először történt meg az OKI életében, hogy egy minisztériumi vezető irányít, ami amúgy adminisztratív abszurditás. Ez a folyamat volt az, ami később belesúszott abba, hogy végül megbízott főigazgató lettem, talán ’98–99-ben. Volt egy pont, amikor meghírdették a pályázatot arra a munkára, amit én akkor már tulajdonképpen egy

éve végeztem, és így történt, hogy beadtam a pályázatot, ami egy nagyon részletesen kidolgozott vezetői szakmai koncepciót tartalmazott. Az egész folyamatnak kulcseleme volt, hogy a pályázat elbírálására – ami egy hónapon keresztül húzódott –, akkor került sor, amikor *Pokorni Zoltán* távozott a minisztériumból. *Pokorni* utolsó napjainak egyik cselekvése volt, hogy leültette az öt követő *Pálinkást* és másokat, engem oda behívtak, és *Pokorni* ott vitte keresztül, hogy engem kinevezzenek. Gyanítom, hogy ha a távozása után még egy hét eltelik, akkor ez nem történt volna meg.

Van ennek a történetnek személyes vonatkozása is: a '80-as évek végétől kezdve engem és még néhányunkat, az akkor alakult PDSZ-től – amit *Pokorni Zoltán* és *Horn Gábor* együtt vezettek –, szinte havi rendszerességgel hívtak olyan beszélgetésekre – úgy is mondhatom, hogy továbbképzésekre –, amit ők tanulásra használtak. Ezeknek a fiatal szakszervezeti aktivistáknak kulcsjellemezője volt, hogy nem egyszerűen „szakszervezetisek”, hanem az érdekképviselő vagy érdekvédelem mellett az oktatási rendszer átfogó szakmai problémáival foglalkozó fiatal emberek voltak.

Mindketten végül az oktatási kormányzatban kötöttek ki, *Pokorni* miniszter lett, *Horn Gábor* államtitkár volt.

Valamint innen indult *Sió László*, aki korábban kabinetfőnök volt, utána pedig politikai államtitkár lett, illetve *Kerpen Gábor*, aki később lett a PDSZ vezetője és mindmáig a miniszteri kabinet egy meghatározó szereplője, vagy említhetném *Kovács István Vilmost*, akinek meghatározó szerepe volt az európai uniós fejlesztési forrásoknak a közoktatásfejlesztési célokra történő felhasználásában. Ennek a körnek, ennek a fiatal társaságnak nagyon nagy hatása volt, és én velük nagyon szoros, jó személyes kapcsolatban voltam. *Pokorni* döntésének, hogy engem kinevezett, volt tehát egy ilyen háttere is.

Milyen volt a munka igazgatóként? 2000-ben megbízták a főigazgatói poszttal és neki láthatott a tervek megvalósításának, vagy az új miniszterrel együtt konfliktusok is érkeztek?

A közvetlen felettesem a közoktatási helyettes államtitkár volt, a miniszterrel meglehetősen ritkán kerültem interakcióiba. *Környei Lászlóval* azok között a keretek között, amelyeket a vezetői pályázatban is megjelenítettem, olyan típusú együttműködést sikerült kialakítani, amire európai viszonylatban sincsen sok példa. Ezt azért merem mondani, mert éveken keresztül részt vettem a hasonló intézetek európai konzorciumának (CIDREE) a működésében, sőt hat évig elnökségi tagja, két évig elnöke voltam. Ez azt jelenti, hogy ráláttam arra, hogy milyen kapcsolatban vannak a nemzeti oktatásfejlesztésért felelős kutató-fejlesztő intézetek és a kormányzatok, és ennek a fényében merem azt állítani, hogy olyan típusú kooperáció, mint ami itt működött, nem sok helyen volt. Ehhez képest szinte balkáni viszonyokat

nem egyszerűen „szakszervezetisek”, hanem az oktatási rendszer átfogó szakmai problémáival foglalkozó fiatal emberek voltak

láttam olyan országokban, mint pl. Franciaország, de még az Egyesült Királyságban is láttam olyan folyamatokat, amikor egyszerűen egyik napról a másikra a minisztérium szervezetébe integrálták az intézetet.

Az együttműködésnek több eleme volt. A szakmai koncepcióm kulcseleme volt az, hogy a munkatervezési folyamat felügyeletét és az intézeti tevékenység értékelését egy háromoldalú testületre bíztuk, amelyben azonos súllyal voltak jelen a minisztérium – tehát a közoktatási államtitkár – által delegált személyek, három intézetben belül megválasztott személy és három olyan független szakértő, akik személyében meg tudtunk egyezni egymással. Ez a testület volt az, amely az egész munkatervezési folyamatot felügyelte, értékelte és részletes döntési javaslatot fogalmazott meg.

Az egész munkatervezési folyamathoz egy protokollt hoztunk létre, amelyet mint egy szerződést, mint egy megállapodást aláírtunk. Ez tartalmazta, hogy mi az a folyamatára, ami szerint a munkatervi tervezés történik. Ha egy ilyen típusú, szerződés jellegű megállapodást lehet kötni, az egészen különleges stabilitást ad a tevékenységnek. Ennek a lényege az volt, hogy a folyamat kezdő lépéseként a minisztérium mint megrendelő megfogalmazza a prioritásait. Ám megrendelőként a prioritások megfogalmazása olyan szervezeti képességeket igényel, amiknek nem volt birtokában a minisztérium. Mi viszont ezt komolyan vettük és kipróbáltuk belőlük, és ezzel lényegében, azt is mondhatom, hogy egyfajta nevelő, szocializáló szerepet tudtunk betölteni, és kibillenteni a minisztériumot abból a szerepből, hogy tűzoltásszerűen egyik napról a másikra adjon ki feladatokat. Ehelyett előre kellett gondolkodni az intézmény feladatairól egy évre, és ezeket hozzá kellett kötni, egy évre előre áttekintve, az oktatáspolitikai prioritásaihoz.

