

## A KÖZGAZDASÁGI KÉPZÉS REFORMJÁNAK KONTÚRJAI

*A Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemet alapításakor érhetően nem szánták klasszikus humboldti egyetemnek, persze nem egyszerűen, vagy elsősorban a karok hiányoztak ehhez, hanem az alapítói szándék. A korábbi műegyetemi kar helyén létesülő egyetemnek a gazdasági modernizációs ugrást kellett szolgálnia. A modernizációs hullámok azóta is hol félbemaradtak, hol újrakezdődtek, így azután szinte folyamatosan megmaradt a társadalmi megrendelés, modernizációs ágensnek lenni akkor is, ha elemei, nyelve folyamatosan változtak. Ugyanakkor a hatvanas–nyolcvanas években több rektor is megkísérelte a humboldti egyetemszervezés elveit megvalósítani – nem az egész egyetemen, hanem néhány tanszéken, kutatóműhelyben, kisebb létszámú szakon, gyakorlatilag önmaga körül. E kettős struktúrával az MKKE soha nem volt full scale európai reformegyetem, de a magyar felsőoktatás különböző intézményei közül talán legközelebb jutott az európai modellhez, gyakorlatias képzőhelyként is megkísérelte újrakonstruálni a humboldti egyetemmodell néhány kulcselemét.*

A kilencvenes években (bár addig is igen komoly elméletörténeti alapképzés folyt), a modernizáció és a nemzetközi alkalmazkodás együttes hatására, sőt annak egyféle szimbólumaként a képzésben megjelentek a standard angolszász mikro- és makroökonómiai tankönyvek – ismételt kiadásokban, egyre kierieltőbb magyar terminológiákkal. Elérhetőkké váltak a segéd- és szemináriumi anyagok. Ezeket az esetleges hazai fejlesztésüeknél sokkal könnyebb volt tanítani. Gyors diffúziójuk kiszámíthatóan, előre jelezhetően végbe is ment. Ezzel a képzés átvette a mainstream közgazdászprogramok nemzetközi alapstandardjait. Ezeket Nyugat-Európában sem volt könnyű, akár részleteikben is, a tankönyvek szintjén megkérdőjelezni, itt még kevésbé, függetlenül attól, mennyire voltak képesek az éppen kialakuló gazdasági intézményrendszer adekvátan leírni. Az esetleges eltéréseket azonban nem történetileg kondicionáltként s ezért továbbgondolásra ösztönzőként élte meg az oktatók közössége, hanem elsősorban a helyi körülmények éretlensége, vagy alulfejlettsége jelének hitte. Ezekkel szemben a kánon még inkább „igaznak” tűnt, vagy még határozottabban a jövőt jelezte, mint a nyugat-európai hasonló egyetemi programokban.

### A KÖZGAZDÁSZKÉPZÉS ÉS A VÁLSÁG

Ma már közhely, hogy nagyon sokan a 2008–2010-es válságban a közgazdasági kutatás és a gazdasági közgondolkodás jelenlegi alapáramának egyfajta csődjét látják. 2010 táján átfogó viták bontakoztak ki arról is, hogy a hiba a válságkezelés késlele-

désében volt-e, illetve az alkalmazott kezelés milyenségében, s ha igen, mekkora a szerepe a neoklasszikus közgazdaságtan meghatározó paradigma voltának a szakmán belül. Több felvétel közgazdászok között azt jelzi, hogy a szakmai közvéleményben ma is, minden vita ellenére, a neoklasszikus felfogások dominánsak. Önmagában ebből persze semmi sem következik. Attól, hogy egy teória valamilyen szakmai közegeben népszerű, önmagában nem lesz inkább igaz.

Az is közzismert, hogy az európai és észak-amerikai közgazdászok képzését törzsanyagként ma a különböző neoklasszikus felfogások egyfajta szűkített változata határozza meg: a tananyag igen nagy részét kereslet-kínálat-felfogások és egyensúlyelméletek határozzák meg, az *Arrow*-, vagy *Debreu*-féle hagyományt követve. A vitában előbukkan egy érdekes, persze a budapesti képzésben nyilvánvalóan nem eldönthető kérdés. A társadalomtudományok elsősorú többsége és a közgazdaságtan uralkodó felfogása között van egy alapvető metodológiai eltérés. A társadalomtudományok mindegyike *többparadigmájú*, s a nagy magyarázó elméletek között előbukkannak elmozdulások hol az egyik, hol a másik javára vagy rovására. De e diszciplínák magyarázó rendszerei alapjában többmagúak maradnak. A közgazdaságtudomány azonban, ezekkel szemben, egyfajta divatot követve, vagy magát „majdnem természettudománynak” maszkírozva, majdnem *egyelmélet-központúvá* formálódott. Lehet, hogy művelői komolyan gondolták, s lehet, hogy csak taktikáztak, amikor tudományukat hasonlóvá akarták tenni e tekintetben a természettudományokhoz. Ily módon eladhatósága nyilvánvalóan nőtt a gazdaságpolitikában, ahol számszerűsíthető, könnyen számon kérhető eredményeket vártak tőle, és emelkedett presztízse a tudománypolitikában, amelyet többségükben természetkutatók irányítanak.

Más társadalomkutatói területeken is voltak megközelítések, vagy tudományos vezetők, akik ilyesmivel foglalkoztak, de azokban a kutatóközösségekben ezek áttérésre nem voltak képesek. E tekintetben a közgazdászprojektek sikeresebbek voltak.

Tervezett projektünk kísérletet tenne arra, hogy – szakközgazdász csoportokkal együtt – visszaállítsa a lehetséges gazdasági magyarázatok pluralitását. Így a közgazdaságtudomány (oktatása) is közelebb kerülne azokhoz a társterületekhez, amelyek *összetett társadalmi helyzeteket* magyaráznak. A gazdaság, a maga aktoraival nyilvánvalóan ilyen. Biztosak vagyunk abban, hogy ilyen munkálatok a képzést gazdagítanák, s ugyanakkor realistább helyzetértékelési lehetőségekhez is segítenék az itt diplomát szerzőket.

Természetesen, problémánként és szakterületenként a helyzet más, de a kutatásban is nehézségeket jelent, hogy a főárami közgazdaságtan gyakorlatilag nem, vagy csak elvétve érintkezik hasonló nagy magyarázó elvek képviselőivel: a posztkeynesianusokkal, az evolúciós közgazdaságtan művelőivel, vagy az intézménycentrikus elméletek követőivel. Az európai képzés még határozottabban *monista*. Szakmai felvételekből tudjuk, hogy itt a fiatalabb közgazdászok idősebb kollegáiknál jobban „hisznek” a neoklasszikus elméletekben, de pl. az üzleti ciklusok elemzése kapcsán az is kiderült, hogy ezek társadalmi beágyazottságát, az itt ható politikai tényezők jelentőségét a megkérdoztettek akár háromnegyede is elhanyagolhatónak vélte. A tanultak a napi elemzési gyakorlatot is meghatározzák. Az európai programok azonban általában az amerikaiaknál ebben valamivel szélesebbek voltak, és az európai közgazdászok képzés amerikanizálódása annak elméleti horizontját így azután tovább szűkíti.

