



OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM

POLÓNYI ISTVÁN

A felsőoktatás politikai gazdaságtana

Magyarország a 21. századi iskolázottsági
és innovációs versenyben

GONDOLAT

POLÓNYI ISTVÁN

A felsőoktatás
politikai gazdaságtana



OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM

SOROZATSZERKESZTŐ

Kozma Tamás

POLÓNYI ISTVÁN

A felsőoktatás politikai gazdaságtana

Magyarország a 21. századi iskolázottsági
és innovációs versenyben

Budapest, 2020
Gondolat Kiadó

© Polónyi István, 2020

Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás,
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás
a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

*www.gondolatkiado.hu
facebook.com/gondolat*

A kiadásért felel Bácskai István
Szöveggondozó Gál Mihály
A kötetet tervezte Lipót Éva

ISBN 978 963 693 783 6
ISSN ????

Tartalom

BEVEZETÉS	13
1. FEJEZET. A FELSOŐOKTATÁS POLITIKAI GAZDASÁGTANA	17
1.1. A politikai gazdaságtan	17
1.2. Politikai gazdaságtan Keleten	20
2. FEJEZET. AZ OKTATÁSPOLITIKA KÖZGAZDASÁGI IDEOLÓGIÁI	22
2.1. Képzés és többletkereset	22
2.2. Oktatás és gazdasági haladás	25
2.3. Az oktatás társadalmi hatása	27
2.4. Az oktatás és a marxizmus	31
2.5. Az oktatás hatékonysága és minőségbiztosítása	33
2.6. A politikai gazdaságtan	36
2.7. Az iskolázottsági verseny	37
2.8. Túlképzés az iskolázottsági versenyben	41
2.8.1. A túlképzés és az oktatás tervezés	41
2.8.2. A kétszintű képzés és a tömegesedés	44
2.8.3. Kvázi túlképzés	46
2.9. Elfordulás a tudástársadalomtól	49
3. FEJEZET. MIRE VALÓ A FELSOŐOKTATÁS?	51
3.1. A felsőoktatás műveltségképe	51
3.1.1. A műveltségkép társadalmi, gazdasági háttere	51
3.1.2. Az oktatásirányítás változása	54
3.1.3. Műveltségkép alakulása	55
3.1.4. A nemzetközi dokumentumok felsőoktatás-politikai műveltségképe	57
3.1.5. A hazai felsőoktatás-politika műveltségképének változása a dokumentumok tükrében	61
a) A felsőoktatási törvények műveltségképe	61

<i>b) A felsőoktatási stratégiai anyag műveltségképe</i>	63
<i>c) A meghatározó szereplők</i>	65
3.2. A posztindusztrializációtól a visszaiparosításig	66
 4. FEJEZET. AZ OKTATÁS ÉS A GAZDASÁGI FEJLŐDÉS	68
4.1. Fogalmak, minták, módszerek	68
4.2. A gazdasági fejlettség és az iskolázottság	72
4.3. A vertikális iskolázottság	77
4.4. Az oktatás minőségnek szerepe	80
4.5. Felsőoktatás és innovativitás	85
4.6. Még nem telt el hatvan év	87
4.7. Melléklet	90
 5. FEJEZET. A HAZAI FELSŐOKTATÁS HASZNAI	95
5.1. Az oktatás egyéni haszna	95
5.2. A felsőoktatás társadalmi haszna	100
5.3. Iskolázottság és munkaerőpiaci sikeresség	100
5.4. Iskolázottság és az egészség	103
5.5. Iskolázottság és kriminalitás	106
5.6. A felsőoktatás közösségi költségeinek megtérülése	106
5.7. Elfordulás a fejlett világtól	108
5.8. Melléklet	110
 6. FEJEZET. A FELSŐOKTATÁS FINANSZÍROZÁSÁNAK ALAPKÉRDÉSEI	112
6.1. Igazságosság és hatékonyság	112
6.1.1. Az igazságosság és a hatékonyság fogalma	112
6.1.2. A felsőoktatási részvételi hányad és a felsőoktatási költségmegoszlás	114
6.1.3. A felsőoktatási költségmegosztás és a közösségi költségek megtérülése	117
6.2. A felsőoktatás finanszírozás jellemzői a 21. században	117
6.2.1. A felsőoktatási részvétel	118
<i>a) A felsőoktatási részvétel alakulása</i>	118
<i>b) A felsőoktatási részvétel gazdasági válságok esetében</i>	119
6.2.2. A felsőoktatási kiadások költségmegoszlása	119
<i>a) A tandíj szerepe</i>	119
<i>b) A tandíj a nemzetközi gyakorlatban</i>	121
<i>c) Hazai tandíjtörténelem</i>	122
6.2.3. A diákhitel	124
6.2.4. A felsőoktatás állami finanszírozása	125

<i>a) felsőoktatás-finanszírozás nemzetközi gyakorlata</i>	125
<i>i) Költségmegosztás és tandíj</i>	126
<i>ii) A felsőoktatás állami támogatásának elosztása</i>	128
<i>iii) Gazdálkodási fejlemények</i>	131
<i>b) A hazai felsőoktatás-finanszírozás története</i>	132
6.3. Zsákban táncolva	133
6.4. Melléklet	135
 7. FEJEZET. FELSOÓKTATÁS ÉS RÉGIÓ	138
7.1. Az egyetemek misszióinak fejlődése	138
7.2. A harmadik misszió	140
7.3. A hazai felsőoktatás regionális jellemzői	147
7.3.1. A felsőoktatási intézmény mint munkaadó	147
7.3.2. A képzési helyek	147
7.3.3. A felsőoktatási intézmény és hallgatói mint vásárlók	149
7.3.4. A regionális egyetemek munkaerőképző szerepe	151
7.4. A hazai felsőoktatási hálózatalakítások	152
7.4.1. A magyar felsőoktatás-politika intézményi integrációs programjai	154
<i>a) A felsőoktatási intézményrendszer a rendszerváltás után</i>	154
<i>b) Az indirekt eszközökre épülő felsőoktatási integrációs politika időszaka 1990–1998</i>	155
<i>c) A direkt eszközökre épülő felsőoktatási hálózatfejlesztési időszak</i>	158
7.4.2. A hálózatalakítás tanulságai	168
7.5. Felsőoktatás és régió – inkább csak ígélet, mint valóság	168
 8. FEJEZET. A KUTATÁSRÓL – VILÁGSZÍNVONAL ALULNÉZETBEN	169
8.1. Az intézményrendszert formáló történelem	170
8.2. Mit is mérünk	171
8.3. A bejegyzett szabadalmak száma a világban és itthon	173
8.4. A domesztikált publish or perish	177
8.5. Kutatólétszám	180
8.6. K+F ráfordítások	181
8.7. Fajlagos K+F ráfordítások	183
8.8. Az állami és az üzleti szféra K+F ráfordításai	184
8.9. A hazai felsőoktatási kutatások	187
8.9.1. A kutatóhelyi struktúra átalakulása	188
8.9.2. A kutatóhelyek eredményessége	190
8.10. A hazai felsőoktatás és a kutatás finanszírozása	191
8.10.1. A felsőoktatás finanszírozása	191
8.10.2. A kutatás finanszírozási módszerei	192
8.10.3. Tanulságok a finanszírozásáról	198

8.11. Az intézményi belső tényezők	199
8.12. Lehet más az Akadémia	201
8.13. Ha maradsz, lemaradsz	205
 9. FEJEZET. A HAZAI EMBERI ERŐFORRÁSOK TEGNAP, MA ÉS HOLNAP	 206
9.1. Emberi erőforrásaink helyzete	206
9.1.1. Az emberi erőforrás fejlettségének néhány összehasonlító indexe	207
9.1.2. A hazai emberi erőforrások jövőbeli helyzetének előrebecslése	211
<i>a) Termékenység és népesség</i>	211
<i>b) Az előregedés és következményei</i>	212
<i>c) Az iskolázottság</i>	215
<i>d) Foglalkoztatottság</i>	215
9.1.3. Az emberi erőforrás nélkül csak szegénység van	220
9.2. Elkótyavetyélt tizenöt év	220
9.2.1. A gazdasági fejlődés és fejlettség	220
9.2.2. Az emberierőforrás-helyzet indikátorai	222
<i>a) Foglalkoztatás</i>	222
<i>b) Oktatás, iskolázottság</i>	223
<i>c) Szegénység és a társadalmi kirekesztés</i>	227
9.2.3. Néhány további mutató	228
<i>a) A népesség</i>	228
<i>b) Születéskor várható élettartam</i>	229
<i>c) A Human Development Index</i>	230
<i>d) A szabadság</i>	231
9.2.4. Megszavazott kormányzati kudarc és korrupció	235
 BEFEJEZÉS	 237
ÁBRAJEGYZÉK	245
TÁBLÁZATJEGYZÉK	249
HIVATKOZÁSOK	253

Csákó Mihály (1941–2019)
szociológus, oktatáskutató emlékére

„(...) a nyugati társadalmak átalakulása »tanuló társadalmakká« (...) sokkal nagyobb hatást gyakorolt az emberi jólétre, mint az allokatív hatékonyság vagy a forrásfelhalmozás terén bekövetkezett haladás.”

E. J. Stiglitz – B. C. Greenwald (2016: 36)

Bevezetés

A tudásgazdaság iskolázottsági és kutatási, innovációs versenyt hozott a régiók és a nemzetgazdaságok között. Vagy úgy is fogalmazhatunk, hogy a tudásgazdaság a gazdaság fejlődésének az a szakasza, amikor az iskolázottság, a kutatás és az innováció válik meghatározó hajtóerővé.

A kutatási, innovációs verseny oka, hogy a nemzetgazdaság fejlődésének szoros kapcsolata van az innováció színvonalával, amihez emberi erőforrásban gazdag környezetre van szükség. Ez pedig nyilvánvalóan az iskolázottság növelésének irányában ható oktatáspolitikákat implikál, s nyomában iskolázottsági versenyt.

De iskolázottsági verseny zajlik a kiszélesedő középosztály felnövekvő tagjai között is. Hiszen már ma vannak olyan országok, ahol a fiatal generáció több mint fele diplomás. Ez pedig azzal a következménnyel jár először is, hogy aki kiszorul a felsőoktatásból, az kiszorul a gazdaságból és a társadalomból. Másodszor a diplomások széles tömegei között azok tudnak jobban érvényesülni, akik magasabban rangsorolt, nevesebb intézményekben szereztek diplomájukat. Harmadszor pedig a verseny újabb oktatási szinteket teremt, részint professzionalizációs, továbbképzési, specializációs szinteket, részint a doktori képzésre is kiterjed.

Az iskolázottsági és a kutatási, innovációs verseny színtere és meghatározó szereplője a felsőoktatás, az akadémiai szféra (ami a világ fejlett részében nagyjából ugyanazt, vagy legalábbis egymással nagyon szoros kapcsolatban álló szférákat jelent).

Ez a könyv erről a felsőoktatásban folyó iskolázottsági és kutatási versenyről szól, és arról, hogy az állam miként befolyásolja azt. Az állam szerepe ugyanis felértékelődik ebben az iskolázottsági és kutatási versenyben.

E könyvben ezt vesszük górcső alá. A magyar felsőoktatás politikai gazdaságtanát.

A politikai gazdaságtan annak a tudománya, hogy a kormány miként befolyásolja, illetve szervezi meg a nemzet jólétét. Ez a frappáns meghatározás a Collins Dictionaryban található (<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/political-economy>).

Ebben a könyvben a felsőoktatás és a humánerőforrás-fejlesztés politikai gazdaságtanának néhány – a szerző által – meghatározónak vélt kérdésével foglalkozunk.

Az első fejezetben kicsit bővebben értelmezzük a felsőoktatás politikai gazdaságtanának céljait és legfontosabb témáit, majd a második fejezetben az oktatáspolitikában érvényesülő (köz)gazdasági ideológiákat és megközelítéseket igyekszünk körbejárni. Az áttekintés végére eljutunk az iskolázottsági verseny és a túlképzés kérdésköréhez.

A harmadik fejezetben azt elemezzük, hogyan változik a felsőoktatás társadalmi illeszkedése, illetve hogyan változnak az ezt meghatározó politikák. Először a felsőoktatás műveltségképének történelmi változásait tekintjük át a középkori egyetemtől a humboldti egyetemen át a gazdálkodó/vállalkozó tömegegyetemig. Majd ehhez kapcsolódóan megvizsgáljuk a 20. század végi és 21. századi nemzetközi (európai uniós) és hazai felsőoktatási fejlesztési politikákat.

A negyedik fejezetben két kérdést igyekszünk megvizsgálni. Az egyik, az iskolázottság és a gazdasági fejlődés kapcsolatának speciális (társadalmi, gazdasági – vagy más szóhasználatkal kapitalizmus – modellek szerint vett) országcsoportonkénti sajátosságai. A másik a gazdasági fejlődésnek az oktatás (PISA-vizsgálatok eredményeivel mért) minőségével és az innovációs teljesítménnyel összefüggő vizsgálata ugyancsak ezen országcsoportokra. Tulajdonképpen úgy is megfogalmazhatjuk kutatási kérdésünket, hogy az iskolázottságnak, és az innovációs teljesítménynek a gazdasági fejlettséggel való összefüggései mennyiben sajátosak a poszt szocialista országcsoportban (és azon belül Magyarországon), azaz mennyiben mások ezen a területen a politikai gazdasági jellemzők itt.

Az ötödik fejezetben azt elemezzük, hogy a felsőoktatásnak milyen gazdasági értékeket tulajdoníthatunk. Az oktatás és így a felsőoktatás is jelentős egyéni és társadalmi hasznokkal rendelkezik, amelyek a felsőoktatással kapcsolatos politikai gazdaságtani döntésekben jelentős, esetenként meghatározó szerepet játszanak. Nemzetközi makrostatisztikai adatokra, illetve azok idősoraira támaszkodva a hazai felsőoktatás egyéni és társadalmi hasznait, azok alakulásának tendenciáit mutatjuk be. A fejezet második felében pedig megvizsgáljuk a hazai felsőoktatás helyzetét, s az azt befolyásoló politikai gazdasági okokat.

A hatodik fejezetben a felsőoktatás politikai gazdaságtanának egyik leginkább tárgyalt alapkérdését elemezzük: a felsőoktatás finanszírozását. Ennek kapcsán először az igazságosság és hatékonyság kapcsolatát vesszük górcső alá a felsőoktatási költségmegosztás jellemzőivel összefüggésben. Majd áttekintjük a felsőoktatás finanszírozásának jellemzőit és legfontosabb problémáit a 21. században: a tandíjtól, a diákhiteltől és az állami finanszírozás formáin, módszerein át annak sajátosságaiig.

A hetedik fejezetben a felsőoktatás és a régió kapcsolatát tekintjük át, és ehhez kapcsolódóan kitérünk a hazai felsőoktatási hálózatalakításokra, azok tanulságaira.

A nyolcadik fejezetben az innovációs versenyt vesszük alaposabban szemügyre. A hazai akadémiai szféra meglehetősen szerény innovációs és publikációs teljesítményét elemezzük nemzetközi összehasonlításban, s ezzel összefüggésben fogalma-

zunk meg néhány politikai gazdasági összefüggést. Kitérünk az MTA-nak a könyv írásának idején folyó átszervezésére is.

A befejező kilencedik fejezetben kissé szélesebbre nyitjuk vizsgálódásunk látószögét, és a hazai humán erőforrások helyzetét elemezzük, kitérve annak jövőjére, de múltjára is, arra, hogy mennyiben sikerült az Európai Unióhoz történt csatlakozást kihasználni a fejlődésben. És milyen politikai gazdasági tanulságok fogalmazhatók meg ennek kapcsán.

A befejezésben megkísérlünk néhány tanulságot megfogalmazni, rámutatva arra, hogy a már közel tíz éve regnáló kormány oktatáspolitikája egy rendkívül hamis és veszélyes utat követ. Veszélyes, mert egy ország felsőoktatási rendszere évszázadokig épül, de egy évtized alatt le lehet rombolni. És legfőképpen azért veszélyes, mert az iskolázottsági és innovációs versenyben egyre jobban lemaradva megöli az ország jövőjét, megakadályozza a jövőbeli fejlődés egyetlen mozgatóerejének, a humán erőforrások fejlődését.

Ebből a bevezetőből is kitűnik, hogy a könyv valójában egy látletet a hazai felsőoktatásról, kutatásról és humán erőforrásokról. Sajnos nem szívderítő látletet, hanem lemaradásunk szomorú dokumentálása.

A könyv fejezetei, szerzőjének részben új tanulmányaira, részben egy-két év távlatában megjelent írásainak továbbgondolt, szerkesztett anyagaira épülnek.

Címzettjei, remélt olvasói az oktatáskutatással és neveléstudománnyal foglalkozó szakembereken, doktoranduszokon és felsőoktatási hallgatókon kívül a szélesebb olvasóközönség, mindazok, akik a felsőoktatás működése, s a felsőoktatás-politika és a humán erőforrás-fejlődés „rejtelsei” iránt érdeklődnek.

A felsőoktatás politikai gazdaságtana

■ Ebben a fejezetben a politikai gazdaságtan fogalmáról értekezünk röviden, majd ezt követően elemezzük felsőoktatás politikai gazdaságtanának céljait és legfontosabb témáit. ■

1.1. A POLITIKAI GAZDASÁGTAN

A klasszikus közgazdászok a politikai gazdaság fogalmát a közgazdaságtan szinonimájával használták, de ez azután 19. század végére megszűnt (Besley 2004).

Madarász áttekintése bemutatja a kezdeteket. „Ma a közgazdaságtan elmélettörténetészei többnyire »A nemzetek gazdagsága« megjelenése és a »marginális forradalom« kezdete (1871) között eltelt évszázadot tekintik a klasszikus politikai gazdaságtan korának, amelyet három kiemelkedő és nagy hatású alapvetés, Smith (1776), Ricardo (1827) és Mill (1848) műve határozott meg. A klasszikus doktrína eszerint olyan autoritativ tradíciót jelent, amelynek központi kérdése a gazdasági növekedés problémája volt, s amely eköré rendezte társadalomfilozófiáját, makro- és mikro-ökonómiáját, gazdaságpolitikai elképzeléseit. (...) A klasszikus iskola tehát olyan tudományos közösség, amely folyamatos és többé-kevésbé homogén elméleti beszédmódot alakított ki a közgazdaságtan alapvető paradigmájának, az árak révén hatékonyan és önszabályozóan működő, a gazdasági cselekvők egyéni érdekei és a társadalmi célok között központi akarat vagy terv nélkül elfogadható harmóniát teremtő piaci mechanizmus gondolatának kifejtésére és alkalmazására a hosszú távú gazdasági növekedés biztosítása érdekében. A hangsúly a munkamegosztásra, a tőkefelhalmozásra és a piacok kiterjesztésére került, a paradigmát alkotó legfontosabb elméleti konstrukciók közé a munkaérték-elmélet, a mennyiségi pénzelmélet, a Malthus-féle népesedési törvény valamint a kereslet és kínálat egyensúlyát megfogalmazó Say-törvény sorolható” (Madarász 2000: 112).

„Adam Smith számára a *The Wealth of Nations*-ben (Nemzetek gazdagsága) (1776) a politikai gazdaságtan »az államférfi, illetve a törvényhozó tudománya« és egyben irányelv volt a nemzetgazdaság megfontolt, ésszerű vezetéséhez. John Stuart

Mill, a klasszikus közgazdaságtan egyik legkiemelkedőbb egyénisége és gondolkodója pedig így fogalmazta meg a politikai gazdaságtan mibenlétét: tudomány, ami megtanítja a nemzetnek, miként váljék gazdaggá. Ezek a gondolkodók a nemzetek jólétét hangsúlyozták, és a »politikai« kifejezés számukra legalább olyan jelentőséggel bírt, mint a »gazdaság«. A 19. század végén azonban ezt a meglehetősen széles definíciót jelentősen leszűkítették. Alfred Marshall, a modern közgazdaságtan atyja, hátat fordított a nemzetre, mint egész hangsúlyozásának és tanulmányozásának, és egyben búcsút intett a »politikának« is. Nagy hatású művében, a *Principles of Economics*-ban (1890), a »politikai gazdaságtan« kifejezést helyettesítette a mai értelemben is használatos »közgazdaságtannal« és ezzel egyszer s mind jelentős mértékben korlátozta a közgazdaságtan, mint tudomány célterületét” (Gilpin 2004: 23).

A változást Bekker így világítja meg. „A 19. század utolsó évtizedeiben a közgazdaságtan kérdésfeltevése, problémakezelése lényeges átalakuláson ment keresztül. A klasszikus kérdések, amelyek döntően a gazdaság, mint rendszer eredetével és távlataival foglalkoztak, átadták helyüket egy olyan közelítésnek, amelyben a gazdálkodó egyén, a szubjektum lett a főszereplő gazdálkodási, erőforrás-allokálási gondjaival, gazdálkodási céljai elérésének vizsgálatával. A klasszikus közgazdászok figyelmének jelentős része a társadalom gazdagságának eredetére irányult, a gazdaság egész rendszerének működési problematikája volt a fontos; a rendszer távlatai, hosszú távú tendenciái, a tőkeakkumuláció és a népesség növekedésének kérdései álltak az elemzés és a teoretizálás központjában. A század 70-es évei körül észlelt radikális váltásnak az a megnyilvánulása, amit az elmélettörténet-írás rendszerint »marginalista forradalom« elnevezéssel illet, annak az új típusú közgazdaságtannak a kiépülésében játszott meghatározó szerepet, amit ma neoklasszikus közgazdaságtannak hívunk” (Bekker 2000: 211).

David B. Johnson *A közösségi döntések elmélete* című könyvének „A politikai gazdaságtan fejlődése” című fejezetében világítja meg a további fejlődést: „A huszadik század kezdetéig a közgazdaságtannak még csak egyetlen kormányzattal foglalkozó ágát dolgozták ki a közgazdászok. Ez volt a közösségi pénzügyek elmélete, mely elsősorban az adózás alapelveivel foglalkozott, nem pedig azoknak az állami kiadásoknak a hatékonyságával, amelyeket az adóbevételek tettek lehetővé. A közgazdaságtan egy másik fontos ága akkoriban még gyerekcipőben járt, és a harmincas évekig nem is játszott jelentős szerepet a közgazdaságtanban. Bár csak szűk körben ismert tény, de már a klasszikus közgazdászok kidolgozták a később makroökonómiának nevezett terület néhány meglehetősen szilárd részét. Miután John M. Keynes 1936-ban megjelentette híres »A foglalkoztatás, kamat és a pénz általános elmélete« című könyvét, a makroökonómia sok közgazdász önálló kutatási tárgyává vált, és a közgazdasági vizsgálódás egyik központi témája maradt egészen a hatvanas évek végéig” (Johnson 1999: 14).

Johnson szerint a „közgazdasági módszertan kormányzatra történő alkalmazása az egyik közgazdaságtani tudományágból, a közösségi pénzügyekből nőtt ki. A kö-

zösségi pénzügyek elmélete a huszadik század közepe előtt a hagyományos adóelemzésre korlátozódott, az ötvenes években azonban az elmélet új területeket kezdett felölelni, művelői ugyanis az állami adók mellett az állami kiadásokat, majd a szavazást is vizsgálni kezdték. (...) A Politikai piac közgazdaságtani elemzése iránti érdeklődés, illetve a megközelítés elismerésének jele, hogy három olyan közgazdász is Nobel-díjat kapott,¹ aki ezen a területen alkotott” (Johnson 1999: 20).

Gilpin szerint „a 20. század végén a »politikai gazdaságtan« kifejezés a közgazdászok között is újra divatba jött, ám mostanra egészen más tartalommal, mint a klasszikus közgazdaságtan korában. [De] Jelentős vita bontakozott ki a kifejezés jelentésének meghatározásában” (Gilpin 2004: 23). Később részletesebben kifejti: „A közgazdászok legalább három különböző iskolája alkalmaz gazdasági megközelítést az emberi viselkedés leírására: a neoklasszikus alapú intézményi gazdaságtan, a public choice elmélet, és az ún. »új politikai gazdaságtan«. A neoklasszikus institucionalizmus az intézmények minden (társadalmi, politikai, gazdasági) típusának eredetét, fejlődését és működését úgy próbálja magyarázni, mint a racionális egyének haszonmaximalizáló törekvéseinek eredményét. A public choice iskola szintén a hivatalosnak elfogadott közgazdasági módszertant alkalmazza, főként a politikai viselkedés, illetve az intézmények különösen a szabad emberek politikai szervezeteinek elemzésekor. Az új politikai gazdaságtant a gazdaságpolitika politikai természetű meghatározottságai foglalkoztatják” (Gilpin 2004: 26). Majd azt is hozzáteszi, hogy „a 20. század végére a »politikai gazdaságtan« kifejezés három különböző széles értelmezést nyert. (1) Egyes tudósok, különösen a közgazdászok számára, a politikai gazdaságtan a hivatalos közgazdaságtan módszertanának alkalmazását jelenti mindenfajta emberi viselkedés vizsgálatában – olyan magatartást is ideértene, amit mások esetleg nem is neveztek volna gazdaságinak. Ők tehát a politikai gazdaságtant a formalizált közgazdaságtan részeként, mint módszertani individualizmust, vagy az emberi viselkedés racionális modelljét határozzák meg. (2) Más tudósok a társadalmi viselkedést magyarázó speciális gazdasági elmélet vagy elméletek tesztelésére (falszifikálására) használták a kifejezést. (...) (3) Azok a politikatudósok (...), akik szerint a társadalmi és politikai kapcsolatok nem korlátozhatók a közgazdaságtan egy alkalmazott területére, [úgy gondolják, hogy] a politikai gazdaságtan elsősorban a gazdaság és politikai kapcsolatok kölcsönhatásaiból adódó kérdések átfogó vizsgálatát jelenti. Utóbbiak azonban maguk sem egységesek, mivel különböznek a kérdéskör és a módszer (gazdasági, történelmi, szociológiai, politikai stb.) megválasztásában” (Gilpin 2004: 28).

Claus Offe lényegesen nagyobb becsvággyal fogalmaz. „A »politikai gazdaságtan« fogalma nagyon különböző társadalomtudományi megközelítéseket ölel fel. Igen nagyszabású ambíciók fűtik a politikai gazdaságtan elméleti szakembereit (és azokat, akik a kapcsolódó kutatási területekkel – például a társadalmi választás, a

¹ Paul Samuelson 1970, Kenneth Arrow 1972, James Buchanan 1986.

közösségi választás, a racionális választás és az intézményes vagy alkotmányok közgazdaságtan – foglalkoznak): többet vagy legalábbis fontosabb dolgokat akarnak megérteni, mint az egyszerű közgazdászok (akikkel együtt kutatják a költségek, a hatékonyság, az allokáció, a disztribúció és a gazdasági növekedés kérdéseit), vagy mint a politológusok (akikkel osztoznak az érdekek dinamikájára és a konfliktusok szabályozására vonatkozó kérdésfeltevésekben) és mint a szociológusok (akikkel közös a racionális, illetve más típusú cselekvések iránti érdeklődésük). (...) A politikai gazdaságtan kutatói a rend és a rendezetlenség problémakörét vizsgálják, valamint azokat az okokat és mechanizmusokat, amelyek egy látszólag szilárd rendet, annak belső elégtelensége miatt romba dönthetnek. Végül, a tudományág képviselőit talán leginkább az a felvilágosodás korabeli gondolat egyesíti, miszerint a társadalmi rend a racionális cselekvésben gyökerezik, aminek kettős velejárója, hogy a racionális szereplők a társadalmi rend aláadására és felépítésére egyaránt képesek. Ezzel szemben egyértelműen megosztja őket a »jól működő« és »jól elrendezett« állam intézményes rendjébe beépítendő értékpremisszáik kérdése, különös tekintettel a szabadság és az egyenlőség, valamint a méltányosság és a hatékonyság dilemmája. Ennek megfelelően valamiféle politikai polarizációnak lehetünk szemtanúi, ahogy a politikai gazdaságtan következetes meggyőződéssel bíró képviselői a libertariánus és a marxista ideológia táborába rendeződnek, a kettő között még néhány végsőkéig elszánt szociáldemokratával találkozhatunk» (Offe 2003: 644–645).

1.2. POLITIKAI GAZDASÁGTAN KELETEN

Nálunk is a posztszocialista országokban a politikai gazdaságtan – pontosabban a politikai gazdaságtannak nevezett közgazdaságtan – lejárátódott. „A közgazdaságtan Marx gazdasági tanait lett volna hivatva interpretálni. A gyakorlatban ez – politikai gazdaságtan címen – a marxizmus sztálinista derivátumának a magyarázatára redukálódott, s lényegében az egymást rapszodikusan váltó, egymásnak ellentmondó aktuális gazdaságpolitikai direktívák igazolását várták el tőle» (Gyarmati 2009: 56).

Mint Pete Péter írja: „A rendszerváltás előtti közgazdasági egyetemen a nevét meghazudtolóan közgazdaságtant, mint olyant egyáltalán nem tanítottak (...). Elméleti alapvetésként marxista politikai gazdaságtant tanítottak, és alapvető gazdasági és társadalmi törvényszerűségekként vagy világmagyarázatként valóban nem is tűrtek volna meg mást, különösen »apologetikus burzsoá áltudományokat« nem» (Pete 2002).

Ennek a következménye, hogy mint Török Ádám írja, Keleten (mármint az európai Keleten) legalább másfél évtizeden át a rendszerváltást követően persona non grátának tekintették a politikai gazdaságtant. „Hiszen sokan ezt még mindig a marxista politikai gazdaságtannal azonosítják, holott a politikai gazdaságtan angol találmány még a 18. századból. Nem ideológia, hanem a politikai/társadalmi feltételek-

kel (keretekkel) is számoló, hosszabb távra szóló gazdasági döntések előkészítésének és értékelésének tudománya” (Török 2005).

Gedeon szerint „A modern politikai gazdaságtannak legkevesebb három iskoláját különíthetjük el: 1. a politikatudományból kiinduló politikai gazdaságtan történeti-intézményi variánsát, 2. a közgazdaságtanból kiinduló politikai gazdaságtan történeti-intézményi változatát, 3. a politikai gazdaságtannak az új intézményi közgazdaságtanból kiinduló és a politikatudományon belül is megjelenő analitikus-intézményi válfaját (ezt szokták public choice irányzatnak nevezni). E változatok a második világháború utáni világrend kapitalista és szocialista rendszereinek elemzésére jöttek létre” (Gedeon 1977).

Jelen sorok szerzője szerint a nálunk kialakult „új politikai gazdaságtani” irányzatokat leginkább három csoportba lehetne sorolni. (1) Az egyik legmarkánsabb a Kornai János által képviselt – Gedeon által közgazdaságtanból kialakuló történeti-institutionalista politikai gazdaságtani (Gedeon 1997) – irányzat. (2) A másik a leginkább Csaba László munkásságával jellemezhető komparatív összehasonlító közgazdaságtannak² nevezhető vonal.³ (3) És végül a harmadik a közelmúltban elhunyt Szabó Katalin munkásságával jelölhető talán intézményi gazdaságtannak nevezhető irányzat, amit leginkább a gazdasági alrendszerek elemzésének lehetne nevezni (például Hámori–Szabó 2006).

Tulajdonképpen, ha a felsőoktatás politikai gazdaságtanáról beszélünk, akkor ez utóbbi irányzatba lehetne leginkább jelen könyvet is besorolni. Török politikai gazdaságtan definíciójának egyik fordulata szerint „a politikai/társadalmi feltételekkel (keretekkel) is számoló, hosszabb távra szóló gazdasági döntések előkészítésének és értékelésének tudománya” (Török 2005).

Lényegében ebben a könyvben, a mi elemzéseink esetében is ezen van hangsúly: az iskolázottsági és az innovációs verseny színtereként szolgáló *felsőoktatásra, továbbá az emberi erőforrás fejlesztésre vonatkozó hosszabb távra szóló gazdasági döntések előkészítésének és implementációjának problémáival foglalkozunk. Valamint e döntések következményeivel.*

² Gedeon szerint Csaba László a politikai gazdaságtan és az evolucionista ihletésű összehasonlító közgazdaságtan határterületein mozog (Gedeon 1997).

³ Török (2005) könyvismertetőjében így ír Csaba László *The New Political Economy of Emerging Europe* című könyve kapcsán (Akadémiai Kiadó, Budapest, 2005) a Csaba által képviselt irányzatról. „[A] 2004-ben váratlanul elhunyt Jean-Jacques Laffont szerint a modern korban kétféle politikai gazdaságtan létezik: az egyik tudományosan megalapozott tanácsokat ad a gazdaságpolitikát kidolgozó politikai pártoknak a gazdasági és a politikai korlátok figyelembevételével, a másik pedig (...) olyan gazdaságpolitikai irányokat (az eredetiben: policies) javasol, amelyek a gazdasági és a politikai korlátokkal számolva próbálják meg maximalizálni a társadalmi jólétet hosszú távra, s amelyeket alkotmányos jellegű szabályokként lehet elfogadni” (Laffont 2000: 5–6). Az utóbbi fajta politikai gazdaságtan fontos új szakkönyvét tartjuk most a kezünkben, írja Török.

Az oktatáspolitikai közgazdasági ideológiái

■ Ebben a fejezetben az oktatáspolitikában érvényesülő (köz)gazdaság(tan)i ideológiákat és megközelítéseket igyekszünk körbejárni. Rögtön hozzá kell tenni, hogy itt az ideológiát abban a „puha” megközelítésben értjük, miszerint az nézetek összefüggő rendszere⁴ (s kevésbé koncentrálnak – bár ki-kitekintünk – arra, hogy ezek a nézetek valamely politikai cselekvés alapjául szolgálhatnak, amelynek célja a fennálló politikai rendszer megdöntése, átalakítása vagy éppen fenntartása⁵).

Az áttekintés végére pedig eljutunk az iskolázottsági verseny – és következményének, a túlképzésnek – az értelmezéséhez. ■

2.1. KÉPZÉS ÉS TÖBBLETKERESÉST

Az oktatás először mint az egyéni kereset növelésének módja jelenik meg a közgazdaságtan első teoretikusainak munkáiban.

Adam Smith⁶ szerint a gazdaság alapja a munkamegosztás és a csere. A munkamegosztás lényegesen megnöveli a termelékenységét. A gombostűkészítés példáján keresztül mutatja be a munkamegosztás eredményét. „Az egyik ember drótot húz, a másik egyenget, a harmadik szabdal, a negyedik hegyez, az ötödik csúcsot köszörül, hogy ráilleszthessék a fejet. (...) Így azután a gombostűkészítés fontos mestersége mintegy tizenhét külön műveletre oszlik. Egyes helyeken mindegyiket külön kéz végzi. (...) Láttam egy ilyenfajta kisebb manufaktúrát, ahol csak tíz ember dolgozott (...) és ahol minden egyes személy (...) négyezer-nyolcszáz tűt készített naponta. De ha valamennyien külön-külön, egymástól függetlenül dolgoztak volna, anél-

⁴Lásd <http://www.idegen-szavak.hu/keres/ideologia> (letöltés 2015. 02.)

⁵Lásd például <http://tarstudszotar.adatbank.transindex.ro/?szo=33> (letöltés 2015. 02.)

⁶Adam Smith (1723–1790) skót filozófus, akit a modern közgazdaság-tudomány megteremtőjének tartanak.

kül, hogy bármelyikük is külön képzést kapott volna, úgy bizonyos, egyenként nem húsz, de talán még egy gombostűt sem tudtak volna megcsinálni” (Smith 1992: 16).

A szakképzés szerepe tehát a munkamegosztásra való felkészítés. Az eredménye azonban egyértelmű az egyén számára.

Smith így ír: „Költséges új gépet azért állítunk üzembe, mert azt várjuk, hogy különleges munkájával, amit teljes elavulásig végez, nemcsak megtéríti nekünk a ráfordított tőkét, hanem ezen felül még meghozza legalábbis a szokásos profitot. Ilyen költséges géphez hasonlíthatjuk az olyan embert, aki sok munkát és időt áldoz, hogy kitanuljon valami különleges készséget és szaktudást igénylő mesterséget. Azt várjuk, hogy a munka, amit magtanult, az egyszerű munka bérén felül megtéríti a tanulásra fordított összes költséget, és ezen felül meghozza egy a költségösszeggel egyenlő nagyságú tőkének legalábbis a szokásos profitját” (Smith 1992: 110). „Ezen az elven alapszik a szakképzett munka és a tanulatlan munka bére közötti különbség” (Smith 1992: 111).⁷

Mintegy két évszázad múlva Gary Becker kezd el foglalkozni a főiskolai és középiskolai képzés egyéni megtérüléseivel az Egyesült Államokban (Becker, G. 1962). A tanulmányában igyekszik általános összefüggéseket levezetni a kereset, a megtérülési ráta és az oktatásba beruházott összeg között, és megmutatni, hogyan lehet ezt az utóbbi kettőt közvetve kikövetkeztetni a keresetekből. Az oktatást alapvetően magánbefektetésnek tekinti, olyan beruházásnak, amelynek gazdaságosságát a jövőben elérhető jövedelmek alapján lehet meghatározni. Az iskolázás egyéni – illetve családi – költségeit, valamint a tanuló idő alatt elmaradt kereseteket tőkeként összesíti, és ezt állítja szembe azzal a jövedelemtöbblettel, amelyet a magasabb képzettségű dolgozók élveznek az alacsonyabb képzettségűekkel szemben. (A főiskola elvégzésének összes magánköltségét közvetett és közvetlen költségekre bontotta, a közvetlen költségek közé sorolta a tandíjat, a tanuláshoz szükséges könyvek árát és minden megélhetési költséget azonfelül, ami akkor is fellépett volna, ha az adott személy nem tanul tovább. A közvetett költségrészbe a továbbtanulás miatt elmaradt kereseteket számította).⁸) Becker későbbi tanulmányaiban az emberi tőkét, mint a személyi jövedelemmegoszlás alapvető meghatározóját kezeli (Becker, G. 1975).