Az éves munkaterv elkészítésének első mozzanata ezeknek a prioritásoknak a megfogalmazása. Ehhez tartozik az is, hogy minden ilyen alkalmat úgy kezdtünk, hogy elhívtuk a közoktatási helyettes államtitkárt, hogy szóban is fejtsse ki ezeket a prioritásokat. Nem tehettem meg azt, hogy egyszerűen átküld valami papírt, amire nem is emlékszik, hanem ott kellett szemben ülnie a szervezeti egységek vezetőivel, és szóban indokolnia, magyaráznia kellett, hogy mi miért fontos. Így tulajdonosi érzése volt a minisztériumnak, miközben a szervezeten belüli vezetők, a középszintű vezetők is megértették, hogy mik ezek a prioritások, és kérdéseket tehetek föl. Mindez nem úgy jelent meg számukra, mint egy kívülről érkező utasítás, hanem mint egy dialógusból született olyan dolog, amit mind a két fél ért. Ezt az egészet azután beleillesztettük egy középtávú tervezésbe, tehát volt a minisztérium által elfogadott középtávú tervünk. Ez megint csak nagymértékben lecsökkentette a tűzoltó, ad hoc beavatkozásokat. Ez a hároméves terv, amit szintén elfogadtattunk a minisztériummal, olyan mértékben idegen volt a közigazgatás működésétől, hogy például – ezt anekdotikusan mondom –, a minisztérium ellenőrzési főosztálya éveken keresztül hihetetlen gyanakvással figyelt minket. Emlékszem, évekig tartott, amíg a gyanakvásukat eloszlattuk és megértették, hogy itt nem a látványos átverése történik a minisztériumnak, hanem éppen ellenkezőleg: ez a tervezés arról szól, hogy hatékonyabban lehessen az erőforrásokat felhasználni.

a prioritások megfogalmazása olyan szervezeti képességeket igényel, amiknek nem volt birtokában a minisztérium

Ez azért is volt nagyon nehezen emészthető a minisztérium számára, mert a kialakult gyakorlat az volt, hogy pénztároló helyként használták a háttérintézeteket. Amikor a költségvetési folyamatban túlforrások jelentek meg a minisztériumnál, akkor ezeket ki lehetett helyezni a háttérintézetekhez, majd vissza lehetett őket venni akkor, amikor a költségvetési folyamat előrébb ment. Ezt az új helyzetben nem lehetett megcsinálni, mert minden egyes forint konkrét feladathoz volt rendelve, ami csak akkor teszi lehetővé az eszközök elvonását, ha úgy döntünk, hogy ezeket a feladatokat nem valósítjuk meg. Az után, hogy ezt a dolgot elkezdtük, nemcsak elvonni nem lehetett komoly áldozatok nélkül, hanem hozzánk eldugni sem lehetett pénzt. Többször találkoztam olyan helyzettel, amikor el akartak nálunk százmilliókat helyezni vagy rejtteni, és én azt mondtam, hogy konkrét projekttervet kell kidolgozni, hogy ez minek a megvalósítására történik. Azzal, hogy egy feljegyzést küldenek, nem lehet ezt csinálni. Úgyhogy ez is nagyfokú stabilitást hozott.

*nemcsak elvonni nem lehetett
komoly áldozatok nélkül,
hanem hozzánk eldugni sem
lehetett pénzt*

Az első időszak, az első két év jól működött. Sikerült a minisztériummal lefektetni a közös szabályokat, a tudományos intézeti működést összeegyeztetni az igazgatási logikával. 2002-ben jött a kormányváltás. Mi az, ami változott?

Érdemben az együttműködés nem változott, mert a *Környeit* követő közoktatási helyettes államtitkár, *Sipos János* teljes mértékben elfogadta ezt a mechanizmust. Vele lényegében ugyanazt lehetett folytatni, ami korábban elkezdődött. Általában azt lehet mondani, hogy a minisztériumi vezetés elfogadta, hogy minket valamilyen módon másképp kezeljen, mint a többi intézményt.

2004-ben megtörtént az EU-csatlakozás, de már korábban elkezdődtek a PISA-vizsgálatok is, szintén már részben az ön igazgatási időszakában.

Az ilyen háttérintézetek az állandó átszervezés állapotában vannak, és volt olyan időszak, amikor az a szervezet vagy szervezeti egység, amely korábban a nemzeti szintű méréseket (monitorvizsgálatokat) készítette, nálunk volt. Ám amikor létrejött a '99-es törvénymódosítás nyomán az OKÉV¹²-nak nevezett szervezet (ami az Oktatási Hivatal előde volt), akkor oda került át az a szervezeti egység, amely a PISA-vizsgálatokat végezte. Nem tudom felidézni, hogy amikor az első PISA-adatfelvétel történt, akkor még nálunk voltak-e, de az biztos, hogy az előkészítés még a mi intézetünkön belül történt.

Közben készültek a *Jelentések*, és a 2003-as *Jelentés a közoktatásról* komoly sajtóvisszhangot kapott, hiszen leírtak olyan dolgokat, amelyeket korábban nem nagyon lehetett, vagy nem nagyon mertek leírni. Például, hogy a szakiskolában mennyire nem tanulnak a diákok, mennyire nem figyelnek az órára, mennyire nem figyelnek a tanárra.