Az oktatás szabványosodását a közgazdaságtanban más társadalomtudományi területeknél erősebben meghatározzák a „standard” tankönyvek. Ezeket, persze, nem a kelet-európai közgazdász karokon, hanem a szakma „atlanti” magjában, az ottani egyetemeken és kiadóknál csiszolják össze. A tananyag egységesítésében nyilvánvalóan érdekelték a kiadók, hiszen ha többen használnak egy tankönyvet, s azt a legkülönbébb kurzusokon ajánlják a hallgatóknak, akkor annak emelkedik példányszáma és nő a kiadói haszon is. A kiadók hatása ebben az erőterben nagyobbrészt bizonyíthatóan konzervatív. Még nem is igazi alternatív szövegeknél, hanem a létező alapmegoldások néhány elemének frissítésénél is rendszerint már előzetesen tárgyalnak a szerzővel, s ha az különböző átdolgozásoknál „túl sok” új megoldásban gondolkodna (s ezek csökkentenék a potenciális bejáratott felhasználók vagy vásárlók körét), akkor megpróbálnak a szerzőre nyomást gyakorolni. Végül is, az auktorok nem veszélyeztethetik a példányszámok elképzelt maximalizálását.

A legelterjedtebb változatoknál (pl. *Samuelson*nál és a „chicagói” megközelítésnél) a tankönyv tulajdonképpen „alulról kanonizálódik”. Ha jelentős piacot szeretnék új tankönyvszerzőként magának szerezni, akkor nem lehet, hogy ne a kánont kövessék. Megközelítésmódját, alapmegállapításait a működő tankönyvipar „kötéllárá vésette”, és az ipar a normák figyelmen kívül hagyását, vagy tudatos megszegését itt bünteti. Egy ilyen helyzetben minél szabványosabb egy tankönyv, minél egységesítettebb példákat használ, annál inkább szeretni fogják az oktatók, mert jól ismerik példáit és alapmodelljeit könnyen tudják tanítani.

A rendszerváltás utáni időktől kezdve egyébként a tankönyvek vonatkozásában Magyarország más európai peremvidékekhez hasonlóan működött. Képzése státuszát úgy is erősíteni kívánta, hogy abban „nemzetközi standard” megoldásokat alkalmazott. A képzés nem azzal igazolta magát, hogy a nemzetközi irodalom legújabb trendjeit innovatívan építette be a tananyagba, hanem ellenkezőleg. Minél konzervatívabb vagyok az anyag prezentálásánál, annál nyugatibbnak fogok tűnni. Egy új, sikeres elméletet általában nem a perem tankönyvírói építenek be először a kézikönyvekbe (bár ehhez természetesen nekik is vannak mandátumaik). Az új megközelítéseknek először standard amerikai szakkönyvekbe kell beszivárogniuk, s ha ott már kikerülhetetlenek, rájuk mozdulnak majd a közép-európai egyetemek oktatói is.

Ebből a helyzetből következően mindenképpen meg kell majd vizsgálnunk, milyen kereteken belül és milyen formában lehet egyáltalán beszélni most, a válság után a standard tankönyvek helyettesítéséről. A képzés modernizálása persze elvben minden irányban elképzelhető, de úgy tűnik, hogy a lényegében neoklasszikus kánont közvetítő szövegek szubsztanciájukban érintetlenek maradnak.

Mindezt tovább erősíti, hogy a világban, s így nálunk is, a kurzusok a tankönyveknek csak első felét használják, tehát még a kánonból is leragadnak a törzsmegoldásoknál. Ott pedig tökéletesen kompetitív piacokról van szó. Más jellegű piacok nem is kerülnek ezekben az anyagrészekben a hallgató elé. A többi fejezetekben már szó van persze monopóliumokról és oligopóliumokról, sőt sokszor az állam szerepéről is, de a standard oktatás előadásain e részekig csak ritkán jutnak el.

Mindezt valamelyest kényelmesebben kezelhetővé teszi, hogy az európai közgazdasági karok is kutatócentrikusak. Tehát minél jobb kutató vagy, annál inkább a kutatásra fognak koncentrálni. Az oktatást „le szeretnéd tudni”. Rendesen, de megki-

sérled minimális ráfordítással performálni. Ebben az esetben az innovatívabb tananyagok több felkészülést igényelnek, tehát – ha csak nem vagy nagyon oktatás-elkötelezett – ezeknél jobban fogod szeretni a hagyományos alaptankönyveket, még akkor is, ha jó kutatóként ezek gyengéivel is tisztában vagy. Ezek a tankönyvek általában modellközpontú oktatási szerkezeteket közvetítenek, s éppen a fenti okok miatt hiszik sokan nehézkesnek az alternatív, „társadalmiprobléma-orientált” közgazdasági elméletek bevezetését.

A változásokat nem könnyíti meg, hogy a közgazdász szakértői világban – a politikai fórumokkal szemben – egyáltalán nem terjedtek el azok a kritikus hangok, amelyek az elhúzódó válság valamilyen általánosabb teoretikus magyarázatát keresnék. *Krugman* és *Stiglitz* ugyan tekintélyek és álláspontjuk világos, de e tekintetben inkább a kivételt és nem a szabályt jelentik. A válság alatt/után egyébként – legalábbis Európában – nemigen váltottak le szakmai elemekre hivatkozva közgazdász tanácsadó testületeket. Egy ilyen erőterben radikális képzési reformprogramok nagyon nagyot azért nem szólnának. A nagy amerikai tankönyveket jegyző szerzők jó része egyébként 2008–2009 óta az ügyben személyesen is megszólalt, többségük kifejezetten hangsúlyozta, hogy a szakma bevezető tudáscsomagjainak változatlanoknak kellene maradniuk. Tehát nem mást, vagy mást is kellene tanítani, hanem inkább az eddigiekből többet és talán hatékonyabban kellene a hallgatók elé tárni, akkor majd a válságból is többet fognak érteni.