Az emberi beruházást mikroökonómiai szinten vizsgáló elméletek leg súlyosabb problémája, hogy az egyén oktatási döntései során mennyire tekinthető „homo oeconomicusnak”. Tehát mennyire tudja összes gazdasági előnyét előre megbecsülni

⁷ Smith hozzászól: „Az alkotó művészetekre és szellemi foglalkozásokra való nevelés még hosszadalmasabb és még költségesebb. Ezért a festőket és szobrászokat, az ügyvédeket és orvosokat másoknál sokkal jobban kell megfizetni; jobban is fizetik őket” (Smith 1992: 111).

⁸ Becker számításai szerint a városban lakó fehér férfiaknál az oktatási költségek hozama 1939-ben 14,3% volt; a halálózási arányban és a munkanélküliségben mutatkozó különbségeket is számításba véve 19,2%. A főiskolai nevelési költségek 1940 és 1955 közötti hozama, a faji, halálózási, foglalkoztatottság- és tehetségbeli különbségeket is figyelembe véve 12,5% volt.

– egyáltalán akarja-e megbecsülni –, és mennyire csak gazdasági előnyöket vesz figyelembe döntése során?

Úgy tűnik, ennek a megközelítésnek ott és akkor van jelentősebb ideológiai szerepe, ahol és amikor tandíjat vezetnek be vagy emelnek. Ez esetben lehet és szoktak az oktatáspolitikusok erre a közgazdasági megközelítésre hivatkozni.

Hozzá kell tenni, hogy az egyéni keresetek oktatással összefüggő magyarázatainak van egy másik, kicsit későbbi (a 70-es években felbukkant) teóriája is, a szűrő-elmélet, amely szerint az oktatás nem járul hozzá az egyének jobb gazdasági szerepléséhez, nem növeli termelékenységüket, ehelyett a képzésben való részvétel információs értékkel bír. Ugyanis azoknak, akiknek más okból (például mert velük született képességeik jobbak) kiindulásként magasabb a termelékenysége, azok komparatív előnyökkel rendelkeznek az oktatásban való részvételben. Magyarul a jobb képességű, magasabb termelékenységű munkavállalók több iskolát végeznek. Az egyének az elmélet szerint éppen azért vesznek részt a tankötelezettségen túli oktatásban, képzésben, hogy a potenciális munkaadóknak képességeiket bizonyítsák.⁹ A szűrőelmélet nem igazán nyert teret az oktatáspolitikusok között, s a nagyrészt az oktatásban is dolgozó kutatók is kevésbé priorizálják, ami nem is csoda, hiszen ha az oktatás csupán szűrő szerepet játszik, akkor a közösségi ráfordításokat erősen megkérdőjelezhetők, (s ez sem az oktatáspolitikusoknak, sem az oktató-kutatóknak nem jó).

Mint ahogy az oktatás fogyasztási megközelítése sem igazán népszerű ezekben a körökben. Pedig mint Gábor R. István írja, az „emberi- és fizikai tőke-beruházás analóg kezelését, amely (...) az (...) emberi tőke-elmélet kemény magja, legfőképpen annak a perdöntő különbségnek a zárójelbe tévése miatt látom aggályosnak, hogy míg a fizikai beruházás a beruházó számára normális esetben jövőbeli hozam reményében vállalt jelenbeli áldozat (lemondás jelenbeli – mondjuk egyszerűen így – élvezetekről nagyobb jövőbeli élvezetekért, vagy [...] előbb egy lépés vissza, majd kettő előre), addig a tanulás normális esetben alapvetően pozitív élmény, s ennyiben magában hordja jutalmát, (egy lépés előre, majd még egy – kettő, három? – előre); ennyiben éppenséggel nem beruházás” (Gábor 1999). Majd azzal folytatja, hogy „a továbbtanulási igények gazdasági növekedést kísérő folyamatos emelkedésének megmagyarázására (...) a fogyasztáselmélet tűnik alkalmasabbnak: más úgynevezett normál fogyasztási jóságokhoz hasonlóan, az iskola, mint fogyasztási szolgáltatás iránt is a reáljövedelmek emelkedésével természetszerűen növekszik a lakossági kereslet” (Gábor 1999).

A fogyasztáselméletnek az az alapvető problémája, hogy amennyiben azt elfogadjuk, akkor az oktatás alakítását a piacra, a vevői szuverenítésre kellene bízni. Majd látni fogjuk később, ez is egy elméleti vita tárgya, hogy meg lehet-e, s ha igen, mennyire lehet ezt megtenni.

⁹ Magyarul K. J. Arrow (1979) munkája jelent meg ebben a teóriában.

2.2. OKTATÁS ÉS GAZDASÁGI HALADÁS

Az oktatás mint a gazdasági fejlődés egyik meghatározó tényezője ugyancsak már a közgazdaságtan első teoretikusaiiban felmerül.

Adam Smith az állótőke részének tekinti „a lakosság, illetve a társadalom valamennyi tagjának minden gazdaságilag hasznos tudását és képességét” (Smith 1992: 282).

Friedrich List¹⁰ szerint az oktatás olyan növekedési tényező, amelynek növelése érdekében akár nemzedékeken át le kell mondani bizonyos előnyökről, hogy azok később hatványozottan térüljenek meg. „Minden költség, amelyet az ifjúság nevelésére, a jogrend fenntartására, a nemzet védelmére stb. fordítanak, értékek feláldozását jelenti a termelőerők javára. Nagy része annak, amit egy nemzet elhasznál a jövő nemzedékek nevelésére, a nemzet jövőbeni termelőerejének fejlesztését szolgálja” (List, F. 1940: 180). List az oktatást mint a nemzet érdeke szempontjából fontos követelményt tekinti, ami persze hasznot hozhat az egyénnek is (de Listnél a hangsúly a nemzet érdekén van, s kevésbé az egyén hasznán).

Az ember, a képzett munkaerő, mint alapvető termelési tényező, s így mint a gazdasági fejlődés egyik meghatározó tényezője – a fizikai tőke mellett – a neoklasszikus közgazdaságtan egyik alapkérdése. P. H. Douglas amerikai közgazdász és Ch. W. Cobb matematikus a gazdasági növekedést a tőke és a munkaerő figyelembevételével igyekezett megmagyarázni. Majd ezt a technikai haladásnak a figyelembevételével igyekezett többek között Robert Solow és Odd Aukrust továbbfejleszteni. Ezt követően egyre több olyan vizsgálat látott napvilágot, amely az egyes országok gazdasági növekedését különböző tényezőkkel igyekszik kapcsolatba hozni. A legismertebb talán Eduard F. Denison munkája (Denison 1964). A szerző többek között az Egyesült Államok gazdaságnövekedési statisztikáinak alapján igyekszik e növekedés forrásait feltárni, és a növekedéshez való hozzájárulásukat számszerűsíteni. Megállapítják, hogy a gazdasági növekedés jelentős eleme az emberi tényező.

Az oktatás és gazdasági fejlődés közötti pozitív kapcsolat elemzésének mára hatalmas irodalma van. Neves kutatók mellett világszervezetek végeznek nemzetközi összehasonlító elemzéseket az oktatás gazdaságfejlesztő hatásáról (World Bank, OECD, UNESCO). Persze a gazdasági fejlődés és az oktatás (vagy más magyarázó

¹⁰ Friedrich List (1789–1846) német közgazdász, gazdaságpolitikus. Meg kell említeni, hogy List nézetei jelentős hatással voltak Kossuth Lajosra is. List a még feudálisan széttagolt Németországban élt, s munkásságának célja az volt, hogy megmutassa, miként lehetne Németországban a tőkés fejlődést felgyorsítani. List írásai erősen nacionalisták, a német ipar védelmét, egységes belső piac kialakítását szorgalmazták. A közgazdaság feladata szerint az, hogy megmutassa, miként lehet egy nemzet termelő erőit fejleszteni. Különösen kiemeli, hogy a nemzeti érdek felette áll az egyéni érdekek, mivel az egyének önmagukban nem gondoskodnak a későbbi nemzedékek jólétéről. Az egyének önmagukban nem lennének hajlandók áldozatot hozni annak érdekében, hogy a nemzeti termelő erők fejlődjenek. Ez a feladat az államhatalomra vár.

tényezők¹¹) kapcsolatát elemző vizsgálatok alapvető problémája az, hogy a korrelációs számítások természetéből adódóan nem tisztázható, hogy az egymással kapcsolatban álló tényezők közül melyik az ok és melyik az okozat. Nem dönthető el tehát az a kérdés, hogy azért fejlődik egy ország, mert sokat költ az oktatásra, vagy azért költ sokat az oktatásra, mert a gazdasági fejlődés nyomán rendelkezésre álló források azt lehetővé teszik. Alighanem arról van szó, hogy a gazdasági fejlődés és az emberi tényezők, az emberi erőforrások fejlődése csak együttesen, mintegy kéz a kézben mehet végbe. (Lásd erről Jánosy 1996, akiről később lesz szó.)

Ezen előzmények után, illetve ezekkel párhuzamosan – lényegében a klasszikus megközelítésből – fejlődött ki a 20. század második felére az emberi tőke elmélete – amelynek talán legismertebb teoretikusa Theodore W. Schultz. Eszerint a munkaerő gazdasági szerepében meghatározó jelentőségű emberi tudás egy hosszú, költséges folyamat eredményeképpen alakul ki, amely leginkább a beruházási folyamathoz hasonlít, s a fogyasztásnak nevezett folyamat jó része az emberi tőkébe való beruházást jelenti (Schultz 1983: 48). Az emberi tőkébe eszközölt ilyen beruházások megmagyarázzák az egy dolgozóra jutó reáljövedelem növekedésének legnagyobb részét. Az emberi képességeket növelő tevékenységeknek öt fő kategóriája van. (1) Az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások – amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják; (2) A munka közbeni képzés; (3) A formális, szervezett, elemi, közép- és felsőfokú oktatás; (4) a felnőttképzési programok; valamint (5) Az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében (Schultz 1983: 60).

A képzettség tartósabb, mint a nem emberi, újratermelhető tőke legtöbb formája, tehát egy adott bruttó beruházás többel növeli az állományt, mint amennyivel ugyanekkora bruttó beruházás tipikus esetben a nem emberi tőke állományt (Schultz 1983: 141). A gazdaság növekedésében meghatározó szerepe van – a dolgozók száma mellett – a dolgozók iskolázottságának és az oktatásra fordított költségeknek. Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy az emberi tőkeképződés olyan beruházás, amelynek során növekszik az egyén termelékenysége, s ennek következtében növekszik részint az egyén jövedelme, részint az egész gazdaság teljesítőképessége.

A tudásban való előrehaladás döntő faktora a gazdasági haladásnak. Növekedést hoz létre mind a fizikai, mind az emberi tőke minőségében. Az ember megszerzett képességei tükröződnek a munkabérekben, fizetésekben, az önfoglalkoztatók jövedelmében és a vállalkozók jutalékában. Az emberi tőke állomány, magasabb rátával növekszik, mint a fizikai tőke. A jövedelemnövekedés forrása: a technikai haladás, az emberi tőke szaporodása, és a specializáció növekedése.

¹¹ A társadalom és gazdaság szinte minden mérhető tényezője kapcsolatba állítható – és kapcsolatban is van – a gazdasági fejlődéssel: az egy főre jutó kalóriaigényektől a születéskor várható élettartamon keresztül az ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgató, a 10 000 lakosra jutó orvos, mérnök stb. számig, vagy a kommunális szemét fajsúlyáig.

Az emberi tőke képviselői azt hangsúlyozzák, hogy az emberi tőke közgazdasági fontosságának növekedése a modernizálódó gazdaságban nem kétséges. A gazdaságilag fejlett országokban az emberi tőke gazdasági emelőereje nagyobb, mint a nem emberi tőkée. Schultz egyik beszédében így fogalmaz, amin leginkább szemlélteti ezen nézet képviselőinek álláspontját: „A mi gazdasági rendszerünk legmegkülönböztetőbb vonása az emberi tőke növekedése. Enélkül csak kemény, kézi munka és szegénység lenne, kivéve azt, akinek a tulajdonából van bevétele” (Schultz 1993).

Ezek napjaink oktatáspolitikájának és az oktatási rendszer képviselőinek meghatározó ideológiai érvei. Ehhez partnerek a nemzetközi szervezetek (UNESCO, OECD és Világbank) is.

És ha mégsem működik? (Mert hát a 100 ezer lakosra jutó hallgatólétszám szerinti országsorrendben az első 25 között 11 posztoszocialista országot találunk, és a legmagasabb diplomás foglalkoztatotti aránnyal rendelkező öt ország között is három posztoszocialista – miközben a gazdasági fejlettségük enyhén szólva nincs ezzel összhangban.)

Ekkor jönnek a kiábrándult oktatáspolitikák, a tudástársadalom tagadása, helyette munkagazdaság hirdetése. Talán ismerős, a magyar oktatáspolitikai 2011-es váltása miatt.

Pedig a nem működésnek van magyarázata: a minőség. Mint később látjuk majd Hanushek és Woessmann (*Hanushek-Woessmann* 2010) gondolatait.

2.3. AZ OKTATÁS TÁRSADALMI HATÁSA

Ugyancsak már a közgazdaságtan kezdeteire visszavezethető az oktatás társadalmi összefüggéseinek vizsgálata.

Robert Thomas Malthus¹² szerint a gyors gazdasági növekedés előfeltétele a társadalmi béke, azaz a társadalom különböző rétegeinek, osztályainak az összeütközéseket elkerülő, a konfliktusokat békés úton, racionálisan megoldó együttélése. Malthus véleménye szerint az oktatás elterjesztése az állampolgárok felvilágosításának, racionális szellemre nevelésének – ma úgy mondanánk, szocializálásának – eszköze, s ennyiben a társadalmi béke biztosítója. Malthus azért szorgalmazza a kötelező népoktatás bevezetését, mert részint az magával hozná a gyermekmunka felszámolását, és a házasságkötések későbbre tolódását. Részint pedig az iskolában szerzett ismeretek, viselkedési módok hozzájárulnának – a Malthus korában fenyegető angliai túlnépesedés megállításához – a születések számának csökkenéséhez. Kitér arra is, hogy mit is kellene tanítani¹³ – természetesen közgazdaságtant. Az oktatás hasz-

¹² Robert Thomas Malthus (1766–1834) angol demográfus, a klasszikus közgazdaságtan egyik képviselője.

¹³ „A tanítás rendes tárgyain és azokon túl, a miket ő [ti. Adam Smith] említett, én hajlandó volnék jelentékeny súlyt tulajdonítani annak, hogy gyakran magyaráztassék meg a társadalom

nát ő inkább szociológiai aspektusból közelíti. „A mellett, hogy felvilágosítanak a társadalom alsóbb osztályainak valódi helyzetét, a mely jólétük vagy nyomoruk tekintetéből főleg önmaguktól függ, a községi iskolák képesek volnának korai oktatás és jutalmak helyes osztogatása által a legnagyobb mértékben a jövő nemzedéket a józanság, szorgalom, függetlenség és eszélyesség szokásaiban és vallásos kötelességeik teljes gyakorlásában nevelni fel, a mi felemelné őket mostani elnyomott állapotukból és közelebb hozná némi mértékben a társadalom középosztályaihoz, a melynek szokásai általában szólva bizonyára magasabbak” (*Malthus* 1902: 517).

Lényegében itt az oktatás szélesebb társadalmi hatásairól, az externális hatásokról van szó. Externáliáról akkor beszélnek a közgazdászok, ha a piacon kapcsolatban álló feleken kívüli külső szereplő, nem szándékoltan, ellentételezés nélkül is élvezi vagy szenved egy tevékenység túlszorduló hatását. Lényegében olyan piaci elégtelenségről van szó, amikor a piacon éppen az ügyletben nem részt vevő jóléti függvénye módosul. Közérthetően az oktatás aspektusából úgy is fogalmazhatunk, hogy azokat a hatásokat nevezzük az oktatás externáliáinak, amelyeket azok (is) élveznek, akik nem vesznek részt az oktatásban. Ezekkel a külső hatásokkal szokták az állam oktatási szerepvállalását indokolni, amelynek legfontosabb érveként azt szokták felhozni, hogy az oktatás kvázi közjóság, és externális hozamokkal jár.

Az oktatásnak számos externális hatását vizsgálták (lásd például *McMahon* 2000). Olyan fontos externális hatásokat lehet említeni, mint például azt, hogy az oktatás eredményeként alacsonyabbak a szociális, a munkanélküliséget kompenzáló és az

alsóbb osztályainak valódi állása, a mint azt érinti a népesedés törvénye, és hogy abból folyólag az ő jólétük vagy nyomoruk fő részben maguktól függ” (*Malthus* 1902: 514).

„Ha az idők folyamán a közgazdaság leegyszerűbb törvényeiből egy néhány hozzáadtnék az ezen iskolákban adott oktatáshoz, a társadalom haszna csaknem kiszámítható volna.” Ehhez lábjegyzetben hozzáfűzi, hogy: „Smith Ádám javasolja, hogy a mértan és eróműtan elemi részei tanítassanak a községi általános iskolákban és én azt gondolom, hogy a piacot uraló közönséges elvek megtanítása jelentékeny haszonnal járna. Bizonytalán oly tárgy az, mely miután igen közléről érdekli a nép alsóbb osztályait, valószínűleg felköltené figyelmüket. Ugyanakkor meg kell vallani, hogy lehetetlen bármi mérvben is vérmesnek lenni e pontnál tudván, hogy mennyire nagyon tudatlan általában a társadalom művelt része is a törvények tárgyában. Ha azonban a közgazdaság nem tanítható a köznépnek, azt vélem, hogy részének kellene lenni az egyetemi nevelésnek. (...) A közgazdaság talán az egyedüli tudomány, a melyről mondható, hogy annak nem tudása nem csupán hiánya a jónak, hanem nagy pozitív bajt is okoz” (*Malthus* 1902: 514–515, 2. számú lábjegyzet).

„Óriási összegeket tékozlottunk el a szegényekre, a melyről megvan minden okunk azt hinni, hogy ez állandóan nehezítette nyomorukat. De nevelésükben és azon fontos politikai igazságok ismerésében, a melyek a legközelebről érdeklik őket, a melyek talán az egyedül hatalmukban lévő eszközök arra, hogy javítsuk helyzetüket, és boldogabb emberré és békésebb polgárokká tegyük őket, nyomorultul vagyunk nagyon. Bizonyára nagy nemzeti szegénység, hogy a nép alsóbb osztályainak nevelése Angliában pusztán egynéhány vasárnapi iskolára van hagyva, a mely egyes emberek adakozásától függ, a kik aztán azokban a nevelés menetének olyan irányt adhatnak, a mint nekik tetszik” (*Malthus* 1902: 515).

egészségügyi kiadások, mivel az iskolázottabb embereknek alacsonyabb a munkanélkülisége, jobb az egészségügyi állapota. Továbbá, hogy a magasabban iskolázott emberek kevésbé hajlamosak a bűnözésre, így alacsonyabb a kriminalitás, amely csökkenti a bűnüldözési és a büntetés-végrehajtási rendszer költségeit. Azt is az oktatás externális hatásai között említik, hogy azokban a csoportokban, ahol nagyobb a magasabban iskolázottak, képzettebbek aránya, ott gyakoribb az önkéntes szolgáltatások nyújtása (öreggondozás, családi segítségnyújtás stb.), így közösségi kiadások takaríthatók meg.

Az externális hozamokat – amelyek indokolhatják az állami szerepvállalást – az alábbiak szerint lehet összefoglalni (Varga 1998: 35):

- a) Az oktatás következtében a demokratikus intézmények hatékonyan működtethetők,¹⁴ vagy gyakran úgy említik, hogy az oktatás eredményeként növekszik a társadalmi kohézió;
- b) Az embereknek – illetve a munkaerőnek – megnő a technikai változásokhoz való alkalmazkodóképessége, ami a gazdasági fejlődést segítheti elő;
- c) Alacsonyabb szociális, munkanélküliséget kompenzáló és egészségügyi kiadások, mivel az iskolázottabb embereknek alacsonyabb a munkanélkülisége, jobb az egészségügyi állapota;
- d) A magasabban iskolázott emberek kevésbé hajlamosak a bűnözésre, így alacsonyabb a bűnözés, amely csökkenti a bűnüldözési és a büntetés-végrehajtási rendszer költségeit;
- e) Kevesebb tökéletlenség a tőkepiacon;¹⁵
- f) Azokban a csoportokban, ahol nagyobb a magasabban iskolázottak, képzettebbek aránya, ott gyakoribb az önkéntes szolgáltatások nyújtása (öreggondozás, családi segítségnyújtás stb.), így közösségi kiadások takaríthatók meg.

¹⁴ Friedman szerint ez az egyik útja a jobb szociális és politikai vezetés biztosításának (Friedman 1996). De ide szokták említeni azt is, hogy az emberek képesek kitölteni az adóbevallásukat.

¹⁵ Friedman megállapítja, hogy „tetemes bizonyíték van arra, hogy az oktatásba fektetett tőke hozama sokkal magasabb, mint a fizikai tárgyakba fektetett tőkéé. A különbség arra mutat, hogy jelenleg nem fektetnek elegendő mennyiségű tőkét az emberekbe. Az emberi tőkébe való befektetésnek ez a hiánya feltehetőleg a tőkepiac hiányosságát tükrözi. Az emberekbe történő befektetést azonban nem lehet ugyanazokkal a feltételekkel vagy ugyanolyan könnyedén finanszírozni, mint a fizikai tőkébe történő befektetéseket. Könnyű belátni, hogy miért. Ha fizikai tőkébe történő beruházásra kölcsönöznek egy összeget, akkor a kölcsönadó által szerezhethet kölcsöne számára némi biztonságot, hogy jelzálogot jegyeztet be a tulajdonra, vagy egy bizonyos követelési jogot magának tart fenn a vagyontárgyon és adott esetben számíthat rá, hogy befektetésének legalább egy részét a vagyontárgy értékesítésével visszaszerzi. Viszont egy ember keresőképességének megnövelésére adott hasonló kölcsön esetén nyilvánvalóan semmilyen hasonló biztosíték nem szerezhető. Egy nem rabszolgatartó társadalomban a befektetést megtestesítő embert nem lehet sem eladni, sem megvásárolni” (Friedman 1996: 111).

Témánk szempontjából különösen fontos externális hatások az ún. a tovagyrűző hatások (spill-over effects). Ezek az erős emberitőke-környezet következtében fellépő előnyös külső hatások. Ez azt jelenti, hogy egy termelékenyebb emberitőke-környezetben az emberek jártasságának, tudásának, szakértelmének szintje magasabb, mint egy alacsonyabban. Az emberi tőke növeli mind a munka(erő), mind a fizikai tőke termelékenységét (Schultz 1993).

Mindennek a következménye, hogy ma az Európai Unió fejlesztéspolitikájában „a humántőke-potenciál mennyiségi és minőségi erősítése a gazdasági felzárkózás legfőbb tényezője” (Kőrösi 2008) Tegyük hozzá, hogy ugyanez a helyzet az OECD és az USA fejlesztéspolitikájában is.

Az iskolázottsági verseny és az innovációs verseny tehát – az emberi tőke teória alapján – kéz a kézben jár.

Az oktatás társadalmi hatásaiból indukálódik az oktatás tervezésének igénye is. Frederick Harbison a tervezéshez kapcsolódóan megállapítja, hogy „a modern társadalmak céljai (...) politikaiai, társadalmiak és gazdaságiak. Az emberi erőforrás fejlesztése valamennyi célkitűzés megvalósításának nélkülözhetetlen feltétele. (...) Ha valamely ország képtelen emberi erőforrásait fejleszteni, más téren sem fejlődhet: nem alakulhat ki modern társadalmi és politikai szerkezet, nem hozhatja létre a nemzeti egység tudatát, és nem érhet el nagyobb eredményeket az anyagi jólét területén sem” (Harbison 1968: 51). Az oktatástervezési módszereknek igen sok fajtája alakult ki. Az egyik csoportosítás kulturális, illetve munkaerő-szükségleti megközelítésű tervezési fajtákat különböztet meg, a másik egyéni igényeken alapuló, illetve a társadalom jövőbeni szükségletein alapuló módszereket, a harmadik csoportosítás input-hangsúlyos, rendszerhangsúlyos, output-hangsúlyos és célhangsúlyos tervezési módszereket különít el (Bertrand 1993). Ezen megközelítések nagyobbik részének az a lényege, hogy a gazdaságot és a társadalmat egy komplex, számos tényező összefüggő kapcsolatával jellemezhető rendszernek írja le. A tényezők egymással összefüggő fejlődése/fejlesztése szükséges a gazdaság normális fejlődéséhez.

A racionális politika annyit költ az oktatásra, s azt olyan struktúrában fejleszti, ami ezt a normális/optimális fejlődést szolgálja (Jánosy 1996). A társadalom és gazdaság fejlettsége tehát komplex dolog. Olyan, mint egy nagy háló, amelynek egy-egy szeme a gazdaság és társadalom fejlettségének különböző jellemzője, például a népesség iskolázottsága, az egy főre jutó nemzeti termék, az ezer főre jutó orvosok száma, az ezer főre jutó gépkocsi, az elfogyasztott kalóriák száma, a vezetékes vízellátásban részesülők aránya, vagy a kommunális szemétben a papírhulladék aránya, a születéskor várható élettartam, és így tovább. A gazdaság és társadalom fejlődése során a háló szemei együtt, arányosan mozdulnak. Reménytelen minden olyan elképzelés, amely egy-egy hálózem megemelésével reméli az egész hálót megemelni. Nem remélhetjük tehát, hogy például csak az oktatási ráfordítások megemelésével

a gazdaság fejlődése felgyorsul, helyette inkább egy torz struktúra alakul ki, a háló egy-egy szeme „kihegyesedik”, de a háló a helyén marad.¹⁶

A tervezés elméletre még később visszatérünk.

2.4. AZ OKTATÁS ÉS A MARXIZMUS

Egy oktatási ideológiáról szóló írásban megkerülhetetlen a marxizmus szerepéről írni. Az, hogy a marxizmus mennyiben közgazdaságtan újabban – miután már nem kötelező eszme –, sokan vitatják. Az, hogy politikai gazdaságtan, az aligha vonható kétségbe, s mint ilyen nyilvánvalóan a gazdaságtudományok része.

Azzal, hogy a marxizmus egy diktatórikus társadalmi rendszer fő magyarázó ideológiájává vált, nyilvánvalóan radikálisan áthatotta annak minden alrendszerét, így az oktatást is. Sőt az oktatás több vonatkozásban is kiemelt szerepet kapott ebben a társadalmi berendezkedésben, hiszen annak kellett a felnövekvő nemzedékbe plántálni a szóban forgó társadalom kiválasztottságát, és persze a hatalmi viszonyok elfogadását.

Az iskola ennek – Marx szerint – a gyári törvények alkalmazásával tud eleget tenni, azzal, ha összekapcsolja a termelőmunkát, az oktatást és a tornát. „Az ember minden irányban való – egyetemes nevelése, amely az oktatás és a termelőmunka korai egybekötésén alapul »a mai társadalom átalakításának egyik leghatalmasabb eszköze«” (írja Marxot idézve Gáspár 1987: 71). Később azután Leninnél „új elemként jelenik meg a társadalmi munka. De Lenin megkülönböztetett figyelmet fordított a politechnikai képzés korszerűsítésére is” (Gáspár 1987: 122). Tehát a „mindenoldalú fejlesztés három forrása, feltétele, eszköze – a termelőmunka, a tanítás és a társadalmi munka – a társadalmi termelési folyamat egészét reprodukálja a gyermekek és a fiatalok iskolai (nevelőintézményi) élettevékenységében” (Gáspár 1987: 122–123).

Persze az ellenség gyakran eltorzítja a helyes megközelítést. „Az ötvenes évek elején Sztálin úgy »fejlesztette tovább« a mindenoldalú nevelés marxi-lenini programját, hogy »az egységes és kötelező politechnikai oktatásra« redukálta azt” (Gáspár 1987: 122).

¹⁶ A szakmastruktúra alakításában alapvető szerepe van az oktatásnak, a képzésnek. A szakmastruktúra húzóerőként történő értelmezése azonban korántsem egyértelmű. Holló Mária így fogalmaz: „A fejlődés a népgazdaság egészének és ezen belül a munkaerőnek folytonos strukturális változásán keresztül megy végbe. (...) A tervszerű beavatkozás – főként a munkaerő fejlesztésének oldaláról – gyakran szükséges. De a beavatkozás nem a fejlődés gyorsításához, hanem az optimális struktúra folyamatos biztosításához kívánatos.” „Ha a munkaerő szakmai és képzettségi összetétele nem tart lépést az ország egészének fejlődésével, akkor ez a strukturális lemaradás fékező erővé válhat. (...) De ha már a munkahelystruktúra és a szakmastruktúra összhangja helyreállt, akkor az oktatás és a szakképzés volumenének fokozásával sem lehet többé nagyokat előreugrani a fejlődésben. Fokozott oktatási ráfordítással a fejlődés üteme alig gyorsítható (...)” (Holló 1974).

Ám sikerül rátalálni a helyes útra. „A szentlőrinci iskolakísérletnek kétségtelenül van két olyan programja, amely közvetlenül is a marxi, lenini, makarencói örökséghez nyúl vissza: – az egyik: az oktatás és a termelőmunka egysége, – a másik: a szocialista nevelés közösségi jellege. [Bár] éppen a két vonása az, amely miatt, különösen 1973 után, amikor a politikai pragmatizmus és az ideológiamentesség tendenciái egyre érzékelhetőbb formát öltöttek, a szentlőrinci iskolakísérlet fokozatosan »leértékelődik«” (Gáspár 1987: 11).

Persze ez a kísérlet is megbukott. Sáska marxi reneszánsznak nevezi ezeket a kísérleteket, s így ír (Andor 2000-re hivatkozva): „Gáspár László létező többségi és állami iskola kritikája ugyan vonzotta az autonómiára vágyó radikális pedagógusokat, a szocialista munkaiskola mindennapjai azonban rendkívül lehangolóknak és csalódást keltőnek bizonyultak” (Sáska 2005: 40).

Az államszocializmus marxista alapon álló reformkísérletei – mint a Gáspár-modell a pedagógiában vagy a Liska-modell a gazdaságban – törvényszerűen megbuktak, mivel a rendszer valójában reformálhatatlan volt. Gazdaságilag azért, mert a magántulajdonon alapuló piac nélkül nincs modern gazdaság. Társadalmi és végül is pedagógiai reformálhatatlansága pedig abból adódott, amit Fukuyama ír Havel egy novellájának tanulságaként megfogalmazva: a kommunizmus fausti alkura kényszerítette az embereket. Akik „nemcsak áldozatai lettek a rendszernek, hanem fenntartói is, miközben maga a rendszer önállósodott, a saját életét élte, függetlenül attól, hogy ebben bárki részt kívánt-e venni. (...) a kommunista társadalomban nehéz volt normálisan élni és majdnem lehetetlen volt »érvényesülni« a thümosz kisebb-nagyobb mértékű elfojtása nélkül. Még egyszerű ács, villanyszerelő vagy orvos sem lehetett senki, ha nem »alkalmazkodott« valamennyire, (...) és semmiképpen sem lehetett sikeres író, egyetemi tanár vagy televíziós újságíró, ha nem illeszkedett bele szinte tökéletesen a rezsim hazugságrendszerébe” (Fukuyama 2014: 294–295).

A század végére az államszocializmus – már inkább csak marxizáló, mint marxista – ideológia alrendszere oly mértékben ellentmondásba került a valósággal, hogy az a szocialista pedagógia lényegében állandó válságát eredményezte (lásd „kettős nevelés” problémakörét¹⁷).

Mindenesetre nagyon kevés olyan teória van, ami ideológiaként olyan mértékben hatott az oktatásra – sajnos – mint a marxizmus.

¹⁷ Bár a „kettős nevelés” a szocialista pedagógia terminológiájában eleinte elsősorban az iskola tudományos marxista-leninista ideológiára épülő erkölcsi-világnézeti nevelésének és a család ezzel ellentétes szellemiségben történő nevelésének ütközését értették. Később azonban – a 80-as évek puhuló diktatúrájának, erodálódó társadalmának és egyre súlyosbodó gazdasági nehézségeinek időszakában – a fogalom mind inkább kiterjedt az iskola által közvetített, „ideológiailag magalapozott” műveltségterületek és a mindennapi életben, a valóságban mind nagyobb számban tapasztalható „helytelen” jelenségek okozta ellentmondások nevelési hatásának, magyarul az iskola ideológiai nevelési kudarcának magyarázataként is

2.5. AZ OKTATÁS HATÉKONYSÁGA ÉS MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSA

Az oktatás hatékonyságának és minőségbiztosításának problémaköre – magyarul a hatékonyságnak és a minőségbiztosításnak az oktatásra történő ráerőltetése – sokak szerint alapvetően a közgazdasági imperializmusra (economic imperialism) vezethető vissza.

A közgazdaságtan imperializmusa az a folyamat, amelyben „a közgazdaságtant a piacon kívül, olyan területeken alkalmazzák, amelyeket hagyományosan a szociológia, a politológia, a pszichológia, a filozófia illetékességi körébe sorolnak” (Pies 1993: 91, Cserne 2000 alapján). Persze a közgazdászok ezt általában mint interdiszciplinaritást fogják fel. Becker amellett érvel, hogy a közgazdaságtant „nem tárgya, hanem megközelítésmódja” különbözteti meg más tudományterületektől. Véleménye szerint „a maximalizáló viselkedésre, a [keresletet és kínálatot és ezáltal az emberek tevékenységét egymással összhangba hozó] piaci egyensúlyra és a stabil preferenciákra vonatkozó feltevések könyörtelen és rendíthetetlen használata alkotja a közgazdaságtani megközelítésmód lényegét” (Becker 1976: 5, Szakadát 1995 alapján).

A közgazdaságtani imperializmus megközelítésében az egyik „kulcsfogalom” a homo oeconomicus, amely nem egyszerűen emberkép, hanem elemzési konstrukció. „A közgazdasági imperializmus mikroalapon nyugvó, makrojelenségeket magyarázó elméleti keret. (...) Ez egyrészt megkülönbözteti a makroszintű magyarázatokkal dolgozó szociológiai iskoláktól, de a pszichológiától is elhatárolja” (Cserne 2000).

Amikor az oktatás és az oktatáspolitikai közgazdasági ideológiáiról beszélünk, lényegében a közgazdaságtani imperializmus egyik jellegzetes megnyilvánulásáról van szó. Nyilvánvalóan idevezethető vissza az oktatás hatékonyságának problémaköre éppúgy, mint az oktatás minőségbiztosításának kérdései, amelyek gazdaságtudományi (kommercionális) elvárásoknak az oktatásra való alkalmazásai.

Az tehát, hogy a hatékonyság elve az oktatásban is előbb-utóbb megjelenik, lényegében magától értetődő. „Az üzleti hatékonyság elvének kiterjesztése az oktatás területére amerikai eszme, s noha a 60-as évektől kezdett hódítani – valójában egyáltalán nem számít új gondolatnak az Egyesült Államokban (több szerző már a század első évtizedében gazdasági problémaként kezelte az iskolákat). Az üzleti élet terminológiája széles teret nyert az angol nyelvű országokban, s e megközelítésmód követésre talált a legtöbb fejlett régióban” (Tót 1994).

A 70-es évektől az oktatásgazdasági kutatások területén megjelennek az oktatási költség-haszon elemzések, amelyek megpróbálják az oktatás költségeit, és (elég nehezen mérhető) hasznait összevetni. Elemzik a különböző képzési lehetőségeket, a nappali a levelező képzést, a tanárképzést, a különböző tantervek költséghatékonyságát, az oktatási technológia fejlesztések hatását, a különböző szakképzési programokat, stb.¹⁸ De számos empirikus vizsgálatra is sor kerül, amelyek igyekeznek

¹⁸ Lásd erről Varga 1998.

feltárni a hatékony iskolák jellemzőit. „A legtöbb tanulmány szerint a hatékony iskolákat a tanulókkal szemben támasztott magas követelmények jellemezték, a tanulók teljesítményét rendszeresen ellenőrizték, az iskola vezetése ösztönözte a tanárok továbbképzését, fejlesztési programokat dolgoztak ki a tanárok számára. Ugyancsak fontos jellemzőnek találták, hogy az iskola vezetése és a tanárok megegyeztek az iskolai nevelés céljában, értékeik konzisztensek voltak, és a tanulók is elfogadták az iskola normáit. Az eredmények arra utaltak, hogy a hatékony iskolák nem a ráfordítások szintjében különböztek a többi iskolától, hanem azok kihasználtságában, s a megfelelő iskolai erőforrások a tanulói teljesítmények növelésének szükséges, de nem elégséges feltételei” (Varga 1998: 148).

A hazai oktatási szakértők számára a rendszerváltást követően a hatékony iskola az eszménykép. „Abból a feltételezésből indulok ki, hogy az európai iskola demokratikus és hatékony, és az nevezhető európai oktatáspolitikának, amelyik ezen értékek megvalósulását teszi lehetővé, amely olyan körülményeket teremt, hogy az iskolák demokratikus értékrend szerint hatékonyan működhessenek. (...) A hatékonyság kétségtelenül európai és modern eszme. Az oktatási hatékonyság gondolata, az oktatási hatékonyság, mint elemzési és értékelési szempont viszonylag mélyen beleivódott a magyar pedagógiai kultúrába” (Báthory 1997).

A hatékony iskola nem egyszerűen belső folyamataiban hatékony, hanem a gazdasággal, a munkaerőpiaccal való kapcsolatában is az. „Kiinduló feltételezésem szerint az európai iskola demokratikus és hatékony, bár ezt semmilyen EU-deklaráció nem erősíti meg. Az EU viszonya az iskolához, a közoktatáshoz, az oktatáspolitikához inkább pragmatikus. Az oktatást racionálisan szervezhető társadalmi alrendszernek tekintik, mely főként a munkaerőpiacon át fejt ki hatást a társadalmi folyamatokra” (Báthory 1997).