¹² Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont

Annyit hadd tegyek hozzá, hogy a *Jelentésnek* soha nem volt célja ilyen fajta kritika gyakorlása. A társadalomtudomány funkciójáról, működéséről való modern európai gondolkodásban nagyon jellemző, hogy a társadalomtudománynak ez az egyik meghatározó feladata; talán a kritika mellett még a leleplezés szót is használhatnám. Tekintettel arra, hogy a kormányok vagy a hatalom nem érdekelt abban, hogy a rendszerműködési problémák láthatóak legyenek, mert az veszélyeztetheti vagy kikezdheti a legitimitást, a társadalomtudománynak lett a dolga az, hogy tükröt mutasson a hatalomnak és megmutassa, hogy ténylegesen milyen folyamatok vannak. Tehát a *kritikát* én ebben az értelemben használom. Vagyis a *Jelentés* egyszerűen tényeket kívánt feltárni, és igazából én mint ennek a főszerkesztője, érzéketlen voltam azzal kapcsolatban, hogy ezt most kritikaként vagy dicséretként használhatják-e a potenciális olvasók.

megmutassa, hogy ténylegesen milyen folyamatok vannak

Volt ezzel kapcsolatban a minisztérium felől érkező nyomás, hogy ne jelenjen meg, ne így jelenjen meg? Ezeket hogy sikerült kivédeni?

Az első pillanatban sokkot kapó minisztériumi döntéshozót fokozatosan meg lehetett győzni arról, hogy hosszú távon jó hatásai lesznek, és nem okoz akkora kárt, amekkorát ő sejt ezzel kapcsolatban.

Milyen előzményei voltak annak, hogy 2006-ban az Országos Közoktatási Intézet és az Oktatáskutató Intézet – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) néven – egyesült, és gyakorlatilag megszűnt az OKI? Miért kellett ezt a lépést megtenni? Akkoriban a sajtóban az jelent meg, hogy forráselvonások céljából és a párhuzamosságok megszüntetése érdekében történik az integráció.

Én az OKI igazgatójaként mondtam le, ezt a szervezeti integrációt megelőzően. Az integrációt az én útmutatóm alapján *Farkas Katalin* menedzselte.

Periodikusan mind a mai napig (ilyen a legutóbbi átszervezés is, amikor az OFI-t integrálták az egri egyetemhez)¹³ vannak a kormányban ehhez hasonló költségcsökkentési lökések. Ezek leépítésekhez, integrációhoz vezetnek, illetve megnyitják azokat a folyamatokat, amelyekben a különböző érdekcsoportok újraosztják a befolyást, az erőforrásokat. Ez is egy ilyen újranyitási és költségcsökkentési folyamat volt. Az én vezetésem alatt is voltak ilyen átszervezések, amire utaltam is akkor, amikor a mérésekkel foglalkozó szervezetről beszéltem, de ezen kívül voltak egyebek is. Ezek nagyon gyakran olyan kaotikus folyamatok, ahol a különböző befolyással rendelkező csoportok közötti alkuk eredményeképpen jött létre egy új intézményi konstelláció. Esetünkben az, hogy két oktatáskutatással és fejlesztéssel foglalkozó

¹³ Ahogy korábban jeleztük, jelenleg ez már nem a „legutóbbi” átszervezés, miután 2019. december 1-vel a korábbi OFI, majd EKE-OFI szervezeti egységei az Oktatási Hivatalhoz kerültek.

szervezet volt, kétségtelenül olyan dolog, amivel kapcsolatban nemcsak Magyarországon, hanem bármilyen országban felmerülne, hogy nem jó...

Ezért mondott le?

Nem, ami miatt én lemondtam, annak a közvetlen kiváltó oka az volt, hogy a 2006-os kormányváltást követően a *Sipos János* helyébe lépő új közoktatási helyettes államtitkár, *Szűdi János*¹⁴ felmondta azt a keretet, amiről a korábbiakban beszéltem. Vagyis nem hagyott kétséget afelől, hogy vissza akart térni a mindennapos tűzoltás jellegű kézi irányítás mechanizmusához. Ez volt az, ami kiváltotta a lemondásomat.

Szűdi János munkásságát a '80-as évek közepe óta nemcsak hogy figyelemmel kísértem, hanem nagy tisztelője is voltam. Meghatározó szerepe volt a '85-ös oktatási törvény előkészítésében, akkor még talán osztályvezetőként dolgozhatott a minisztériumban. Ő volt az, aki jogászként képes volt a jogi gondolkodáson keresztül egy modern oktatási rendszer komplex működési mechanizmusait megérteni. Én ezt a '80-as, '90-es években folyamatosan, mondhatom, hogy csodálattal néztem. Azt, hogy akkor, abban a konkrét pozícióban *Szűdi János* nem tudott a mi relációinkban ezeknek a modern irányítási elveknek megfelelően viselkedni, nyilván ad hoc, szituatív dolgok okozták. Közoktatási helyettes államtitkárként neki lényegében a mindennapokat kiszolgáló apparátusra volt szüksége, amely nem középtávú meg éves munkatervek alapján dolgozik, hanem amelyiknek nap mint nap lehet feladatokat adni. Olyan helyzetekhez kötődően, mint például, hogy éppen milyen utasításokat ad a miniszter vagy milyen felszólalás történik a parlamentben. Szüksége volt egy őt direkt módon kiszolgáló apparátusra, és mivel a minisztériumi apparátus kis létszámú, a kutatófejlesztői szférát is ebbe a funkcióba akarta helyezni. És ez az, amiben én nem voltam partner.

Ekkor vált teljes állású egyetemi tanárrá.

Ekkor történt, hogy *Hunyady György* megkeresett, hogy van egy stratégiai cél az ELTE-n belül, melynek keretében a felsőoktatás menedzsment területén kutatási képzést alakítanak ki, és invitált az ebben való részvételre.

2010-ben, az újabb kormányváltást követően az OFI-ra nagy feladatok vártak. Hogyan szemlélte ezt mint tanácsadó?