A válság egyrészt megnövelte a közgazdaságtant felvevő vagy tanulni kívánó hallgatók számát egyáltalán. Másrészt, s ezt is látjuk angol és amerikai beszámolókból, a jobb diákokat kinyitotta, megnövelte érdeklődésüket a szakma nagy, megoldatlan kérdései iránt. Egyre többen komolyan is meg szeretnék érteni, mi is történt a válság alatt, és merre mozdulhatnak el gazdaságaik. Az oktatók egy része reagál a hangsúly- és hangulatváltozásra, és megpróbálja kurzusait aktuálisabbakká, sőt izgalmasabbakká tenni. Mások azonban erre nem képesek.

Mindenesetre a válság és az autentikus kíváncsiság együtt kiváló lehetőséget teremtettek volna ahhoz, hogy az előrejelzéseknél nem működő modelleket kiemeljék a tankönyvekből, hogy új fogalmakat vezessenek be, akár olyanokat is, amelyek az elmúlt néhány év gazdaságpolitikai vitáiban álltak igazán össze. Drámai elmozdulásra azonban itt mintha mindezidáig nem került volna sor. Nyilvánvalóan ebben és néhány más konkrét kérdésben a program elsősorban platformot kell, hogy biztosítson hazai közgazdászvitákhoz, és nem is kívánhat e tekintetben önálló álláspontokat megfogalmazni, de az azért látszik, hogy ha új elemeket is be kell építeni a kurzusokba, akkor valamit ki kell hagyni ahhoz, hogy helyük legyen. A kép, amit kapunk, máris dinamikus. Kihagyhatók elemei a programoknak, mert elévültek. Kihagyhatók, mert ugyan nem mondanánk, hogy teljesen használhatatlanok, de helyet kell csinálni új, érdekes megközelítéseknek. S végül, kihagyható elemek, mert nem az azokban megfogalmazott tartalom, hanem megfogalmazásuk módja, módszertanuk évvült el.

A kereslet-kínálat, a komparatív előnyök biztosan nem tűnnek el a bevezető tankönyvekből. De látjuk, hogy a nagy egyetemeken kezdik újraírni a pénzügypolitikai tankönyveket. Megjelennek azokban a buborékok, s átfogalmazódnak a kockázatkezelés kérdései. Érdekesebbé válik a nem konvencionális pénzügypolitika is, és beemelhető lesz a vitatható ügyek közé. Újraértelmezhetőek a valószínűségi modellek,

valószínűleg megjelennek a tankönyvekben a „fekete hattyúk” (*Nassim Nicholas Taleb* kifejezésével), az előre jelezhetetlen és értelmezhetetlen valószínűségi események a gyakorlatban. Megkérdőjeleződnek egyes idősoros ökonometriai modellek. Lesznek új kérdőjelek a Samuelson-módszertan körül. A modern portfólióelmélet és az optimalizációs módszertanok körül is indulhatnak viták ebben az erőterben. Megpróbálják az igen ritka eseményeket is bevonni a nagy elméletekbe.

Valószínűleg a ma divatos modellek egy részének összébszorításával sokkal több figyelmet lehetne a gazdaságtörténetre és a közgazdasági elméletek történetére fordítani. Ettől lehet, hogy kevésbé lesz természettudományos külalakú a gazdaságtudomány, de sokkal közelebb kerül a használható asszociációk, tapasztalatok tárához. S persze, bizonyára ebben az erőterben sokkal többet kellene olvastatnunk *Keynes*, *Hayek* és *Schumpeter* eredeti szövegeit. Valószínűleg többet lehetne az élő gazdaságban kivitelezhető kísérletekkel foglalkozni az oktatás részeként.

## KÖZGAZDÁSZKÉPZÉS-KUTATÁS

A közgazdászképzés kutatásának nagy hagyományai, ismert szaklapjai vannak. A legismertebb publikáció, a *Journal of Economic Education* 1969 óta jelenik meg, és léteznek rövidebb múltú hasonló kiadványok e területen. A dolgozatok túlnyomó többsége technikai irányultságú. Egyfelől azt mutatja be, hogy milyen módon lehet különböző, a nyilvánosságba kerülő adatbázisokat felhasználni az oktatásban (esetleg hogyan lehet bevezetni modelleket ugyanoda). A dolgozatok egy másik nagy csoportja közgazdasági ismereteket mérő tesztek működtetésével foglalkozik. Az amerikai gyakorlatban ezek egységesítése az elmúlt másfél évtizedben igen előrehaladt. Így fő- és mellékszakokon meglehetősen biztonsággal lehet már a hallgatók konkrét közgazdasági ismereteit összevetni. S ha feltételezzük, hogy ismereteiket az általuk hallgatott kurzusokon szedik össze e témában, akkor képünk lehet arról is, hogy milyen hatékonyak ezek a kurzusok. Vagyis, adott oktatási ráfordítások mellett így megállapíthatjuk, hogy ki és hol a leghatékonyabb. E mérések kiterjedtek a középiskolai gazdálkodási kurzusok, és egyáltalán, a társadalom különböző csoportjai gazdasági ismeretszintjének mérésére is. A mérés természetesen indokolt, azonban ebben az utolsó csoportban nyilvánvalóan gyengébbek az oksági összefüggések a tudásszint és valamilyen elvégzett, meghallgatott kurzus eredményessége között. Ennek a kutatási területnek láthatóan nincs különös elméleti érdeklődése. Nagyon kevés dolgozat foglalkozik új gazdasági elméletek bevezetésének lehetőségeivel az oktatásban. A megnyíló és felhasználható adatforrások mellett legfeljebb új statisztikai technikák alkalmazási lehetőségeit fogják a szerzők itt vizsgálni. E vonatkozásokban, természetesen, az előremozdulás jelentős, az utolsó 30–50 évben az ökonometriai és statisztikai technikák egész sora épült be a képzésbe, s az új adatforrások körül sem látható különösebb ellenállás. Mindezzel együtt, ez a típusú közgazdász-képzés-kutatás bennünket különösképpen nem érdekel. Kérdésfeltevéseit a magyar képzésben is vizsgálhatnánk, lehet, hogy már ilyen munkákat elindítottak vagy terveznek. Ez a technikai-módszertani problémakezelés azonban jelen dolgozatunktól távolabb van. Lehetne, persze így is némi erőfeszítést tenni a közgazdász-képzés országos összemérésének érdekében e tesztekkel, de talán nem ez most a fő feladat.

## METODOLÓGIAI ALAPOK

A közgazdaságtudományok leginkább abban különböznek a többi társadalomtudománytól, hogy adott időszakban van központi területük elméletben, hogy van egy adott fejlődési szakaszban kizárólagosan érvényesnek tartott és bizonyítottként kezelt kijelentéskészletük, állítási tartományuk, s hogy ezzel szemben alternatív felfogásoknak, vagy állításoknak általában nem tulajdonítanak jelentőséget.