A hatékonysághoz hasonlóan viharos a minőségbiztosítás oktatási rendszeren belüli pályafutása is.

A minőségügy a gazdaságtudományban – pontosabban az üzleti tudományokban – a 20. század elejének Amerikájában jelenik meg Taylor¹⁹ tevékenysége során, majd válik egyik igen jelentős menedzsmentággá Shewhart²⁰, Deming²¹, Juran²² és Crosby²³ munkássága nyomán.

A kommerciális minőségfogalomnak az oktatásban való térnyerése a 20. század második felében következik be – és ezt a térnyerést is tulajdoníthatjuk a közgazdasági imperializmusnak.

¹⁹ Frederick Winslow Taylor (1856–1915)

²⁰ Walter Andrew Shewhart (1891–1967)

²¹ William Edwards Deming (1900–1993)

²² Joseph Moses Juran (1904–2008)

²³ Philip B. Crosby (1926–2001)

Persze ez a térnyerés korántsem annyira sikeres. Mint Setényi János írja: „Ami az oktatást illeti – más ágazatokhoz hasonlóan – meglehetősen ellentmondásosnak mondhatók azok a kormányzati kezdeményezések, melyek egy-egy általános minőségmodell bevezetésére ösztönözték az intézményeket. A TQM Egyesült Államokbeli szorgalmazása gyakran a felismerhetetlenségig „felvizezett” oktatásügyi megoldásokat eredményezett, melyet a csoportmunka egyszerű szorgalmazásával is elérhettek volna a közoktatás szereplői. Az ISO finnországi szorgalmazása kifulladt, nem utolsósorban a tanácsadókkal szembeni általános ellenállás miatt. De hozhatunk más ágazatokból is példát. Ismeretes az ISO magyarországi egészségügyben történt alkalmazásának – finoman szólva – ellentmondásos tapasztalata. Sőt, e tapasztalatok megértésekor azt is tudatosítanunk kell, hogy a – látszólag – komoly minőségfejlesztési tapasztalattal bíró »küldő fél«, a gazdaság (jórészt a nagyipar és szolgáltatások) háza táján sincs minden rendben a minőségfejlesztés területén” (Setényi 2001).

Radó Péter is igen keményen fogalmaz a közoktatási minőségbiztosítással kapcsolatban: „A Comenius-program hatására az oktatási intézmények egy szűk körében többé-kevésbé elterjedtek a minőségirányítás egyszerűbb technikái. Végtelenül csekély azonban azoknak az intézményeknek a száma, ahol ez rendszeres, önértékelésen alapuló és tanulásfejlesztési célokat kitűző iskolafejlesztést indított el” (Radó 2006).

Vannak olyanok is, akik a minőségbiztosítás oktatási alkalmazhatóságát vonják kétségbe. Csoma Gyula szerint „bátran hihetjük, hogy a minőségbiztosítás a minőségbiztosítási dokumentumok által valósul meg, hiszen alig több, mint jól rendszerezett, kötelezően előírt papírmunka (...) figyelmet és energiát, cselekvési kapacitást vonnak el a többi teendőktől (...) leginkább a tanítástól” (Csoma 2003). Csoma szerint a minőségbiztosítás filozófiája mögött a közgazdasági imperializmus (ő ökonomizmusnak nevezi) húzódik meg. Csoma arra a végkövetkeztetésre jut, hogy „Az sem kizárható, hogy a minőségbiztosítás (»mint olyan«), eleve alkalmatlan az oktatási-képzési ügyek elméleti és gyakorlati kezelésére”.²⁴

Egyértelmű, hogy arról az alapkérdésekről van itt tulajdonképpen szó, hogy szolgáltatás-e az oktatás, és ha szolgáltatás, akkor ki a vevője, vagy a vevőjének képviselője. Vagy nem szolgáltatás, hanem „közszolgálat” – pontosabban kötelező hatósági ellátás. Az persze más kérdés, hogy ebben az esetben is van megrendelő, és akkor is lehet a tevékenység minőségéről beszélni, azt értékelni.

²⁴ Csoma elemzése azt hangsúlyozza többek között, hogy az intézmények ún. szelektív pedagógiai, andragógiai gyakorlatát fel kell, váltsa az ún. adaptív pedagógiai, andragógiai gyakorlat, s ezek a változások hordozzák (hordozhatnák) a pedagógiai, az andragógiai kultúrák korszakváltásának legfontosabb közös jegyeit. Majd felteszi a kérdést: „vajon milyen köze lehet mindehhez az ISO-nak és a TQM-nek? Leginkább az, hogy elfedik az idetartozó teendőket és energiát, időt vesznek el előlük. Különösképpen elfedik a tanulói teljesítmények mérésének problémáit, s energiát, időt vesznek el felfedezésük és megoldási kísérleteik elől” (Csoma 2003).

A hazai oktatáspolitikai az ezredfordulót követő évtizedig igen jelentős erőfeszítéseket tett az oktatás minőségbiztosítási rendszerének kiépítésére. Ezek az erőfeszítések azonban – a fenti kritikáknak megfelelően – valóban sok tekintetben bürokratikus és formális minőségbiztosító rendszerek kiépülését eredményezték. A 2010-es kormányváltás után a konzervatív kormányzat oktatáspolitikai fordulat nyomán a korábbi oktatásslolgáltatás megközelítés helyére az oktatás mint hatósági ellátás megközelítés került. Azaz a közoktatás nem szolgáltatás, hanem közszolgálat, az oktatás tehát nem a gyermekekért van, hanem az államért, a kormányért. Nem az emberek természetes egyenlőségére építő egyéni jogok biztosításának eszméje hatja át az iskolát, hanem a központi direktívák, a tekintély és a hierarchiák.

Ebben a megközelítésben a minőségbiztosítás állami ellenőrzést és diktálást jelent.

Az új oktatáspolitikai tehát nem a közgazdaságot használja ideológiának, hanem a hatalmat. Ami nem meglepő, hiszen ahol az oktatás politikai és ideológiai aspektusai válnak erőteljessé, ott a gazdasági és technokratikus célok háttérbe szorulnak (Nordensvärd 2014).

2.6. A POLITIKAI GAZDASÁGTAN

Lehetne még sorolni azokat a gazdaságtudományból átszivárgott ideológiákat, amelyek a 20. század oktatásában jelentős szerepet játszottak. (Később még lesz is szó ilyenekről.)

Könyvünk témájához azonban talán legfontosabb gazdaságtudományi vonulat a politikai gazdaságtan, amely lényegében a fenti ideológiákat is magában foglalja.

Babalola (2015) szerint az oktatás közgazdaságtana és az oktatás politikai gazdasága két különböző tudomány. Mind a kettő az oktatással kapcsolatos emberi döntésekkel foglalkozik, az oktatási problémák és kérdések elemzésére összpontosít két különböző nézőpontból. Az oktatás közgazdaságtana alapvetően olyan kérdésekkel foglalkozik, mint részint az egyén helyzetét befolyásoló egyedi jellemzők, illetve ezen jellemzők megváltoztatása a munkaerőpiacra összefüggésben, részint az egyén gazdasági, termelési kapacitásának növelésével. A fő célja a bérek arányának, az iskolai végzettséggel kapcsolatos egyéni döntéseknek és a gazdasági fejlődésnek a becslése. Az oktatás politikai gazdasága viszont a társadalom különböző gazdasági, politikai és társadalmi csoportjai közötti hatalmi kapcsolatok hatásaira összpontosít. Olyan kérdésekre válaszol, mint például, hogy mennyi oktatásban részesül, vagy mennyit nem kap az egyén, milyen oktatásban részesül demográfiai, társadalmi, gazdasági státusz szerint. Az oktatás szerepe a gazdasági növekedésben és a jövedelemelosztásban ezeknek a hatalmi viszonyoknak a része. Az oktatás politikai gazdaságában az oktatási rendszer minden tanulmánya szorosan kapcsolódik az állam céljának és működésének néhány kifejezett és implicit elemzéséhez. Az állam elmé-

lete ezért alapvető fontosságú az oktatás politikai gazdaságában. Ez annak a ténynek köszönhető, hogy a hatalom legalább részben a társadalom politikai rendszerében fejeződik ki (Babalola 2015: 42).

Gedeon szerint: „A politikai gazdaságtani paradigma a politikatudomány, gazdaságtan, szociológia által körülhatárolt területen belül helyezkedik el, a gazdaságtan és a politikatudomány a politikai gazdaságtan belső, a szociológia pedig külső környezete” (Gedeon 1997).

A politikai gazdaságtani elemzés segít megérteni az oktatási politikákat és a beavatkozásokat, a politikai és gazdasági érdekeket és preferenciákat. A politikai gazdaságtani elemzés segíthet a globális és nemzeti szereplőknek abban, hogy jobban átlássák, mi a leghatékonyabb és megvalósíthatóbb oktatási politika. Hozzájárulhat ahhoz, hogy ezek a politikák elfogadhatóak legyenek a döntéshozó szervek és az oktatás főbb szereplői között (Novelli et al. 2014).

2.7. AZ ISKOLÁZOTTSÁGI VERSENY

A fenti elméleti áttekintés célja az volt, hogy valamiféle keretet teremtsen a hazai felsőoktatás és emberierőforrás-fejlesztés elemzéséhez, hogy segítsen megérteni a szereplők érdekeit, motivációit és cselekvéseit. Talán annyit szolgált az áttekintés, hogy segít megérteni a bevezetőben hangsúlyozott iskolázottsági verseny mozgatórugóit, mind az egyén, mind a társadalom és gazdaság oldaláról.

Érdekes kicsit alaposabban megvizsgálni az iskolázottsági verseny néhány jellemzőjét.

Az iskolázottsági versenyt – illetve annak egyesült államokbeli megközelítését – jól szemlélteti Freeman (2009) írása, amely megállapítja, hogy a felsőoktatás globális expanziója nyomán romlott az Egyesült Államok helyzete, már nem itt a leginkább képzett a munkaerő. Ezzel kapcsolatban idézi az USA Nemzeti Tudományos Akadémiájának 2006. évi, valamint a Versenyképességi Tanács 2007-es jelentését, miszerint ez a helyzet potenciálisan veszélybe sodorja az USA tudományos és technológiai vezető szerepét, ami veszélyezteti a *nemzeti versenyképességet és a nemzetbiztonságot*. A tanulmány azzal zárul, hogy amennyiben az Egyesült Államok képes megtartani végzés után az ott tanuló letehetségesebb külföldi hallgatókat és doktoranduszokat, akkor az ország képes lesz fenntartani a kiválóságot és vezető szerepét az „elme birodalmában” és a gazdasági világban.

Freeman megállapítása összecseng az Egyesült Államok Nemzeti Akadémiai Bizottsága 2007. évi jelentésében²⁵ (amelynek címe *Rising Above the Gathering Storm*:

²⁵ 2005-ben az Egyesült Államok Képviselőházának és az Egyesült Államok Szenátusainak kétpárti kérése arra késztette a Nemzeti Akadémiákat, hogy készítsenek tanulmányt Amerika versenyképességéről az újonnan kialakult globális piacon.

magyarul kb.: fenyegető vihar fölé emelkedés) írottakkal. A jelentés legfontosabb ajánlása az állami iskolarendszer megerősítése és az alap kutatásba történő beruházás. A jelentés egyik fejezete – amelynek címe: „milyen intézkedéseket kell tennie Amerikának a tudományos és a műszaki felsőoktatásban annak érdekében, hogy továbbra is virágzó legyen a 21. században” –, azzal az ajánlással kezdődik, hogy az Egyesült Államokban a tanulás és a kutatás legvonzóbb környezetét kell megteremteni. Azért, hogy képes legyen fejleszteni, toborozni és megtartani a legjobb és legélesebb elméjű hallgatókat, tudósokat és mérnököket a világ minden tájáról az Egyesült Államokban.

West (2012) – Freemanra (Freeman 2009) hivatkozva – írja, hogy az utóbbi évtizedek legdrámaibb oktatási fejleménye az USA iskolázottsági előnyének radikális csökkenése. Amerika részesedése a világ összes postsecondary (a felsőoktatást is magában foglaló középfok feletti) képzésében az 1970-es 29 százalékról 2006-ra mindössze 12 százalékra esett vissza, ami 60 százalékos csökkenés. A visszaesés oka alapvetően olyan feltörekvő gazdaságok, mint Kína és India hallgatóinak robbanásszerű növekedése. (Mint írja, Kínában a postsecondary beiratkozók száma 1970-ben kevesebb mint 100 ezer volt, 2006-ban pedig 23,4 millióra, ugyanebben az időszakban Indiában 2,5 millióról 12,9 millióra nőtt. Összehasonlításképpen, 2006-ban mindössze 17,5 millió amerikai hallgató vett részt poszt-középfokú oktatási programokban.)

Ugyanakkor West azt is hangsúlyozza, hogy nem egyszerűen a hallgatólétszám növelésére van szükség, mivel Hanushek és Woessmann (Hanushek–Woessmann 2010) tanulmánya azt sugallja, hogy az oktatásban részt vevő hallgatók számának növelésére irányuló politikák csak akkor hoznak gazdasági eredményt, ha a hallgatók kognitív képességeinek, azaz az oktatás minőségének mérhető javulásával járnak.

Ha megvizsgáljuk 1975 és 2015 között a világ első húsz legnagyobb hallgatólétszámmal rendelkező országát, akkor némileg strukturáltabb képet kapunk, mint amiről Freeman beszél. A hallgatólétszám növekedés olyan fejlődő országokban volt a legnagyobb, több mint 100-szoros, ahol 1975-ben igen alacsony volt a létszám (Burkina Faso, Laosz, Niger, Etiópia, Csád), de ezek közül a növekedés után, 2015-ben is egyedül Etiópiában volt jelentősebb számú hallgató (mintegy 750 ezer). Ezeket az országokat követi Kína, ahol a vizsgált negyven év alatt százszoros volt a hallgatók számának növekedése, 430 ezerről, 4,3 millióra emelkedett. Kína után ismét kisebb hallgatólétszámú fejlődő országok következnek, amelyek közül Szaúd-Arábiában éri el 2015. évi létszám a 1,5 milliót (az 1975. évi 20 ezerről indulva, 77-szeres növekedést produkálva). Ebben a sorban három országot érdemes még megemlíteni, amelyek jelentős növekedést produkáltak, és 2015. évi hallgatólétszámuk is igen nagy: Iránt, ahol 34-szeres növekedés után 2015-ben a hallgatólétszám 4,7 millió, Indonéziát, ahol 23-szoros növekedés után közel 6,5 millió, és Törökországot, ahol szintén 23-szoros növekedés után mintegy 6 millió a felsőoktatás. Törökország az egyetlen OECD-ország, amelyik 1975 és 2015 között 20-szorosnál nagyobb hallgatólétszám-növekedést tudott elérni, s egyben az USA után a legnagyobb létszámú felsőoktatással rendelkezik ebben az országcsoportban.

2-1. táblázat. A 20 legtöbb felsőoktatási hallgatólétszámmal rendelkező ország és létszámának aránya a világ összes hallgatólétszámából 1975-ben és 2015-ben

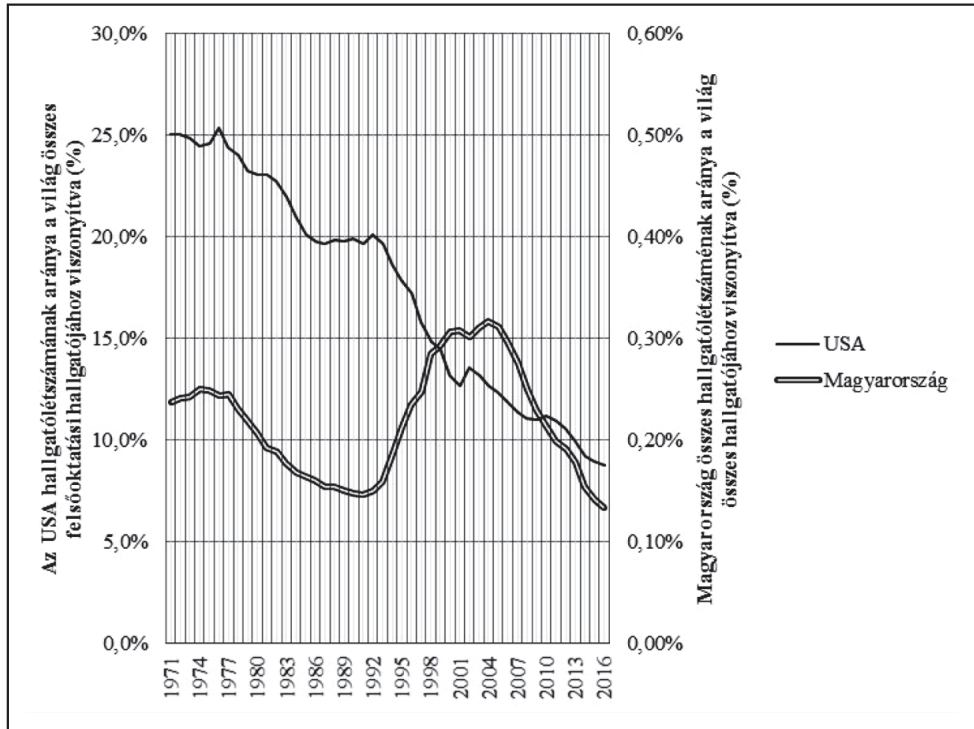
	Ország	1975			Ország	2015
1	USA	24,6%		1	Kína	19,9%
2	Oroszország	13,2%		2	India	14,8%
3	India	7,0%		3	USA	9,0%
4	Japán	5,2%		4	Brazília	3,8%
5	Ukrajna	3,9%		5	Oroszország	3,0%
6	Brazília	2,6%		6	Indonézia	3,0%
7	Franciaország	2,4%		7	Törökország	2,8%
8	Olaszország	2,2%		8	Irán	2,2%
9	Fülöp-szigetek	1,7%		9	Japán	1,8%
10	Egyesült Királyság	1,7%		10	Fülöp-szigetek	1,6%
11	Argentína	1,4%		11	Mexikó	1,6%
12	Lengyelország	1,3%		12	Korea	1,5%
13	Mexikó	1,2%		13	Németország	1,4%
14	Spanyolország	1,1%		14	Argentína	1,4%
15	Kína	1,0%		15	Egyiptom	1,3%
16	Egyiptom	1,0%		16	Vietnam	1,1%
17	Indonézia	0,7%		17	Thaiföld	1,1%
18	Ausztrália	0,7%		18	Franciaország	1,1%
19	Korea	0,7%		19	Egyesült Királyság	1,1%
20	Hollandia	0,6%		20	Kolumbia	1,1%
37	Magyarország	0,2%		61	Magyarország	0,1%

Ha a világrangsorban elfoglalt helyeket nézzük ugyanezen időszak alatt (2-1. táblázat), akkor 1975 évi arányokhoz képest – kisebb-nagyobb veszteséggel – négy ország tudott az első hatban benne maradni: az *USA*, *India*, *Brazília* és *Oroszország*, és még egy az első tízben: Japán. Négy ország tudott a 1975. évi tízen túli helyezéséből 2015-re az első tízbe kerülni: Kína, Indonézia, Törökország és Irán (ebből Kína az első helyre került). Tehát Kína hallgatólétszáma valóban robbanásszerűen nőtt, de India lényegében negyven éve jelentős hallgatólétszámmal rendelkezik. Három ország esett ki az 1975. évi első tízből, több mint tíz helyet rontva: Franciaország, Egyesült Királyság és Olaszország.

Magyarország az 1975. évi 37. helyéről 2015-re a 61. helyre esett vissza, a 40 év alatt 3-szoros létszámnövekedést produkálva. Ez az összes európai posztoszocialista ország között a legnagyobb zuhanás. (Ukrajna az 5. helyről a 26.-ra, Lengyelország a 12.-ről a 27.-re, Románia a 26.-ról a 43.-ra, Csehország a 41. helyről az 52.-re, Bulgária a 33. helyről a 65.-re esett vissza.)

Ha Amerika meg van rémulve az iskolázottsági versenyben való lemaradottsága miatt, mit lehet mondani Magyarországról?

2-1. ábra. Az USA és Magyarország felsőoktatási hallgatói létszámának aránya a világ összes hallgatólétszámához viszonyítva



Miközben az USA felsőoktatási hallgatóinak aránya a világ összes hallgatójához képest folyamatosan csökkent (1970-es 25%-ról 2016-ra 9%-ra), aközben Magyarország felsőoktatási hallgatóinak aránya a világhoz képest sajátosan hullámozott. A 70-es évek 0,24%-káról a rendszerváltás időszakára 0,15%-ra csökkent, majd igen intenzív növekedésbe kezdett, s a 2000-es évek első évtizedének közepén elérte a 0,32%-os maximumát. Ezt követően ismét csökkent, 2010-ben érte el a 0,21%-ot, s azóta a csökkenés még intenzívebb, 2016-ban 0,13% alá esett. *Mára tehát részese-désünk kisebb, mint bármikor korábban.* Ennek ellenére a magyar politikai és felsőoktatás-politikai dokumentumokban az Egyesült Államok elemző dokumentumaihoz képest – amelyek szintén a tudományos és a műszaki felsőoktatásra helyezik a hangsúlyt – sokkal inkább a munkaerőpiac rövid távú igényeit helyezi előtérbe, és messze nem priorizálják a felsőoktatási létszámfejlesztést. A Széll Kálmán Terv 2.0 így fogalmaz: „A magyar felsőoktatás fő problémái nem elsősorban a diplomások

számában, hanem az oktatás szerkezetében és általános minőségében keresendők. A magyar felsőoktatás fejlesztésének elsődleges célja tehát a munkaerőpiac számára jobban megfelelő képzési szerkezet kialakítása” (*Következő Lépés Széll Kálmány Terv 2.0*, 2012: 47–48).

A magyar felsőoktatás formálói, a politikai vezetés nem egyszerűen tudomásul veszi az iskolázottsági versenyben elfoglalt egyre gyengébb helytállásunkat, hanem azzal, hogy a felsőoktatást a hazai munkaerőpiac, a magyar elmaradott vállalkozói szféra rövid távú igényeihez igazítja,²⁶ ezzel tovább rontja ezt a helyzetet.

Magyarország tehát erősen vesztesre áll az iskolázottsági versenyben.

2.8. TÚLKÉPZÉS AZ ISKOLÁZOTTSÁGI VERSENYBEN

Az iskolázottsági versennyel összefüggésben felmerül a kérdés, hogy vajon bármekkora arányú és tömegű oktatás hasznos-e?

Nem fenyeget-e a túlképzés?

2.8.1. A túlképzés és az oktatás tervezés

Már az oktatás 20. századi tömegesedésének viszonylag korai szakaszában *Freeman* (1976)²⁷ arra figyelmeztetett, hogy a felsőoktatási kibocsátás növekedése előbb-utóbb odavezet, hogy olyan munkakörökben is diplomások fognak dolgozni, ahol nincs szükség diplomára, s hogy a diplomások bérelőnye ennek nyomán csökkenni fog. Jóllehet sokan igyekeztek cáfolni ezeket a kijelentéseket, azonban nemzetközi összehasonlítással jól bizonyítható, hogy Freeman állítása helytálló.

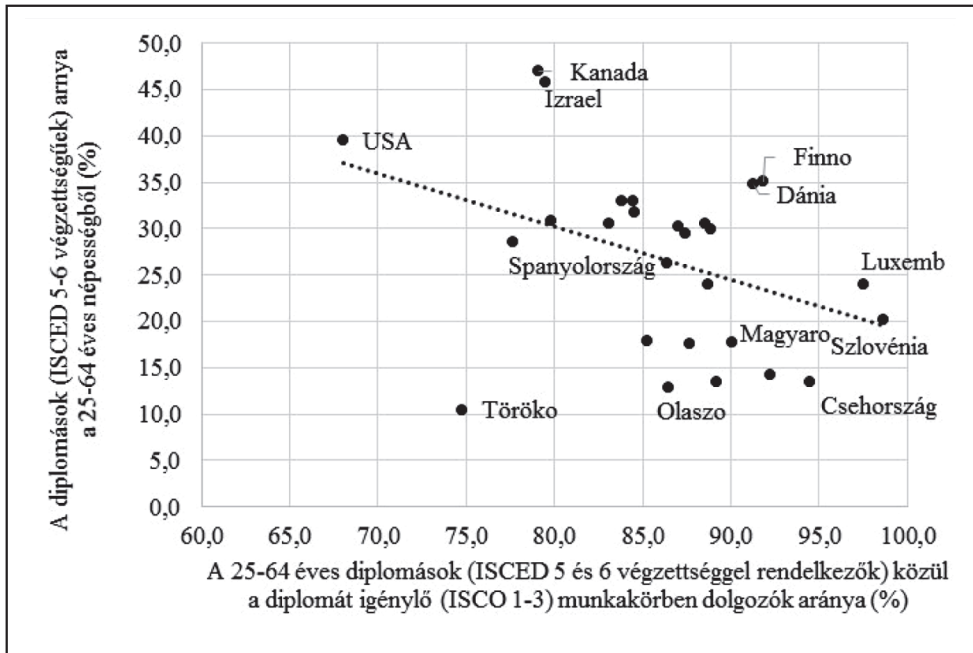
Az OECD-országok adatait vizsgálva jól látszik, hogy minél nagyobb egy országban a diplomás arány, annál nagyobb arányban dolgoznak a diplomások olyan munkakörökben, amelyek nem biztos, hogy diplomás munkavállalót igényelnének.

Más oldalról az is jól látszik, hogy minél magasabb egy országban a diplomások aránya, annál alacsonyabb azoknak a középfokú végzetekhez viszonyított bérelőnye.

²⁶ „A felsőoktatási koncepció a keretszámok ésszerűsítésével erősíti a természettudományos képzések hazai súlyát, ezzel növelve az összhangot a vállalkozói szféra igényeivel” (*Következő Lépés Széll Kálmány Terv 2.0*, 2012: 15).

²⁷ Ő ugyanaz a Richard Barry Freedman, a Harvard Egyetem professzora, akit kicsit korábban 2009-es írása alapján idéztünk, az USA felsőoktatási térvesztésével kapcsolatban.

2-2. ábra. A 25–64 éves diplomásokból diplomát igénylő munkakörökben dolgozók aránya (2007)



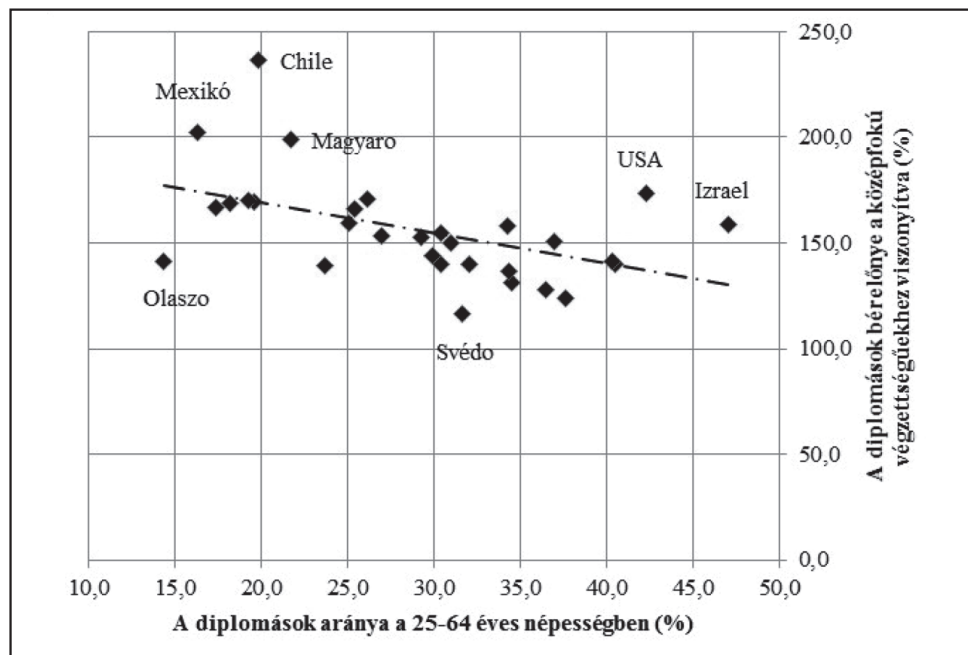
Forrás: Education at a Glance 2009 A1.6. és A1.1a.táblázatai alapján saját számítás.

De ezek nem igazán meglepő állítások, hiszen józan ésszel is belátható, hogy minél nagyobb a diplomás kínálat a munkaerőpiacon, annál alacsonyabb a diplomával elérhető bérelőny, bár tegyük hozzá, hogy továbbra is van ilyen bérelőny, ha egyre kisebb is. Mint ahogy azon sincs mit csodálkozni, hogy minél magasabb a diplomások aránya a munkavállalók között, annál többen dolgoznak azok közül olyan munkakörökben, amelyek a korábbi időszakokban nem igényeltek felsőfokú tudást.

Itt az az alapvető kérdés, hogy baj-e ez a túlképzés?

A közgazdaság, a szociológia és számos más társadalomtudomány művelőinek nagy csoportja szerint valójában nincs olyan, hogy túlképzés, hiszen az oktatás lényegében minden mennyiségben hasznosul. Hasznosul az egyén számára magasabb bérekben, még akkor is, ha olyan helyen dolgozik, ahol formálisan nincs szükség képzettségi szintjére, hasznosul a gazdaság számára is, hiszen ha bármennyivel magasabb bért is kap, mint az alacsonyabb végzettségűek, akkor azt azért kapja, mert nagyobb a termelékenysége, munkájának hasznossága. És természetesen hasznosul a társadalom számára is, hiszen azzal, hogy tanultabb lett, magasabb a demokráciatudata és -igénye, szélesebb látóköre, társadalmi tudatossága stb. Kérdés azonban, hogy ez korlátlan határig így van-e? Tehát az iskolázottság növekedése meddig növeli az egyén, a gazdaság és a társadalom hasznait?

2-3. ábra. A 25–64 éves között a diplomások aránya, s azoknak a középfokúakhoz viszonyított bérelőnye (2015)



Forrás: OECD.stat alapján saját számítás és szerkesztés.

Jánossy Ferenc – akiről már volt szó – elképzelései adhatnak erre választ. Jánossy 1966-ban kiadott munkájának (*Jánossy 1966*) 1975-ben megjelent második kiadása előszava szerint: „A döntő összetevő mindenkor a munkaerő fejlődése, és ezért valamely ország gazdasági fejlődése végső soron – vagyis hosszú távon – a munkaerőben rejlő adottságok kibontakozásától függ, hiszen a társadalom... végül mindig újból és újból előteremti a munkaerő mindenkori fejlettségi szintjének megfelelő termelési eszközeit. A népesség adott fejlettségi szintjét el nem érő, elavult termelési eszközök átmenetileg visszafoghatják ugyan a termelés színvonalának emelkedését, de a fejlődés menetét hosszú távra csak az esetben befolyásolhatják, ha az inadekvát állapot oly soká tart, hogy lefékezi magának a munkaerőnek a fejlődését is.” Jánossy megközelítésében a gazdasági fejlődés alapvető követelménye, hogy a szakmastruktúra – amelynek alakításában alapvető szerepe van az oktatásnak, a képzésnek – és a munkahelystruktúra dinamikus, egymást fejlesztő kapcsolata. Ezt a kapcsolatot Jánossy így jellemzi: „A szakmastruktúrának a gazdasági fejlődés folyamán szakadatlanul változnia kell, minthogy az egykor elsajátított ismeretek elavulnak és helyettük új, korszerű ismeretekre van szükség. (...) Természetesen a változásoknak megfelelően kell átalakulnia a munkahelystruktúrának is. Ahhoz azonban, hogy a fejlődést állandóan mozgásba tartsa, nem elég, ha a munkahelystruktúra változása lépést tart

a szakmastruktúra változásával, hanem fejhosszal mindig előtte kell járnia. A fejlődés megköveteli, hogy a munkahelystruktúra ne a mai szakmastruktúrának feleljen meg, hanem már a holnapinak” (Jánossy 1966).

Holló Mária szerint ezt a kapcsolatot úgy foglalhatjuk össze, hogy a fejlődés a nemzetgazdaság egészének és ezen belül a munkaerőnek folytonos strukturális változásán keresztül megy végbe. Ha a munkaerő szakmai és képzettségi összetétele nem tart lépést az ország egészének fejlődésével, akkor ez a strukturális lemaradás fékező erővé válhat. De ha már a munkahelystruktúra és a szakmastruktúra összhangja helyreállt, akkor az oktatás és a szakképzés volumenének fokozásával sem lehet többé nagyokat előreugrani a fejlődésben. Fokozott oktatási ráfordítással a fejlődés üteme alig gyorsítható (Holló 1974).

Magyarul a munkahelyi struktúra igényeit jelentősen meghaladó szakmastruktúrának nincs gazdasági fejlesztő hatása. Úgy tűnik tehát, a gazdasági fejlettség és az iskolázottság között nemcsak olyan kapcsolat van, hogy az iskolázottság kedvezően hat a gazdasági növekedésre, hanem olyan is, hogy a gazdasági fejlettség csak korlátozottan tudja hasznosítani a túlképzést, azaz behatárolja a hasznosítható iskolázottság szintjét.

Erre a teóriára épült az államszocialista országokban az oktatástervezés (Magyarországon fő teoretikusai és alkalmazói Timár János, és Kovács János Lásd például *Tímár-Kovács* 1971), s ennek a következménye volt az, hogy az államszocialista országok nagy részében a felsőoktatási beiskolázást erősen korlátozták, a gazdaság tervezett keresletéhez igazították. De az UNESCO segítségével a 20. század 60-as és 70-es éveiben a fejlődő országok egy részében is jelentős szerepet játszott az oktatásfejlesztés és tervezésnek az elmélete olyan teoretikusok munkájára támaszkodva, mint Tinbergen (lásd például *Tinbergen* 1986) és Harbison (*Harbison* 1968). De több fejlett ország is alkalmazott oktatástervezést (*Bertrand* 1993).

Mára azonban az oktatástervezés megbukott, a felsőoktatás tömegesedése visszafordíthatatlan, és az állam oktatástervezési beavatkozásának általában csak a puha formái elfogadottak, csak nagyon kevés szak esetben szokásos kemény numerus clausus (például orvosi képzés), és kevés olyan ország van, amelyik részletesen és direkt módon beleszól a beiskolázási keretszámokba és azok szerkezetébe. 2011 óta Magyarország ilyen.

2.8.2. A kétszintű képzés és a tömegesedés

Jelen írás szerzője Timár Jánossal közösen írt 2001-es munkájukban, amelynek címe „Tudásgyár vagy papírgyár” (*Polónyi-Timár* 2001) erre a Jánossy-féle teóriára építve fogalmazott meg kritikát az akkori magyar felsőoktatással kapcsolatban, egyebek mellett főleg a gazdaság fejlettséghez mért túlzott beiskolázást, a túlképzést és a minőséget kifogásolva. Mára sem veszítette érvényét a könyvnek a minőségre

vonatkozó kritikája. Ugyanakkor a túlképzésről szóló értékelés mára túlhaladottá vált. Ennek az az oka, hogy az akkori magyar felsőoktatás egy túlspecializált duális (egymásba át nem járható két fokozatú: főiskolai, egyetemi fokozat) intézményrendszer volt, amelynek növekvő kibocsátása, éppen a túlspecializáció miatt valóban a túlképzés veszélyét hordozta magában. A kétszintű felsőoktatási képzésre történő 2005. évi magyar átállás megváltoztatta a helyzetet. A szélesebb és általánosabb alapképzés megoldja a túlképzés problémáját.

A diplomák tömegesedésének túlspecializált képzés esetében ugyanis van egy fontos következménye. A tömegesedés és a hagyományos szűk, speciális szakképzést nyújtó felsőoktatás súlyos ellentmondásokhoz vezet. Például Magyarországon a 2000-es években (2001–2005 között) évente 6–14 diplomás csillagász lépett ki felsőoktatásból (ha a szakpárban végzetteket is figyelembe vesszük, akkor nagyjából másfélszer ennyi). Vajon van Magyarországon évente ennyi csillagászra kereslet a munkaerőpiacon? De ugyanígy fel lehet tenni a kérdés, hogy csakugyan van-e a hazai munkaerőpiaci kereslet évente 2200 jogászra, vagy 1250 művelődésszervezőre²⁸?

Nyilvánvaló, hogy a diplomák tömegesedésével átalakul, át kell, alakuljon a felsőfokú képzés tartalma a végzetteknek egy szélesebb foglalkoztathatóságát célozva. Az orvosképzésben nyilván nem, de a műszaki, természet- és társadalomtudományi, valamint pedagógusképzésben abba az irányba történik elmozdulás, hogy a felsőfokú képzés, vagy legalábbis annak első szakasza előszakképzéssé válik, s a régi értelemben vett szűk, felsőfokú szakképzés feljebb tolódik, a mesterképzés felé.

Ez a kétszintű képzés lényege. A bolognai folyamat a tömegesedés törvényszerű következménye. A BSc, illetve BA végzettséggel a munkaerőpiacra lépők nem rendelkeznek mély és szűk szakképzettséggel, hanem viszonylag széles szakmai és általános ismeretekkel. A három év után a munkaerőpiacra lépő diplomások szakmai végzettsége tehát elég általános ahhoz, hogy ha nem vagy nem teljesen szakirányának vagy végzettség szintjének megfelelően helyezkednek el, részint akkor sem vész kárba sok feleslegesen tanult mély szakmai ismeret, részint gyorsan az elhelyezkedésnek megfelelően korrigálhatóak és kiegészíthetők az ismeretek.