Amikor 2007-ben átjöttem az ELTE-re, félállásban tanácsadó maradtam az OFI-ban, és ez nem változott *Farkas Katalin*, majd az őt követő *Csekő Krisztina* vezetése alatt, *Kaposi József* pedig különösen ragaszkodott ehhez, tekintettel arra, hogy ő is az OKI személyi

¹⁴ Szűdi János éppen lapunk szerkesztésével egyidőben hunyt el. A róla szóló megemlékezést a 103. oldaltól olvashatják. (A szerk.)

*a mindennapokat
kiszolgáló apparátusra volt
szüksége*

állományában dolgozott korábban, és maga is átélte mindazokat a szervezeti folyamatokat, amikről itt beszéltem. Lényegében ugyanazt a szervezeti, vezetési modellt akarta megvalósítani, ami annak idején a vezetéssel realizálódott. Kifejezetten, folyamatosan igényelte, hogy segítsem ebben a munkában.

Hogy látja, hogyan jellemezhető, értékelhető az OFI szerepe, tevékenysége 2010-től?

Az OFI az uniós fejlesztési program keretein belül egészen lenyűgöző tevékenységet végzett egy olyan területen, ahol hibátlan munkát egyszerűen nem lehet végezni. Itt fejlesztési beavatkozásokról van szó, tehát rögzült, rutinszerű működési módok átalakulásáról, kísérletezésről, ami nem egy lineáris tevékenység – hogy utasítást adok és azt végrehajjták –, hanem elindulunk egy olyan terepen, ahol korábban senki nem járt, és úgy tapogatójuk ki, hogy merre lehet lépni. Ez a reformok és az oktatási változások természete.

2010-ben egy igazi nagy tartalmi fordulat történt a magyarországi oktatáspolitikában, ami globális perspektívában nézve egy idejétmúlt paradigma megerősödését jelenti.

A sokféle kritika közül Radó Péter és Nahalka István kritikája volt talán a leghangosabb,¹⁵ akik szerint a hazai oktatás gyakorlatilag az '50-es, illetve a '70-es évekbe esik vissza.

Én még a 19. századot is említeném. Itt egy nagyon fontos dolgot ki kell mondani, amit sem Radó, sem Nahalka nem hangsúlyoz eléggé: hogy ez azért történt, mert a magyar társadalomdöntő többsége – beleértve a pedagógusszakmát –, erre vágyott, ezt szeretne volna. Tehát itt nem arról van szó, hogy a kormány egy olyan modellt erőltet rá a társadalomra, a szakmára, amelyet az nem akar, hanem pont az ellenkezőjéről. 2010 előtt, azokkal a modernizációs folyamatokkal kapcsolatban, amelyek akkor felpörögtek, olyan szintű elégedetlenség jelent meg, hogy azt lehet mondani, a magyar társadalom döntően – az iskolák és a pedagógusszakma egy nagyon nagy része – hihetetlen mértékben vágyott arra, hogy a megszo-kott, korábbi modellekhez térjen vissza a magyar oktatási rendszer. És ez már a 2006 és 2010 közötti Hiller-féle minisztérium tevékenységében is az egyik meghatározó elem volt. Lényegében egy egyensúlyozást, egy kötéltáncot játszottak, hogyan lehet úgy modernizációs folyamatokat fenntartani, hogy közben megnyugtassák az ezek miatt elégedetlen szereplőket.

a magyar társadalom döntően hihetetlen mértékben vágyott arra, hogy a megszo-kott, korábbi modellekhez térjen vissza a magyar oktatási rendszer

¹⁵ Radó Péter erre az időszakra vonatkozó elemző írásai túlnyomórészt az általa társszerkesztőként alapított, 2009–2014 között működő Oktpolcafé blogon jelentek meg. Ezek ma már nyilvánosan nem hozzáférhetők, ezért itt egy ma is olvasható írásra hivatkozunk: Mélyszántás: iskolaállamosítás 2013. https://hvg.hu/velemeny/20130205_iskolaallamositas_Rado. Nahalka István 2010-ben indította el a blogját: <http://nahalkaistvan.blogspot.com/> (A szerk.)

Erre mondta Nahalka István, hogy az országban volt húsz progresszív iskola, és mindenki más gyakorlatilag nem volt progresszív, hanem konzervatív hagyományos oktatási modellben működött.

Húsz helyett én 20%-ot mondanék. 2010-ben inkább azt lehetett mondani...

mindazok, akik modernizációs folyamatokat generálnak a rendszerben, érzékeny határvonalon táncolnak

Ezt a kritikusok, akik kitűnő oktatási szakemberek, nem ismerték, nem látták? Vagy azt gondolták, hogy majd az új tanárképzés, az új módszerek elterjesztése, a digitális táblák, az okoseszközök változtatnak a szemléletmódon?

Azt gondolom, amiről most beszélünk, az általában a társadalmi változásról való hazai gondolkodásnak, vagy az ezzel kapcsolatos kultúrának a része. Vagy része annak a képességnek, hogy egy társadalom hogyan tud változni. Tud-e úgy viszonylag jelentős, egyének és intézmények viselkedését érintő változásokat véghezvinni, hogy közben ne veszítse el a biztonságérzetét. Hogy ne keletkezzenek ezzel kapcsolatos félelmek. A helyzet az, hogy ennek a kultúrája nemcsak Magyarországon, hanem az egész régióban meglehetősen alacsony. A rendszerintű változás menedzsmentképessége eléggé korlátozott. Ez azt is jelenti, hogy mindazok, akik modernizációs folyamatokat generálnak a rendszerben – ők az ágensek, és én is ezek közé sorolom magam –, érzékeny határvonalon táncolnak, ahol nagyon nehéz eldönteni, hogy mikor lépjük túl azt a szintet a változásokban, illetve ezek menedzselésében, amit el tud viselni a többség. S mikor van az, hogy nem használjuk ki a változás lehetőségeit, amit még meg tudna érzékelni a társadalom. Ennek a megítélésében nagyon nagy eltérések lehetnek, ami egyébként nagymértékben annak a függvénye is, hogy milyen szinten van mindennapos kapcsolatban az illető a rendszer különböző szereplőivel.