Ebben az értelemben az elméletek pluralizmusa a kanonizált (Európában a nagy amerikai tankönyvekből másoló) közgazdászképzésben igazán nincs is jelen. Ez a *kognitív modell*, amely tudatosan, vagy önkéntelenül a természettudományi megismerés problémakezelési módját használja, vagy alkalmazza gazdasági folyamatokra, korszakonként népszerű más társadalomkutatási területek, például így a szociológia egyes ágainak művelői között is. Ebből következően valakiknek úgy tűnhet, hogy a közgazdaságtani kutatás mintát ad más (al)diszciplínák számára is. Dolgozatunk központi gondolata e megközelítéssel ellentétes. Azt állítjuk, hogy az oktatás (és természetesen a kutatás és a policy tanácsadás is) társadalomtudomány, s az ilyen komplex területek kezeléséhez puha megismerési stratégiák illenek. Olyanok, amelyek együtt a science-imitáló megközelítéseknel plasztikusabban rajzolják fel a gazdasági rendszerek változásait, e rendszerek fel- és leépülését s az azokban párhuzamosan működő különböző okságokat. A javasolt oktatási filozófia értelemszerűen nem kíván, nem is kívánhat kívülről kiegészítő elméleti tételeket beépíteni a nagy gazdaságelméletekbe (ilyesmitől Isten mentsen), de a képzés pluralitását itt fokozni lehet és kell is.

A közgazdaságtan egyébként nem egyszerűen magától érthetően értelmezi magát monolit, sajátágosan integrált tudásként, hanem aktívan ellenséges is az alternatív felfogásokkal szemben [King, 2012]. Egyébként a közgazdaságtanban ez az „új összefogottság” viszonylag friss, igazán csak 1945 után alakult ki [Morgan–Rutherford, 1998]. Ugyanakkor a képzés reformlehetőségei iránti érdeklődés nem csekély, a Heterodox Economics Newsletter (HEN), a téma iránt valamelyest érdeklődők amerikai hírlevele ma több mint 5000 példányban jelenik meg háromhetente.

Az egyik oxfordi politológiai professzor [Whitehead, idézi King, 2012] tanszékéről valahol azt írta, hogy az az „állatkerti elvek” alapján működik, mindentől kettő van. A Heterodox Economics Newsletter körkérdést intézett olvasóihoz, hol, melyik közgazdasági tanszéken van valami, ami e szervezeti rendhez hasonlít. Pozitív válasz nem érkezett.

A maistreamet, leegyszerűsítve, *Robert Solow* [2008] meghatározásával jellemezzük: „greed, rationality, and equilibrium”. Érteni véljük, hogy ez a mainstream elmélet valamelyest fragmentált, hogy közvetlen frontvonalain új, a solowi triáson túli elemek is észlelhetők, de a közép-európai oktatás tartalmának kezelésénél ezt most nyugodtan figyelmen kívül hagyhatjuk.

A mainstream economics kritikája egyébként folyamatos, s nyilvánvalóan nem a legújabb válsággal kezdődik. Kiragadva egy véleményt a hosszú sorból: Keynes írja [1951: 158] Albert Marschall méltatása kapcsán: „Such parts of the bare bones of economic theory as are expressible in mathematical form are extremely easy compared with the economic interpretation of the complex and incompletely known

facts of experience, and lead one but a very little way towards establishing useful results.”

Van, aki a bonyolultságproblémát itt elsősorban a természetkutatás és a társadalomkutatás lehetséges különbségeként éli meg (mint például *Noah Chomsky*: „the human condition seems not to be subject to the law of nature” [idézi King, 2012]). Mások számára elsősorban a probléma az lesz, miként működnek a részletesebb, egyszerűbb, de pontosabb magyarázatok és hol kell bizonytalanabb, pontatlanabb, de komplexebb magyarázatok felé fordulni, ha meg akarjuk érteni, hogy mi is történik [ismét lásd Keynes, 1951]. De a kritika különböző oldalokról érkezik. Egy tudományfilozófus, *Daniel Hausman* például az empirikusan megfigyelhető többségi közgazdasági problémakezelésben lát problémákat [Hausman, 1989]: általában hiányoznak az ellenőrzött kísérletek, túl bonyolult, túl sokágú a folyamatok kauzalitása, végül maguknak az okságoknak a súlya is időben változik.

Egyébként a monolit mainstream megközelítések két problémát biztosan nem tudnak kezelni, de a heterodoxok viszont, úgy tűnik, igen. Az előbbiek nem tudnak mit kezdeni *a piacok sokféleségével* [Prasch, 2008] és *a hatalom jellegével* (ami itt sokkal szélesebb, mint ahogyan azt az a piaci hatalom jelentené) [Rotschild, 2002]. Ezek az elméletinek tűnő problémák persze, megjelennek és összekapcsolódnak a gyakorlatban, például a munkaerőpiacok működésénél. Bizonyos értelemben persze ezek mögött ott lesz a gazdasági aktorok történetiségének problémája. Így azután talán érthetőnek tűnik *Robert Skidelskynek*, Keynes életrajzírójának megjegyzése [Skidelsky, 2009: 99], aki szerint a közgazdászoknak mindebből következően talán több történelmet és kevesebb matematikát kellene tanítani. Ahogy újabban sok konferencia ajánlásaiban is megfogalmazódott (például) a képzésben kikerülhetetlenül valamiféle „új eklekticizmus” fele mozgunk. Ha ez így van (vagy lenne), akkor a legmegbízhatóbb eredményekhez itt valószínűleg ugyanarra a jelenségre irányuló többfajta mérési eredmény együttes értelmezésével juthatnánk el. Az empirikus kutatásban szoktak itt ebben az értelemben a módszerek „háromszögeléséről” beszélni. Ilyesmi alatt azt értenénk, hogy ugyanazt a jelenséget többféle irányból és más technikákkal mérjük, s a kapott eredményeket megkíséreljük együttesen értelmezni [Boumans–Davis, 2010]. Ettől persze képünk az adott jelenségről többdimenziós lehet, de automatikusan természetesen ez sem garantálja, hogy végül is jobb oksági modellekkel dolgozunk.