Olyan alapképzésre van szükség, amely akkor sem okoz nagy veszteséget (pénzben, erőfeszítésben stb.), ha a tömeges kibocsátás miatt nem vagy csak kismértékben hasznosul. Tehát ha egy BSc végzettségű közgazdász titkárnő lesz, vagy egy BSc végzettségű fizikus számítógép-kereskedő, egy BA végzettségű testnevelés szakos esetleg vagyonőr, akkor senki nem fog felszisszenni az elpazarolt tudás és ráfordítás miatt. Hiszen nem tanult olyan sok és mély, speciális szakmai ismeretet, hogy nagy kár lenne érte, ha elfelejti. Amit pedig nem felejt el, azt nagyszerűen tudja használni titkárnőként, kereskedőként, illetve vagyonőrként. Az is fontos, hogy ő maga sem lesz (talán annyira) elégedetlen, ha inkongruens elhelyezkedésre kényszerül. Ráadásul ez a képzés valamivel olcsóbb, mint a szűk és mély képzés. Ha

²⁸ 2008-as adatok. Lásd http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs08_fm (letöltés 2010. 10. 15.)

pedig szakmájának megfelelően helyezkedik el, s mélyebb ismeretekre is szüksége van a munkakörében, akkor visszamegy a második képzési ciklusra, s mestere lesz szakmájának.

A fentiek alapján nyilvánvaló, hogy kétszintű képzésre való át nem állás csak olyan szakmák esetében racionális, amelyeknél a tömegesedés nem történt meg (például a keretszám-korlátozás miatt az orvosképzésben). Más esetben azonban a hagyományos képzéshez való ragaszkodás észszerőtlen, mert a végzetek elégedetlenségével, pazarlással és a szakma piacának komoly zavarai fog járni (például jogásképzés).

Arról van tehát szó, hogy a tömeges felsőoktatás esetében értelmét veszti a direkt szűk és mély szakképzés. Hiszen gazdaságilag irracionális – és nem gazdasági szempontokból is észszerőtlen – nagy tömegben drágán specialistákat úgy kiképezni, hogy nagy részük nem dolgozik majd szakmájában, vagy végzettségénél alacsonyabb szintet igénylő szakmai foglalkoztatása lesz.

Persze a „középiskolásodó” felsőoktatási alapképzésre épülő mesterképzés aligha lesz képes a gazdaság, a gyakorlat számára szükséges felsőfokú szakemberképzést, és a tudományos felsőfokú képzés feladatait egyszerre ellátni. Ennek következménye a mesterképzések differenciálódása, a gyakorlatorientált mesterképzések és a tudományos mesterképzések kialakulása, s az ez utóbbira épülő doktorképzés. A mai (vagy inkább tegnapi) értelemben vett felsőfokú szakemberképzés ide, a mesterképzésre tolódik ki.

Ugyanakkor az alapképzés megfelelő alapot ad az élethosszig tartó tanulásnak, vagy egyszerűbben az átképzésnek, a gyorsan változó gazdaság szakemberigényéhez való gyors alkalmazkodáshoz.

2.8.3. Kvázi túlképzés

A felsőoktatás tömegesedése, mint a nemzetközi adatokból egyértelműen látható töretlenül tovább folytatódik. A legfejlettebb országokban a felnövekvő nemzedék fele, s hamarosan kétharmada szerez diplomát.

Természetesen a felsőoktatás tömegesedésének ára van. Mint a Zöld Könyv megfogalmazza, „Magyarországon a tanárképzésre a mennyiségi túlképzés és a minőségi alulképzés jellemző” (Fazekas et al. 2008: 10). Ez lényegében minden szakra elmondható. A tömegesedéssel törvényszerűen csökken a kibocsátott diplomások minősége – azaz képességeik szintjének átlaga –, hiszen a mind nagyobb tömegben bekerülő hallgatók képességei szintjének átlaga annál alacsonyabb, minél többen kerülnek be.

Ennek megértéséhez azt kell először is belátnunk, hogy a felsőoktatásba történő bekerülés a jelentkezők egyes képességeinek meghatározott szintjét követeli meg. Tehát egy jelentkező annál nagyobb eséllyel kerül be a felsőoktatásba, minél magasabb ezen képességeinek szintje (vagy, ami nagyjából ugyanezt jelenti, minél több

másik jelöltet előz meg ezen képességeinek szintjével). Ha ezen képességei a jelentkezőknek nem egyformák (azaz valamilyen szórást mutatnak), akkor amikor a fiatalok kis része kerül csak be a felsőoktatásba ezen képességeinek mérése alapján, akkor a bekerültek ezen képességei mértékének átlaga magas, s minél többen kerülnek be, annál alacsonyabb.

Persze abból, hogy a felsőoktatás inputján a belépő fiatalok képességeinek átlaga csökken, nem feltétlenül kellene annak következnie, hogy a kibocsátáson is csökken a képességek átlaga. Hiszen legalább két módon biztosítani lehetne a magasabb színvonalú kibocsátást, vagy az alacsonyabb képességszinttel rendelkezők felzárkóztatásával, vagy az alacsonyabb képességszinttel rendelkezők képzés közbeni kiszелеktálásával.

Bár kétségtelenül megnövekedett a tömegesedéssel a lemorzsolódás aránya is, a növekedés elmarad a „hígulástól”.

Elég egyértelmű az is, hogy a felsőoktatás tömegesedésével a felsőoktatásban nagyon kevés olyan oktatás-módszertani megújulás történt, amely a magasabb számban bekerülő alacsonyabb képességi szinttel bírók felzárkóztatását szolgálná. Sőt! A felsőoktatás tömegesedése együtt járt a képzés szervezésének átalakulásával, a kreditrendszer megjelenésével. A kreditrendszer – amely eredetileg gazdasági megtakarítást céloz a hallgatók számára, mivel lehetővé teszi az egyszer már megtanult (és kifizetett) tananyagegységek elismerését, beszámítását a tanulmányokba – új tartalmat nyer. Résztint a képzési programok tervezésének eszköze lesz. Résztint a kreditrendszer lehetővé teszi az egyéni ütem szerinti haladást. Tehát alternatívákat nyit a korábbi középiskolaszerű szigorú tantervek és kötelező előrelépési követelmények helyett a különböző képességű és ambíciójú hallgatók eltérő erőfeszítéseiknek megfelelő előrehaladására. Sajátos – elvileg a kreditrendszer gondolatmenetéből nem eredeztethető – következmény a kontakt óraszámok csökkentése, amely éppen az alacsonyabb tudás szintűek felzárkóztatása ellen hat. A tömeges felsőoktatásban tehát az alacsonyabb tudásszinttel belépők felzárkóztatásának nincsenek igazán új eszközei. De hát akkor mi történik velük?

Természetesen nagy részük hosszabb-rövidebb idő alatt elvégzi a felsőoktatást, és diplomát kap. A felsőoktatás tömegesedésének következménye tehát a diplomák minőségére egyértelmű, az azok mögött lévő tudásszintek egyre nagyobb mértékben differenciáltak lesznek. A magasabb tudásszinttel rendelkező végzetek diplomája magasabb színvonalú, az alacsonyabb tudásszinttel rendelkezőké alacsonyabb színvonalú. Ezt a differenciálódást természetesen tovább növeli az intézmények közötti differenciálódás.

A felsőoktatás tömegesedésére lényegében úgy is tekinthetünk, mint egy olyan folyamatra, amely úgy zajlott, hogy a társadalmi elit továbbra is ugyanazokba az elitintézményekbe járattja gyermekeit, s ezen intézmények mellé alacsonyabb színvonalú képzések és intézmények épültek ki a szélesebb tömegek befogadására. Az elitintézményekben az elit gyermekei a hagyományos (magas színvonalú) diplo-

mát kapják, a tömegek pedig alacsonyabb minőségi szintű diplomát. És ez a diploma nem sokkal magasabb színvonalú, mint egy-két generációval ezelőtt egy érettségi volt.

Tulajdonképpen úgy is fogalmazhatunk – ha feltételezünk egy állandó, hosszú távú (tömegképzés előtti) diplomakövetelményt –, hogy a tömegesedéssel növekszik azon végzettek száma, akik úgy kaptak diplomát, hogy képességszintjük ennek a diplomakövetelménynek nem felel meg. Végül is az ő képességeik csak kvázi felsőfokúak.

A kvázi felsőfokú végzettség fogalmának bevezetésével egészen más értelmet nyer a túlképzés fogalma. Hiszen azon diplomások középfokú vagy alacsonyabb képzettséget igénylő munkakörökben való foglalkoztatása, akiknek diplomájához alacsony képességi szint társul, lényegében csak kvázi túlképzettségnek, vagy kvázi alulfoglalkoztatásnak értelmezhető. A korábban látott nemzetközi tendenciákat – az alacsony számú ISCO kategóriákban foglalkoztatott egyre nagyobb arányú diplomás arányokat – lényegében kvázi alulfoglalkoztatásnak tekinthetjük.

A felsőoktatás tömegesedése és így a túlképzés nem visszafordítható. És nem visszafordítható ennek nyomán a minőség diverzifikációja sem. Miután az egyéni törekvések, s az oktatásba vetett társadalmi hit megállíthatatlanul a képzés tömegesedése, a túlképzés irányába hat, ennek hatásai világosak:

- Van egy növelő hatása a gazdasági fejlődésre – azonban ez behatárolt. Ennek tulajdonítható a különböző – így például a posztoszocialista – országokban tapasztalható időnkénti kiábrándulás, oktatáspolitikai fordulat.
- Kétségtelenül van pozitív társadalmi hatása (demokratizmus, műveltségnövekedés stb.), azonban alighanem van negatív hatása is, hiszen a remélt társadalmi és munkaerő-piaci pozícióktól elmaradó lehetőségek miatt a fiatalok egy részének kiábrándultsága nyilvánvaló (ennek tulajdonítható a kivándorlás és a fiatalok esetenként tapasztalható politikai jobbratulódása is).
- A felsőoktatás tömegesedésével járó minőségi diverzifikáció nyomán a munkaadók munkaerő-keresési stratégiája is diverzifikálódik.
 - Lesznek munkaadók, amelyek középfokú végzettséget igénylő munkahelyeikre viszonylag olcsón jutnak (gyenge minőségű) felsőfokú végzetthez, ők nyilvánvalóan a felsőoktatás expanzióját célzó oktatáspolitikát támogatják.
 - Lesznek munkaadók, amelyek igyekeznek magas színvonalú végzettségre szert tenni, és ezért egyetemekkel együttműködve kontrollálni igyekeznek a képzést, ők a felsőoktatás és a gazdaság szoros együttműködését szorgalmazó oktatáspolitikát preferálják.
 - Lesznek munkaadók, amelyek az utcáról felvett friss diplomások esetében komoly ráfordításokra kényszerülnek a munkába állításhoz szükséges felkészítés során. Ők a felsőoktatás minőségének emelését célzó oktatáspolitikai hívei.

- És persze lesznek munkaadók, amelyek a tömegesedés nyomán csökkenő középfokú munkaerő-kínálatot béremelés helyett a politikára gyakorolt nyomással igyekeznek befolyásolni, kikényszerítve a felsőoktatás és a felsőoktatásba vezető út beszűkítését.

Tegyük hozzá, hogy a felsőoktatás tömegesedésének van egy másik színvonal-befolyásoló hatása is, nevezetesen a középfokú képzés színvonalának csökkenése. Ugyanis a felsőoktatásba történő mind nagyobb hányadú beáramlás természetesen hat abba az irányba, hogy a középfokú szakképzésbe kerülők képesség szintje ennek arányában csökken. A középfokú végzettek tehát egyre inkább alkalmatlanok lesznek a középfokú szakmunkahelyek betöltésére. Más oldalról ezeket a középfokú szakmunkahelyeket egyre nagyobb hányadban a kvázi felsőfokú végzettséggel rendelkezők töltik be. A felsőoktatás tömegesedése tehát azzal a következménnyel jár, hogy a felsőfokú végzettségűek kiszorítják a középfokúakat az eredetileg középfokú végzettséget igénylő munkahelyekről, így ezek a munkahelyek viszonylag hamar felsőfokú végzettséget igénylő munkahelyek lesznek.²⁹

Az iskolázottsági verseny tehát radikálisan átalakítja az oktatási rendszert és a munkahelyi struktúrát. A felsőoktatásban kialakul a kétszintű képzési szisztéma, és a kreditrendszer, a képzés minősége differenciálódik, a középfokú oktatás színvonala pedig lesüllyed. A munkaerőpiacon a kiszorítóhatás érvényesül, a felsőfokúak kiszorítják a középfokúakat a középfokú szakmunkahelyekről, így ezek a munkahelyek előbb-utóbb felsőfokú végzettséget igénylő munkahelyek lesznek.

Az iskolázottsági verseny által előidézett változások szükségessé teszik a kormányzati munka professzionalizálódását, a folyamatok feltárását, megértését. Szükségessé teszik az oktatáspolitikai döntések megalapozásához az oktatáskutatást.

A hazai oktatáspolitikai irányítás professzionalizálódását – illetve annak hiányát –, valamint az oktatáspolitikai tudományos megalapozását jól mutatja, hogy a 2010-es évek végére nincs kormányzati oktatáskutató intézet, de az Akadémiának sincs oktatáskutatással foglalkozó kutatóintézete, sőt önmagát pedagógusnak vagy oktatáskutatónak nevező akadémikusa sincs.

2.9. ELFORDULÁS A TUDÁSTÁRSADALOMTÓL

Az egyetemek szerepe megváltozik a tudástársadalomban. „A XX. században az egyetemek lettek az emberi és kulturális tőke fő – vagyis monopolhelyzetben levő – előállítói és újratermelői. A magasabb képzettségek megszerzésének régebbi for-

²⁹ Gondoljunk például az idegenforgalmi, vendéglátóipari munkahelyekre, amelyeket az alacsony színvonalú középfokú képzés miatt törvényszerűen felsőfokú végzettségűekkel töltenek be Magyarországon.

mái (tradicionális szakmákban a tanoncképzés, vagy a technikumi képzések) fokozatosan eltűntek, hasonlóképpen a társadalmi osztályokra alapozott hálózatokon keresztül megvalósult bekerülési formák a társadalmi elitbe. *Bárki, aki „szakértő” szeretne lenni, vagy valamilyen társadalmi elitbe be akar kerülni, ehhez a lehetőséget az egyetemi végzettséggel lehet és kell megszereznie.* Mindemellett az egyetem kivívta magának azt a szerepet, hogy a korszak vezető tudományos intézménye legyen (...). A tudástársadalom konvencionális felfogása és a modern felsőoktatási rendszerek ambíciói az említettek alapján nagyon jól összhangban vannak egymással” (Debreceeni 2003; kiemelés P. I.). Tegyük hozzá, hogy ez a szakértői szerep, ez a Debreceni által társadalmi elitnek nevezett réteg, mint az előzőekben kifejtettük, egyre szélesebb, egyre inkább kiterjed a szakmák és foglalkozások mind szélesebb körére.

A posztszocialista országok egy részében, köztük Magyarországon azonban nem ezt látjuk. Az iskolázottsági versenyt, a felsőoktatás kiterjedését egyértelműen akadályozza a kormányzat.

Az oktatásirányítás a rendszerváltást követően a tervező államtól a piaci szabályozásban bízó állam felé mozdult el, majd negyedszázad után visszalendült a tervező-kontrolláló állam felé. Mindez nem független attól, hogy jól láthatóan nálunk is – mint a posztszocialista országok nagyobbik részében – egyértelmű az oktatás gazdasági hatásából való kiábrándultság, és elfordulás a tudásgazdaságtól a visszaiparosítás felé.³⁰ Megelégszenek a fejlett országok részére összeszerelést végző perifériális státusszal.

És ez az út mind az iskolázottsági, mind az innovációs versenyben és így a hosszú távú gazdasági és társadalmi fejlettségben is törvényszerűen a lemaradáshoz vezet. Az összeszerelő gazdaságban nem kellene kreatív diplomások, nem kell alkotó értelmiség, és széles diplomás népesség sem kell, helyettük engedelmes, alacsony iskolázottságú, közép- vagy alacsonyabb végzettségű összeszerelő szalagmunkások és végrehajtó szakdiplomások kellene. A fejlett összeszerelő iparágakat kiszolgáló elmaradott beszállító gazdaság sem igényel sem magas iskolázottságot, sem innovativitást.

³⁰ Ezt jól szemlélteti, hogy az OECD és az Európai Unió együttesen 41 tagországából 11-ben, illetve 10-ben csökkent a 10 ezer lakosra vetített hallgatólétszám 2010 és 2012 között (ugyanis Litvániában azóta újra növekedett, mégpedig meghaladva a 2010-es szintet), s ebből a 11-ből 7 posztszocialista ország. A 41 ország összesen 11 posztszocialista országából 2-ben növekedett (Bulgária és Horvátország) és 2-ben stagnált (Csehország és Észtország). Az UNESCO adatbázisában szereplő 229 országból 140-nek értékelhető a 2010–2013 közötti fajlagos (100 ezer lakosra vetített) hallgatólétszáma, ebből 28 posztszocialista. A 140 országból 41-ben csökkent a felsőoktatási hallgatólétszáma 2010 és 2013 között, ebből 16 posztszocialista ország (tehát miközben a 140 országból 29%-nak, addig a posztszocialista országok közül 57%-nak csökkent).

Mire való a felsőoktatás?

■ Ebben a fejezetben azt elemezzük, hogyan változik a felsőoktatás társadalmi illeszkedése illetve hogyan változnak az ezt meghatározó politikák. Először a felsőoktatás műveltségképének történelmi változásait tekintjük át a középkori egyetemtől a humboldti egyetem át a gazdálkodó/vállalkozó tömegegyetemig. Majd ehhez kapcsolódóan megvizsgáljuk a 20. század végi és 21. századi nemzetközi (európai uniós) és hazai felsőoktatási fejlesztési politikákat. ■

3.1. A FELSŐOKTATÁS MŰVELTSÉGGÉPE

Az oktatáspolitikai – azon belül is elsősorban a felsőoktatás-politika – műveltségképének alakulása, amelyet ebben a részben vizsgálunk, szorosan összefügg a társadalmi, gazdasági háttér fejlettségével. Ezért először ezt a kapcsolatot boncolgatjuk.

3.1.1. A műveltségkép társadalmi, gazdasági háttere

Az, hogy az oktatáspolitikai milyen műveltségképet követ, alapvetően függ a társadalmi, gazdasági fejlettségtől.

A 20. század végének és a 21. század elejének társadalmi, gazdasági fejlettségét leginkább a posztindusztrializációval írhatjuk le.

A téma egyik úttörője, Daniel Bell szerint három fejlődési szakaszt különíthetünk el a társadalmi, gazdasági fejlődésben: a preindusztriális, az indusztriális és posztindusztriális szakaszt.³¹ Az indusztriális szakaszt Bell (2001) árutermelő társadalomnak, a posztindusztriális szakaszt pedig szolgáltató társadalomnak is neve-

³¹ Bell egyébként Colin Clark *Conditions of Economic Progress* című 1940-ben írt könyvére hivatkozik, amelyben a gazdasági tevékenységeket három szektorba, az elsődleges (elsősorban kitermelő), a másodlagos (elsősorban termelő) és a harmadlagos (szolgáltatási) szektorba sorolta (Bell 2001).

zi. Mint írja: „1970-ben az Egyesült Államokban minden 100 dolgozóból hatvanöt dolgozott a szolgáltatóiparban, 30 százalék az árutermelő és építőiparban, valamint kevesebb, mint 5 százalék a mezőgazdaságban. A *szolgáltatás* szó persze a tevékenységek igen széles skáláját fedi le. (...). A posztindusztriális szolgáltatások más jellegűek. Humánjellegű és professzionális szolgáltatásokról van szó. A humánjellegű szolgáltatások közé sorolható a tanítás, az egészségügyi szolgáltatások és a szociális szolgáltatások széles skálája; a professzionális szolgáltatások között említhetjük a rendszerelemzést és -tervezést, valamint a programozást és az információ feldolgozását. Az utóbbi két évtizedben a foglalkoztatottság nettó növekményét kizárólag a posztindusztriális szolgáltatások adták, és bár a növekedés üteme lassult (...), az általános tendencia fennmarad” (Bell 2001).

A posztindusztriális korszak az ipar háttérbe szorulását s a szolgáltatások átalakulását és kiterjedését hozza magával. Ez az elmozdulás a gazdaság és a társadalom számos folyamatára – így az oktatásra, az oktatás iránti keresletre, az oktatástervezés egészére és az oktatáspolitikára is – hatással van. A változások lényege a szolgáltatásoknak az ipari termeléstől és azok eredményétől az áruktól való jelentősen különböző jellegéből adódik. Ezek a sajátosságok közismertek: a „szolgáltatások nem tárgyasultak³², nem választhatók szét³³, változékonyak³⁴ és romlandók³⁵” (Kotler 2002: 479).

³² A nem tárgyasultság azt jelenti, hogy a szolgáltatások végeredménye általában nem fogható meg mint önálló termék, vagy ha igen, akkor általában nem a megfogható termék a tényleges eredmény. (Például a képzés kézzel fogható eredménye az azt igazoló bizonyítvány, de a képzés, illetve tanulás eredménye nyilvánvalóan nem a bizonyítvány, hanem a végzett megszerzett ismeretei, kompetenciái. Ezek azonban nem kézzelfoghatóak, s minőségükről is igen nehéz képet alkotni.)

³³ A szét nem választhatóság azt jelenti, hogy a szolgáltatás és a fogyasztás egyidejűleg történik, az előállítás és a fogyasztás térben és időben egyezik. A szolgáltatások egy részénél – elsősorban a szoros kapcsolódású szolgáltatásoknál – a szolgáltatás eredménye nem választható el a fogyasztótól. A szolgáltatások jelentős része esetében a szolgáltatás eredménye túl is nyúlik a szolgáltatás idején. Például az oktatás esetében az annak eredményeként kialakult ismeretek, készségek hosszú távon – az oktatás mint szolgáltatás idejét messze meghaladó időtávon – történő gyakorlati hasznosíthatósága a cél. De nincs ez másként sok más szolgáltatásnál sem (például a fodrász szolgáltatása nyomán kialakult hajviselet, vagy az utazás eredményeként kialakult „ottlét”).

³⁴ A heterogenitás a szolgáltatási színvonal változékonyságára utal. Ez egyben azt is jelenti, hogy a szolgáltatások általában nem standardizálhatók. Például az oktatás esetében is egyértelmű, hogy a tantervek, tanmenetek, óravázlatok előírása ellenére sem lehet az oktatást standardizálni, vagy ha esetleg lehet is valamennyire, abból szinte semmi nem következik az eredmény standardizáltságára nézve.

³⁵ A romlandóságon azt értik, hogy a szolgáltatások nem tárolhatók. Nem lehet előre legyártani és készletezni azokat. Nem lehet a kereslet és kínálat közötti eltéréseket raktározással kiegyenlíteni. A tárolhatatlanság a megfelelő időzítést, a szolgáltatás nyújtás időpontjának a szükségletekhez rendelését követeli meg.

A szolgáltatásoknak számos további sajátossága is az ipari korszakhoz képest jelentős változást hoz. Az ipart például a koncentrált telepítés jellemezte, a szolgáltatásokat viszont a fogyasztókhoz közel, tehát decentralizáltan kell elhelyezni, s ennek nyomán az ipari korszakra jellemző munkaerő-vándorlás lelassul. Az ipar visszaszorulásával kiszélesedő szolgáltatások – itt elsősorban a szoros kapcsolatra épülő szolgáltatásokra gondolunk – sokkal inkább a kereslethez igazodóan decentralizáltak. A kereslet mennyiségét és minőségét a fogyasztók erősen differenciált és szubjektív igényei határozzák meg, a szolgáltatások szétszórta, sokszínű, a fogyasztók gyorsan változó igényei (a divatváltozások) miatt nehezen tervezhető kapacitását, és tartalmát tekintve. Ezek a tulajdonságok alapvetően szűkítik a tervezhetőséget, hiszen a prognosztizálhatóságuk eleve nehéz, ráadásul regionális, területi prognózisokra, és tervekre van szükség.

A posztindustrializálódás radikálisan megváltoztatja a fejlett országok társadalmi szerkezetét is. A harmadik szektor kiterjedésével az ipari munkásság eltűnően van, miközben a (decentralizált és kiszolgáltatottabb) alkalmazotti réteg egyre nő. A társadalom belső konfliktusvonalai osztályellentétekről áthelyeződnek a jóléti állam belső elosztási konfliktusainak területére (Bayer 1996).

Az industrializáció teremti meg a szakképzést, majd az ipari korszak második fele a középfokú oktatás kiterjedésének időszaka. Mint Berend T. Iván írja, „a két világháború között az európai oktatási rendszer s ezzel a népesség általános műveltségi színvonala rendkívül nagy előrehaladásról tanúskodott. Ennek gazdasági alapját, igényét elsősorban a nehézipar rohamos térhódítása, az ipar szerkezetében bekövetkező lényeges átalakulás és a gyakran »második ipari forradalomnak« is nevezett hatalmas technikai előrehaladás határozta meg. (...) Kialakult a nagyszériás tömegtermelés és a mindezzel összefüggő tudományos üzemszervezés. (...) Mindezzel szoros összefüggésben már nem volt elegendő a XIX. századra szabott elemi népoktatás, az általános írni-olvasni-számolni tudás alapképzése. Rohamosan terjedt a középfokú képzés, és a század közepére, a II. világháború éveire Nyugat-Európában a megfelelő korosztálynak már 2/3-a, 3/4-e középfokú végzettséggel rendelkezett. (...) A fejlett tőkés világban tehát valamiféle második képzési forradalomról beszélhetünk, még akkor is, ha az oktatás tartalmában ez jóval kevésbé jelentkezett, mint kereteinek minden irányú kibővülésében” (Berend 1978: 154–155).

Az ezt követő posztindustrializálódás értelemszerűen még radikálisabban átrajzolja a szakképzést és a felsőoktatást is. Az ipari korszak szakképzése az ipar logikájának alávetve szerveződött. Az ipari szakképzettségigénye és szakképzése főként a gyárakhoz kapcsolódott, viszonylag koncentrált volt, éppen ezért jól kiszámítható, és központi (értve ezen az oktatásigazgatás valamilyen magasabb szintjét) többé-kevésbé megtervezhető és szervezhető. A képzés tartalmát többnyire tudományosan jól körülhatárolható technikai, technológiai ismeretek alkották. A posztindustrializációs korszak szakképzése azonban jól kitapinthatóan másféle. A szolgáltatások

kiterjedése az oktatásra kettős hatású. Részint a képzési szint megemelkedik, részint a „mély” szakképzés helyébe az „előszakképzés” kerül: az iskolai képzés egyre inkább az általános képzés erősítése felé fordul, s a szakmai képzés egyre inkább a munkáltatóra vagy a munka melletti képzésre marad. Az iskola feladata a képezhetőség, az átképezhetőség kiépítése, mert a konkrét szakmai ismeretek elsajátítása az elhelyezkedést követő időszakra tevődik át. Az iskolarendszerből kiszoruló szakképzésnek gyorsan kialakul az iskolarendszeren kívüli kínálata, az iskolarendszeren kívüli szakképzés. Ez a piaci szerveződésű oktatási szolgáltatás igen rugalmas, gyorsan alkalmazkodik a kereslethez. Egyre fontosabb szerephez jut a felnőttképzés, s – a szórakozási, rekreációs célú képzésekkel együtt – meghatározó részévé válik az élethosszig tartó tanulásnak.

Rendkívül fontos változások következnek be a felsőoktatásban is. A posztindusztriális korszak indulásával a felsőoktatás tömegesedése is egybeesik a 20. század közepén. A felsőoktatás tömegesedésének meghatározó mozgatóereje a demokratizálódás és a középrétegek kiszélesedése. A demokratizálódás egyik eredménye a magas iskolázottsághoz való hozzájutás lehetőségének megnyílása széles néprétegek számára. Különösen a fejlett országokban – de számos fejlődő országban is – az iskolázás általános emberi jog lett. A felsőoktatás a tömegesedés nyomán kialakul a kétszintű képzés, az általános műveltséget és előszakképzést adó alapképzés és a specializáló mesterképzés.

A felsőoktatás nagyüzemmé, nagy szolgáltatóvá válik, kialakulnak a szolgáltató egyetemek. Nemcsak a képzési szerkezetben, szakmai és szintbeli struktúrában, hanem minőségben és az igényelt erőfeszítésben is széles kínálat alakul ki. A felsőoktatás a közép- és felső rétegek fiataljainak életformájává, kötelező és divatos életpálya elemévé válik. Sokak számára befektetés, sokak számára a társadalmi státusz megőrzésének eszköze, sokak számára szórakozás, sokak számára pedig trendi divat, elvárt életformaelem. A felsőoktatás természetesen alkalmazkodik ehhez a sokszínű, sokcélú kereslethez (Polónyi 2010).

3.1.2. Az oktatásirányítás változása

A gyorsan terjeszkedő iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli oktatás kiváltja az állami oktatásirányítás szabályozási hajlandóságát. Az oktatás sajátosságai sok tekintetben alkalmat és lehetőséget is adnak ehhez. Mint *Hirschman* (2000) hangsúlyozza az egészségügyi és az oktatási szolgáltatások esetében a szolgáltatások vásárlói gyakran téves információkkal rendelkeznek a minőségről, gyakran csak kevés szolgáltatóról van szó, és az összehasonlító vásárlás bonyolult, sőt lehetetlen. Magyarul az oktatási szolgáltatások piaca tökéletlen piac, ahol a vevői szuverenitás nem képes vagy nem képes jól szabályozni a piacot. Ez kiváltja az állam szabályozni akarását – legalábbis az olyan országokban, ahol hagyományosan hisznek az állam

piacszabályozó szerepének hatékonyságában, mint amilyen a kontinentális Európa országainak egy része, benne Magyarország.

A humboldti (és a napóleoni) oktatáspolitikai beavatkozás ennek az első jelentős történelmi példája.

Majd a felsőoktatás tömegesedése is hasonló folyamatokat indít el. Ennek az az oka, hogy a képzés tömegesedésével természetesen a diplomáskibocsátás is tömegesedik. A tömeges kibocsátással növekszik az inkongruens foglalkoztatás. A szűk felsőfokú végzettség elvész, ha nem talál elhelyezkedést. Mindezek nyomán a szűk és mély szakmai képzés mint a felsőoktatási képzéssel kapcsolatos követelmény egyre inkább megkérdőjeleződik. Mint az előző fejezetben láttuk, ennek következménye a kétszintű képzés bevezetése, amely megoldja ezeknek a problémáknak jó részét. Az első alapképzési szakasz ugyanis csupán előszakképzettséget nyújt. Ezzel a végzettséggel a munkaerőpiacra lépők nem rendelkeznek mély és szűk szakképzettséggel, hanem viszonylag széles általános jellegű, nem túl mély szakmai ismeretekkel. Ez elég általános ahhoz, hogy ha nem vagy nem teljesen szakirányuknak vagy végzettség szintjüknek megfelelően helyezkednek el, részint akkor sem vész kárba sok feleslegesen tanult mély szakmai ismeret, részint gyorsan az elhelyezkedésnek megfelelően korrigálhatóak és kiegészíthetők az ismeretek.

A tömeges felsőoktatás csak úgy egyeztethető össze valamennyire a gazdasági igényekkel, ha első szintje általánosan művelő képzéssé és „előszakképzéssé” válik (Polónyi 2010).

3.1.3. Műveltségkép alakulása

Azt állítjuk, hogy a felsőoktatással kapcsolatos műveltségkép az ipari korszak előtt alapvetően az értelmiségi szerepkörhöz kapcsolódott, amit azután az ipari korszak alatt a szűken és mélyen képzett szakemberkép egyre inkább kiszorított, majd a posztipari korszak beköszöntével a felsőoktatási képzésben legalább részben visszatér az értelmiségképzés az alapképzési szakaszban (3-1. ábra).

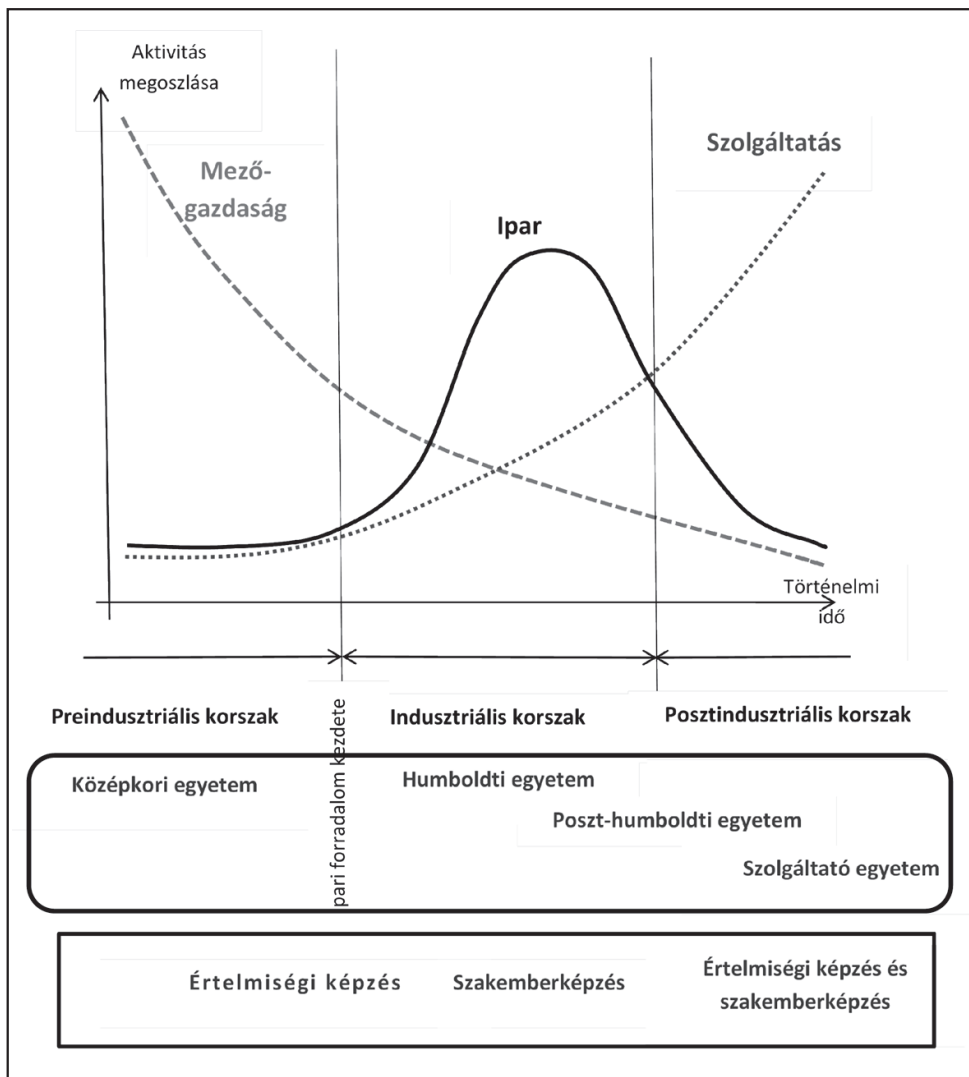
A középkori egyetem értelmiségképző szerepe helyébe lépő humboldti egyetem még sokat őrzött az értelmiségképző szerepéből. Mint Karády és szerzőtársa írja: „a humboldti egyetem általános értelmiségképző – tehát például a közéleti témákról egymás közt vitatkozni, beszélgetni, a nem diplomás környezetnek pedig »tanácsot adni« inkább képes – funkcióinak inkább megfelelt, mint a poszt-humboldti, mely sokkal kevésbé tekinti ezt feladatának, sőt akár még kerüli is ezt a szerepkört” (Karády–Nagy 2012: 145).

Ezt követően azonban a posztipari gazdaságban részint a tömegesedés, részint a gazdaság és társadalom igényei nyomán a felsőoktatásban kialakul a kétszintű képzés, ami alapvetően átalakítja a felsőoktatás műveltségképét is. Az addig egységes, az ipari korszak alapvetően szűk és mély képzettségű szakember

műveltségképe helyére az alapképzés elvárásai közé visszakerül az általános műveltség, az értelmiségi szerep ellátásához szükséges ismeretek, képességek, kompetenciák elvárása.

Ennek igazolására meg kell vizsgálnunk a felsőoktatás-politika nemzetközi és hazai dokumentumait.

3-1. ábra. A társadalmi, gazdasági fejlettség és az egyetemek



3.1.4. A nemzetközi dokumentumok felsőoktatás-politikai műveltségképe

1988-ban született meg egy igen jelentős felsőoktatási dokumentum, a Magna Charta Universitatum, amelynek előzményei 1986-ra nyúlnak vissza, amikor is a legrégebb európai egyetem, a Bolognai Egyetem javaslatára létrejött konferencián, 1987-ben 80 európai egyetem rektor találkozása nyomán született meg 1988-ban a dokumentum. Ezt közel négyszáz európai egyetem rektora írta alá a Bolognai Egyetem alapításának 900 éves évfordulóján.³⁶

A Magna Charta Universitatum bevezetése azt hangsúlyozza, hogy az emberiség jövője nagymértékben függ a kulturális, tudományos és műszaki fejlődéstől, amelynek alapjait az egyetemek teremtik meg. Azzal folytatódik, hogy az egyetemek feladata a tudás terjesztése a fiatalok között, továbbá az egész társadalmat kell szolgálniuk, valamint a társadalom kulturális, társadalmi és gazdasági jövőjét az élet-hosszig tartó tanulás segítségével. A bevezetés azzal zárul, hogy az egyetemeknek a jövő nemzedékét a természeti környezet és az élet harmóniájának tiszteletben tartására kell nevelniük.