Az, hogy én hogyan látom a rendszer változási képességét, az én személyes történetemhez is köthető. Visszavezethető arra, ahogy megéltem azt, amikor a '80-as évek közepén történt decentralizációs folyamatban személyesen láttam, amikor mondjuk 500 emberrel szemben áll Gázsó Ferenc, és az 500 emberből 400 szeméből a gyűlölet és a félelem sugárzik. Vannak ilyen saját élményeim is, amikor én állok valahol és velem szemben látom azt, hogy a félelemnek, a szorongásnak és a haragnak az a hatalmas hulláma jelenik meg, ami minden társadalmi változással természetes módon együtt jár. Átrendeződnak a hatalmi viszonyok, megszokott referenciarendszerek kérdőjeleződnek meg, tehát ennek nem is lehet más a logikája. Valószínűleg nekem több ilyen érintkezési pontom van, tehát jobban benne voltam ilyen kommunikációs helyzetekben. Aminek az egyik eleme az, hogy az OFI vezetőjeként nap mint nap egyeztettem a különböző kormányok különböző stílusú vezetőivel, de ennél még fontosabb, hogy folyamatos kommunikáció volt köztünk más országokban élő kollégáimmal, akik ugyanezt a folyamatot élték meg. Tehát nekem nem egy magyarországi folyamatként jelent meg mindez, hanem egy minden országban megfigyelhető történés magyarországi modalitásaként. Annak a meghatározásában, hogy hol vannak az említett határvonalak, hatalmas segítséget adott, hogy nyomon tudtam követni, hogy ilyen helyzetben hogyan

viselkedik mondjuk a francia, a flamand, a holland stb. társadalom. Ezért én megtapasztalhattam, hogy az, amit a kollégáim hihetetlen kudarcnak és bátortalanságnak élnek meg, az ezekhez az országokhoz képest tulajdonképpen egy radikális előrelépés volt.

hogy a tankönyvpiac helyett az állam vállalja magára közvetlenül a tankönyvellátást, igazi kuriózum

Hogyan értékelné a 2010 előtti és a 2010 utáni időszakot? A 2000 és 2010 közötti időszakban egyfajta digitalizációs hullámot láthattunk, ami átvezette az intézetet a 21. századba a fejlesztések, az adatbázisok összekapcsolásával. 2010 után azonban mintha egy visszarendeződés lett volna megfigyelhető.

Én a nagy vízválásztónak nem 2010-et látom, hanem 2006-ot. Lényegében 2006-ban szűnt meg a szervezet korábban bemutatott, kiszámítható és hosszú távú stratégiai célokra épülő működése. Ez az, ami miatt én akkor eljöttem. Onnantól indult el az, hogy a minisztérium lényegében olyan szervezatként használta az OFI-t, amibe minden olyan feladatot oda-nyomhat, amire éppen aktuálisan szüksége van.

Akkor 2010-ben ennek már csak a formalizálása történt meg?

2010-től szerintem magának a feladatnak a tartalma változott meg, összefüggésben az oktatáspolitikai változásaival. De az intézet és a kormányzat vagy a minisztérium közötti kapcsolatrendszer tekintve kisebb változás történt szerintem, mint 2006-ban.

2010-ben új kormányzat alakult és megindultak az OFI-ban is az átalakulások. Az intézet szerepe is megváltozott, gyakorlatilag tankönyvírásra kérték fel. Tankönyveket, közoktatási portált¹⁶ hoztak létre. Ön hogy látja ezt az átalakult szerepet?

Erre nem lehet válaszolni anélkül, hogy nem teszünk utalást a tankönyvpiac és a tankönyvellátás egészére. Hogy a tankönyvpiac helyett az állam vállalja magára közvetlenül a tankönyvellátást, ez annak, aki ismeri a nemzetközi viszonyokat, igazi kuriózum. Ilyen máshol nincsen. Hogyha egy ország olyan útra lép, amit senki más nem csinál, ez azt jelenti, hogy az ország kísérleti laboratóriummá válik. Rögtön hozzá kell tenni, hogy nem véletlen, hogy nem csinálja senki, mert globális szinten általános meggyőződés, hogy a tankönyvpiac tudja a legjobban biztosítani a tankönyvek – illetve inkább oktatási forrásokról beszélhetünk – biztosításának a megfelelő fejlődését. Abban, hogy egy állam erre képes lenne, senki nem hisz a világon. Ez azt jelenti, hogy Magyarország olyan útra lépett, ami egy furcsa kísérlet; olyan dolgot próbál megvalósítani, ami nem működik.