Ez a megközelítés belátná, hogy elvben a közgazdász módszertana sem „tisztább”, vagy absztraktabb más társadalomkutatókénál. Tudományelméletileg egy ilyen kijelentésnek nem kellene különösebb izgalmat kiváltania. De az utolsó években a közgazdaságtan azzal vált (volna) ki, kezdett különbözni más társadalomtudományoktól, hogy az itt kialakított módszertár „tudományosabb” (értsd: a természettudományokra hajazva pontosabb, előrejelzéseiben megbízhatóbb) mint ahogyan azt a többi társadalomtudományokban azok eszköztáráról hisszük. Ezért azokhoz képest jobban alkalmazható, bizonyos értelemben értékesebbnek hihető. Más diszciplínákban ebből gyakran valamilyen „közgazdaságtudományi imperializmust” érzékelnek, vagy vesznek ki, s annak ez a módszertani szigorúság-főlény lenne az alapja. A pluralista megközelítések viszont ezt a mainstream felől nem olyan ritkán mégiscsak megfogalmazódó módszertani szupremáciát leépítik, lerombolják. E felfogás terjedésével szembeni (időnkénti?) belső diszciplináris ellenállás a közgaz-

dászok egyes csoportjaiban így azután nem olyan ritka, sőt talán egy fokig meglehetősen magától érthető.

A közgazdaságtan felől érkező módszertani szigorúság közben persze hatott a szomszéd területekre. E hatást értelmetlen pozitívnak, vagy negatívnak nevezni. Mindenesetre, míg a *rational choice* elméletek ilyen hatásairól a szociológiában még vita sem igen folyt, s ez az iskola a hatvanas–kilencvenes években általános társadalommagyarázatokkal is próbálkozott, addig a *kliometria* a történelemtudományban elszigetelt, bár ma is létező próbálkozás maradt.

Ugyanakkor a tudományos teljesítménymérésnek a közgazdaságtanban jelenleg uralkodó formái, ahogy azokat fontos nemzeti kutatási rendszerekben kanonizálták, mint 1989-ben Nagy-Britanniába a RAE-vel (Research Assessment Exercise), szinte kizárólag a mainstream publikációkat jutalmazták, vagy ismerik el. Ennek eredményeként a heterodox közgazdaság-elmélet (HET) művelőinek a hatvanas és hetvenes években létrejött, egyébként egyáltalán nem centrális pozíciói is megrendültek. A HET-et művelők kiszorultak az elit tanszékekről, s helyeik fokozatosan még az alacsonyabb presztízsű tanszékeken is megritkulnak. A 2000-es évek elején a HET kutatói ott zömmel már az ötvenévesek közül kerültek ki, s sok tanszéken a nyugdíjba vonuló heterodox kutatók helyeit egyszerűen nem töltötték be [Backhouse, 2002]. Talán még szélsőségesebb lépéssel az Ausztrál Kutatási Tanács kutatási klasszifikációjában a HET-et kiemelték a közgazdaságtudományi kategóriából és a tudománytörténetibe rakták át.

A kutatás mindennek ellenére létező nem mainstream erőfeszítéseinek elismerésére azonban a felhívások és programnyilatkozatok ellenére sincs sok remény, ha a folyóiratok hierarchiájában lényegében kizárólag mainstream folyóiratok vannak az első helyeken (az egyedüli feltűnő kivétel talán a *Cambridge Journal of Economics*).

Persze, a kutatás és oktatás relevánsabbá, környezetérzékenyebbé tétele elképzelhetetlen a policy oldal érzékenységének növekedése nélkül. S ez nem csak aktuális kormányzati kérdés, bár egy fokig az is. A kilencvenes évek végén, az első Orbán kormány gazdasági minisztereként Matolcsy György konkrét feladatmegoldási megrendelésektől függetlenül is biztosított valamennyi kutatási forrást néhány ismert, alkalmazott feladatokkal is foglalkozó közgazdasági intézetnek – vezetői politikai kötődéseitől lényegében nagyjából függetlenül. Nem volt szó óriási összegekről, de az ilyen típusú profilok karbantartásához azért ez segítség volt és szimbolikusan is jelezte a kormányzat érdeklődését a szakemberek e köre számára. Lényegében ugyanebben a szerkezetben az MTA–MEH szerződéseken belül ugyanilyen jellegű szimbolikus támogatás érkezett folyamatosan egy hasonló körhöz a szocialista kormányok idején.

2010-től ez a kormányzati általános érdeklődés és szimbolikus támogatás a társadalmilag relevánsabb kutatások iránt láthatóan megszűnt. A fiatal kutató-oktató generáció számára azok a nemzetközi csatornák maradtak szinte egyedüliek, amelyekben az egyetemi állások lényegében szinte kizárólag mainstream teljesítményekhez kötődnek, tehát az erre fordulás természetes. Egy ilyen rendszerben igazán nincs is honnan elsőrangú pluralista értékeket valló kutatóműhelyt, vagy műhelyeket felépíteni. Ráadásul a magyarhoz hasonló kutató-oktatói szerkezetű periferikus rendszerekben klasszikus nemzetközi mainstream produkciót az állomány csak kisebb hányada állít elő. A többiek legnagyobb részének egyszerűen nincs első osz-



tályú produkciója, függetlenül attól, hogy azt milyen tudományelméleti keretekben állítja, vagy inkább nem állítja elő. Ezért, ha nem áll be valaki a mainstream termelők közé, nagyon nehéz bizonyítani, hogy azért nem teszi, mert más tudományos világgépeket vall, s ott első osztályú termékeket állít elő. A mainstream termelők között egyszerűen keveredik a minőségi vörös vonal alatti többiekkel.

Természetesen egy ilyen helyzet egy alapvető növekedési gondokkal küzdő országban csak akkor alakulhat ki, ha a kutatók egyébként termékeny, vagy frissen a színre lépő nemzedékeit igazán nem érdekli a körülöttük lévő világ radikális jobbitása szakmai eszközökkel, vagy ha mégis, akkor erről leszoktatták őket. Ugyanakkor a nemzetközi rendszerekbe illeszkedő magyar gazdaság vezérléséhez valamikor alkalmazott tudás mégiscsak kell. Ezt az MNB és a gazdasági tárca azonban házon belülről biztosítja napi feladatokhoz – lényegében kutatói-oktatói csoportok bevonása nélkül. Nagyobb feladatokat meg úgyis nemzetközi intézmények finanszíroznak, az elemzést sokszor regionális szinten végzik el, s ehhez meg külföldi szakértőket alkalmaznak – véletlenszerűen esetleg hazaiakat is bevonva – adatszolgáltatóként, vagy esettanulmány-készítőként. Ebből, persze, önmagában nem igen jön ki olyan élénk gazdasági-politikai érdeklődés, amely többdimenzióssá tenné, vagy megpezdítené a világra nyitott kutatást. Egy ismert senior postkeynesianus kutató, *Stephen Marglin*, életinterjúja címűül választotta, hogy „érezzük a virágok illatát körülöttünk” [Marglin, 2011]. Ez a környezet nem tesz fogékonnyá a virágillatokra.