A dokumentum következő része, az Alapelvek először leszögezi, hogy az egyetemek autonóm intézmények, s hogy az egyetemek oktatási és kutatási tevékenységének elválaszthatatlannak kell lennie egymástól. Hangsúlyozza, hogy a kutatás, az oktatás, a képzés szabadsága az egyetemek életének alapelve, s hogy az egyetemek az európai humanista hagyományok letéteményesei.

A harmadik rész, az Eszközök először azt hangsúlyozza, hogy az egyetemi közösség minden tagjának lehetővé kell tenni, hogy hozzájusson azokhoz az eszközökhöz, amelyek segítségével megőrzi az oktatás és kutatás szabadságát, majd a tanárok kiválasztásánál az oktatás és a kutatás elválaszthatatlanságának fontosságáról ír. Kitér a hallgatók szabadságára, majd az egyetemek kölcsönös információ- és dokumentációcseréjét szorgalmazza. A befejező gondolatok a tanárok és hallgatók mobilitását, és a végzettségek, címek és vizsgák egyenértékűségének megvalósítását sürgetik.

A dokumentum azzal zárul, hogy „az aláíró Rektorok egyetemük nevében kötelezik magukat, hogy minden lehető megtesznek annak érdekében, hogy minden államot és az illetékes nemzetek feletti szervezeteket arra bátorítsák, hogy a politikájukat a Magna Charta szellemének megfelelően alakítsák, amely az egyetemek osztatlan, szabadon meghatározott és kinyilvánított óhaját fejezi ki”.

A Magna Charta Universitatum tehát az egyetemet, mint egész társadalmat szolgáló, a társadalom kulturális, társadalmi és gazdasági jövőjét megalapozó, a kutatás és az oktatás egységére és autonómiájára épülő szervezetet definiálja. A dokumentumból sugárzó műveltségkép szerint az egyetemek az európai humanista hagyományok letéteményesei.

³⁶ Lásd: <http://www.magna-charta.org/> magyarul: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/hungarian> (Letöltés 2017. 05.)

Rá tíz évre 1998-ban jön létre egy másik alapvető megegyezés, a Sorbonne Nyilatkozat³⁷ („Közös nyilatkozat az európai felsőoktatási rendszer felépítésének harmonizációjáról”), amelyet Franciaország, Németország, Olaszország és az Egyesült Királyság miniszterei³⁸ írtak alá Párizsban.

Ez a dokumentum azzal kezdődik, hogy az európai folyamat fontos előrehaladást könyvelhet el, de a tudás Európájának megteremtése érdekében is kell lépéseket tenni. Meg kell erősíteni és kiépíteni a kontinensünk szellemi, kulturális, társadalmi és technikai dimenzióit. Ezeket az egyetemek fejlesztették ki, amelyek továbbra is kulcsszerepet játszanak fejlődésükben. A megállapodás azt hangsúlyozza, hogy egy nyílt európai felsőoktatási térség olyan pozitív perspektívát hozhat – természetesen tiszteletben tartva a sokszínűséget –, amely elősegíti a tanítás és tanulás kereteinek közös kidolgozását, s eltávolítja az akadályokat a mobilitás és a szorosabb együttműködés előtt. Az anyag a felsőoktatási rendszerek nemzetközi elismeréséhez két képzési ciklus (undergraduate and graduate) összehasonlíthatóságának és egyenértékűségének megteremtésében azonosítja. A dokumentum a rugalmasság megteremtését a kreditrendszerben (ECTS = European Credit Transfer System) látja, amely lehetővé teszi a megszerzett krediteknek a validálását azok számára, akik a különböző európai egyetemeken alap- vagy továbbképzéseken vesznek részt. Az anyag rámutat, hogy a hallgatóknak a programok széles köréhez kell hozzáférniük, beleértve a multidiszciplináris tanulmányok lehetőségeit, a nyelvismeret fejlesztését és az új információs technológiák használatának képességét.

A megállapodás leszögezi, hogy a képzés első ciklusának nemzetközi szintű elismerése, mint megfelelő képzettségi szint, nélkülözhetetlen ennek a törekvésnek a sikeréhez. A második (a posztgraduális) ciklusban rövidebb mesterképzések és hosszabb orvos-fokozat között választhatnának a hallgatók. Mindkét fokozatban megfelelő hangsúlyt kell fektetni a kutatásra és az önálló munkára.

Mind a graduális, mind a posztgraduális képzésben részt vevő diákokat arra kell ösztönözni, hogy legalább egy félévet töltsenek saját országaikon kívüli egyetemeken. Az oktató és kutató személyzet esetében is cél, hogy dolgozzanak a saját országukon kívül. Az Európai Unió növekvő támogatással segíti mind a diákok, mind a tanárok mobilitását.

A dokumentum kitér a Lisszabonban létrejött egyezményre, amely elősegíti a felsőoktatási fokozatok kölcsönös elismerését, és hangsúlyozza, hogy további erőfeszítésekre és megállapodásokra van szükség a fokozatok és képzési ciklusok harmonizálása és a diplomák kölcsönös elismerése végett.

³⁷ Lásd: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf (Letöltés 2017. 06.)

³⁸ Claude Allegre francia (Minister for National Education, Research and Technology), Luigi Berlinguer olasz (Minister for Public Instruction, University and Research), Tessa Blackstone egyesült királyságbeli (Minister for Higher Education) és Jürgen Rüttgers német (Minister for Education, Sciences, Research and Technology).

A megállapodás azzal zárul, hogy az aláíró felek kötelezettséget vállalnak, hogy ösztönzik egy közös referenciakeret kialakítását, amelynek célja a külső elismerés javítása és a diákok mobilitásának, valamint a foglalkoztathatóság elősegítése érdekében. Hangsúlyozzák, hogy a párizsi egyetem évfordulója lehetőséget kínál számunkra arra, hogy egy európai felsőoktatási térség létrehozására törekedjenek, ahol a nemzeti identitás és a közös érdekek kölcsönhatásba léphetnek egymással, és erősíthetik egymást Európa javára, diákjainak és általánosabban polgárainak. Egyben felkéri az unió többi tagállamát és más európai országokat, hogy csatlakozzanak e célhoz.

Sorbonne Nyilatkozat felsőoktatási műveltségképe szerint az egyetemek célja kiépíteni az európai kontinens szellemi, kulturális, társadalmi és technikai dimenzióit, amelyek kulcsszerepet játszanak a fejlődésben. A dokumentum lényegében ennek a fejlődésnek az Európai Unióra vonatkozó felsőoktatási képzettség-szerkezeti egységesítését fogalmazza meg, amelynek célja a kialakuló egységes munkaerőpiacon a diplomák elismerése, s a diplomás munkaerő szabad mozgásának elősegítése. Nem nehéz észrevenni, hogy a dokumentum törekvései mögött az európai integráció egyik alapvető céljának, a munkaerő szabad áramlásának a megvalósítása húzódik meg.

Miközben a Magna Charta Universitatum felsőoktatási műveltségképe az egyetemek európai humanista hagyományait hangsúlyozza, a Sorbonne Nyilatkozat a felsőoktatási fokozatok kölcsönös elismerését, lényegében a szabad munkaerőpiaci mozgás elősegítését szorgalmazza. A műveltségkép súlypontja tehát elmozdul a munkaerőpiaci mobilitás elősegítés felé.

A Sorbonne Nyilatkozat teremtette meg az alapját az ún. bolognai folyamatnak, amely 1999-ben a Bolognai Nyilatkozat kiadásához vezetett, amelynek hivatalos neve „Az európai felsőoktatási térség. Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata” Bologna (1999. június 19).³⁹

A Bolognai Nyilatkozat mind a Magna Charta, mind Sorbonne Nyilatkozatra hivatkozva hangsúlyozza, hogy figyelmet kell fordítani az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességének a fokozására. A Sorbonne Nyilatkozatban lefektetett általános elvek alapján célként jelöli meg az egyetemes európai felsőoktatási térség kialakítását és az európai felsőoktatás világméretűvé fejlesztését, amelynek érdekében a következő célkitűzéseket fogalmazza meg a dokumentum:

- Könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése, akár a diplomakiegészítés alkalmazásával, annak érdekében, hogy elősegítsük az európai polgárok elhelyezkedési lehetőségeit és az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét.
- Alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és egyetemi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását.

³⁹ Magyarul: <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatasi/tudastar/bolognai-nyilatkozat>

- Az első ciklus után adott fokozat mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon.
- A második képzési ciklusnak – sok európai ország gyakorlatának megfelelően – egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie.
- Kreditrendszer – mint amilyen az ECTS-rendszer – bevezetése, amely a legmegfelelőbb módon elősegíti a legszélesebb hallgatói mobilitást. Legyen lehetőség a kreditek megszerzésére felsőoktatáson kívüli, például az élethosszig való tanulás keretei között, feltéve hogy azt felsőoktatási intézmények is elfogadják.
- Elősegítik az egyenlő esélyekkel megvalósuló mobilitást a tényleges akadályok leküzdésével, különös figyelemmel:
 - o a hallgatók viszonylatában a tanuláshoz, a gyakorláshoz és az ehhez kapcsolódó szolgáltatásokhoz való hozzájutásra,
 - o a tanárok, kutatók és az adminisztratív dolgozók viszonylatában a kutatással, oktatással és gyakorlattal az európai kapcsolatban eltöltött időszakra vonatkozó társadalombiztosítási jogok előítélet nélküli figyelembevételére.
- A minőségbiztosítás területén az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának támogatása.
- A felsőoktatás szükséges európai vonatkozásainak támogatása, különösen a tantárgyfejlesztéssel, intézményközi kooperációval, mobilitási lehetőségekkel és a tanulmányokra, a gyakorlati képzésre és a kutatásra vonatkozó integrált programokkal.

A dokumentum hangsúlyozza, hogy az intézményi kompetenciáink keretén belül, de kellő tekintettel a kultúrák, nyelvek, nemzeti oktatási rendszerek sokféleségére és az egyetemi autonómiára, azért vállalják az aláírók ezeknek a kitűzött céloknak a megvalósítását, hogy megszilárdítsuk a felsőoktatás európai térségét.

Az anyag azzal zárul, hogy az aláírók két év múlva ismét találkozhatnak abból a célból, hogy értékeljék az elért eredményeket, és meghatározzák az újabb lépések irányát.

A Bologna Nyilatkozatot követően az egyre szélesebb körben csatlakozó országok miniszterei háromévente találkoztak, és a nyilatkozatban lefektetett célok, illetve azok továbbfejlesztéséről további dekrétumok láttak napvilágot, amelyek elemzésére itt nincs helyünk. (Lásd erről *Hrubos* 2011, 2019.)

A felsőoktatás műveltségképező elmúlt harmad századát a nemzetközi dokumentumok alapján abban foglalhatjuk össze, hogy a Magna Charta Universitatum európai humanista hagyományait kiemelő megközelítésétől, a Sorbonne Nyilatkozatban a szabad munkaerőpiaci mozgást elősegítő célok felé, majd a Bolognai Nyilatkozatban a munkaerőpiaci alkalmazhatóság felé mozdult el.

3.1.5. A hazai felsőoktatás-politika műveltségképének változása a dokumentumok tükrében

Ezek után nézzük meg a hazai felsőoktatás-politika műveltségképének változását a rendszerváltás óta. Erről több dokumentum elemzésével igyekszünk képet alkotni:

- részint a felsőoktatási törvények,
- részint a legutóbbi felsőoktatási stratégiai anyag elemzése alapján.

Az elemzésnek egy igen egyszerű technikáját alkalmaztuk, a szövegelemzést. Három szóra kerestünk rá az egyes szövegekben: a műveltség, az értelmiség/értelmiségi és a szakember szavakra.

a) A felsőoktatási törvények műveltségképe

Magyarországnak a rendszerváltást követően eddig három felsőoktatási törvénye volt, azonban ezeket a mai napi (2019-ig) együttesen mintegy százötvenszer módosították. Minden kormányváltást követően vagy új felsőoktatási törvény született, vagy a meglévő törvényt jelentősen módosították. Ezért az elemzésnél nemcsak a törvény eredeti szövegét vizsgáljuk, hanem annak a kormányváltások utáni átalakulásait is.

Az 1993. évi LXXX. (felsőoktatásról szóló) törvény a szakember szót ötször tartalmazza ebből a képzés céljával kapcsolatban egyszer (a másik négy említés valamely testületi, bizottsági tagra vonatkozik), az értelmiségi szó is egyszer szerepel a szövegben. Mind a szakember, mind az értelmiségi szó a 7. §-ban ahol a felsőoktatási intézmények feladatát azonosítja a törvény:

„7. § (1) A felsőoktatási intézmények feladata

a) a felsőfokú szakemberképzés;

b) felkészítés a nemzeti és az egyetemes kultúra közvetítésével az értelmiségi létre;

c) felkészítés a tudományos ismeretek bővítésére és alkalmazására, művészeti és más alkotások, eredmények létrehozására; továbbá feladata

d) a tudományok, a művészetek és a kultúra fejlesztése.”

(Kiemelés P. I.)

A törvény 1996-os módosítását követően a helyzet csak annyit változott, hogy a 7. § (1) kicsit finomodott és kibővült. A tudományok, a művészetek és a kultúra fejlesztése mellé bekerült a művelése szó is, továbbá egy új e) pont az anyanyelvi és idegen nyelvi ismereteket fejlesztését is beveszi a feladatok közé.

„7. § (1) A felsőoktatási intézmények feladata

a) a felsőfokú szakemberképzés;

b) felkészítés a nemzeti és az egyetemes kultúra közvetítésével az értelmiségi létre;

c) felkészítés a tudományos ismeretek bővítésére és alkalmazására, művészeti és más alkotások, eredmények létrehozására; továbbá feladata

d)⁴⁰ a tudományok, a művészetek és a kultúra *művelése* és fejlesztése;

e)⁴¹ az *anyanyelvi és az idegen nyelvi ismeretek fejlesztése, a szaknyelvi ismeretek kialakítása.*”

(Kiemelés P. I.)

A 2003-as módosítás még tovább bővíti a szakaszt. Kibővül a felnőttképzéssel, valamint a számítástechnikai és informatikai kultúra fejlesztésében való közreműködéssel.

„7. § (1)⁴² A felsőoktatási intézmények az e törvényben meghatározott feladatokat az alapító okiratukban foglaltak szerint látják el. A felsőoktatási intézmények feladata:

a) *felsőfokú szakemberképzés,*

b) felkészítés a nemzeti és egyetemes kultúra közvetítésével az *értelmiségi létre,*

c) felkészítés a tudományos ismeretek bővítésére és alkalmazására, művészeti és más alkotások, eredmények létrehozására,

d) a tudományok, a művészetek és a kultúra *művelése* és fejlesztése,

e) az Európa Tanács Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Kartájában foglaltak figyelembevételével az *anyanyelvi és az idegen nyelvi ismeretek fejlesztése, a szaknyelvi ismeretek kialakítása,*

f) a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvényben foglaltak szerinti *felnőttképzési tevékenység folytatása,*

g) közreműködés a tudásalapú társadalom *számítástechnikai és informatikai kultúrájának fejlesztésében.*”

(Kiemelés P. I.)

Az 1993. évi felsőoktatási törvény tehát poszt-humboldti szellemben szakemberképzésnek definiálja a felsőoktatást, és módosításai ezt a meghatározást egészítgetik ki.

2005-ben hosszú vajúdas után új felsőoktatási törvény születik a 2005. évi CXXXIX. törvény. Ennek szövegében a posztindusztriális korszak elvárásainak megfelelően megjelenik az értelmiségképzési feladat is.

„2. § (1) E törvény célja továbbá...

f) a hallgatók felkészítése a nemzeti, az európai és az egyetemes értékek megismerésére, vállalására, az *általános műveltség elmélyítésére,* az autonóm gondolkodásra, a szociális és morális kérdések iránt nyitott gondolkodásra, a civil társadalommal való együttműködésre, a szakmai és *értelmiségi hivatás iránti elkötelezettségre,*

(...)

⁴⁰ Megállapította: 1996. évi LXI. törvény 6. § (1). Hatályos: 1996. IX. 1-től.

⁴¹ Beiktatta: 1996. évi LXI. törvény 6. § (1). Hatályos: 1996. IX. 1-től.

⁴² Megállapította: 2003. évi XXXVIII. törvény 2. § (1). Hatályos: 2003. VII. 1-től.

i) a felsőoktatás képzési szerkezetének átalakításával lehetővé tenni a – hallgató munkaerő-piaci megjelenését biztosító – szakképzettség rövid képzési idő alatt történő megszerzését, a kimagasló képességűek részére a magasabb szintű tanulmányok folytatását, további végzettség, újabb *szakképzettség megszerzését*,
(...)

66. § (1) A hallgató tehetségének kibontakoztatását a minőségi oktatás, a tudományos diákkör, a szakkollégium és a doktori képzés segíti.

(4) A *szakkollégium célja*, hogy saját szakmai program kidolgozásával magas szintű, minőségi szakmai képzést nyújtson, segítve a kiemelkedő képességű hallgatók tehetséggondozását, közéleti szerepvállalását, *az értelmiségi feladatokra történő felkészülés* tárgyi és személyi feltételeinek megteremtését, a társadalmi problémákra érzékeny, *szakmailag igényes értelmiség nevelését*.”

(Kiemelés P. I.)

A 2011. évi CCIV. a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény mintha visszafordulna a megkezdett úton. Szövegében *az értelmiségi szó egyszer sem szerepel, mint ahogy a műveltség szó sem*. Igaz, a *szakember* (szakemberképzés) szó is csak egyszer (az is az egészségügyi felsőoktatással kapcsolatban). És ez a ma is (2019) így van.

b) A felsőoktatási stratégiai anyag műveltségképe

A „Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai” című, felsőoktatási stratégiának is nevezett (évszám nélkül, de közismerten 2015-ben közreadott) anyag bevezetőjében egyetlen szó sem esik az értelmiségképzésről mint felsőoktatási feladatról. Helyette igen nagyívű gondolatokat olvashatunk a globalizáció tempóját követő, valamint az értékmegőrzést és értékteremtést az erőforrások hatékony felhasználása mellett egy magasabb minőséget nyújtó, teljesítményelvű és a gazdasági szereplők igényeit is kiszolgáló felsőoktatási rendszerről. A szöveg egyik hangsúlyozott mondata, hogy „A jövő felsőoktatásának kulcsszavai: verseny, minőség, teljesítmény és siker” (i. m. 5). A nagyívű felvezetés (nem bevezetés, mert az a következő fejezet címe) azzal zárul, hogy „A következő évtized feladata ezért az, hogy erősségeinkkel, lehetőségeinkkel, erőforrásainkkal és meglévő tapasztalatainkkal élve megteremtjük a régió legkiválóbb felsőoktatási rendszerét, amelynek középpontjában a teljesítmény, a magas minőség, a versenyképes tudás, valamint az oktatók és a hallgatók közös sikere áll” (i. m. 5).

A Bevezető is hasonló lendülettel ecseteli a magyar felsőoktatás-politika célját, miszerint „a tudásalapú világgazdaságban versenyképes hazai felsőoktatás jöjjön létre” (i. m. 7).

i.) Az *értelmiség* szó meglehetősen érdekes összefüggésekben szerepel az anyagban. Először a 37. oldalon bukkan fel. Az anyag a felsőoktatás szolgáltató funkcióinak megerősítésének indokaként ír arról, hogy „a felsőoktatási intézmények jelentős közösségi, kulturális és sport infrastruktúrával rendelkeznek, amelyek elsősorban a hallgatókat és oktatókat szolgálják, de egyes kisebb egyetemi vagy főiskolai városokban a teljes lakosság ezeket használja. Ezek bővítése és fejlesztése széles látókörű, valamint egészségtudatosabb, egészségesebb életvitelt folytató és *egészségesebb hallgatókat és leendő értelmiségieket eredményez...*” (37). Tehát a felsőoktatási infrastruktúra (főleg a sportlétesítmények) célja az egészséges értelmiség nevelése.

Az értelmiségi szóval ezután a jövőbeli felsőoktatási intézménytípusok kapcsán találkozhatunk (42). Az anyag szerint a jövőben funkcionálisan négyféle alapvető intézménytípus különíthető el. Ezek:

- Az egyetem, ahol a hangsúly az akadémiai jellegű új tudás teremtésén van, és a működés ebből a misszióból vezethető le; az egyetemek közül kiemelkedik néhány tudományegyetem, melyek szakmai és tudományos jelentőségüknél és méretüknél fogva meghatározói a magyar felsőoktatás intézményrendszerének.
- Az alkalmazott tudományok egyetemei, ami egy professzionális képző intézmény, és elsősorban a gazdasági-társadalmi igények kielégítésére, a tudás hasznosítására fókuszál, amely még akkor is igaz, ha az intézmények egy része hivatalosan főiskola elnevezéssel bír.
- És végül a közösségi főiskola, amely a helyi közösség és vállalkozások felé irányuló tudásszolgáltatás kereteit teremti meg, illetve jelentős lehet a szerepe a *regionális értelmiségképzés és a kiművelt emberfők megtartása terén* (i. m. 42).

Az anyag megfogalmazás azt sugallja, mintha az értelmiségképzés csak a közösségi főiskolák feladata lenne.

Ezt követően a 49. és 50. oldalon a külföldi magyarok lakta régiók felsőoktatása kapcsán említi az anyag ismét az értelmiségi szót. Nevezetesen, hogy ott a magyar nemzetiségűek aránya markánsan alulreprezentált, s ennek kapcsán állapítja meg, hogy „Ez összességében azt jelenti, hogy nem, vagy alig tud megvalósulni a határon túli magyar közösségek értelmiségének reprodukciója, ami közvetlenül a magyar nyelvű oktatás fokozatos leépüléséhez, közvetve e közösségek fogyásához, az asszimiláció és a migráció növekedéséhez vezet” (49, majd ezt megismétli az 50. oldalon is).

Végül a 73. oldalon esik szó a *szakértelmiségről*, a gazdasági alapszakok számának csökkentése kapcsán (ami állítólag együtt fog járni az egyes területeken azok interdiszciplináris jellegének erősítésével, és a módszertani és társadalomtudományi ismeretek arányának növelésével). Mindennek indoka az anyag szerint az, hogy „az alapszakok számának csökkentésével és a szakon belüli specializációs lehetőségek biztosításával a képzési tevékenység hatékonyságának javítása (optimális méretű hallgatói csoportok a képzés alapozó időszakában); a felsőoktatásba belépők karrierválasztásának ideális időpillanatba helyezése (gyorsabb képzési utak,

kevesebb pályaelhagyó), továbbá a számos különböző ágazatban és szakterületen bevethető szakértelmiségiel rendelkezésre állásának növelése” (i. m. 73). Bármit is jelentsen ez.

ii.) A *műveltség* szó háromszor szerepel a stratégiában.

Először a 13. oldalon. Eszerint „A magyar felsőoktatás jelenlegi helyzetének elemzését és jövőbeni céljainak felvázolását követően mód van arra, hogy – a vízió szem előtt tartása mellett – meghatározzuk a pontos feladatokat. A változtatások szükségessége mellett ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy a felsőoktatás teljes rendszere meg fogja kapni a megfelelő támogatást ahhoz, hogy küldetését magas színvonalon teljesíthesse. *Az egyetemes kultúrában a humán és reál műveltség elválaszthatatlanul összefonódik, amit a felsőoktatási rendszernek is tükröznie kell*, az arányok nem tolóldhatnak el a szélsőségek felé” (13; kiemelés P. I.).

Ez a látszólag pozitív gondolat azonban érdekes megvilágításba kerül, ha tovább olvassuk az anyagot. A 21. oldalon ugyanis azt hangsúlyozza, hogy a magyar gazdaság növekedésének több képzési területen gátat szab az egyes szakokon fellelhető szakemberhiány (elsősorban a műszaki és az informatikai területek), miközben más szakok iránt a munkaerő-piaci kilátásokhoz képest indokolatlanul magas érdeklődés mutatkozik, vagy a képzési kínálat nem igazodik a tényleges igényekhez (egyres gazdasági és humánterületek) (21). Ugyanitt az is kiderül, hogy a magyar felsőoktatás hagyományosan legnépszerűbb képzési területei a bölcsészeti és társadalomtudományi diszciplínákhoz kötődnek. A legjobb iskolai teljesítményű továbbtanulók fele ilyen képzési területekre jutott be, miközben a hallgatók nem találkoznak a reálgazdaság megkívánta készségek és alkalmazási lehetőségek ismereteivel, nem elegendő az interdiszciplináris kapcsolódás, a képzések szakos beosztása helyenként túlhaladott (21).

Tehát az anyag némileg fedve ugyan, de azt állítja, hogy (1) a legjobbak (indokolatlanul) nem mennek a termelési rendeltetésű szakokra, (2) a humán szakok pedig nem elég interdiszciplinárisak, mert nem nyújtanak reálgazdasági ismereteket, (3) ráadásul túlhaladott a szakszerkezetük.

A hazai felsőoktatás politika 21. század második évtizedbeli műveltségképe alapvetően a STEM-szakmákra⁴³ szűkül.

c) A meghatározó szereplők

A felsőoktatás műveltségképének átalakulásaiban alapvető szerepet játszanak a gazdaság meghatározó szereplői. A rendszerváltást közvetlenül követő időszak egyik fontos szituációja, hogy az állampárt (és a pártirányítás) összeomlása nyomán az

⁴³ STEM (Science, technology, engineering, mathematics) – az ipari termelésben használható (természettudományos, műszaki, informatikai, mérnök és matematikai) szakok

oktatási rendszer és az akadémiai szféra ölébe hullott az autonómia, amely hosszú évekig meghatározó eleme lett ezeknek a szféráknak, azonban – fontos hozzátenni, hogy – kontroll és teljesítményértékelő mechanizmusok nélkül. Az időszak fontos sajátossága, hogy a szocialista ipar és mezőgazdaság kálváriája vákuumot teremtett, amelyben az oktatási törvények meghatározó erői az akadémiai és az oktatási szféra szereplői voltak.

A multinacionális gazdasági szereplők megjelenésével – és politikai hatásuk erősödésével –, valamint a politikusi rétegek professzionalizálódásával egyre inkább teret nyert a versenyképes gazdasági szereplők igényei felé történő elmozdulás a felsőoktatási képzésben, s ezzel egy időben a felsőoktatási szféra autonómiájának lassú visszaszorítása. A közoktatás esetében pedig az önkormányzatok megerősödése hozott hasonló hatásokat.

A 2000-es évek első évtizedének gazdasági válságának negatív hatásait meglovagoló, s ezt kihasználva hatalomra került konzervatív kormánykoalíció a nemzeti tőke felé fordul – lényegében a klientúrateremtés, a haver-kapitalizmus kiépítése céljából, ami együtt jár a korrupció növekedésével, sőt természetes rendszerelemmé válásával –, s így ezek a gazdasági szereplők kerültek politikameghatározó szerepkörbe. Ennek nyomán a kistőkés mohóságnak és a rövid távú munkaerőpiaci érdekeknek a kiszolgálása kerül az oktatáspolitikai homlokterébe. Miután ezek a folyamatok a társadalom korábban kialakult normáinak – s részben a nemzetközi normáknak is – ellentmondanak, ezért a politikai rendszer a kemény centralizáció és az államhatalmat ellenőrző szereplők meggyengítése felé mozdul el. Az oktatási és az akadémiai szféra autonómiáit radikálisan visszaszorítják.

A hazai felsőoktatási műveltségkép változásai mögött ezek a radikális társadalmi, gazdasági, politikai változások állnak. Ezeknek a folyamatok a hatása, hogy az iskolázottsági versenyt és a humán erőforrás fejlesztését visszafogja a politika – mivel a technológiailag elmaradott haver-kapitalista gazdaság nem igényel magas színvonalú emberi tőkét, sőt részint a „feleslegesen” képzett emberek elvándorolnak, részint pedig képzésükkel lecsökken a rossz hatékonyságú haver-kapitalista gazdaság iskolázatlan munkaerőbázisa.

Ezeknek a folyamatoknak vagyunk tanúi most itthon a 2010-es évek végén.

3.2. A POSZTINDUSZTRIALIZÁCIÓTÓL A VISSZAIPAROSÍTÁSIG

Végül is a felsőoktatás műveltségképének elmúlt huszonöt-harminc évét úgy foglalhatjuk össze, hogy Európában, az európai felsőoktatási térség kialakulásával együtt egy igen erőteljes súlypont-áthelyeződés tapasztalható – az oktatás és kutatás egységének és autonómiájának megőrzése mellett – a humanista hagyományok, a kultúraközvetítés szerepéről a gazdasági, munkaerőpiaci illeszkedés felé.

A nálunk bekövetkezett változását úgy összegezzük, hogy a rendszerváltást követően megfogalmazott felsőoktatási törvény a humboldti egyetemnek megfelelő műveltségképet tükrözött. Ennek nyomán a felsőfokú szakemberképzést, de mellette az értelmiségi létre való felkészítést is célul tűzte ki. Későbbi módosításai inkább a szakemberképzési funkció erősítésének irányába mutattak.

A 2005. évi törvény, összhangban a tömegesedő felsőoktatás nyomán megfogalmazódó elvárásokkal, valamint a posztindusztrializálódással az általános műveltség elmélyítéséről, a szakmai és értelmiségi hivatás iránti elkötelezettségre történő felkészítésről írt.

A 2011-es törvényben nem fordul elő sem az értelmiségi, sem a műveltség szó. A négy évvel később megfogalmazott felsőoktatási stratégiában is csupán mellékes összefüggésekben.

Azt állapíthatjuk meg tehát, hogy a hazai felsőoktatás műveltségképe a humboldti szakértelmiségi megközelítésből a 2005-ben elmozdul ugyan az általános műveltség, a szakmai és értelmiségi hivatás együttes megvalósításának hangsúlyozása felé, azonban 2011-ben majd pedig különösen 2015-ben ismét a szakemberképzés – sőt a szűk szakemberképzés (duális képzés preferálása) – dominanciája kerül előtérbe.

Ezek az elmozdulások lényegében tükrözik a gazdasági és politikai mozgásokat. A rendszerváltást követően elmozdul a társadalmi, gazdasági szerkezet a posztindusztrializáció felé, ezt azonban a 2010-es kormányváltást egy haver-kapitalista „visszaiparosítási” politika követi, amely részint a szakértelmiségi műveltségkép felé történő visszamozdulást, részint a képzés mennyiségi beszűkítését eredményezi.

A felsőoktatás-politikát és a humán erőforrás fejlesztését meghatározó gazdasági és politikai szereplők radikálisan átrendeződnek. A rendszerváltást követő vákuumban – amely a gazdaság összeomlása és a mindent ellenőrző egypárt korszakának nyomán alakult ki – az (akadémiai, oktatási és művészeti) értelmiség került politikai döntési helyzetbe, így az általa formált oktatási és akadémiai szféra idealisztikus, nagyon sok tekintetben túlhaladott volt. Az ezredfordulóra megerősödött multinacionalista gazdasági szereplők és a professzionalizálódó politikusi réteg egyre inkább a gazdaság igényei felé terelik az oktatási szférát. A 2000-es évek első évtizedének gazdasági válsága olyan politikai réteget juttat hatalomra, akik hatalmukat az EU-csatlakozás után megnyílt támogatások segítségével meg is szilárdították, amelyek a haver-kapitalista nemzeti tőkét preferálja, klientúra és saját anyagi jólétének kiépítése céljából. Ennek nyomán rövid távú, rablókapitalista érdekek formálják az oktatási és akadémiai szférát, s a felsőoktatás műveltség képe a széles műveltségű értelmiségi célkép helyett a kiszolgáló szakértelmiség felé mozdul el.

Ebben az erőterben az iskolázottsági verseny deformálódik, a fejlett világ tendenciáitól elfordul a hazai felsőoktatás fejlődése.

Az oktatás és a gazdasági fejlődés

■ Ebben a fejezetben több kérdést igyekszünk megvizsgálni. Az egyik, az iskolázottság és a gazdasági fejlődés kapcsolatának speciális (társadalmi, gazdasági – vagy más szóhasználattal kapitalizmus- – modellek szerint vett) országcsoportonkénti sajátosságai. A másik a gazdasági fejlődésnek az oktatás (PISA-vizsgálatok eredményeivel mért) minőségével és az innovációs teljesítménnyel összefüggő vizsgálata ugyancsak ezen országcsoportokra. Tulajdonképpen úgy is megfogalmazhatjuk kutatási kérdésünket, hogy az iskolázottságnak és az innovációs teljesítménynek a gazdasági fejlettséggel összefüggésben vannak-e a poszt szocialista országcsoportra (és azon belül Magyarországra) jellemző fejlődési sajátosságai.

Lényegében arra vagyunk kíváncsiak, hogy az egyes kapitalizmusmodellek – ideértve a poszt szocialista országcsoportot mint önálló, eltérő entitást – eltérő intézményi menynyiben befolyásolják az oktatás és a gazdaság kapcsolatát. Arról van szó, hogy az egyes országcsoportok oktatás-, felsőoktatás- és tudománypolitikai döntések milyen politikai gazdasági következményekkel járnak, milyen jellemző különbségeket eredményeznek az egyes országok között. ■

4.1. FOGALMAK, MINTÁK, MÓDSZEREK

a) Adatok

A jelen vizsgálatunk elemzéseibe bevont országok elsősorban az OECD-tagországok, valamint esetenként az EU és a G20 országok. (E három szervezet együttesen 49 országot jelent.) Az iskolázottsági adatokat a *Barro & Lee* adatbázisból⁴⁴ nyertük. A PISA-adatokat pedig az OECD PISA-jelentéseiből, illetve adatbázisaiból.⁴⁵ A GDP-adatokat részint a Maddison Historical Statistics adatbázisából⁴⁶, részint a

⁴⁴ www.barrolee.com

⁴⁵ <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/>

⁴⁶ <https://www.rug.nl/ggdc/historicaldevelopment/maddison/releases/maddison-project-database-2018>

Világbank adatbázisából⁴⁷. Az innovációs teljesítményre vonatkozó adatokat szintén a Világbank adatbázisából⁴⁸, a nemzetközi tudományos publikáció adatait pedig az SJR adatállományából⁴⁹.

b) Társadalmi, gazdasági – azaz kapitalizmus- – modellek

A közgazdasági teóriák a piacgazdaságot, a kapitalizmust nagyjából egységes modellek feltételezik ugyan, de az állam beavatkozásának mértéke és több intézményi jellemző miatt gyakran megkülönböztetnek liberális piacgazdaságot, illetve koordinált piacgazdaságot (Farkas 2011a). Később, különösen a globalizáció kiszélesedése nyomán megjelentek olyan megközelítések, amelyek több kapitalizmusmodellt azonosítottak (talán legismertebbek Amable 2003 és Sapir 2005, illetve magyarul Andor 2008 és Artner 2011 munkái).

Artner (2011) Andor (2008) tipológiája nyomán a következőképpen jellemzi az egyes társadalmi modelleket:

- **Az angolszász modell**, amelyet a közgazdasági liberalizmus, a laissez-faire elv jellemez, ami az 1930-as évek válsága és Keynes munkássága óta számos állami beavatkozással, közte szociális beavatkozással is kiegészül. „A jólét újraelosztásának szempontja másodlagos a nyereségmaximalizálással szemben. Ennek megfelelően a munkavállalókat kevés szabály védi” (Artner 2011).
- **Az északi modell**, amelyet igen jelentős állami beavatkozás (jövedelemközpontosítás) jellemez. Mint Artner (2011) írja: „Szociáldemokrata indíttatás, jövedelemközpontosító, teljes foglalkoztatásra törekvő rendszer, erős szakszervezetekkel, országos érdekegyeztetéssel, magas szintű adóztatással, szolidáris bérpolitikával (minimális bérkülönbségek), ingyenes oktatással és egészségügygel, fejlett munkaügyi ellátó- és továbbképző rendszerrel.”
- **A kontinentális modell** „kereszténydemokrata indíttatású, a középosztály jólétét (az elért jóléti szintek megtartását) célzó (nem egalitárius) modell. Fejlett, de nem univerzális jóléti állam, korporatizmus (például a dolgozók képviselői részt vesznek a vállalati felügyelőbizottságban), erős ágazati szakszervezetek, kollektív szerződések” (Artner 2011).
- **A mediterrán modell** „az országok félperifériás jellege miatt, a jóléti rendszerek (formája, teljesítménye) igen vegyes képet mutat. Többnyire alacsony foglalkoztatási szint, kiterjedt szürkegazdaság jellemzi őket. A munkavállalók

⁴⁷ <https://data.worldbank.org/indicator/ny.gdp.pcap.cd>

⁴⁸ <https://data.worldbank.org/indicator/ip.pat.resd>

⁴⁹ [https://www.scimagojr.com/Az_SJR_\(Scimago_Journal_&_Country_Rank\)_egy_olyan_portal,_amely_a_Scopus_adatbázis_alapján_tartalmazza_az_egyes_országoknak_az_adatbázisban_szereplő_folyóiratokban_közreadott_tudományos_közleményeit_tudományáganként_és_tudományterületenként_1996-tól_éves_bontásban.](https://www.scimagojr.com/Az_SJR_(Scimago_Journal_&_Country_Rank)_egy_olyan_portal,_amely_a_Scopus_adatbázis_alapján_tartalmazza_az_egyes_országoknak_az_adatbázisban_szereplő_folyóiratokban_közreadott_tudományos_közleményeit_tudományáganként_és_tudományterületenként_1996-tól_éves_bontásban.)

jogi védelme erős, a szegénység kockázata azonban a munkanélkülieket célzó ellátórendszerek viszonylagos gyengesége miatt magas. Az adózás szintje közepes” (Artner 2011).

Sapir (2005) a fenti négy modellt a hatékonyság és a méltányosság koordináta-rendszerében értelmezi, illetve mutatja be (4-1. ábra).

4-1. ábra. A négy európai kapitalizmusmodell

		HATÉKONYSÁG	
		Alacsony	Magas
MÉLTÁNYOSSÁG	Magas	Kontinentális	Északi
	Alacsony	Mediterrán	Angolszász

Forrás: Sapir 2005: 9.