Ezen a kontextuson belül értelmezendő, hogy van egy szervezet, amelyre ráruházódik ez a „mission impossible” – és ezt a küldetést eleve nem lehet rendesen elvégezni. Ezen a

¹⁶ Nemzeti Köznevelési Portál, <https://www.nkp.hu/>.

kereten belül az, ami az OFI-ban történt – hogy kísérleti tankönyveket hoznak létre, és ehhez iskolákkal és pedagógusokkal együttműködésben kiépítik a kísérleti kipróbálás rendszerét, amelynek során nagyon alapos monitorozással és kutatással vizsgálják, hogyan működik ez az egész – nos, ezen a progresszívnek nem éppen tekinthető kontextuson belül, azt gondolom, ez egészen lenyűgöző teljesítmény. Ebben a folyamatban, ami alapvetően *Kojanitz László* irányításával történt, létrejött egy közvetlen állami tankönyvbiztosítási rendszer, amiről a világ úgy tudja, hogy nem működőképes. Ennek az ilyen módon való működtetése, azt gondolom, egészen lenyűgöző. Ugyanakkor hozzá kell tenni, hogy éppen azáltal, hogy az állam átvette a tankönyvek ellátásának a felelősségét, a kísérletezési kapacitás társadalmi elfogadtatásának az esélyei drámai módon beszűkültek. Hiszen a közvélemény minden egyes apró tévedést állami ügyetlenkedésként érzel és értelmez. Úgyhogy az OFI-nak a tankönyvekkel kapcsolatos tevékenysége egyszerre látható úgy is, mint egy sikertelen tevékenység – ez azonban valójában nem az OFI sikertelensége, hanem a központi tankönyvellátás eleve fennálló működésképtelensége. Ezt nem lehet jól működtetni. Másfelől pedig ugyanez úgy is látható, mint egy bámulatos új elem az intézet részéről.

*ne a képzésről beszéljünk,
hanem arról, ami a tanuló
pedagógusokkal történik*

Az OFI-nak ebben az időben voltak a pedagógusképzéssel, a hallgatói mentorprogrammal kapcsolatos kutatásai. Ezekben tanácsadóként Ön is részt vett?

2010 és 2016 között, a TÁMOP fejlesztések időszakában talán 4–5 ilyen jelentősebb programnak a tanácsadó testületében voltam benne, tehát nyomon követtem őket és ötleteket adtam. Ezeknek az anyagai egyébként mind itt vannak a számítógépen. Ha megnyitok egy-egy dokumentumot, egészen bámulatos kincsek tárulnak föl. Úgyhogy nekem az, hogy az OFI ne végezze volna rendesen a feladatát, teljes abszurditás. Én látom ezeknek a csapatoknak, embereknek a fantasztikus ügyességét és teljesítményét.

Példaképpen vehetjük az Ön által is szóba hozott pedagóguskutatást, ami alapvetően a pedagógus-továbbképzések fejlesztéséhez kötődött, és *Sági Matild* irányítása alatt zajlott. Óriási mintán tárta föl a pedagógusok tanulásának, tudásszerzésének, a gyakorlatban történő tudásalkalmazásának vonatkozásait, és olyan empirikus adatokat szolgáltatott erről, ami alapvetően járult hozzá ahhoz, hogy ma a közoktatás-politika informáltabb képviselői eleve bizonytalanul és óvatosan mondják ki azt a szót, hogy *továbbképzés*. A tanári tanulás világában is zajlik egy olyan fordulat, ahol az oktatóról a tanulóra helyeződik a figyelem, csak ez ebben a térben nehezebben megy végbe. Nagyon nehéz kognitív váltás az, hogy mi ne a *képzésről* beszéljünk, hanem arról, ami a *tanuló pedagógusokkal történik*. Ez a folyamat elindult, tehát, ma, amikor kimondjuk azt a szót, hogy *képzés*, idézőjelet képzelünk köré, és valójában a pedagógusok rengeteg módon zajló tanulásáról beszélünk, amely módok között az egyik, és nem is biztos, hogy mindig a legfontosabb az, amit mi az egyetemeken, a továbbképzéseken végzünk. Lényegében ennek az empirikus megalapozása történt meg ezzel a kutatással.

Az Ön főigazgatósága idején alakult meg a Kiadói Központ, aminek egyik célja volt, hogy az OKI kiadványait, például az *Új Pedagógiai Szemlét*, illetve egyéb periodikákat, a *Köznevelést*, valamint más kiadványokat online hozzáférhetővé tegye. Milyen háttérrel voltak a kiadványokra az intézményi átalakítások? 2016 előtt itt működött az *Educatio* című folyóirat, amit még *Kozma Tamás* alapított.

1–2 év alatt a kutatók egy jelentős részében kialakult az a képesség, hogy örömet talál egy olyan helyzetben, ahol ő a gyakorlati szakemberre figyel

Ez megint egy nagy komplexitású terület, amibe ezzel a kérdéssel belelépünk. Talán az első, amit hangsúlyoznánk, hogy egy kutatóintézetben az új tudás kutatással való létrehozásával szinte azonos súlypontozású ennek a disszeminálása, vagy inkább azt mondanám: hasznosítása. Ez azt jelenti, hogy egy kutató-fejlesztő intézet akkor tud érdemlegesen, eredményesen működni, ha folyamatos, intenzív kapcsolatban van a tudás felhasználóival. Ennek sok csatornája van. Az egyik lehetőség az, amit a kiadványokkal vagy az interneten keresztül történő kommunikációval folyamatosan művelünk, de más csatornákat is igénybe vettünk. Az OKI esetében pl. kiemelkedő jelentősége volt az éves konferenciáknak. Ezek a konferenciák nem a szokványos módon szerveződtek, általában 6–8 hónapos intenzív előkészítés eredményeképpen jöttek létre. Az előkészítési szakasznak néha nagyobb súlya volt, mint a kétnapos eseménynek a végén, ahol nagy intenzitással törekedtünk arra, hogy ne az történjen, hogy kutatók beszélnek a kisemberekhez, hanem olyan dialógus legyen, ahol a kutatók a fülüket is használják. Ezt a célt szolgálta az is, hogy havi rendszerességgel szerveztünk olyan programokat, ahová gyakorló szakembereket hívtunk meg, és ahol a kutatók fokozatosan megtanulták a fülüket használni. 1–2 év alatt a kutatók egy jelentős részében kialakult az a képesség, hogy örömet talál egy olyan helyzetben, ahol ő a gyakorlati szakemberre figyel, hallgatja a szavait, interpretálja és tanul belőle. Másfelől vissza tudja fogni magát, tehát nem az történik, ami a folyamat elején volt, hogy leül öt kutató és tíz gyakorlati szakember, és a gyakorlati szakemberek meg sem mernek szólalni. Eleve van bennük egy szorongás, hogy ők nem elég okosak. Komolyan elhiszik, hogy ezek a kutatók jobban tudják, hogy mi van. A kutatók – ugyanúgy, mint a gyakorlati szakemberek –, az esetek nagy részében egy lineáris kommunikációs modellben gondolkodnak, ahol valakinél ott van a tudás, amit odaad annak, akinek nincsen, és nem abban a fajta dialógusban gondolkodnak ahol egyfajta *co-construction of knowledge*¹⁷ működik...