Az általunk elképzelt átrendeződés önmagában nem jelentene feltétlenül módszertani puhulást. Némileg leegyszerűsítve, programszerűen inkább a modern fizikában máris látható hangsúly-áttolódásokat próbálná a közgazdaságtudományi-társadalomtudományos környezetre értelmezni. Ez jelentené a többparadigmatikusságot, felismerné (elismerné), hogy sok gazdasági jelenség nem fér bele egyfajta matematikai deduktívizmus kínálta keretekbe (egyébként a fizikaiak sem férnek bele).

Ez a megközelítés, éppúgy, mint egyébként a modern fizika, matematikáját a valós világ izomorfizmusaihoz igazítja, a modellalkotásnál empiriából s nem valami aprioritizmusból építkezik [Fullbrook, 2013]. Elismeri a nem egyensúlyi piacok fontosságát és ezt megpróbálja a modellekben is érvényesíteni. A valós gazdasági aktorok preferenciáiból indul ki, vagy legalább is azokra erősen figyel – legyenek azok „racionálisak”, vagy nem (ebben az értelemben közeledik a gazdaságpolitikához és az empirikus gazdaságtörténethez). Elismeri, hogy a gazdaság adott ökológiai környezetben működik, hat arra, s elutasítana egy leegyszerűsített, erőforrás-szemléletű környezet-gazdaságtant. Végül elismerné, hogy a gazdasági aktorok ideológiák, normarendszerek alapján, vagy legalább is azokhoz kapcsolódva döntenek, s hogy az őket vizsgáló kutatásnak is vannak kikerülhetetlen ideológiai háttérelmei.

## AZ AKADÉMIAI NEOLIBERALIZMUS: KRITIKÁK ÉS VITÁK

A hatvanas évek óta az egyetemi reformok – már akkor Kelet-Európában is – alkalmazták az akadémiai neoliberalizmus különböző meghatározó jelszavait, a *helyi innovációt*, az *oktatási hatékonyságot*, vagy a *társadalmi hasznosságot*. Ugyanakkor ezek a reformok a különböző országokban és ezek közgazdász-képzésében is nagyon eltérően működtek. Mondjuk általában sikerültek a brit terepen, mert ott

nem volt ellenállás a rendszerben. De mondjuk a német kulturális hagyományok terében mindenütt kudarcot szenvedtek. Ott beleszaladtak a hagyományos német *Bildung* modelljébe, és ebben a kulturális térben azután nem tudtak mit kezdeni a hatékonysággal.

Ugyanakkor a képzésben nagyon sokfajta módon jelentkezett (s nem is a tulajdonképpeni közgazdász tananyagban) a neoliberális oktatás filozófiája:

- a) Feltűnnek a lokális megközelítések – elsősorban a közgazdászképzés kereskedelmivé válásában, vagy az ipari érdekek direkt kiszolgálásában, azonban az utolsó években elbizonytalanodott nemzetközi pénzvilág, a multinacionális termelők, a szolgáltatások és a nemzeti középállalatok működésmódja és szervezeti rendje távolodik egymástól. Valószínűleg a képzési igényeknek is itt szét kell válniuk.
- b) Lehet az egyetemet a vállalati kapcsolathálótól függetlenül *korporatizálni*. Ezt próbálta a magyar oktatási kormányzat, vagy az akadémia erős akarattal, mondhatni diktatórikusan felülről bevezetni a döntéshozatal rendjében, a teljesítményindikátorok abszolútizálásával, a romló munkakörülmények rigid elfogadtatásával. Érdekes módon, és ezzel is a plánumnak foglalkoznia kell, ebben az erőterében felértékelődik a nemzeti projekt. Érdekes módon, sokhelyütt ezt is úgy rakják össze, mintha így is a mai amerikai modellhez közelednének, pedig ilyenmiről szó sincs. Van, ahol az 1980-as amerikai oktatási modellt ragoznák, amely egyébként akkor a hetvenes évek recessziójától akart így elszakadni. A „reformok” így mára önmagukba zárt ideológiai képződményekké váltak. Kezelésükkel a projektnek foglalkoznia kell.
- c) Néhány évvel ezelőtt még a sikeres ipari magországokban is az egyetemektől várták stratégiai platformok létrehozását az *innovációhoz*. Kérdés, hogy a válság után az egyetemektől e tekintetben most többet vagy kevesebbet várnak? Felértékelődtek a kutatóhelyek és a gazdaság felé is erősebben helyzetbe hozták magukat? Vagy a válság Közép-Európában szinte abszolútizálta az egyébként hiányzó piacokat, a felhasználókat, a fogyasztást. S ehhez ugye az egyetemi innovációnak kevesebb köze lett.
- d) Vitatandóvá vált, hogy a korábbi két évtizedben kialakult korporatizált egyetem, amely vállalatszerűen szerveződik és méri hatékonyságát, ugyanakkor *viharálló* is. A nagy gazdasági válság időszakában azért kiderült, hogy a szellemi termelésben nem feltétlenül a gazdasági szervezeti modellek a leginkább stabilak. A közeledés a gazdaság szervezetéhez esetleg bizonyos egyetemeket könnyebben burkolókká tett. Akkor hogyan tudjuk az ilyen egyetemeken szétválasztani a viharállóságot és a termelékenység növekedését?
- e) Már a hatvanas években az amerikai csúcs egyetemekre hivatkozva sokat írtak az egyetem *innovációs góckénti* működéséről. Ma már tudjuk, hogy a tudástermelés bizonyos szerkezeteinél és egyes ipari környezetekben ezek összefüggenek, másoknál kevésbé. Valóban képes-e akkor a közgazdasági egyetem hallgatóival és oktató-kutatóival egy innovációs reformhullám alapbázisa lenni?
- f) Mindeközben az egyetemi munkaszervezetben előrehalad az eddigtől eltérő *munkamegosztás* kiépülése, pontosabban meghatározottá válnak a részfeladatok, kiszerveznek szakmenedzseri munkaköröket. A posztkrízis egyeteme változtatott-e ezen?

- g) Mit jelent a *szakképzés felértékelődése* a közgazdászképzésben a személyiségformáláshoz, illetve a saját logikájú tudástermelés kiindulópontkénti használatához képest?
- h) A nagy egyetemi rendszerekben láthatóan háttérbe szorul a tudás közjókénti elfogása, és helyette előtérbe kerül a *tudás, mint gazdasági érték*, amibe egyéni- leg vagy szervezeti szinten beruházni lehet, s amely ugyanilyen számíthatóan meg is térül.