A fentiekén túl még meg szokták különböztetni a japán modellt⁵⁰ is – ezt itt távol-keleti országcsoporthként használjuk, azonban hangsúlyozni kell, hogy az ebbe csak két ország (Japán és Korea) tartozik az említett 49 országból ezért időnként, amikor nincs megfelelő adatsor ezekre az országokra, akkor elhagyjuk.

A posztszocialista országokat gyakran megpróbálják ezekbe a kategóriákba besorolni,⁵¹ de nemritkán külön modelltként azonosítják. Például Farkas (2011a) kö-

⁵⁰ Artner (2011) szerint a japán modell jellemzői: „liberális demokrata indíttatás, tartós, biztos foglalkoztatás, senioritás, hosszú távú tervezés, a családra, hierarchiára, lojalításra, függőségre épülő történelmi-kulturális alapzat (konfucianizmus, sintoizmus, buddhizmus, önfegyelem), a szakszervezetek és munkaadói szervezetek is vállalatonként szerveződnek (korporatív rendszer – állam és nagytőke partnersége).”

⁵¹ Mint Artner (2011) írja, André Sapir a kelet-európai országokat a következőképpen sorolja be:

- Magyarország kontinentális (az alacsony foglalkoztatás miatt hatékonytalan, de szolidáris);
- Lengyelország, Szlovákia mediterrán („sem nem elég hatékony, sem nem elég igazságos”);
- Észtország, Lettország, Litvánia angolszász;
- Csehország, Szlovénia északi.

zép- és kelet-európai klaszterként, illetve közép- és kelet-európai modellként (Farkas 2011b).

Jelen elemzésben a (fejlett – pontosabban az OECD- és EU-tag –) posztszocialista országokat külön modellként kezeljük, s többek között éppen azt igyekszünk megvizsgálni, hogy milyen különbségek mutathatók ki ezen országok, s a többi modellbe tartozó OECD-, EU- és G20-ország iskolázottsági struktúrája, az iskolázottság és a gazdasági fejlettség összefüggéseinek mintázatai között.

Jelen vizsgálataink során a következő országcsoport-besorolást alkalmaztuk:

- **Angolszász modell országai:** Ausztrália, Egyesült Királyság, Írország, Kanada, Új-Zéland, USA.
- **Kontinentális modell országai:** Ausztria, Belgium, Franciaország, Luxemburg, Németország, Svájc.
- **Északi modell országai:** Dánia, Finnország, Hollandia, Izland, Norvégia, Svédország.
- **Mediterrán vagy déli modell országai:** Ciprus, Görögország, Izrael, Málta, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Törökország.
- **Posztszocialista országok:** Bulgária, Csehország, Észtország, Horvátország, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Magyarország, Oroszország, Románia, Szlovákia, Szlovénia.

A fentiekén kívül esetenként a távol-keleti csoportot (Japán, Korea) is megkülönböztettük, valamint néhány további OECD-, illetve G20-ország (Argentína, Brazília, Chile, Kína, India, Indonézia, Szaúd-Arábia, Dél-afrikai Köztársaság) adatait használtuk.⁵²

c) PISA

A vizsgálatba az oktatás minőségének figyelembevételére a PISA-eredményeket is bevonjuk. A PISA (*Programme for International Student Assessment*) vizsgálatot az OECD szervezte meg először 2000-ben, 30 tagországban, a 15 éves tanulók körében minden országban reprezentatív mintán.⁵³ A vizsgálat a tanulók olvasási-szöveg-

Andor szerint viszont a balti országok az angolszász („neoliberális”) modellt honosították meg, de Szlovéniát „neokorporatista”-ként implicite a kontinentális modellhez sorolja, a négy visegrádi országot (Lengyelországot, Csehországot, Szlovákiát és Magyarországot) pedig a két csoport közé helyezi. Ezek Szlovéniánál „neoliberálisabbak” (a külföldi tőke nagyobb szerepe miatt), munkaerőpiaci viszonyaik és jóléti rendszereik azonban a baltiakénál fejlettebbek (Andor 2008-at idézi Artnér 2011).

⁵² Az, hogy esetenként mely országok adatait használtuk, azon is múlt, hogy melyik adatbázisban állt rendelkezésre teljesebb adatsor. (Például ha az OECD adatbázisára támaszkodtunk, akkor értelemszerűen az ott szereplő európai posztszocialista országokból képeztük a posztszocialista országcsoportot.)

⁵³ Kétlépcsős mintavétellel: először iskolákból rétegzett minta, majd ezen belül tanulói minták.

értési készségeinek (reading literacy), a matematikai (mathematics literacy) és a természettudományos ismereteinek (scientific literacy) szintjét méri kérdőívek segítségével. Azóta rendszeresen háromévente ismétlik a vizsgálatot, az országok egyre szélesebb körében.

d) Módszerek

Vizsgálatainkban egyszerű grafikus elemzéseket és korrelációs számítást, esetenként kereszttáblákat alkalmazunk.

4.2. A GAZDASÁGI FEJLETTSÉG ÉS AZ ISKOLÁZOTTSÁG

Az iskolázottság növekedése 1870 és 2010 között – tehát 140 év alatt – rendkívül intenzív volt, az egy (15–64 éves) lakosra vetített elvégzett iskolaévek száma több mint nyolcszorosára növekedett a 49 fejlett ország⁵⁴ átlagát tekintve, a felsőfokú iskolaévek száma pedig több mint háromszorosára. (Lásd a melléklet ábráját.)

Az 1900 óta bekövetkezett ötvenkénti növekedés lassan csökkenő tendenciát mutat (nyilvánvalóan a lassú telítődés miatt). A történelmi növekedési tendencián feltűnőek az 1960 és 1975 közötti időszak kiugró értékei, ez mutatja a 60-as években elkezdődött felsőoktatási tömegesedést. (Lásd erről Polónyi 2014.)

4-1. táblázat. Iskolázottság országcsoportonként

Ország- csoportok	1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Angolszász	2,3	2,6	3,1	3,7	4,4	5,1	6,1	7,0	7,8	8,5	9,7	10,7	11,1	11,5	12,3
Kontinen- tális	2,0	2,3	2,6	2,9	3,4	4,1	4,6	5,3	6,2	6,6	7,5	8,4	9,2	10,2	11,6
Poszt- szocialista	1,3	1,4	1,6	1,9	2,4	3,1	3,7	4,5	5,6	6,3	7,6	8,9	9,9	11,2	11,8
Északi	2,4	2,6	2,8	3,2	3,7	4,1	4,7	5,2	6,0	6,2	7,7	9,1	10,1	11,0	11,6
Mediterrán	0,6	0,8	1,0	1,4	1,6	2,0	2,3	2,7	3,3	4,5	5,2	6,6	8,0	9,3	10,3
Távol-keleti	0,3	0,4	0,6	1,1	1,6	2,9	3,9	4,6	5,8	6,1	7,4	9,1	10,6	11,8	12,7
Magyar- ország	1,8	2,3	2,8	3,5	4,0	4,5	5,0	6,0	7,2	7,5	8,3	9,4	9,5	11,6	12,0

⁵⁴ Valójában csak 41 ország adatairól van szó, mert a posztszovjet, és a posztjugoszláv országokra és Izraelre nem közöl adatokat Barro és Lee.

Országcsoportonként vizsgálva az átlagos iskolázottság nem mutat radikális eltérést (4-1. táblázat), a mediterrán országok alacsonyabb iskolázottságát kivéve a többi országcsoport esetében az értékek közel állnak egymáshoz. A távol-keleti országok 19. századi lemaradásukat mára ledolgozták. Ugyanakkor a *felsőfokú iskolázottság tekintetében az angolszász és a távol-keleti országok jelentős előnye látszik az előző csoporté lényegében a kezdetektől, az utóbbié a 80-as évek óta. Itt is feltűnő a déli országok lemaradása, s a magyar felsőfokú iskolázottság is hasonlóan alacsony.*

Itt közbevetőleg érdemes megvizsgálni, hogy vajon csakugyan léteznek-e ezek az országcsoportok, az adatok visszatükrözik-e létüket. Azt a feltételt szabjuk, hogy egy országcsoport akkor létező csoport, ha

- adatainak szórása kisebb, mint az összes országnak az adott adat szerinti szórása,
- és szórástrendje eltér a többi csoport szórásának trendjétől.

Az elemzés azt mutatja, hogy a déli országcsoport kivételével lényegében teljesül⁵⁵ az első kritériumunk, a második pedig lényegében mindegyikre. (Próbaként elvégeztük az elemzést egy véletlenszerűen képzett – itt névsor szerinti – országcsoportra is, és ez esetben mindkét kritériumunk teljesülése sokkal kevésbé látszik igaznak. Ez a kapitalizmusmodell szerinti országcsoportok létét látszik igazolni.⁵⁶)

Az iskolázottság és a gazdasági fejlődés, illetve fejlettség közötti összefüggést több módon is megvizsgálhatjuk.

Az egyik lehetőség, hogy megvizsgáljuk a gazdasági fejlettség (GDP/fő) és az iskolázottság közötti együttjárást országonként 1870 és 2010 között (melléklet 2. táblázat), s igen robusztus korrelációkat kapunk. Országcsoportonként vizsgálva ezt az együttjárást azt lehet megállapítani, *hogy a gazdasági fejlettség erősebben korrelál a felsőfokú iskolázottsággal a távol-keleti, az északi és az angolszász országok esetében, míg a déli és a dél-amerikai országokban a gazdasági fejlettség az összes elvégzett iskolaévvvel mutat együttjárást. A poszt szocialista országok – köztük Magyarország – esetében is a felsőoktatási iskolázottsággal mutat magasabb korrelációt a hosszú távú gazdasági fejlettség.*

Szembevető a távol-keleti, az angolszász és a fejlődő országok esetében a felsőfokú iskolázottságnak (az átlagos iskolázottsághoz képesti) lényegesen magasabb korrelációja a gazdasági fejlettséggel; úgy tűnik, ezekben az országcsoportokban a

⁵⁵ Az egy főre jutó iskolázottság esetében a mediterrán országcsoport magas szórását Izraelnek a csoportban való szerepeltetése okozza. Izrael adatai sokkal inkább az angolszász vagy a kontinentális országok adataihoz hasonlóak.

⁵⁶ A felsőfokú iskolázottságra is elvégeztük ezeket az elemzéseket, s ott még inkább igazolódni látszik a kapitalizmusmodell szerinti országcsoportok léte. A felsőfokú iskolázottság esetében az angolszász országcsoport szórása „lóg ki” felfelé az összes ország szórásához képest, aminek az az oka, hogy a két európai angolszász ország iskolázottsága elég jelentősen eltér (alacsonyabb) a csoport többi tagjához viszonyítva.

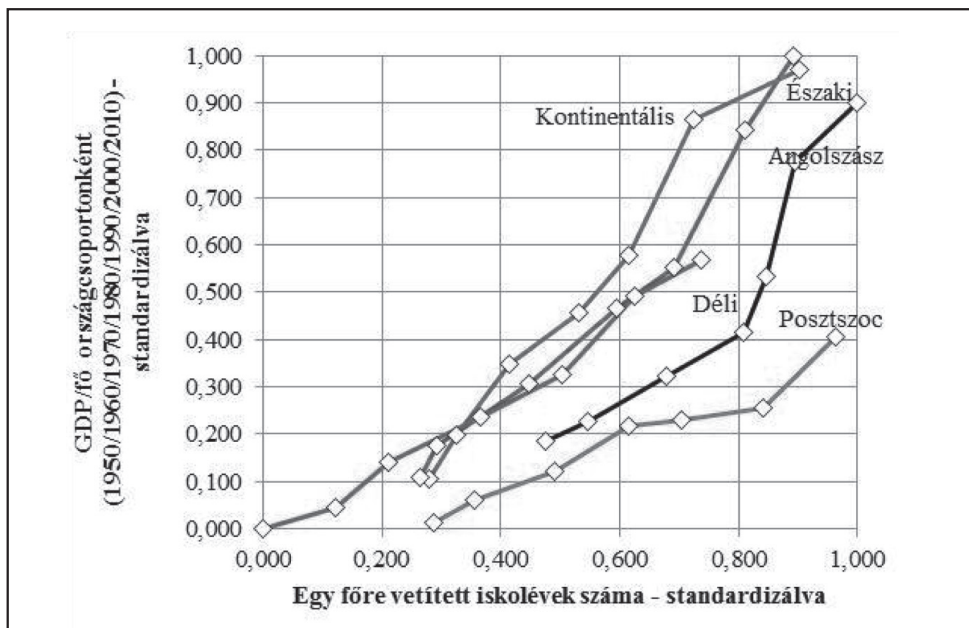
felsőoktatásnak van meghatározó szerepe a gazdasági fejlődésben, míg a déli és a dél-amerikai országokban inkább a teljes iskolázottságnak.

Az oktatás és a gazdasági fejlettség közötti vizsgálat egy másik lehetősége, ha a gazdasági fejlődés időintervallumainak függvényében vizsgáljuk az iskolázottság alakulását országcsoportonként (4-2. és 4-3. ábra).

Az egy főre jutó összes elvégzett iskolaév esetben azt tapasztalhatjuk, hogy a posztoszocialista országok iskolázottsága nem marad el az északi, a kontinentális és az angolszász országcsoporttól, de nagyjából azonos iskolázottság növekedéséhez a posztoszocialista országcsoport esetében lényegesen alacsonyabb ütemű gazdasági fejlődés társul, mint a többi országcsoportnál (4-2. ábra). A felsőfokú iskolázottság esetében a posztoszocialista országoknak mind az iskolázottságnövekedése, mind az azzal járó gazdasági növekedése is elmarad a többi országcsoporttól (4-3. ábra).

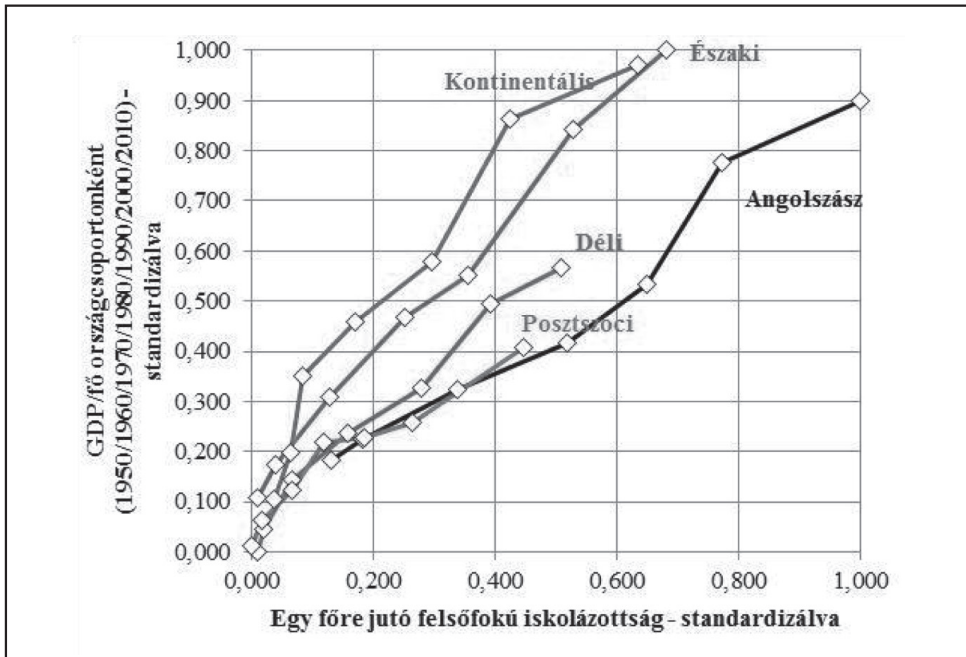
Úgy lehet összegezni ezeket a tendenciákat, hogy *a posztoszocialista országok esetében az átlagos iskolázottság nem marad el a fejlett országokétól, viszont az iskolázottság gazdasági hatása elmarad azokétól. A felsőoktatási iskolázottság esetében viszonyt mind az iskolázottság, mind a hatás elmaradni látszik.*

4-2. ábra. Az iskolázottság és a gazdasági fejlettség kapcsolata
(1950, 1960, 1970, 1980, 1990, 2000, 2010 években) országcsoportonként



(Korr: 0,7957)

4-3. ábra. A felsőoktatási iskolázottság és a gazdasági fejlettség kapcsolata (1950, 1960, 1970, 1980, 1990, 2000, 2010 években) országcsoportonként



(Korr: 0,8813)

Egy további vizsgálati lehetőség, ha egy adott év – ez esetben a 2010. év – (GDP/főben mért) gazdasági fejlettségének és az iskolázottságnak, illetve a gazdasági fejlettségnek és a felsőfokú iskolázottságnak a kapcsolatát vizsgáljuk a fejlett országok halmazán. Az egyes országcsoportok jellemző halmazokat képeznek a gazdasági fejlettség és az iskolázottsági értékek kapcsolatát illetően. Magas iskolázottság és magas gazdasági fejlettség jellemzi az északi országokat, magas iskolázottság és közepesen magas gazdasági fejlettség a kontinentális és az angolszász országokat. Alacsony gazdasági fejlettség alacsony iskolázottsággal a déli országcsoportot, alacsony gazdasági fejlettség magas iskolázottsággal a posztszocialista országokat jellemzi. (A gazdasági fejlettség és az iskolázottság között az összes országot figyelembe véve +0,5070 korrelációt találunk.)

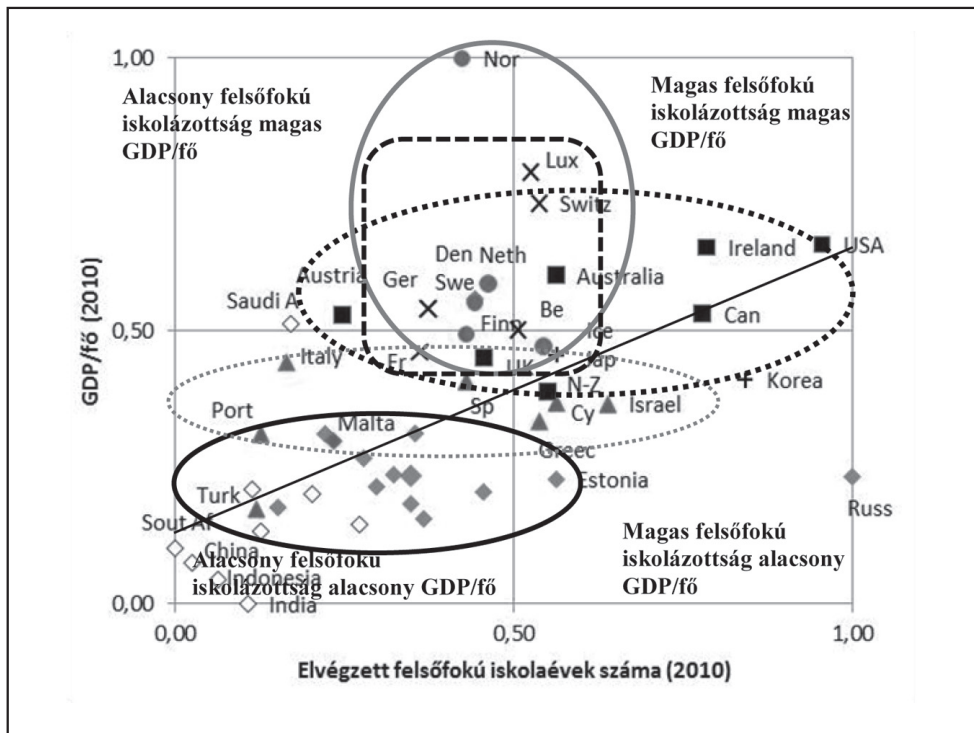
Az egy főre jutó felsőfokú iskolázottság és a gazdasági fejlettség közötti országcsoportonkénti kapcsolat különbözik az előző kapcsolatrendszerétől (4-4. ábra). Mind az északi, mind a kontinentális országcsoport esetében közepes színvonalú felsőfokú végzettség magas gazdasági fejlettséggel társul, az angolszász országok esetében a magas felsőfokú iskolázottság közepesen magas gazdasági fejlettséggel jár együtt. A dél-európai országoknál alacsony felsőfokú iskolázottságot és közepesen alacsony

nyabb gazdasági fejlettséget találunk. A posztszocialista országoknál az alacsony felsőfokú iskolázottság alacsony gazdasági fejlettséggel jár együtt.

(A gazdasági fejlettség és a felsőfokú iskolázottság között az összes országot figyelembe véve $+0,5152$ korrelációt találunk.)

Végül is azt állapíthatjuk meg, hogy a posztszocialista országok magas iskolázottsága alacsony gazdasági fejlettséggel társul, ugyanakkor a felsőfokú iskolázottság a két jellemző együttjárását tekintve „helyén van”, azaz az alacsony felsőfokú iskolázottság alacsony gazdasági fejlettséggel társulnak.

4-4. ábra. A gazdasági fejlettség és a felsőfokú iskolázottság 49 ország esetében 2010-es standardizált adatokkal ábrázolva



(Korr: $+0,5152$)

Megjegyzés: jelölések magyarázatát lásd előző ábra

Megjegyzés: posztszocialista országok: szürke trapéz (fekete ellipszisben), dél-európai országok szürke háromszög (szürke pontozott ellipszissel határolva), angolszász országok: fekete négyszög (fekete pontokkal határolt körben), északi országok: szürke pont (szürke vonallal határolt körben), kontinentális országok: fekete kereszt (fekete szaggatott vonallal határolt téglalapban)

4.3. A VERTIKÁLIS ISKOLÁZOTTSÁG

Egy további lehetőség a posztszocialista országok oktatásának olyan elemzése, amely az egyes országcsoporthoz tartozók vertikális iskolázottsági szerkezetét vizsgálja (4-5. ábra).

Az egyes országcsoporthoz tartozók 25–64 éves népességének vertikális iskolázottsági szerkezete és annak fejlődése szembetűnően eltérő sajátosságokat mutat:

- A mediterrán országokat a 90-es évek végén nagyarányú alacsony iskolázottság és alacsony arányú középfokú, s még alacsonyabb felsőfokú arány jellemezte, ami a 2000-es évek első évtizedének végére szinte egyenletes arányúvá vált mindegyik (összevont) képzettségi szintet illetően.
- A többi országcsoporthoz tartozók a 90-es évek végén egymáshoz nagyjából hasonló eloszlást mutat: mindegyiknél viszonylag kicsi az alacsony végzettségűek aránya, magas a középfokúak aránya, s ismét alacsonyabb a felsőfokúak aránya. A 2000-es évek első évtizedének végére az angolszász országcsoporthoz tartozók kivételével az eloszlás alakja megmarad, de jól érzékelhetően megnövekedett iskolázottsággal, ami főleg a felsőfokú végzettségűek arányának növekedésével járt. Az angolszász csoport esetében különösen szembetűnő ez az eltolódás, amelynek nyomán az eloszlás alakja is megváltozik, normális jellegűből exponenciális jellegűvé válik. De az északi és a kontinentális országcsoporthoz tartozók esetében is azt látjuk, hogy a felsőfokúak aránya megközelíti és lassan meghaladja a középfokúak arányát.
- Egyértelműen kiugrik a posztszocialista országok népességének iskolázottsági sajátossága. Mind a 90-es évek végén, mind a 2000-es évek első évtizedének végén ezekben az országokban kiugróan magas a középfokú végzettségűek aránya, ugyanakkor mindkét időpontban itt a legalacsonyabb a felsőfokúak részesedése.
- Magyarország szinte teljes egészében ezt a posztszocialista iskolázottsági karaktert és tendenciát mutatja.

Elég egyértelműen látszik a vertikális iskolázottság hosszabb távú fejlődése, amely az alacsony iskolázottságúak visszaszorulását és a felsőoktatási végzettségűek mind jelentősebb arányát, lényegében dominánssá válását mutatja. Az is látszik továbbá, hogy az angolszász országokban ez a folyamat igen radikálisan előrehaladt, itt már a felsőfokú végzettségűek aránya valóban dominál, míg a gazdasági fejlettségben ezektől az országoktól alig különböző északi és (európai) kontinentális országok esetében a középfokú és a felsőfokú végzettségűek arányának kiegyenlítődését látjuk.

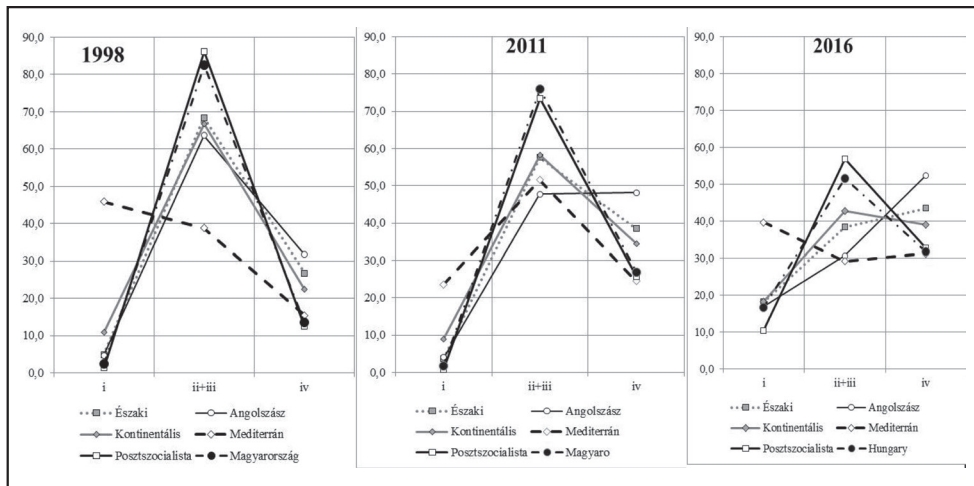
A posztszocialista és a mediterrán országok esetében a fentitől, de egymástól is eltérő folyamatokat látunk.

A mediterrán országokban is a középfokú és a felsőfokú végzettségű népesség arányának kiegyenlítődését tapasztaljuk, az alacsony végzettségűek hosszú távon is stabilan magas aránya mellett. (Ennek alighanem ezen országok gazdasági szerke-

zetének sajátosságai, a magas mezőgazdasági, halászati és idegenforgalmi foglalkoztatás az oka).

A posztszocialista országokban a középfokú végzettségűek tartósan magas arányát látjuk, s a felsőfokú végzettségűek részesedésének lassú – visszafogott – növekedését. Ennek is alapvetően a gazdasági szerkezet az oka, s a gazdaságpolitikának – az ún. „visszaiparosításnak” (az összeszerelő iparnak) – alárendelt oktatáspolitikája.

4-5. ábra. A gazdasági fejlettség és a felsőfokú iskolázottság 49 ország esetében 2010-es standardizált adatokkal ábrázolva



Megjegyzés: A vertikális iskolázottság esetében három szintbe vontuk össze az egyes iskolázottságha tartozók 25–64 éves népességet, az OECD-megnevezésekkel a következőképpen:

- i = Pre-primary and primary education,
- ii+iii = Lower secondary education + Uppersecondary (ISCED 3C + ISCED 3B + ISCED 3A),
- iv = Post-secondary non-tertiary education + Tertiary education Type B + Tertiary education Type A + Advanced research programmes.

A felsőfokú népesség szakmacsoportok szerinti megoszlása is jellemzően különbözik. Az OECD PIAAC Survey 2012. és 2015. évi adatai alapján az egyes kapitalizmusmodell csoportokba tartozó országok 25–64 éves diplomás népességének képzési területek szerinti megoszlása is jellemző különbségeket mutat (4-2. táblázat).

A legkevesebb pedagógus az angolszász országokban található, a legtöbb pedig az északi országcsoportban. A legkevesebb humán és bölcsész az északi, legtöbb az angolszász országokban van. A társadalomtudományi, üzleti és jogi terület végzettjei mindegyik országcsoportban a legnagyobb arányt képviselik, a legtöbb a posztszocialista, a legkevesebb kontinentális országokban az arányuk. A legkevesebb mérnök az angolszász, legtöbb a posztszocialista országokban található. Az egészségügyi és jóléti diplomások aránya a posztszocialista országokban a legalacsonyabb, és az északi országokban a legmagasabb.

A gazdasági fejlettség növekedésével elég egyértelműen növekszik az egészségügyi, jóléti, valamint a szolgáltatási diplomások aránya, és csökken a humán tudományi, valamint társadalomtudományi, üzleti és jogi diplomások aránya. A pedagógusok és mérnökök aránya is növekszik a gazdasági fejlettséggel, de az angolszász rendszer ebből a trendből „kilóg”.

A mérnökök aránya messze a posztoszocialista országokban a legnagyobb, az egészségtudományi és jóléti diplomásoké pedig a legalacsonyabb.

4-2. táblázat. A 25–64 éves felsőfokú végzettségűek megoszlása szakterület szerint (2012, illetve 2015) kapitalizmusmodellként

Országcsoportok	Általános programok (General programmes)	Pedagógusképzés és oktatástudomány (Teacher training and education science)	Humán tudományok, nyelvek és művészetek (Humanities, languages and arts)	Társadalom- és üzleti tudományok, valamint jog (Social sciences, business and law)	Természettudomány, matematika és számítástechnika (Science, mathematics and computing)	Mérnökképzés (Engineering, manufacturing and construction)	Agrár- és állatorvos-tudomány (Agriculture and veterinary)	Egészségtudomány (Health and welfare)	Szolgáltatás (Services)
Angolszász	3,6	10,9	11,5	29,1	13,4	12,9	1,7	13,7	3,8
Kontinentális	2,4	12,9	9,2	23,8	11,5	20,3	2,5	13,2	4,3
Északi	0,8	15,2	8,1	27,6	8,3	17,0	2,2	17,5	3,2
Mediterrán	3,5	14,0	10,4	27,9	10,9	16,6	2,6	11,0	3,2
Posztoszocialista	1,2	13,3	9,7	29,4	9,8	24,5	3,9	5,8	2,7

Ha két nagy csoportba – nevezhetnénk ezt termelési rendeltetésű,⁵⁷ valamint humán szakcsoportoknak – összevonjuk az egyes képzési területek diplomás arányait, akkor azt tapasztaljuk, hogy a legtöbb termelési rendeltetésű végzett a posztoszocialista országcsoportban van (4-3. táblázat). Legkevesebb a skandináv és az angolszász országokban ($\Delta = 9\%$).

⁵⁷ Az irodalomban gyakran hívják STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) vagy magyarul MTMI (matematikai, természettudományos, műszaki, informatikai) szakoknak ezeket, itt azonban termelési rendeltetésű szakoknak nevezzük, mert megítélésünk szerint ez egyértelműbben azonosítja az oktatáspolitikai céljait.

4-3. táblázat. A 25–64 éves felsőfokú végzettségűek megoszlása összevont szakterület szerint (2012, illetve 2015) kapitalizmusmodellenként

	Posztszocialista	Kontinentális	Mediterrán	Angolszász	Északi
HUMÁN SZAKOK (General, Teacher training and education science, Humanities, languages and arts, Social sciences, business and law, Health and welfare)	59,5	63,9	66,7	68,8	68,2
TERMELÉSI RENDELTETÉSŰ SZAKOK (Engineering, manufacturing and construction, Science, mathematics and computing, Agriculture and veterinary, Services)	41,0	36,1	33,3	31,8	31,8

Elég szembetűnő, hogy a posztszocialista országok képzettségi struktúrája igen erőteljesen „munkatársadalom”-orientált, ami részben az államszocializmus öröksége. De ebben egyre nagyobb szerepet játszik ezeknek az országoknak a rendszerváltások utáni felzárkózási törekvése. Igen szembetűnő ez a magyar kormányzat felsőoktatási stratégiájában – amiről korábban már volt szó.

4.4. AZ OKTATÁS MINŐSÉGNEK SZEREPE

Az eddigi elemzések is nyilvánvalóvá teszik, hogy az egy főre jutó iskolázottsági adatok nincsenek tekintettel az oktatás minőségére. A PISA-vizsgálatok megjelenése nyomán egyre több olyan kutatásra került sor, amelyik a gazdasági fejlődésnek az oktatással való kapcsolatában a PISA-eredményeket is megkísérli figyelembe venni. (Lásd például Hanushek – Wößmann 2011a, 2011b, 2012.)

A magyar eredmények alakulása a PISA-vizsgálatok során nem igazán tekinthető sikeresnek (4-4. táblázat). Matematikából 2000 és 2009 között a magyar eredmény 490 pont körül alakult, ami 2012-re 477 pontra esett vissza, és 2015-ben is ott maradt. A természettudományos (Scientific literacy) eredményünk 2003–2009 között 503–504 pont körül volt, amivel a 30 ország között az előkelő 14–15. helyen álltunk, ez 2012-re 494-re, 2015-re 477 pontra csökkent, s így először a 21. majd 2015-re a 25. helyre estünk vissza. Tehát 2015-re mindhárom területen 30 ország között az utolsó hatodba, a 25–26. helyre csúsztunk le.

4-4. táblázat. A magyar diákok által elért pontok a PISA-vizsgálatokon, illetve Magyarország helyezése a 30 OECD-ország között

Pontszám	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Olvasásértés (Reading literacy)	480	482	482	494	488	470
Matematika (Mathematical literacy)	488	490	491	490	477	477
Természettudomány (Scientific literacy)	496	503	504	503	494	477
Helyezés	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Olvasásértés (Reading literacy)	21	21	21	20	21	26
Matematika (Mathematical literacy)	19	21	21	21	27	25
Természettudomány (Scientific literacy)	16	14	15	14	21	25

Ha például a reading literacy eredmények szerinti országgrangsort elemezzük (melléklet 2. táblázat), jól látszik, hogy Magyarország nagyrészt dél-európai és más posztszocialista országok társaságában található a rangsor harmadik harmadában, megelőzve a dél-amerikai országokat. De olyan országokat is találunk ebben a tartományban, mint Luxemburg vagy Dánia. Ausztria, Svájc és Izland is belesüllyed ebbe a tartományba időnként.

A lista elején nagyjából ugyanazok az országok állnak (Finnország, Kanada, Korea, Új-Zéland). De az is látszik, hogy vannak pozitív elmozdulások, Németország felzárkózása szembetűnő, s Lengyelország – annak példájára, hogy ki lehet törni a posztszocialista átokból – Magyarország mellől az első harmadba küzdötte föl magát.

Országcsoportonként vizsgálva a PISA literacyk átlagát tekintve nagyjából három csoport ismerhető fel: a távol-keleti országok magasán vezetnek, az angolszász, északi, és kontinentális országok alkotják az eredmények másik csoportját, s a posztszocialista és a mediterrán országok vannak az eredmények végén.

De nem igazán az a probléma, hogy a magyar eredmények a PISA-rangsorban hátul állnak. Ráadásul közismert, hogy más tanulási teljesítménymérésekben (például TIMSS, azaz Trends in International Mathematics and Science Study) vagy a diákolimpiákon igen kedvező a helyezésünk. Ez rámutat arra, hogy kettős problémáról van szó. A PISA és a TIMSS eredmények különbsége arra mutat, hogy az oktatásunk nem alkalmazásorientált, a diákolimpiák eredményessége pedig arra mutat rá, hogy oktatásunk polarizált.

Különösen súlyos problémát jelent ez a polarizáltság.

4-5. táblázat. A scientific literacy pontszámok az apa iskolai végzettségétől függő alakulása magyar és OECD-átlag

<i>Scientific literacy</i>	2000	2003	2006	2009	2012	2015
<i>Magyarország</i>						
Az apa iskolai végzettsége						
ISCED 2	426	440	447	425	446	420
ISCED 5 és felette	558	555	568	557	558	537
Különbség	132	115	121	132	112	117
<i>OECD-átlag</i>						
Az apa iskolai végzettsége						
ISCED 2	482	461	459	471	461	452
ISCED 5 és felette	533	534	540	543	549	540
Különbség	51	73	81	72	88	88

Megjegyzés: a 2012. és a 2015. évi adatok az ún. economic, social and cultural status index alapján képzett felső és alsó negyed közötti különbség

A szülők iskolázottsága szerinti eredménypolarizáltság Magyarországon lényegesen nagyobb, mint az OECD-átlag (4-5. táblázat). Ugyanez tapasztalható a településnagyság szerint is. A PISA2012 magyar összefoglaló jelentés így ír: „A magyar oktatási rendszer teljesítményét leíró változók között egy területen tapasztalható állandóság: a szociális, kulturális, gazdasági háttér és a teljesítmény kapcsolata semmit sem változott 2000 és 2012 között. A PISA2012 adatai újra rámutattak arra a jelenségre, hogy iskolarendszerünk nem kezeli a tanulók szociokulturális háttéréből eredő különbségeket. Ezek a különbségek már-már meghatározzák a tanulók teljesítményei közötti különbségeket, hiszen hazánkban az egyik legszorosabb a kapcsolat a háttérváltozók és a matematikateljesítmény között: az otthoni könyvek száma, a szülők iskolai végzettsége, munkaerő-piaci státusza, valamint a család gazdasági helyzete a tanulók eredménye közötti különbségek majdnem harmadát magyarázza” (Balázsi et al. 2013: 75). De nem csak erről van szó. Az eredmények vizsgálatából az is kiderül, hogy Magyarországon igen nagyok az iskolatípusok közötti különbségek. Miután itt 15 éves tanulókról van szó, ez a különbség nem a különböző iskolatípusoktól származik, hanem abból a szelekcióból adódik, amelynek nyomán a legjobb tanulók a gimnáziumba, a leggyengébbek a szakiskolákba kerülnek. *Végül is arról van szó, hogy a magyar oktatási rendszer – szemben a fejlett világ iskolarendszerével – nem képes megbirkózni a tanulók szociális, gazdasági, családi háttéréből adódó különbségeivel.*

Ugyanakkor egy összehasonlító elemzés másra is felhívja a figyelmet (4-6. táblázat). Mint az elemzés szerzője írja: „Az látható, hogy a közelebről még nem ismert társadalomtörténeti okokra visszavezethető hatások erősebben határozzák meg az olvasás-teljesítményt, mint a szerencsés kézzel megválasztott pedagógiai modell, vagy

módszertan. Nyugodtan kijelenthetjük, hogy Európa száz év alatt kétségtelenül műveltebb lett, hisz lényegében mindenki tud már technikai értelemben olvasni, de *az olvasott szöveg megértésében a különbség a régiók között továbbra is megmarad az elmúlt százhusz, százharminc évben!*” (Sáska 2004: 12).