Knausz Imre írja a *Múlt kútjának tükre* című kötetében,¹⁸ hogy gyakorlatilag ma úgy zajlik egy történelemóra, hogy bemegy a tanár és leadja az anyagot, a képzés során javasolt dialógikus módszerekre pedig úgy reagálnak a tanárok, hogy azokat a módszertani szeminárium steril légköré elbírija, de a „végeken” ezt nem lehet megcsinálni.

¹⁷ Jelentése: a tudás együttes megalkotása.

¹⁸ Knausz Imre: A múlt kútjának tükre. Miskolci Egyetemi Kiadó. Miskolc. <https://mek.oszk.hu/15500/15519/>

A „végeken” dolgozó pedagógusnak van egy tanult viselkedése, és ez a tanult viselkedés az, hogy illedelmesen meg kell hallgatni a kutató szavát, sőt a tanult viselkedésnek az is a része, hogy amikor ezt illedelmesen hallgatom, tényleg el is hiszem, hogy így van. De ebből nem következik, hogy amikor én

kint vagyok a „fronton”, akkor ennek megfelelően cselekszem. Azt is hozzá kell tenni, hogy azért az ritka, ami Hejőkeresztúron¹⁹ van, hogy szlogen az, hogy „mi tanulunk a gyerekektől”. És ez nemcsak szlogen, hanem tényleg tanulnak a gyerekektől. A disszeminációnak ennek a kölcsönösségnek a megélését megteremtő helyzetek is nagyon fontos részei.

*nem szabad egyetemhez
integrálni egy ilyen
intézményt*

Emlékszem rá, hogy az OKI által kiadott *Új Pedagógiai Szemle*-ben annak idején rengeteg olyan cikk jelent meg, amire később reagáltak mások, és vita bontakozott ki a lapban. Illetve voltak kerekasztal-beszélgetések, amelyek során szintén kialakultak viták, akár oktatáspolitikusok és gyakorló pedagógusok között. Ez ma az *Educatio* című lapban „folytatódik”, úgy emlékszem ott vannak még kerekasztal-beszélgetések.

Jelenleg is az *ÚPSZ* szerkesztőbizottságának elnöke vagyok. Ez azt jelenti, hogy abba a dinamikába, ami egy ilyen folyóiratot alakít, ebből a helyzetből fakadóan belelátok. Az egyik dolog, amit én hiányolok és sokszor a szerkesztőbizottsági üléseken is szóvá teszem, az pont ennek a kerekasztal-formának a hiánya. De egyébként azt gondolom, hogy az *ÚPSZ* alapvetően egy jó lap. Vannak benne hiányok, van, amit lehetne javítani rajta, de nem gondolom azt, hogy a mostani *ÚPSZ* a 2010 előtti laphoz képest rosszabb lenne.

Érez kormányzati nyomást vagy bármiféle pressziót abban, hogy valamilyen szöveg nem jelenhet meg, vagy ne olyan formában jelenjen meg, vagy volt, akár az Ön főigazgatósága idejében, ilyen?

Az ilyen presszió nem a szerkesztőbizottság elnökéhez érkezik meg, hanem az OFI főigazgatójához. Ilyen presszió természetesen volt, szokott lenni, mint ahogy 2010 előtt is volt, nekem is vannak jócskán emlékeim.

Mondana erre példát?

Az *ÚPSZ*-szal kapcsolatban nem tudok felidézni konkrét példát, de a *Jelentéssel* kapcsolatban igen. Talán éppen a 2003-as *Jelentés* volt, aminél ki kellett hagyni a bevezető fejezetet például, mert csak így tudtuk elérni, hogy megjelenhessen. Fontosabbnak gondoltam azt, hogy megjelenjen. Azt nem tettük meg, hogy átírjuk a szöveget, de azt megtehettük, hogy

¹⁹ Halász Gábor itt a Komplex Instrukciós Program szerint működő IV. Béla Általános Iskolára utal. (A szerk.)

kihagytuk a kötetből. Az ilyen típusú presszió országtól is független. Ugyanez, ugyanilyen módon megtörténik Szlovákiában, sőt az Egyesült Királyságban is.

Hogyan élte meg az OFI 2017-ben bekövetkezett integrációját az egri egyetemmel?