A közgazdászképzés minden reformjában abból kell kiindulnunk, hogy a felsőoktatás tulajdonképpen vegyes zóna, a tőke és a munkaerő reprodukciója között. Az új közpolitikák itt a hatékonyság növelésére olyan megoldásokat használnak, amelyek tulajdonképpen a családok szintjén ismertek, olyan szülői fegyelmezési helyzetekben, amikor renitens gyermekeket kell valamilyen viselkedési korlátok közé szorítani. Egyébként az akadémiai neoliberalizmus e helyzetben ma alkalmazott konkrét megoldásai, a helyi innovációra, a hatékonyságra és a társadalmi hasznosságra hivatkozva már a hatvanas és hetvenes évek államszocialista tudománypolitikájában is felbukkantak. A hivatkozások, referenciák kísértetiesen hasonlóak, de az 1989 előtti időket egyre inkább befedő amnézia itt az összehasonlítást egyre nehezebbé teszi. Úgy tűnik, hogy azokban az oktatási rendszerekben, ahol a német típusú Bildung modellje kulturálisan meghatározott, ezek az oktatáshatékonysági jelszavak rosszul működtek. Ott, ahol ilyenek nem voltak, például a brit modellben vagy a franciában, illetve annak kelet-európai másolói között, ugyanakkor igen. Úgy látszik, hogy a kulturális elemek megléte vagy hiánya a reformok szempontjából sikeresebb lehet, mint a késői államszocialista tudományirányítás megléte, vagy annak rendszerszerű hiánya Nyugat-Európában.

## REFORMKÍSÉRLETEK

A hatvanas évek óta két alaptendencia van a világban. Mi itt a két alaptendencia közül csak az egyiket vettük észre. Egyfelől, terjed a szakképzés *akademizációja*, vagyis az új korosztályok egyre nagyobb része egyetemre (főiskolára) kerül. Arról sokat beszélünk, hogy akkor védeni kell az ilyen rendszerben az elitképzési-kutatási szerkezeteket, azt nem mondjuk meg, hogy ezt hogyan is kellene itt most konkrétan. A másik tendencia a szakmai tudáscsomagok *scientizációja*. A gyakorlati szakok tudásszerkezetében is megjelenik a science, a mi esetünkben a *social science*. De lényegileg ez mintha most elsikkadt volna. A közgazdaságtudomány jelenléte a kiterjedt gyakorlati közgazdasági képzésben szimbolikus, vagy minimális most itt. Pedig a két tendenciát meg kellene próbálni együtt kezelni. Ez egyrészt jelentene több alkalmazott kutatást és annak eredményeit közvetlenül bevezetni a nem elit, ágazati közgazdászképzésbe is. De – talán ami még ennél is fontosabb – a scientizáció itt nagyobb reflexiót is jelentene a szakma alapértékeire, az abban zajló folyamatok, s a közpolitikák, iparpolitika stb. mögötti folyamatokra, érdekviszonyokra, mozgási irányokra. De ennek lehetőségeit az egyetemen belül konkrét szervezeti megoldásokkal is erősíteni, vagy egyszerűen csak megteremteni kellene.

A klasszikus kanonizált tankönyveken túl meg kellene kezdeni olyan problémaszemináriumokat, amelyek nyilvánosak a gazdasági elit s a gazdasági szaksajtó szá-

mára is, és az új gazdaság alapellentmondásait ragadják meg. Magyarország a régióban nem egyszerűen lemaradt, nem egyszerűen elvesztette 1989 komparatív előnyeit a világgal folyó kommunikációjában, hanem növekedési potenciálja fontos számottevő nemzetközi források szerint [Kinsey, 2013] a régióban tartósan is a legalacsonyabb. Ugyanakkor nincs olyan átfogó kutatási-oktatási műhely, amely ezzel a problémával a maga komplexitásában foglalkozna, ahol vitákból és a rész-kutatásokból kinőnek olyan újabb közpolitikák, amelyek ezt a helyzetet kezelni tudnák.

Schelsky és a bielefeldi egyetem esetéből látszik, a hatvanas évekből a legfontosabb tanulság, hogy nem feltétlenül általános egyetemi reformot kellene csinálni. Ez akkor is nehezen ment (volna), a mai magyar közpolitikai helyzetben pedig egyenesen elképzelhetetlen. Nem is érdemes az ötlettel foglalkozni. De szakmai reformok lehetségesek és az egyes területek legelismertebb intézményei nem egyszerűen attól kiválóak, hogy a legjobb hallgatók választják őket és a legismertebb tudományos eredmények ott születnek, hanem attól is, hogy mintaadóak. Az elit egyébként mindig is mintaadó sokféle módon.

Schelsky, az alapító rektor meg volt győződve arról, hogy az egyetemi demokrácia nem alkalmas a reformfolyamat hatékony menedzselésére, mert az önreformálás nem fog menni. Persze, ez még az 1968-as diákmegmozdulások előtt volt, később az egyetemi demokrácia Európában felértékelődött, de a tízes évek Kelet-Európájában, nem mintha olyan nagyszerűen állnának ebben a tekintetben a dolgok, de talán a hatékony reformok technikai irányítása a tartalmi kérdéseknél azért fontosabbnak tűnik. Egyébként, amikor *Humboldt* annak idején a berlini egyetemet alapította, nem sokat törődött az egyetemi autonómiával [Schelsky, 1971].

A Schelsky-féle reformoknak voltak szervezeti, *egyetemszervezési* alapelvei is:

- a) A diákok száma nem haladhatja meg a tanszékek számának 30-szorosát, ez lett volna a strukturális numerus clausus.
- b) Sávokba rendezni a kutatást és az oktatást, a teljes jogú professzor jogai és kötelezettségei ugyanolyan súlyúak, slejfniként, vagy másként váltakoztatva. Náluk a sávok elkülönültek.
- c) Kijelölése határsávi kutatási területeknek, amelyeket az egyetem saját súlypontjaként vállal – pl. gazdasági szociológia, vagy a menedzsment szociológiája, vagy area studies: náluk Latin-Amerika, fejlődésproblematika, Kelet-Európa, Balkán, europolitika stb.
- d) Létrehoztak egy külön interdiszciplináris kutatóközpontot, ahova 30–40 hazai és külföldi kutatót hoztak volna össze interdiszciplináris munkára.

Természetesen nincs egységes nemzetközi gyakorlat abban, hogy mikor is kellene elkezdni az (elit) hallgatók beavatását a kutatásba. A különbségek e tekintetben még a nemzeti rendszereken belül is igen nagyok. Például a német rendszerben a matematikusok a kutatáshoz a fiatal szakembert szervezetten többnyire csak a diploma megszerzése után engedik, a fizikusok ugyanakkor ezt már a záró kollokviumok (Vordiplom) után lehetővé teszik.