Olyan tehát – s ezt már mi tesszük hozzá –, mintha a PISA-eredmények valamilyen (Jánossy-féle) kulturális trendvonalat követnének. Ez azt is jelenti, hogy az elmozdulás rendkívül nehéz és történelmileg időigényes (de Lengyelország példája azt mutatja, hogy következetes, hosszú távon stabil oktatáspolitikával nem lehetetlen).

4-6. táblázat. A PISA és a másfél száz év előtti írástudatlanság

Analfabéták aránya ¹ (ezrelék)		Olvasásmegértés ² (Standard pontszám)	
10	Finnország	Finnország	546
9*	Svédország	Nagy Britannia	523
20	Dánia	Svédország	516
21	Svájc	Ausztria	507
17*	Poroszország	Belgium	507
190	Nagy Britannia és Írország	Franciaország	505
378	Franciaország	Dánia	497
423	Belgium	Svájc	494
445	Ausztria	Spanyolország	493
488	Magyarország	Olaszország	487
678	Olaszország	Németország	484
720	Spanyolország	Magyarország	480
740*	Oroszország	Görögország	474
820	Görögország	Oroszország	462

Forrás: Sáska 2004.

(*) analfabéták aránya az újoncok között

1. Jekelfalussy–Vargha 1890: 445

2. Halász–Lannert 2003: 530

Ez a hosszú távú összefüggés teszi indokolttá, hogy a PISA és a gazdasági fejlettség mellett a PISA és a gazdasági fejlődés közötti kapcsolatot is elemezzük.

Mint arra *Hanushek és Woessmann* rámutatott a PISA-eredmények és a hosszú távú gazdasági növekedés éves átlagos üteme között együttjárás tapasztalható. (Az idézett vizsgálathoz hasonlóan az elemzést a fejlett országok csoportjára szűkítve.)

Az összefüggést két módon vizsgáltuk.

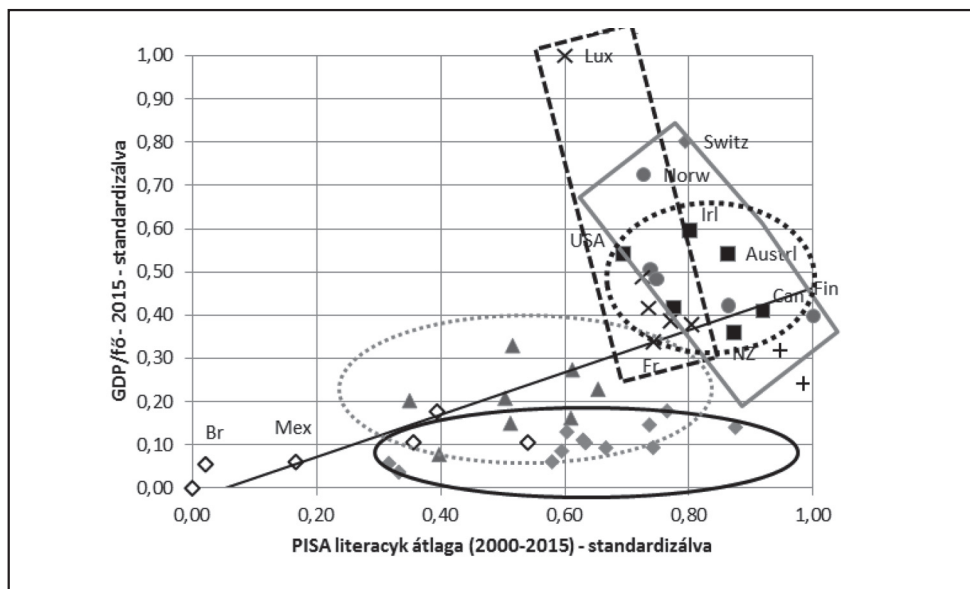
Az egyik vizsgálat egy-egy ország PISA literacy eredményének 2000–2015 közötti átlagának, valamint ugyanez országok 1915–2015 közötti átlagos évi gazdasági növekedésének együttjárásra irányult. Az eredmény egy közepes korreláció (+0,4867). Ezt lehet úgy értelmezni, hogy az oktatás minősége fontos szerepet játszik a hosszú

távú gazdasági növekedésben, ami *Hanushek* és *Woessmann* elemzéseinek eredményét igazolja vissza.

A másik vizsgált esetben a pillanatnyi (2015. évi, egy főre jutó GDP-vel mért) gazdasági fejlettség és egy-egy ország valamennyi PISA literacy eredményének 2000–2015 közötti átlaga között kerestünk kapcsolatot (4-6. ábra). Eredményként viszonylag erős pozitív korrelációt kaptunk (+0,5102).

Az elemzésből kitűnik, hogy az északi, a kontinentális és az angolszász országok esetében a PISA-eredmények magas gazdasági fejlettséggel járnak együtt, a déli országok a közepesnél gyengébb PISA-eredményekkel és közepesnél gyengébb gazdasági fejlettséggel állnak, a posztoszocialista országok esetében a közepesnél kicsit jobb PISA-eredményeket és alacsony gazdasági fejlettséget találunk.

4-6. ábra. A PISA (2000–2015) és a gazdasági fejlettség (2015)



(Korr: +0,5102)

Az elemzés tanulsága tehát az, hogy a posztoszocialista országok PISA-eredményeihez jelentősen alacsonyabb gazdasági fejlettségértékek kapcsolódnak, ami arra utal, hogy ezen országok oktatásának minősége elmarad más országscsoportokétól.

4.5. FELSŐOKTATÁS ÉS INNOVATIVITÁS

Megpróbáltunk a felsőoktatásra és az innovativitásra is a fentihez hasonló elemzést végezni.

Az egyes országok felsőoktatás minőségét az ARWU, THE és a QS felsőoktatási rangsorok top 500-ban szereplő egyetemeik számával mértük, és ennek az együttjárását vizsgáltuk a hosszú távú éves átlagos gazdasági növekedéssel. *Gyakorlatilag nem találtunk érdemi korrelációt. Tehát a felsőoktatás minősége és a hosszú távú gazdasági fejlődés között nincs együttjárás.* Hozzá kell tenni, hogy a felsőoktatási rangsorok alapján képzett minőségi mutató messze nem ugyanolyan sajátosságú, nem olyan mélységű, mint a PISA-eredmények, mivel nem a fiatalok teljesítményét méri, hanem az intézményekét.

Ugyanakkor *a rankingok alapján képzett mutató és a pillanatnyi gazdasági fejlettség között viszonylag robusztus korrelációs kapcsolatot lehetett kimutatni (korr:+0,7458). Ezt persze alighanem inkább úgy lehet értelmezni, hogy a gazdagabb országoknak jobb minőségű a felsőoktatása.*

Habermeier (2007) a Nobel-díjasok száma és a hosszú távú gazdasági növekedés között keresett hasonló kapcsolatot, és negatív korrelációt talált. A 4-7. ábra Habermeier (2007) alapján és ábrájának mintájára készült (a fejlődő országok adatai nélkül). Egy-egy ország Nobel-díjasainak száma és a hosszú távú gazdasági fejlődés (amit itt az 1991 és 2016 közötti éves gazdasági növekedés átlagával mérünk) közötti kapcsolatot mutatja. A két változó között gyenge negatív korreláció van, amit egyáltalán nem lehet úgy értelmezni, mintha a Nobel-díjasok száma pozitívan hatna a gazdasági növekedésre, sőt éppen ellenkezőleg.

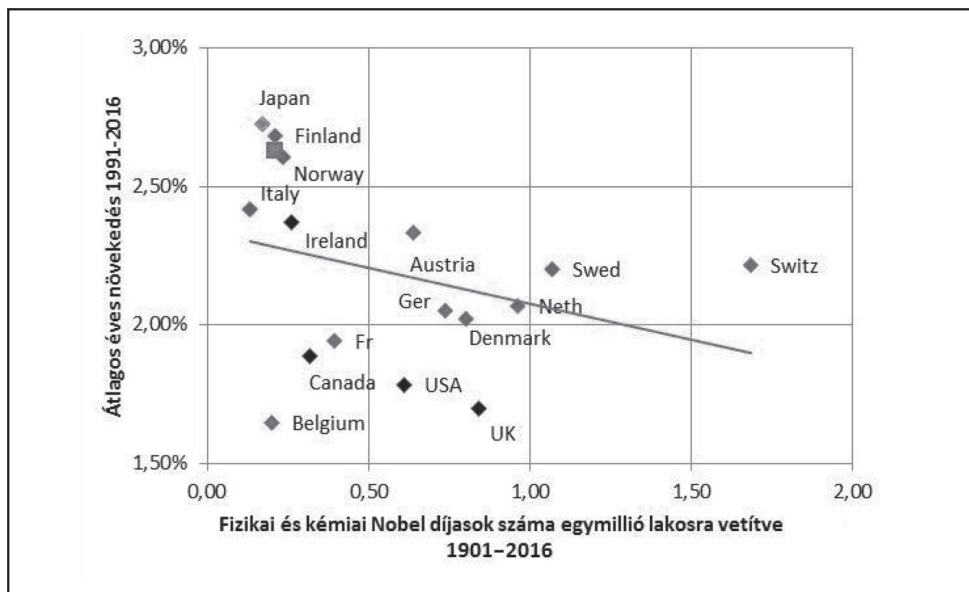
Ugyanakkor itt is igaz – mint amit korábban a felsőoktatás minősége és a pillanatnyi gazdasági fejlettség között láttunk –, hogy a fizikai és kémiai Nobel-díjasok fajlagos száma és a pillanatnyi gazdasági fejlettség között viszonylag szoros pozitív korrelációt találunk. Egy-egy ország 1945 és 2016 között kapott, egymillió lakosra vetített fizikai és kémiai Nobel-díjasainak száma és a 2016. évi (egy főre vetített GDP-vel mért) gazdasági fejlettsége között, viszonylag jó szintű pozitív korrelációt lehetett találni (+0,5641).

Úgy látszik tehát, hogy sem a felsőoktatás minősége, sem a tudomány minősége nincs hatással a hosszú távú gazdasági növekedésre, viszont mind a felsőoktatás minősége, mind a tudomány minősége összefügg a gazdasági fejlettséggel. Tehát minél gazdagabb egy ország, annál jobb minőségű a felsőoktatása és a tudománya is.

Egy további elemzési lehetőség az oktatás és a gazdaság közötti kapcsolat vizsgálatára az iskolázottság, illetve annak minősége (a PISA-eredmények), valamint a szabadalmak számának összefüggéseit górcső alá venni.

A kapcsolatot oly módon vizsgáltuk, hogy mind a felsőoktatási iskolázottsági adatoknak, mind az egymillió lakosra vetített hazai szabadalomszámoknak 1980., 1990., 2000., 2010. évi országcsoportonkénti átlagát vetettük össze (4-8. ábra). Létező, ha

4-7. ábra. A fizikai és kémiai Nobel-díjasok fajlagos száma és az átlagos gazdasági növekedés



(Korr: -0,3161)

nem is igazán robusztus pozitív együttjárást találtunk (+0,4420). Országcsoportonként vizsgálva jól látszik, hogy minden országcsoport esetében a felsőoktatási iskolázottsággal kicsit növekszik, vagy rosszabb esetben stagnál a fajlagos szabadalomszám, kivéve a posztoszocialista országokat, ahol csökken.

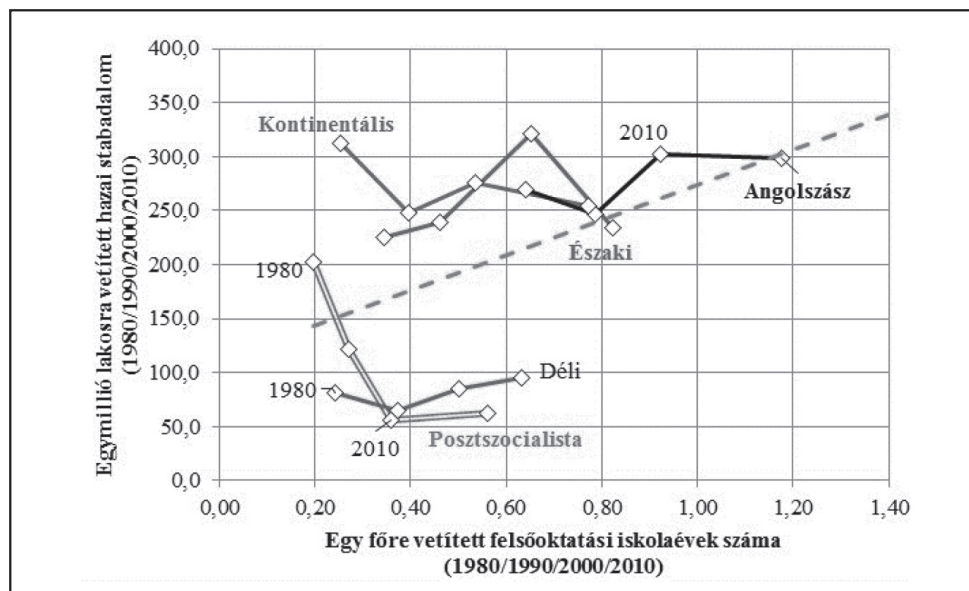
A PISA-teszt eredményeinek a szabadalmak számával kimutatható kapcsolatát is elemeztük.

Itt a kapcsolatot úgy vizsgáltuk, hogy mind a PISA literacy adatok átlagát, mind az egymillió lakosra vetített hazai szabadalomszám – a PISA-vizsgálatok időpontjához igazodva – 2000., 2006., 2009., 2015. évi országcsoportonkénti átlagát vetettük össze. Meglepően robusztus együttjárást találtunk (korr. +0,8468).

Országcsoportonként vizsgálva a kapcsolatot a posztoszocialista országok kivételével viszonylag egyértelmű együttmozgás van a PISA-eredmények és a fajlagos szabadalomszám között.

Azt állapíthatjuk tehát meg, hogy a felsőfokú iskolázottság emelkedése többé-kevésbé együttmozog az innovativitás növekedésével, (amit a bejegyzett hazai szabadalmak egymillió lakosra vetített számával mértünk). Ugyanakkor igen erőteljes pozitív kapcsolat látszik egy-egy országcsoport PISA-eredményeinek színvonala és az innovativitása között.

4-8. ábra. A felsőfokú iskolázottság és a fajlagos szabadalom szám országcsoportonként



4.6. MÉG NEM TELT EL HATVAN ÉV

Bízunk benne, hogy a kissé bonyolult elemzés ellenére sikerült bizonyítani az iskolázottsági verseny, az innovációs verseny és a gazdasági fejlődés kapcsolatát. Más oldalról a fejtegetés arra is rávilágított, hogy mind az iskolázottsági, mind a tudományos, innovációs versenyben alapvető szerepe van a minőségnek.

Ugyanakkor a fejezet arra is rávilágított, hogy a posztszocialista országok, köztük Magyarország esetében – más kapitalizmusmodellekkel összehasonlítva – feltűnő és egyáltalán nem kedvező sajátosságok azonosíthatóak.

Néhány megállapításunkat érdemes itt áttekinteni.

A felsőfokú iskolázottság tekintetében az angolszász és a távol-keleti országoknak jelentős előnye van, viszont feltűnő a déli országok lemaradása, s a magyar felsőfokú iskolázottság is hasonlóan alacsony. Ez azért is meglepő, mert a gazdasági fejlettség erősebben korrelál a felsőfokú iskolázottsággal a távol-keleti, az északi és az angolszász országok esetében, valamint a posztszocialista országok – köztük Magyarország – esetében is, szemben a déli és a dél amerikai országokkal, ahol a gazdasági fejlettség az összes elvégzett iskolaévvvel mutat magasabb együttjárást. A posztszocialista országokban a középfokú végzettségük tartósan magas arányát látjuk, s a felsőfokú végzettségük részesedésének lassú – visszafogott – növekedését. Ennek is alapvetően

a gazdasági szerkezet az oka, s a gazdaságpolitikának – az ún. „visszaiparosításnak” (az összeszerelő iparnak) – alárendelt oktatáspolitikája.

A felsőfokú népesség szakmacsoportok szerinti megoszlása is jellemzően különbözik. A mérnökök aránya messze a posztszocialista országokban a legnagyobb, az egészségtudományi és jóléti diplomásoké pedig a legalacsonyabb. A posztszocialista országok képzettségi struktúrája igen erőteljesen „munkatársadalom” orientált, ami részben az államszocializmus öröksége. De ebben egyre nagyobb szerepet játszik ezeknek az országoknak a rendszerváltások utáni voluntarista felzárkózási törekvése. Igen szembevetendő ez a magyar kormányzat felsőoktatási stratégiájában – amiről korábban már volt szó.

A posztszocialista országok esetében az átlagos iskolázottság nem marad el a fejlett országokétól viszont az iskolázottság gazdasági hatása elmarad azokétól. A felsőoktatási iskolázottság esetében viszonyt mind az iskolázottság, mind a hatás elmaradni látszik. Ennek az oka alighanem az oktatás minőségben keresendő. A posztszocialista országok PISA-eredményeihez jelentősen alacsonyabb gazdasági fejlettség értékek kapcsolódnak, ami arra utal, hogy ezen országok oktatásának minősége elmarad más országcsoportokétól.

A magyar PISA-eredmények szórása emellett egy másik súlyos problémát is felvet. A hazai oktatási rendszer – szemben a fejlett világ iskolarendszerével – nem képes megbirkózni a tanulók szociális, gazdasági, családi háttéréből adódó különbségeivel, ami a tanulói eredmények – és nyomában a társadalom szociális – szétszakadásához vezethet. Ráadásul a PISA nem egyszerűen a pillanatnyi tanulási teljesítményről ad képet, hanem – egyes elemzések szerint – a múltbeli, hosszú távú humán erőforrás-fejlődésünk valamiféle vetülete, s így jövőbeli gazdasági fejlődési lehetőségünk meghatározója.

Az iskolázottság növekedése pozitívan hat a fajlagos szabadalomszám növekedésére, kivéve a posztszocialista országokat. Ez nyilvánvalóan azzal függ össze, hogy a posztszocialista országok kivételével viszonylag egyértelmű együttmozgás van a PISA-eredmények és a fajlagos szabadalomszám között. Tehát az innovativitás az iskolázottság és a felsőfokú iskolázottság emelkedésével többé-kevésbé együttmozog, ugyanakkor igen erőteljes pozitív kapcsolat látszik egy-egy országcsoportok PISA-eredményeinek színvonala és az innovativitása között.

Vizsgálódásunk politikai gazdaságtani szempontból egyáltalán nem közömbös, hiszen rámutatott arra, hogy az egyes kapitalizmusmodellek között jellemző különbségek mutathatók ki az iskolázottság és a gazdasági fejlődés, illetve gazdasági fejlettség aspektusából. Az is kiderült, hogy a posztszocialista országcsoport ebből a szempontból (is) sajátos jellemzőkkel bír.

Ezek a részben örökölt, részben újratermelődő jellemzők – mint például az oktatás minősége, az akadémiai szféra intézményei, az oktatáspolitikai sajátosságai és persze a politikai irányítás koncepcionális sajátosságai – behatárolják az emberi erőforrás fejlődését.

Ralf Dahrendorf német társadalomtudós írta, hogy „Egy politikai rendszert hat hónap alatt le lehet váltani, egy gazdasági rendszert hat év alatt át lehet alakítani, a társadalmihoz hatvan év kell”.⁵⁸ Elemzésünkben úgy tűnik, hogy az államszocialista államok utódai, a posztoszocialista országok az iskolázottsági jellemzőik (iskolázottsági szerkezet és minőség), valamint innovációs teljesítményük alapján a mai napig a többi társadalmi, gazdasági modellt alkotó országcsoporthoz eltérő sajátosságokat mutatnak. Ugyanakkor az is látszik, bár ennek részletesebb elemzésére itt nem volt lehetőség, hogy a posztoszocialista országcsoporthoz tagjai között növekszik a diverzitás, néhány idetartozó ország elszakadni látszik a csoporttól, mintegy túllépve az „államszocialista átkon”. (Például Lengyelország a PISA-eredményekben és a fajlagos szabadalmak számában, Szlovénia a fajlagos szabadalmak és a publikációk számában vagy Csehország és Észtország a fajlagos tudományos publikációk számában.)

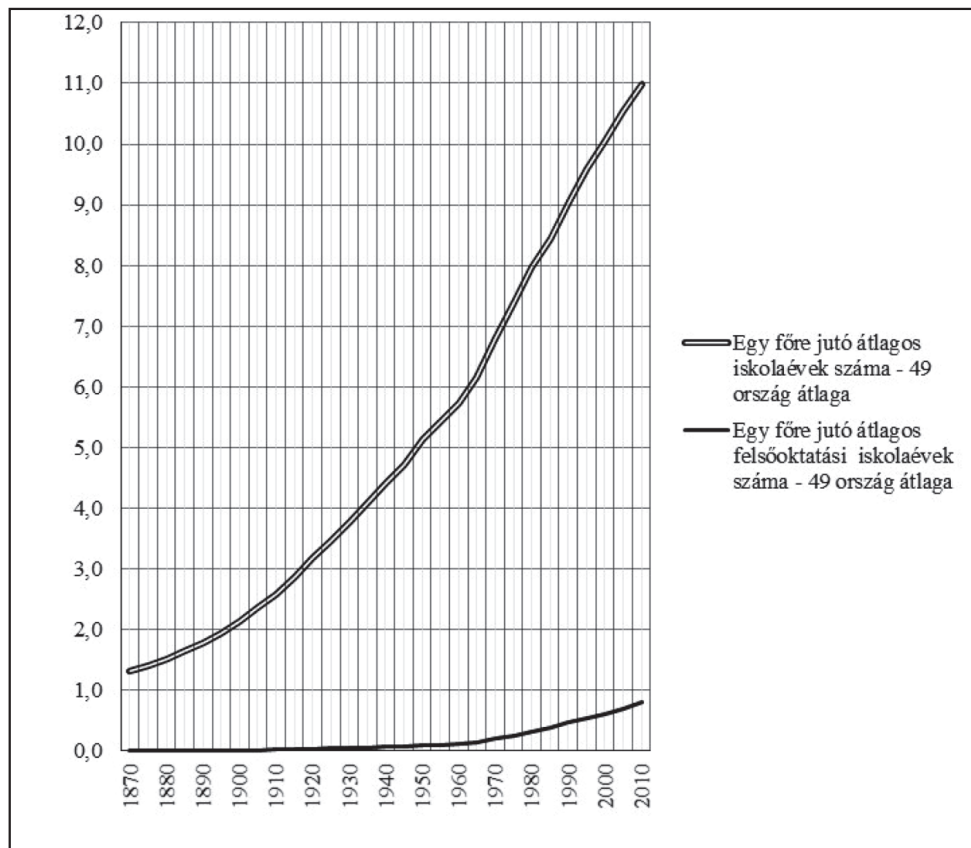
De a hatvan év még nem telt le.

⁵⁸ A mondatnak elég sok változatát lehet megtalálni az irodalomban. Például a GFK 2015-ben közreadott „Development of Democracy in the Visegrád Countries after the Democratic transformation” című anyagában a következőképpen idézi Dahrendorfot: „It will take six months to reform the political systems, six years to change the economic systems, and sixty years to effect a revolution in the peoples’ hearts and minds.” Hivatkozva: Dahrendorf, R. 1990: Reflections on the Revolution in Europe. London: ChattoWindus.

Másik általánosan idézett alakja „political-legal transformation requires about six months while economic transformation takes six years and social transformation 60 years”. (Lásd Ágh 2016).

4.7. MELLÉKLET

4-9. ábra. A 15–64 éves népesség egy főre vetített elvégzett iskolaéveinek száma (49 ország átlaga)



4-7. táblázat. Az iskolázottság és a gazdasági fejlettség közötti együttjárás

	<i>A 15–64 éves népesség egy főre jutó elvégzett iskolaéveinek száma és a GDP/fő közötti korreláció 1870–2010</i>	<i>A 15–64 éves népesség egy főre jutó elvégzett felsőfokú iskolaéveinek száma és a GDP/fő közötti korreláció 1870–2010</i>
Ausztrália	0,8698	0,9540
Egyesült Királyság	0,9119	0,9817
Írország	0,8418	0,9726
Kanada	0,9428	0,9655
USA	0,9400	0,9905
Angolszász átlag	0,9013	0,9729
Ausztria	0,8906	0,9071
Belgium	0,9311	0,9941
Franciaország	0,9615	0,9639
Németország	0,9082	0,9417
Svájc	0,9201	0,9327
Kontinentális átlag	0,9223	0,9479
Bulgária	0,9518	0,9679
Csehország	0,9606	0,9539
Lengyelország	0,9374	0,9652
Magyarország	0,9531	0,9639
Románia	0,9009	0,8799
Posztoszocialista átlag	0,9408	0,9462
Dánia	0,9907	0,9911
Finnország	0,9647	0,9796
Hollandia	0,9679	0,9750
Norvégia	0,9534	0,9867
Svédország	0,9799	0,9797
Északi átlag	0,9713	0,9824
Görögország	0,9187	0,9572
Olaszország	0,9604	0,9454
Portugália	0,9909	0,9728
Spanyolország	0,9841	0,9585
Déli átlag	0,9635	0,9585

	<i>A 15–64 éves népesség egy főre jutó elvégzett iskolaéveinek száma és a GDP/fő közötti korreláció 1870–2010</i>	<i>A 15–64 éves népesség egy főre jutó elvégzett felsőfokú iskolaéveinek száma és a GDP/fő közötti korreláció 1870–2010</i>
Argentína	0,9540	0,8566
Brazília	0,9443	0,9740
Chile	0,8911	0,9317
Mexikó	0,9745	0,9131
Dél amerikai átlag	0,9410	0,9189
Kína	0,7596	0,9007
India	0,9396	0,9442
Fejlődő átlag	0,8496	0,9225
Japán	0,8879	0,9785
Korea	0,8555	0,9958
Távol-keleti átlag	0,8717	0,9872

4-8. táblázat. Az olvasásértés PISA-eredmények (az első résztvevőkre)

	Reading 2000		Reading 2003		Reading 2006		Reading 2009		Reading 2012		Reading 2015
Finnország	546	Finnország	543	Finnország	547	Korea	539	Japan	538	Kanada	527
Kanada	534	Korea	534	Kanada	527	Finnország	536	Korea	536	Finnország	526
Új-Zéland.	529	Kanada	528	Új-Zéland	521	Kanada	524	Finnország	524	Írország	521
Ausztrália	528	Ausztrália	525	Izland	517	Új-Zéland	521	Kanada	523	Korea	517
Írország	527	Új-Zéland.	522	Ausztrália	513	Japan	520	Írország	523	Japan	516
Korea	525	Írország	515	Lengyelor.	508	Ausztrália	515	Lengyelor.	518	Norvégia	513
UK	523	Svédország	514	Svédország	507	Hollandia	508	Ausztrália	512	Új-Zéland	509
Japan	522	Hollandia	513	Hollandia	507	Belgium	506	Új-Zéland	512	Németország.	509
Svédország	516	Belgium	507	Belgium	501	Norvégia	503	Hollandia	511	Lengyelor.	506
Ausztia	507	Norvégia	500	Svájc	499	Svájc	501	Belgium	509	Hollandia	503
Belgium	507	Svájc	499	Japan	498	Izland	500	Svájc	509	Ausztrália	503
Izland	507	Japan	498	UK	495	Lengyelor.	500	Németország.	508	Svédország	500
Francaország.	505	Lengyelor.	497	Németország.	495	USA	500	Francaország.	505	Dánia	500
Norvégia	505	Francaország.	496	Dánia	494	Németország.	497	Norvégia	504	Francaország.	499
USA	504	USA	495	Ausztia	490	Svédország	497	UK	499	Belgium	499
Dánia	497	Dánia	492	Francaország.	488	Francaország.	496	USA	498	Portugália	498
Svájc	494	Izland	492	Norvégia	484	Írország	496	Dánia	496	UK	498
Spanyolország.	493	Németország.	491	Csehország	483	Dánia	495	Csehország	493	USA	497
Csehország.	492	Ausztia	491	Magyarország.	482	Magyarország.	494	Ausztia	490	Spanyolország.	496
Olaszország.	487	Lettország	491	Luxemburg	479	UK	494	Olaszország.	490	Oroszország.	495
Németország.	484	Csehország	489	Portugália	472	Portugália	489	Lettország	489	Svájc	492

	Reading 2000		Reading 2003		Reading 2006		Reading 2009		Reading 2012		Reading 2015
Magyaror.	480	Magyaror.	482	Olaszorsz.	469	Olaszorsz.	486	Magyaror.	488	Lettország	488
Lengyeor.	479	Spanyolorsz.	481	Spanyolorsz.	461	Lettország	484	Luxemburg	488	Csehország	487
Görögorsz.	474	Luxemburg	479	Görögorsz.	460	Görögorsz.	483	Portugália	488	Ausztia	485
Portugália	470	Portugália	478	Törökorsz.	447	Spanyolorsz.	481	Spanyolorsz.	488	Olaszorsz.	485
Oroszorsz.	462	Olaszorsz.	476	Brazília	–	Csehország	478	Izland	483	Izland	482
Lettország	458	Görögorsz.	472	Írország	–	Luxemburg	472	Svédország	483	Luxemburg	481
Luxemburg	441	Oroszorsz.	442	Korea	–	Ausztia	470	Görögorsz.	477	Magyaror.	470
Mexikó	422	Törökorsz.	441	Lettország	–	Törökorsz.	464	Oroszorsz.	475	Görögorsz.	467
Brazília	396	Brazília	403	Mexikó	–	Oroszorsz.	459	Törökorsz.	475	Törökorsz.	428
Hollandia	–	Mexikó	400	Oroszorsz.	–	Mexikó	425	Mexikó	424	Mexikó	423
Törökorsz.	–	UK	–	USA	–	Brazília	412	Brazília	410	Brazília	407

A hazai felsőoktatás hasznai

■ Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, hogy a felsőoktatásnak milyen gazdasági értéket tulajdoníthatunk, azaz az iskolázottsági versenynek milyen hasznai vannak. Az oktatás és így a felsőoktatás is jelentős egyéni és társadalmi hasznokkal rendelkezik, amelyek a felsőoktatás politikai gazdaságtani elemzéseiben jelentős, esetenként meghatározó szerepet játszanak.

Alapvetően nemzetközi makrostatisztikai adatokra, illetve azok idősoraira⁵⁹ támaszkodva a hazai felsőoktatás egyéni és társadalmi hasznait, azok alakulásának tendenciáit mutatjuk be. ■

5.1. AZ OKTATÁS EGYÉNI HASZNA

Mint arra a könyv korábban részében részletesen kitértünk, az oktatás és a felsőoktatás egyéni értéke, haszna abban áll, hogy az oktatás növeli az egyéni kereseteket. Az egyéni jövedelmek szoros kapcsolatban vannak az iskolai végzettséggel. Azok, akik befejezett középiskolával rendelkeznek, többet keresnek, mint azok, akik nem; akiknek főiskolai, illetve alapképzési diplomájuk van, többet keresnek, mint azok, akik csak érettségiztek; és azok, akiknek mester diplomájuk van, többet keresnek, mint akiknek csak alapidiplomájuk, s a posztgraduális diplomások még ennél is többet (*Hill et al. 2005*).

Ennek nyomán a felsőoktatási iránti egyéni keresletnek igen jelentős anyagi motívumai vannak, amelyek a gazdaság igényeivel összefonódva a 20. század közepétől a felsőoktatás tömegesedése irányában hatottak.

Mint korábban volt róla szó, a felsőoktatás tömegesedésének kezdetén, már a hetvenes években Richard B. Freeman arra figyelmeztetett, hogy a felsőoktatási kibocsátás növekedése előbb-utóbb odavezet, hogy olyan munkakörökben is diplomá-

⁵⁹ Alapvetően az *Education at a Glance OECD Indicators* kiadványok és az OECD.Stat adatait használjuk, de mellette a Világbank, a Barro-Lee adatbázisokra és természetesen a KSH adataira támaszkodunk. Az elemzés szemléltető ábrái feltüntetik a használt forrásokat.

sok fognak dolgozni, ahol nincs szükség diplomára, s hogy a diplomások bérelőnye ennek nyomán csökkenni fog (*Freeman* 1976). Más megközelítések viszont azt állítják, hogy a magasabb iskolázottság bérelőnye az idők folyamán növekszik (lásd például *Hill et al.* 2005). A későbbikben a hazai diplomások bérelőnyének elemzése kapcsán visszatérünk erre a problémára, annál is inkább, mert Magyarországon ennek a problémának első felvetője Timár Jánossal közösen jelen sorok szerzője volt (*Polónyi–Timár* 2001).

Igen fontos azt is hozzátenni a diplomások kereseti előnyéhez, hogy ez a bérelőny az oktatás minőségével változik. Azok, akik elit egyetemen szereztek diplomát, számottevően többet keresnek, mint azok, akik alacsonyabb színvonalú intézmény diplomájával lépnek a munkaerőpiacra (*Hill et al.* 2005).

A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy a hazai felsőoktatásban végzetek esetében miként érvényesül az egyéni haszon.

A magyar 25–64 éves népesség felsőfokú iskolázottsága 1997 óta mintegy két és félszeresére nőtt ugyan, s 2017-ben kicsivel több mint 30% volt, ezzel azonban a fejlett országok között csak az utolsó harmadban helyezkedett el. A 35 OECD-ország között 32. helyen álltunk (5-1. táblázat). A hazai diplomás arány az élen álló országokénak (Korea, Kanada, Japán) nagyjából fele.

A magyar 25–64 éves diplomások 2016-ban majdnem kétszer annyit kerestek, mint a középfokú végzettségűek. A bérelőny – a *Freeman* (1976) alapján megfogalmazható várakozással ellentétben, miszerint a növekvő diplomáskibocsátás a bérelőny csökkenésével kellene, együtt járjon – a felsőoktatás hazai tömegesedését követő növekvő diplomáskibocsátással egy időben (a 90-es évek végétől) kezdett el emelkedni. És csak 2010-től látszik némileg csökkenni, de még mindig alig marad el a 200%-tól (5.1. táblázat).

A magyar diplomás bérelőny az OECD-országok között egészen 2010-ig a legmagasabb, s akkor is csak azért csúszik a második helyre, mert Chile is a szervezet tagja lesz, s ott több mint 40%-ponttal magasabb a felsőfokú végzettségűek bére a középfokúakhoz viszonyítva, majd 2015-től Mexikó (amelynek addig hiányzott az adatközlése) is elérik kerül néhány %-kal.

Ugyanakkor az adatok elemzése arra is rámutat, hogy a diplomás bérelőny annál kisebb, minél magasabb egy országban a diplomások aránya. (Lásd korábban bemutatott 2-3 ábra.) Más oldalról a 2. fejezetben (és egy korábbi elemzésben is lásd *Polónyi* 2013a: 75–76) már bemutattuk, minél magasabb a diplomások aránya, annál nagyobb azon diplomások aránya, akik végzettségük szintjét nem igénylő munkakörökben dolgoznak (lásd korábbi 2-2. ábra).

Végeredményben a hazai felsőoktatás igen jelentős bérelőnyt nyújt a diplomásoknak, ami messze igazolja a szakirodalomban a felsőoktatás egyéni hasznairól írottakat. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy ez a magas bérelőny addig tart, amíg alacsony a diplomások aránya.

5-1. táblázat. A diplomások aránya és bérelőnye

	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016
Diplomások aránya 25–64 éves népességben – OECD-átlag (%)	21,2	23,4	25,8	27,1	28,4	30,3	32,6	34,1	36,7
Diplomások aránya 25–64 éves népességben – Magyarországon (%)	14,0	14,2	16,7	17,7	19,2	20,1	22,0	23,4	23,7
Magyarország rangsorban elfoglalt helye 34 (illetve 2014-től 35) OECD-ország között	23	27	26	26	27	27	26	27	29
Magyarországon a diplomás bérelőny a középfokú végzettségűekhez képest (%)	194	205	217	219	210	221	208	207	194
Diplomás bérelőny (%) – OECD-átlag	151	148	155	157	152	158	159	156	160
Magyarország helyezése a diplomás bérelőnyt illetően az OECD-országok között	1	1	1	1	1	1	1	2	3

Forrás: Education at a Glance adatai alapján saját szerkesztés.

Ahhoz, hogy a felsőoktatás egyéni hasznáig eljussunk, először a költségeket is meg kell vizsgálni. Az oktatás egyéni költségeit elemezve két költséget szoktak számba venni, a direkt oktatási költségeket és a tanulmányok miatt elmaradt kereseteket.⁶⁰ Az oktatás egyéni hozamaként pedig az adókkal és illetékekkel csökkentett, az előző iskolafokozathoz képesti életkereset-növekedést összegzik, tekintetbe véve a munkaerőpiaci sikerességet.⁶¹ Az eredményeket az OECD kiadványa (az Education at a Glance) országonként, férfiakra és a nőkre (valamint több iskolafokozatra) külön-külön közli.