Az egész folyamatban kikérték a véleményemet: a döntési folyamatot ötletekkel, tanácsokkal különböző helyeken is segítettem. Az első dolog, hogy én ismerek egy olyan külföldi példát, ahol egy kormányzati kutató-fejlesztő intézetet egyetembe integráltak. Ez Franciaország. A francia oktatáspolitikai tele van irracionális folyamatokkal. A dolog előzménye az, hogy a franciák nem voltak képesek kialakítani azt a fajta racionális együttműködést a nemzeti kutató-fejlesztő intézet és a kormány között, ami nekünk itt sikerült. Lényegében ott egy abszolút patológikus helyzet volt, a minisztérium semmire nem tudta használni ezt az intézetet. Ez itt nálunk nem így volt. A franciák számára az egyetembe integrálás lényegében egy kimenekülést jelentett. Alaptételként fogalmaznám meg – a folyamatban is mindig ezt mondtam –, hogy nem szabad egyetemhez integrálni egy ilyen intézményt. Egy ilyen intézményre saját hatáskörében van szüksége a kormánynak. Egy egyetem soha nem lesz képes azt a fajta – idézőjelben mondom –, szolgáltatást nyújtani a kormány számára, mint amit egy olyan szervezet, aminek végül is a munkatervét ő határozza meg, aminek a vezetőjét ő nevezi ki. Alapvetően elhibázottnak gondoltam azt a lépést, hogy egyetemhez történt az integrálás.

Ezt ma is így gondolja?

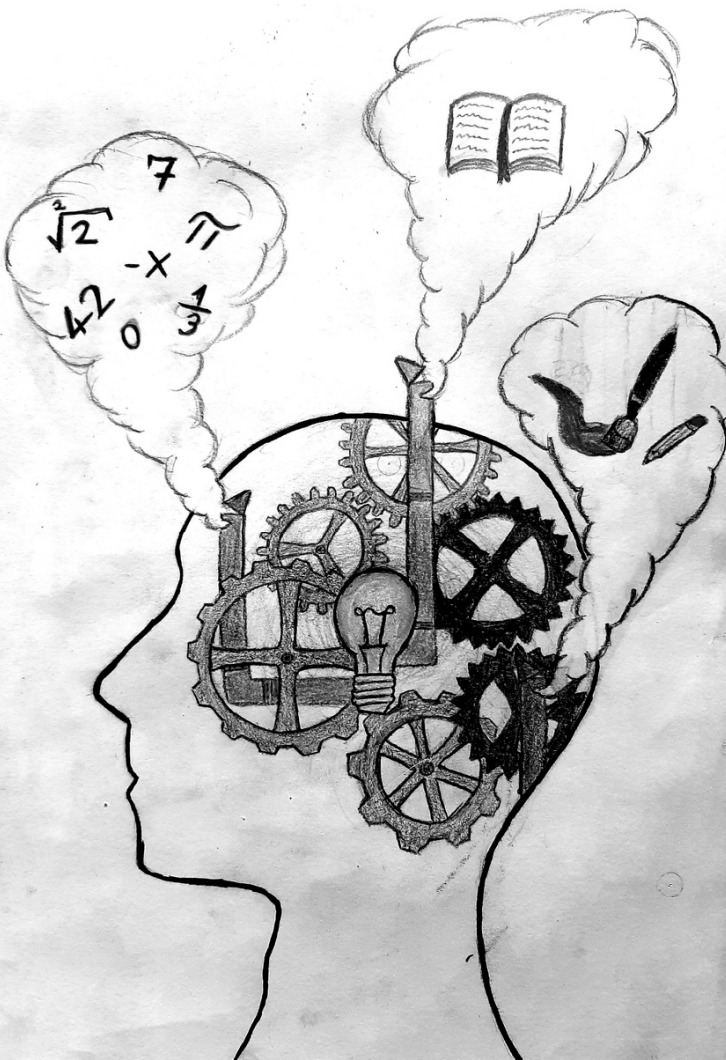
Ma is és holnap is így fogom gondolni, igen. Hozzá kell tenni egyébként, hogy minden rossz döntést lehet jól végrehajtani. Nem a minisztériumi vezetés akarta az OFI-t megszüntetni, a háttérintézetek racionalizálásáról rendelkező általános, ágazatok feletti kormányzati politika kényszerítette ki. És nem csak az OFI-t érintette, hanem egy sor ehhez hasonló intézetet.

Az Országos Meteorológiai Intézetet is meg akarták szüntetni, csak nem sikerült, mert kiderült, hogy szükséges a nemzetközi repülőtérhez egy önállóan, függetlenül működő országos meteorológiai szolgálat.

Az a különbség, hogy erről ugyanúgy kiderülhetett volna, hogy szükséges, csak itt nem omlik össze a légi közlekedés, rövidtávon senki nem érzékeli a hatásokat. Szerintem itt a kisebbik rossz választása történt. A minisztériumi vezetésben egy csomó olyan ember volt – többek között *Sipos Imre*, az intézet jelenlegi főigazgatója, aki akkor közoktatásért felelős helyettes államtitkár volt –, aki ismerte az ebben a szervezetben lévő kapacitásokat, és meg akarták őrizni azt a tudásbázist, ami ebben az intézetben megvolt. Ehhez keresték a megoldást, és a legkevésbé fájdalmas, s leginkább az értékek megőrzését biztosító módnak az tűnt, hogy egyetembe történik az integrálás.

Szerintem a kérdés az, hogy vajon hogyan lehet kompenzálni ennek a hatásait.

Hozzáteszem, hogy a kompenzálásra folyamatosan történt is próbálkozás: például hogy ennek a szervezetnek a vezetőjét nem önállóan nevezi ki az egyetem rektora, hanem minisztériumi jóváhagyással, és hogy ennek a szervezetnek a költségvetését az egyetem más célokra nem használhatja fel. Ugyanakkor ezekkel a garanciákkal a másik oldalról is abszurd dolog jött létre, hiszen az egyetemnek ilyen szinten kellett földnia az autonómiáját egy konkrét szervezet integrálása kapcsán. Ugyanakkor meg csak így lehetett azt garantálni, hogy továbbra is kormányzati célokat tudjon szolgálni az intézet. Összességében tehát ez nem egy jó konstrukció.



Tóth Kende (8.o.)
Mi jár a fejedben?