Valószínűleg ezekben a keretekben érdemes újragondolni a felvilágosodás hagyományait a közgazdasági képzésben, s a jelenlegi Bologna-rendszerben specifikusan. Ez nyilvánvalóan külön elemzés tárgya, de azért az alapok újraértelmezésénél a működő és az elképzelt rendszert érdemes lenne összevetni a modern európai egyetemi rendszer olyan alapértékeivel, amelyek a felvilágosodáshoz kötődnek

(itt elsősorban az akkori egyetempolitikai szövegekre, *Kantra*, *Fichtére*, *Schellingre* gondolnék).

## KÖVETKEZTETÉSEK

*Kitörésről* jelenleg a képzés reformjánál nem érdemes beszélni. Az adott erőteréből nem is lehet ma igazán kitörni. Egy lelassult gazdasági növekedésű országban, ahol a feldolgozóipar alapvetően külföldi összeszerelő technológiákat használ, és alig van fundamentális innováció, a közgazdászképzés önmagát – ha komolyan veszi, amit mond – kitörési pontként nem határozhatja meg. De *emancipációs stratégiákról* az elhúzódó válság körülményei között talán mégis érdemes beszélni. A legjobb doktoranduszok kiáramlását ez sem fogja megállítani, de talán részben helyettesíteni lehet őket a Balkánról vagy a posztszovjet Kelet-Európából bevándorló diákokkal. Ehhez azonban a képzés attraktivitását kell növelni. Azt pedig legkönnyebben a nyugat-európai nagy központokhoz képest nem úgy tehetjük meg, hogy igyekszünk azok kiválóságát a mainstream közgazdaságtanban egyszerűen utolérni. Valamennyi publikációs teljesítményjavulás az ottani elismeréshez elengedhetetlen. De még fontosabbnak tartanánk egy olyan képzést, amelyben a plurális szakképzés, a közgazdaságtan besimulása más társadalomtudományok közé, és a történetiség Európa keleti felében egyedülálló módon állna össze. Ebben a közgazdászképzésben szervezetileg ugyanolyan intézeti kereteken belül működhetnének elitműhelyek és tömegképző programok is. Ezek képzési filozófiái azonban alapirányultságokban nem térnének el egymástól.

## IRODALOM

- Allgood, S.–Bosshardt, W.–van der Klaauw, H. W.–Watts, M. (2011): Economics coursework and the long-term behavior and experience of college graduates in labor markets and personal finance. *Economic Inquiry* 49(3): 771–795.
- Backer, W. E.–Watts, M. (1996): Chalk and Talk: A National Survey on Teaching Undergraduate Economics. *American Economic Review* 86(2): 448–453.
- Boumans, M.–Davis, J. B (2010): *Economic Methodology: Understanding Economics as a Science*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Chow, G. C. (2000): The Teaching of Modern Economics in China. *Comparative Economic Studies* 42(2): 51–60.
- Davies, P.–Guest, R. (2009): Introduction to Threshold Concepts. *International Review of Economics Education* 8(1): 6–12.
- Fullbrook, E. (2013): New Paradigm Economics. *Real World Economics Review* 65(9): 129–131.
- Hausman D. M. (1989): Economic Methodology in a Nutshell. *Journal of Economic Perspectives* 3(2): 115–127.
- Hettman, Karl Friedrich interview (2013). *Logos* 2013(1): 144–167.
- Highsmith, R. J.–W. J. Baumol (1991): Education in Economics: Evidence on Determinants of Effectiveness.. *American Journal of Agricultural Economics* 73(5): 1378–1385.

- Kaldor N. (1972): The Irrelevance of Equilibrium Economics. *Economic Journal* 82(328): 1237–1255.
- Kates, S.–Millmow, A. (2008): The History Wars of Economics – The Classification Struggle in the History of Economic Thought. *History of Economic Review* 47(1): 110–124.
- Keynes, J. M. (1951): Alfred Marshall. In: Keynes J. M. (ed.): *Essays in Biography*. New York: W. W. Norton, 125–217. pp.
- King, J. E (2013): A Case for Pluralism in Economics.. *The Economic and Labour Relations Review* 24: 17-29.
- Labaye, E. et al. (2013): *A new dawn – Reigniting growth in Central and Eastern Europe*. McKinsey Global Institute.
- Marglin, S. (2011): We have to wake up and smell the flowers. Interview. *European Journal of Economics and Economic Policies* 8(2): 245–266.
- Mittelstrass, J. (1997): Die Zukunft der Wissenschaft und die Gegenwart der Universität. In: Bachmaier, H.–Fischer, E. P. (eds.): *Der Streit der Fakultäten oder die Idee der Universität*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 9–28. pp.
- Morgan, M. S.–Rutherford, M. (1988; eds): *From Interwar Pluralism to Postwar Neoclassicism*. Durham, NC: Duke University Press.
- Myers, S. C.–Nelson, M. A.–Stratton, R. W. (2011): Assessment of the undergraduate economics major: A national survey. *Journal of Economic Education* 42(2): 195–99.
- Ofer, G.–Polterovich, V. (2000): Modern Economics Education in TEs: Technology Transfer to Russia. *Comparative Economic Studies* 42(2): 5–36.
- Pleskovic, B.–Aslund, A.–Bader, W.–Campbell, R. (2000): State of the Art in Economics Education and Research in Transition Economies. *Comparative Economic Studies* 42(2): 65–108.
- Prasch, R. E. (2008): *How Markets Work: Supply, Demand and the „Real World“*. Cheltenham: Elgar.
- Rothschild, K. W (1996): The absence of power in contemporary economic theory. *The Journal of Socio-Economics* 31(5): 433–442.
- Schelsky, H. (1971): *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihren Reform*. Dusseldorf: Aschendorff Verlag.
- Skidelsky, Robert (2009): *Keynes: The Return of the Master*. London: Penguin Books Limited
- Solow, R. M. (2008): The State of Macroeconomics. *Journal of Economic Perspectives* 22(1): 243–246.
- Stuart, R. C. (2000): Introduction: Teaching Modern Economics in Transition Economies. *Comparative Economic Studies* 42(2): 1–3.
- Svejnar, J. (2000): Economics Ph.D. Education in Central and Eastern Europe. *Comparative Economic Studies* 42(2): 37–50.
- Thornton, T (2013): *The possibility of a pluralist economics curriculum in Australian universities: Historical forces and contemporary strategies*. Dissertation Thesis, La Trobe University, School of Economics.
- Walstad, W. B.–Larsen, M. (1992): *A National Survey of American Economic Literacy*. Lincoln, NE: Gallup.