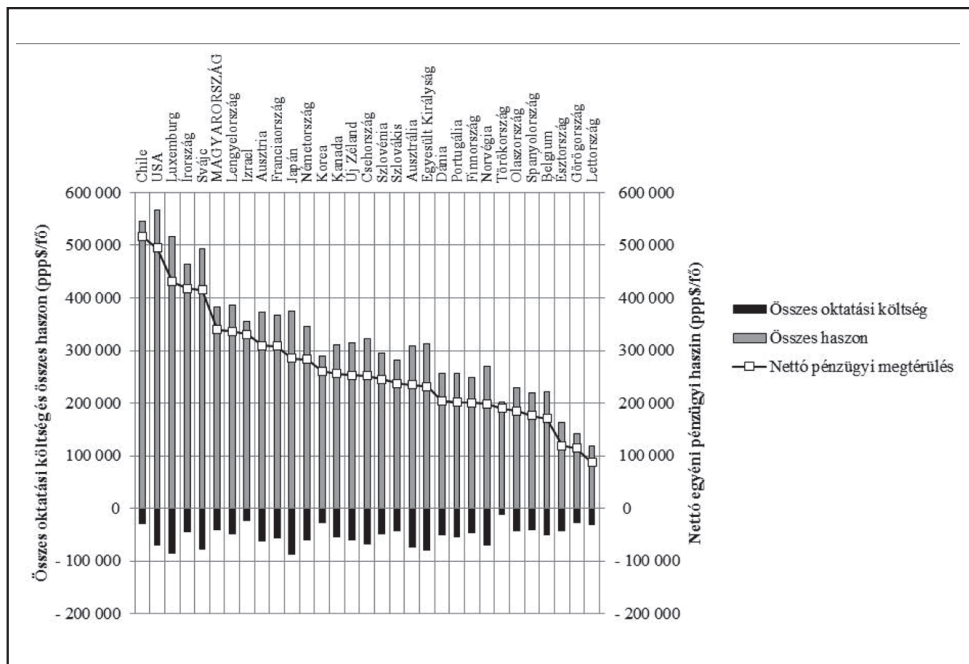
A magyar egyéni összes felsőoktatási kiadás mind a férfiak, mind a nők esetében a legalacsonyabbak között van (25 adatközlő ország közül a férfiak esetében a 22., a nők esetében 21.).

Ugyanakkor a férfiak esetében a legmagasabbak között van a felsőoktatás egyéni hozama (5-1. ábra), s a nettó pénzügyi megtérülés (ami az előzőből az oktatás összes költségét levonva adódik ki). A férfiak esetében Magyarország a 31 adatközlő országból a hatodik. A nők esetében már nem ennyire kedvező a helyzet (a férfi és női fizetések viszonylag jelentős hazai különbsége miatt), de ez esetben is a középmezőnynél kissé jobb helyzetet állapíthatunk meg.

⁶⁰ Részletes definíciót lásd Education at a Glance 2015, 138–141. oldal

⁶¹ Meghatározást és módszertant lásd Education at a Glance 2015, 138–141. oldal

5-1. ábra. A diplomás férfiak felsőoktatási összes hozama és a pénzügyi megtérülés alakulása az (adatokat közlő) OECD-országok esetében 2015-ben



Forrás: Education at a Glance adatai alapján saját szerkesztés.

Mindezek alapján kiszámítható a felsőoktatás egyéni megtérülési rátája, ami nem más, mint az a kamattényező, amely esetében az összes felsőoktatási egyéni költség és az összes felsőoktatási egyéni hozam a pénz időértékét⁶² figyelembe véve éppen egyenlő.

A férfiak esetében a magyar felsőoktatási végzettség egyéni megtérülési rátája 2011-ben 24 adatközlő ország között a második legnagyobb volt (Lengyelország után, a csehek, a szlovákok és az észtek előtt) az OECD-országok között. A nők esetében a magyar ráta a 4. volt a lengyel, a portugál és a cseh után a szlovén és a szlovák előtt. Ugyanakkor 2015-ben 29 adatközlő ország között a férfiak egyéni megtérülési rátája már csak a 6. volt (Chile, Törökország, Izrael, Korea, és Írország után), a nőké pedig már csak a 17. (Lásd mellékletben az 5-4. táblázatot.)

A két nem eltérő megtérülési rátája a férfiak és a nők közötti keresetkülönbségekből adódik (amelynek okai részint a nők kereseti diszkriminációja, részint a foglalkoztatás strukturális eltérései, amelyek szintén vannak diszkriminatív elemei).

⁶² Azaz a költségeket kamatos kamattal, a hozamokat pedig diszkontálva összegezve.

Szembetűnő, hogy mindkét nem megtérülési rátája csökkent 2011 és 2015 között, a férfiaké kicsit több mint 5 százalékponttal, a nőké valamivel több mint 2 százalékponttal. A nők helyezése ennek ellenére lényegesen jobban romlott, mint a férfiaké.

Megállapítható, hogy a hazai felsőoktatásra az jellemző, hogy a magyar diplomásoknak jelentős bérelőnye van, s emiatt, valamint az állami támogatásból adódó viszonylag alacsony egyéni felsőoktatás költségek miatt magas a hazai felsőoktatás egyéni megtérülési rátája az OECD-országok között.

Ehhez azonban érdemes hozzátenni, hogy 2016 elején látott napvilágot az angol Expert Market piackutató egy írása (*The Most Expensive Place to Send Your Kids to University*),⁶³ amely szerint Európában a magyar egyetemek a legdrágábbak a szülők fizetéséhez viszonyítva. Ez látszólag ellentmondásban áll a fentiekben látott költségadatokkal.

Az ellentmondás azonban csak látszólagos, mert a piackutató részint csak az elit-egyetemeket vizsgálta, részint pedig csak a külföldi hallgatók által leginkább keresett költségtérítéssel képzések adatait vette figyelembe. És ebből a szempontból a megállapításai helytállóak, hiszen a külföldi hallgatók által keresett magyar orvos- és fogorvosképzésben valóban félévente egymillió forint körüli költségtérítést kérnek. A fentiekben áttekintett Education at a Glance adatok ezzel szemben a hazai átlagkiadásokat veszik figyelembe.

A két adatsor ellentmondása abból adódik, hogy a hazai felsőoktatásra egy fekete-fehér tandíjrendszer jellemző: a 2010-es években a hallgatók 42%-a költségtérítéses (illetve 2011-től önköltséges), aki lényegében mindent fizet, a másik fele (58%) pedig ún. ösztöndíjas, azaz államilag támogatott, aki a képzést ingyen kapja, s tanulmányi, szociális ösztöndíjban, kedvezményes áru kollégiumi ellátásban is részesül. A nappali tagozatos hallgatók esetében valamivel jobb a helyzet. Nappali tagozaton az önköltséges hallgatók a 2010-es évek második felétől csak a létszám mintegy harmadát teszik ki (ami rosszabb, mint korábban, amikor ez az arány egynegyed volt).

Ezért kétségtelenül torzító átlagos oktatási költségekkel számolni, mivel az önköltséges képzés esetében lényegesen kedvezőtlenebb mutatókat kapunk, mint az államilag támogatott hallgatók esetében.

⁶³ <http://www.expertmarket.co.uk/most-expensive-places-for-university> A cikk alapján született magyar híradást lásd például <http://www.origo.hu/gazdasag/20151230-egyetem-tandij-medianjovedelem-jovedelem-lista-expert-market.html>

5.2. A FELSŐOKTATÁS TÁRSADALMI HASZNA

Az oktatás, iskolázottság társadalmi hasznaival foglalkozó irodalmat már egy korábbi fejezetben áttekintettük.

Ugyancsak áttekintettük egy korábbi fejezetben a felsőoktatási iskolázottság és a gazdasági fejlettség közötti kapcsolatot. Itt csak a hazai iskolázottság és a gazdasági fejlettség közötti kapcsolatot mutatjuk be. Ha 1991 és 2017 között minden év egy főre jutó GDP-jének és az egy főre vetített átlagos elvégzett iskolaévek számának együjtjárását vizsgáljuk, igen magas korrelációt találunk (+0,9803) A felsőoktatási iskolaévek száma és a gazdasági fejlettség közötti összefüggés még ennél is robusztusabb korrelációt (+0,9916) mutat.

Volt róla szó korábban, hogy a gazdasági fejlettség és az iskolázottság közötti kapcsolat legalább annyira értelmezhető úgy, hogy a gazdasági növekedés miatt emelkedik az iskolázottság, mint úgy, hogy az iskolázottság miatt növekszik a gazdaság.

Ha az egy főre jutó iskolázottság, illetve felsőfokú iskolázottság és az egy főre jutó GDP növekedését vetjük össze, sokkal szerényebb (+0,2 körüli) együjtjaraást találunk.

5.3. ISKOLÁZOTTSÁG ÉS MUNKAERŐPIACI SIKERESSÉG

Az iskolázottság egyik legszembetűnőbb összefüggése a munkaerőpiaci sikerességgel (a foglalkoztatottsággal és a munkanélküliséggel) tapasztalható.

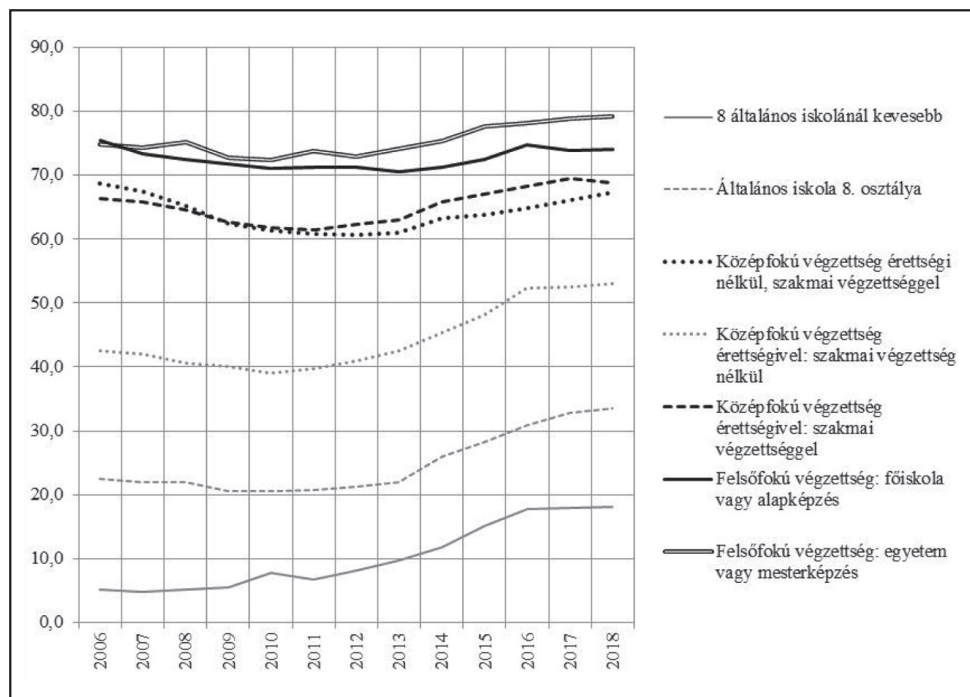
A hazai 15–74 éves felsőfokú végzettségű népesség gazdasági aktivitása 70% feletti, közel 80%-os, 10%-ponttal meghaladja a szakmunkás végzettségűek foglalkoztatottsági rátáját (5-2. ábra).

A diplomások munkanélküliségi rátája 2-4% körül van az utóbbi években (2018-ban mind az egyetemet, mind a főiskolát végzettek esetében 2% alatti, s a gazdasági válság időszakában is csak a főiskolát végzetteké volt kicsi 5% felett. Ugyanakkor a középfokú végzettséggel rendelkezők munkanélkülisége 2018-ban valamivel 4% alatt van, a gazdasági válság időszakában pedig 10% felett volt valamivel. Szembetűnő az alacsony iskolázottságúak, különösen a befejezetlen általános iskolával rendelkezők munkanélküliségének igen magas szintje (5-2. táblázat).

Az adatokat tanulmányozva az is szembetűnik, hogy miközben a legmagasabb munkanélkülisége a 8 általánosnál alacsonyabb végzettségűeknek van, a legnagyobb tömegű munkanélküli-állományt a szakmunkás és a középiskolai végzettségűek adják (létszámukban mind az általános iskolát vagy nyolc osztálynál kevesebb osztályt végzettek, mind a szakmunkás-, illetve szakiskolát végzettek, mind pedig a középiskolai érettségivel rendelkező munkanélküliek száma háromszor akkora, mint a diplomával rendelkező munkanélküliek száma).

Elég egyértelműen megállapítható, hogy a magyar kormányzat 2010 óta tartó propagandája a szakmunkásképzés erőltetésével kapcsolatban – s ezzel párhuzamo-

5-2. ábra. A hazai 15–74 éves népesség foglalkoztatási rátája iskolai végzettségcsoportok szerint 2005–2018



Forrás: ksh.hu adatai alapján saját szerkesztés.

san a felsőoktatás visszafogása – hamis, sőt mind az egyének, mind a társadalom és gazdaság szempontjából is káros.

A magyar felsőoktatás végzettjei nemzetközi összehasonlításban is kedvező munkaerőpiaci helyzetet mutatnak. A magyar diplomások foglalkoztatottsági rátája 2010-ig elmaradt az OECD országcsoportjainak nagy részétől, lényegében csak a déli országok átlaga volt mögöttünk. A 2010-es évek végén elértük az OECD-átlagot és az déli országcsoport mellett az angolszász országcsoport foglalkoztatási rátája is mögénk került.⁶⁴

A diplomás munkanélküliség tekintetében a magyar diplomások igen kedvező helyzetben vannak nemzetközi összehasonlításban (5-3. táblázat).

⁶⁴ Forrás: Education at a Glance. A vizsgált országcsoportok: Angolszász: Ausztrália, Kanada, Új-Zéland, Egyesült Királyság, USA, Írország; Kontinentális: Ausztria, Belgium, Franciaország, Németország, Luxembourg, Hollandia, Svájc; Északi: Svédország, Norvégia, Dánia, Izland, Finnország; Posztoszocialista: Magyarország, Észtország, Csehország, Lengyelország, Szlovákia, Szlovénia; Déli: Izrael, Törökország, Portugália, Spanyolország, Görögország, Olaszország.

5-2. táblázat. A hazai munkanélküliségi ráta alakulása iskolai végzettségenként 2006–2018

	8 általános iskolánál kevesebb	Általános iskola 8. osztálya	Szakiskola és szakmunkás-képző	Gimnázium	Egyéb érettségi	Főiskola	Egyetem
2006	41,3	15,8	8,1	6,9	5,5	3,1	1,9
2007	46,0	16,5	7,7	6,0	5,6	3,3	1,9
2008	43,9	18,1	8,2	7,3	5,6	3,3	1,8
2009	41,3	22,6	11,3	8,6	7,3	4,7	2,5
2010	43,8	24,3	12,3	10,1	8,6	5,2	3,7
2011	51,1	24,0	12,4	10,4	8,6	5,0	3,2
2012	45,8	24,0	12,2	11,6	8,7	5,0	3,6
2013	38,9	23,0	11,4	10,2	8,2	4,6	2,8
2014	34,7	17,9	8,3	7,9	6,1	3,7	2,3
2015	29,9	16,8	7,3	6,4	5,2	2,8	1,9
2016	22,2	12,8	5,5	5,0	3,7	1,7	1,9
2017	25,0	10,5	4,2	4,6	2,7	1,8	1,3
2018	21,6	9,8	3,6	3,9	2,8	1,5	1,4

Forrás: ksh.hu

5-3. táblázat. A 25–64 éves felsőfokú végzettségűek munkanélküliségi rátája az OECD országcsoportjaiban 2005–2017

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Angolszász	2,7	2,5	4,4	4,6	4,2	3,6	3,5
Kontinentális	3,7	3,0	3,3	3,1	3,6	3,9	4,4
Északi	3,7	2,8	3,5	3,8	3,7	4,0	4,3
Posztszocialista	3,6	2,8	3,8	4,8	4,8	3,9	4,1
Déli	6,0	5,4	6,8	8,2	10,8	9,7	13,0
OECD-átlag	3,6	3,0	3,9	4,2	4,2	4,9	5,8
Magyarország	2,3	2,6	3,5	3,9	3,6	2,2	2,4

Forrás: Education at a Glance adatai alapján saját számítás.

A 2000-es évek elején, mint ahogy a 2010-es évek közepétől Magyarország diplomás munkanélkülisége kedvezőbb volt, mint az OECD-országcsoportok bármelyiké. A gazdasági válság (2008–2011) időszakában a magyar diplomások munkaerőpiaci helyzete is romlott, azonban ez inkább a foglalkoztatottsági rátán látszik meg,

a munkanélküliségi rátájuk igen kedvező volt ekkor is nemzetközi összehasonlításban. A kedvező munkaerőpiaci helyzet társadalmi hasznai a társadalmi kohézió és a gazdasági fejlődésen át az alacsonyabb szociális és munkanélküliségi kiadásokig egyértelműek.

Végeredményben a magyar diplomások munkaerőpiaci sikeressége igen kedvező, ellentétben a kormányváltásnál, 2010 körül több kormányzati dokumentumban megfogalmazott vélekedéssel. Ezek a hamis vélekedések nyilvánvalóan a felsőoktatás-politika radikális változtatását, a központosítást, a központi beiskolázási létszám és szakengedélyezést voltak hivatottak alátámasztani.

5.4. ISKOLÁZOTTSÁG ÉS AZ EGÉSZSÉG

A közgazdaságtan az ember egészségi helyzetét az oktatással együtt a gazdasági jólét és fejlődés alapvető tényezőjének tartja. Az emberi tőkét növelő öt fő tényező közt említi *Theodor Schultz* az egészségügyet (lásd korábban, az emberitőke-elmélet bemutatásakor). *Robert J. Barro* megközelítése szerint az egészségi állapot növeli a termelékenységet, más oldalról az egészségi állapot javulása csökkenti a halálozási rátát és a megbetegedéseket, és így az emberi tőke értékcsökkenését (*Barro* 2013). Mára az egészségügy és a gazdaság közötti összefüggések elemzésének igen széles irodalma van.⁶⁵

Az oktatás externális hozamai közé sorolják azt, hogy az iskolázottabb, tanultabb emberek egészségesebbek, s ezért kevesebb egészségügyi kiadást igényelnek, azaz a közösségnek kevesebbet kell az ő egészségügyi ellátásukra költeni (ez még akkor is így van, ha vannak olyan megjegyzések, amelyek azt hangsúlyozzák, hogy a diplomások egészségügy szolgáltatások iránti kereslete intenzívebb).

Az iskolázottság és a születéskor várható élettartam⁶⁶ között igen jelentős együttmozgást találunk, ha megvizsgáljuk az európai országok adatait. A magasabb isko-

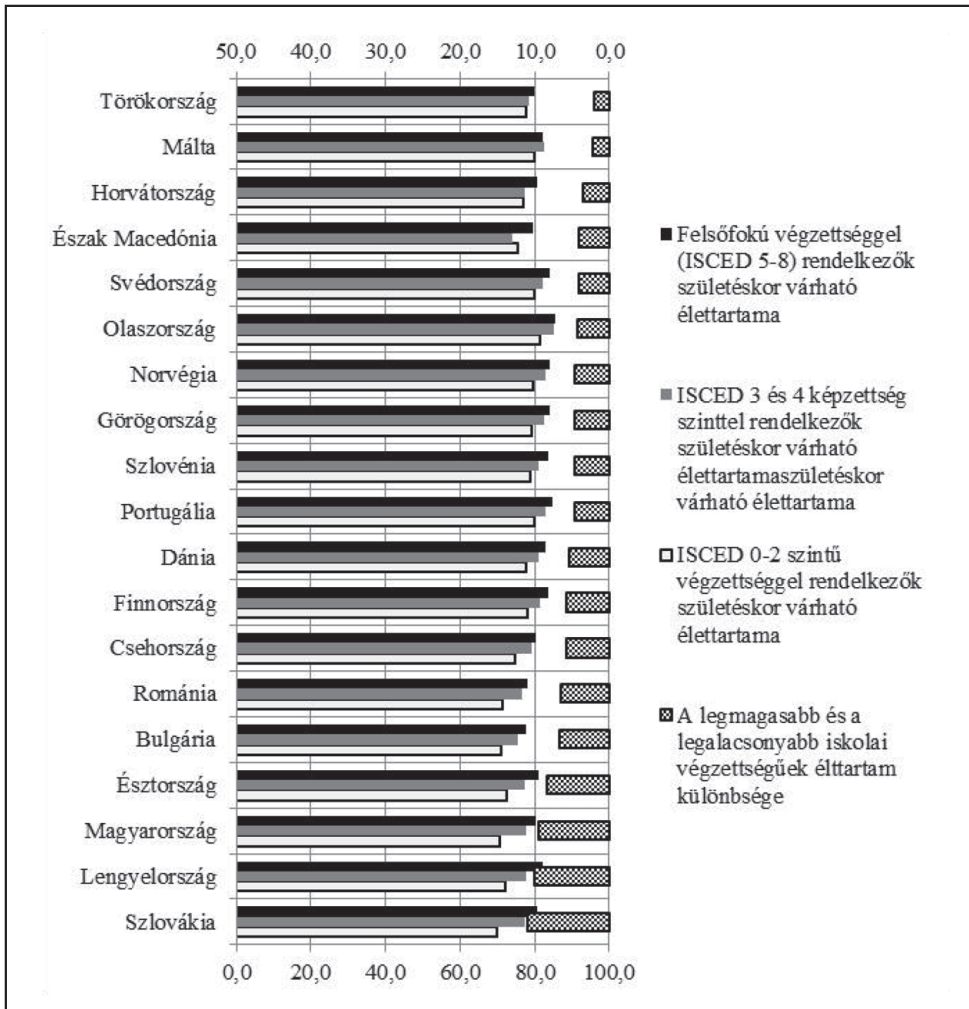
⁶⁵ A WHO és az OECD elemzéseinek keretében több olyan komplex mutatót dolgoztak ki, amelyek az egészségügy és a gazdasági fejlődés összefüggéseit igyekeznek megragadni empirikus vizsgálatok keretében.

⁶⁶ Itt az egészségi helyzetet a születéskor várható élettartammal mérjük. A várható átlagos élettartam azt fejezi ki, hogy a különböző életkorúak (a születéskor várható élettartam esetében az adott évben születettek) az adott év halandósági viszonyai mellett még hány évi élettartamra számíthatnak. Lásd: KSH Módszertani dokumentáció/Fogalmak: http://www.ksh.hu/apps/meta.objektum?p_lang=HU&p_menu_id=110&p_almenu_id=201&p_ot_id=200&p_level=1&p_session_id=61095326&p_obj_id=4192

Fontos hozzátenni, hogy „a születéskor várható átlagos élettartam természetesen valójában egyáltalán nem azonos az adott évben születettek életkilátásaival, ez az adott populáció életéselyeit, halálozási viszonyait írja le. Tehát – a neve ellenére – nem az újszülöttek, hanem az adott populáció életkilátásairól hordoz információt” (<http://fogalomtar.eski.hu/>)

lázottságúak várható élettartama magasabb. Az Eurostat 19 európai ország esetében közli az ISCED 0–2, az ISCED 3–4 és az ISCED 5–8 iskolai végzettséggel rendelkező népesség születéskor várható élettartamának alakulását 2016-ban (5-3. ábra).

5-3. ábra. A születéskor várható élettartam és az iskolázottság 2016-ban néhány európai országban



Forrás: Eurostat adatai alapján saját számítás és szerkesztés.

Málta: 2011, illetve 2007. évi adatok

Az adatot közlő 19 ország között az alacsony iskolázottságúak várható élettartama legalacsonyabb Szlovákiában, Magyarországon és Bulgáriában (ahol 2016-ban 70 év körül volt). A legmagasabb a déli és az északi országokban volt (Olaszország, Portugália

és Svédország, kicsit 80 év felett). A felsőfokú végzettségűek születéskor várható élettartama legalacsonyabb Bulgáriában, Romániában, Macedóniában és Törökországban volt 78–80 év közötti). A legmagasabb itt is két déli és egy északi országban volt (Olaszország, Portugália, Svédország 84 év felett valamivel). A legnagyobb különbség az alacsony és a magas iskolázottságúak születéskor várható élettartama között Szlovákiában, Lengyelországban és Magyarországon volt 2016-ban (10 év körül).

Az OECD által közölt adatsor is hasonló rangsort mutat (5-4. táblázat). Az alacsony és magas iskolázottságúak közötti legmagasabb várható élettartam különbség a férfiak esetében Szlovákiában, Észtországban, Lengyelországban és Magyarországon van. A nők esetében Észtország, Lettország, Belgium, Magyarország és Szlovákia a sorrend. A nők esetében a legmagasabb és legalacsonyabb végzettségűek közötti várható élettartam különbsége fele akkor, mint a férfiaknál.

5-4. táblázat. A 30 éves korban várható élettartam a legmagasabb és a legalacsonyabb iskolai végzettségűek különbsége, nemek szerint, 2015 (vagy a legközelebbi év) körül

	Férfiak		Nők	
Szlovákia	14,4		6,3	
Észtország	12,3	2014	8,7	2014
Lengyelország	11,8		5,1	
Magyarország	11,5		6,4	
Lettország	11,0	2011	8,0	2011
Csehország	10,6		2,7	
Belgium	9,5	2011	6,7	2011
Izrael	7,4		5,0	
USA	6,9	2011	3,8	2011
Franciaország	6,5	2012	2,6	2012
Szlovénia	6,4		2,7	
Ausztrália	6,3	2011	3,5	2011
Ausztria	6,2	2012	3,0	2012
Görögország	5,7		2,4	
Dánia	5,5		4,0	
Finnország	5,3		3,6	
Mexikó	5,2		4,6	
Portugália	5,1		2,8	
Norvégia	4,8		3,2	
Hollandia	4,6	2013	4,8	2013
Olaszország	4,4		2,7	
Egyesült Királyság	4,4	2011	4,0	2011
Kanada	4,0	2010	2,6	2010
Svédország	4,0		2,6	
Törökország	3,2		2,0	
Az adatközlő 25 OECD-ország átlaga	7,1		4,2	

Forrás: Health at a Glance 2017 OECD Indicators <http://dx.doi.org/10.1787/888933602310>

A születéskor várható élettartamot számos tényező befolyásolja (életmód, lelki tényezők, környezeti tényezők, az egészségügy),⁶⁷ az iskolázottság lényegében ezen tényezőkön keresztül hat a születéskor várható élettartamra.

Mindenesetre megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatásnak jelentős pozitív hatása van a várható élettartamra – ez a hazai felsőoktatásra is igaz annak ellenére, hogy mindegyik iskolázottsági fokozatba tartozó várható élettartama elmarad az EU- és OECD-országok jelentős részétől.

5.5. ISKOLÁZOTTSÁG ÉS KRIMINALITÁS

Az iskolázottsággal csökken a bűnözés valószínűsége. Az iskolázottság és a kriminalitás közötti ezen összefüggés társadalmi haszna aligha kíván mélyebb magyarázatot.

Az összefüggés hazai alakulásáról úgy alkothatunk képet, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekben fogvatartottak iskolázottságát összevetjük a teljes népesség iskolázottságával (5-5. táblázat).

Az összehasonlítás egyértelműen mutatja az iskolázottság kedvező hatását. Különösen igaz ez a felsőfokú végzettségűekre.

5.6. A FELSŐOKTATÁS KÖZÖSSÉGI KÖLTSÉGEINEK MEGTÉRÜLÉSE

Mint az eddigiekből láttuk, az iskolázottság gazdasági növekedési, a diplomások foglalkoztatási, egészségügyi, kriminalitási jellemzőinek makrogazdasági hatásai vannak. Mindezek hatnak a felsőoktatás közösségi költségeinek megtérülésére.

Ezért végül megvizsgáljuk a felsőfokú végzettség közösségi költségeinek megtérülési rátáját, tehát azt, hogy a társadalomnak (államnak) megtérülnek-e az oktatási kiadásai.

A felsőfokú végzettségűek közösségi költségeinek belső megtérülési rátáját a magánköltségeihez hasonlóan számítják, annyi különbséggel, hogy a felsőoktatás egy főre jutó közösségi kiadásait az elmaradt jövedelmek után kieső adóbevételekkel csökkentik és ezt a várható adó- és járulékbévételekkel állítják szembe.⁶⁸ A számí-

⁶⁷ Itt mindegyik ország a negyedik epidemiológiai korszakban van. („A jelenleg leginkább elfogadott periodizáció szerint [az epidemiológiai korszakok] a következők: a járványok és az éhínségek, az állandóan jelenlevő [de járványt nem okozó] fertőző betegségek, a nemfertőző, idült betegségek és a késleltetett nemfertőző, idült betegségek korszaka” (Józan 2009). Ebben a szakaszban a születéskor várható élettartamot befolyásoló tényezők közül a gazdasági fejlettségen túl leginkább a következőket szokták kiemelni: az életmód, lelki tényezők (stressz, depresszió), környezeti tényezők, az egészségügy (a nemi különbségeket itt most nem érintve).

⁶⁸ Lásd korábban az egyéni belső megtérülési rátánál írottakat. A meghatározásokat és módszertant lásd Education at a Glance 2015, 138–141. oldal.

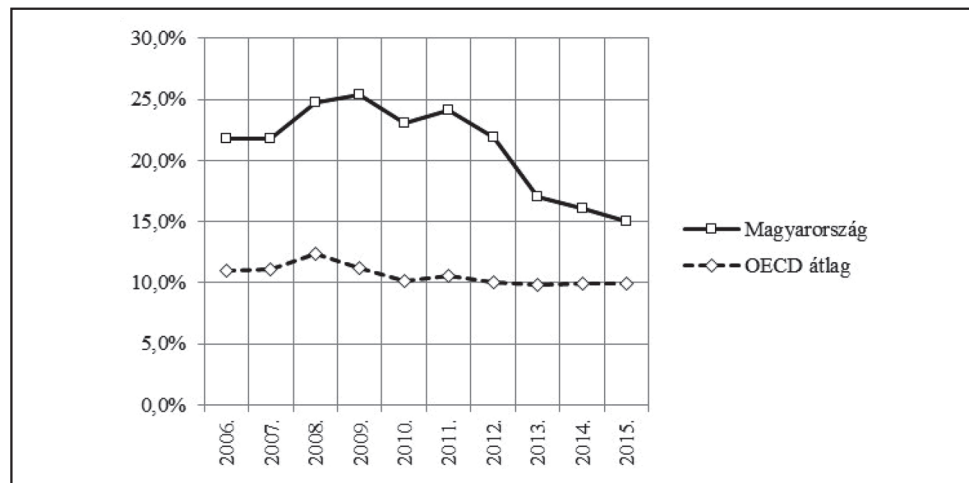
5-5. táblázat. A büntetés-végrehajtó intézetekben fogvatartottak és a népesség iskolázottságának összehasonlítása 2013 és 2017

	Büntetés-végrehajtó intézetben fogvatartottak száma 2013. dec.	7 évesnél idősebb népesség 2011 (népszám-lálás)	Az adott végzett-ségű népesség arányában	Büntetés-végrehajtó intézetben fogvatartottak száma 2017. dec.	7 évesnél idősebb népesség 2016 (mikro-cenzus)	Az adott végzett-ségű népesség arányában
8 osztálynál kevesebb	5 153	1 149 200	0,45%	1 949	1 013 296	0,19%
Általános iskola 8 osztály	8 161	1 789 663	0,46%	11 115	1 654 732	0,67%
Szaktanulmányi és szakiskola	2 491	2 334 707	0,11%	2 408	2 082 478	0,12%
Középiskola	1 545	2 551 276	0,06%	1 444	2 699 261	0,05%
Egyetem, főiskola	470	1 439 616	0,03%	358	1 715 661	0,02%
Összesen	17 820	9 264 462	0,19%	17 274	9 165 428	0,19%

Forrás: Büntetés-végrehajtó intézetben fogvatartottak száma 2013-as adatok: BVOP, 2013. december 30-ra hivatkozva Hegedűs-Fekete 2014 alapján, 2017. évi adatok 2018/1. Börtönstatisztikai Szemle alapján, népesség iskolai végzettség szerint: ksh.hu adatai alapján saját számítás.

tást külön a férfiakra és a nőkre is elvégzik a keresetkülönbségek (és az ebből adódó elmaradt, illetve várható adó- és járulékbévételek miatt).

5-4. ábra. A magyar felsőfokú férfiak felsőoktatási célú közösségi kiadásainak belső megtérülési rátája, összehasonlítva az OECD-átlaggal 2006–2015



Forrás: Education at a Glance adatai alapján saját szerkesztés.

Megjegyzés: 2014 saját becslés (erre az évre az OECD nem közölt adatokat).

A magyar férfiak esetében a felsőoktatási célú közösségi kiadásainak belső megtérülési rátája 2000-es évek elején 20-25% között volt, az egyik legmagasabb az adatközlő országok között, például 2011-ben az első volt. 2010 óta azonban csökken a ráta, 2015-ben már csak 15% volt, amivel az 5. helyen állt a rangsorban (5-4. ábra).

A nők esetében a 2000-es években a mutató valamivel alacsonyabb, 16-18% között volt, de a Magyarország ezzel a 2-4. helyezést foglalja el az OECD-országok rangsorában. 2010 után a nők esetében a férfiakénál is nagyobb csökkenést láthatunk. 2015-ben már csak a 12. helyen álltunk az adatközlő OECD-országok között, valamivel 10% alatti értékkel. (Lásd a mellékletben az 5-6. táblázatot.)

A magyar felsőoktatás tehát – a 2010-es oktatáspolitikai váltás romboló hatása ellenére – finanszírozójának, az államnak, csökkenő mértékben ugyan, de még mindig „jó üzletet jelent”, azaz rentábilis a felsőoktatásra fordított közösségi költségek megtérülése.

5.7. ELFORDULÁS A FEJLETT VILÁGTÓL

A 2010-es kormányváltást követően bekövetkezett oktatáspolitikai fordulat nyomán a felsőoktatás (korábban sem igazán magas) ágazati prioritása igen jelentőset esett. A hallgatólétszámot – a munkatársadalom kormányzati ideológiájának megfelelően – a kiemelten kezelt szakképzési koncepciókhoz igazítva csökkentették. Mind az EU, mind az OECD prioritásaitól eltávolodott a hazai oktatáspolitiká. Pedig a magyar felsőoktatás továbbra is igen rentábilis az állam ráfordításainak visszatérülése szempontjából.

Az, hogy a fiatalok nem a középfokú szakképzésbe törekcszenek, hanem magasabb végzettség megszerzésére, aligha meglepő, hiszen a felsőfokú végzettségűek bérelőnye a középfokú végzettségűekhez viszonyítva, és az egyéni ráfordítások visszatérülése is igen magas, annak ellenére, hogy a Széll Kálmán Terv nyomán a felsőoktatásból (is) jelentős támogatási összegeket vontak ki,⁶⁹ és növelték a költségterítéses hallgatók tandíját (amit „természetesen” nem tandíjnak, hanem önköltségnek neveznek).

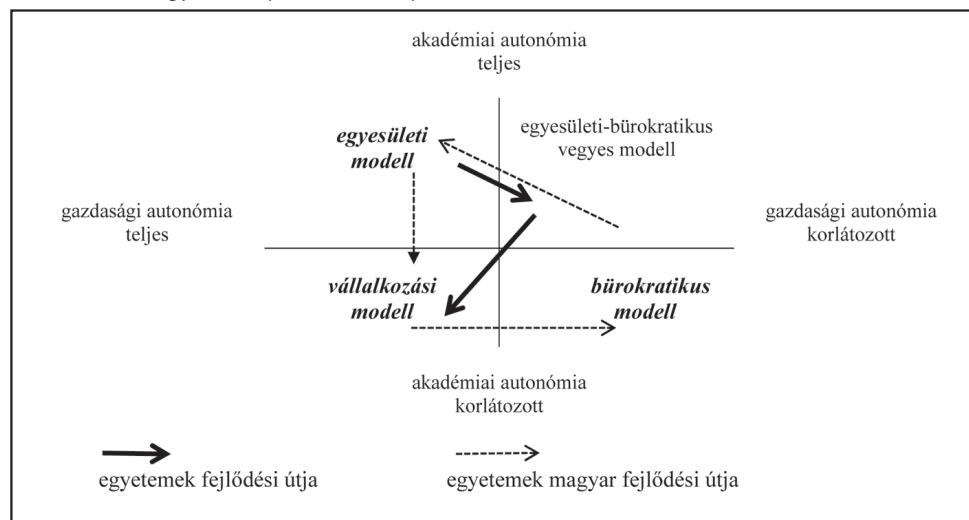
Az új oktatáspolitiká a felsőoktatást a gazdaság rövid távú igényei alá rendelte, s ennek kikényszerítésének eszköze az erőteljes centralizáció, a felvételi keretszámok központi elosztása, a szakalapítások kontrollálása, az autonómiamegvonás, mindent felülíró döntési joggal felhatalmazott állami delegáltak küldése az intézményekbe.

A tudástársadalom igénye által formált felsőoktatás helyett egy állam által dirigált felsőoktatás alakult ki Magyarországon.

⁶⁹ Amelynek egy kis részét visszaadták mára (2018), de így sem érik el a támogatások a 2010 előtti változatlan áras szintet.

Az egyes országok, országcsoportok egyetemfejlődése jelentős különbségeket mutathat, de a fejlett világ történelmi fejlődési íve az egyesületi modelltől az egyesületi-bürokratikus vegyes modellen át a vállalatközi modell felé vezet. A magyar egyetemfejlődési út a 20. század közepétől napjainkig azonban más.

5-5. ábra. Az egyetem fejlődés modelljei



Forrás: Polónyi–Kozma 2019.

Az államszocialista időszak hivatali felsőoktatását követően a rendszerváltozás nyomán mintegy rázuhant az egyetemekre az egyesületi modell, a teljes gazdasági és akadémiai autonómia. Ezt követően az egymást követő baloldali és konzervatív kormányok bár egymással ellentétes felsőoktatás-politikát követtek, abban mégis közös volt törekvésük, hogy az egyetemi egyesületi modellt a vállalati modell felé igyekeztek elmozdítani. 2010 után azonban a hatalomra került konzervatív koalíció hirtelen irányváltással a bürokratikus modell irányába tolta el az egyetemek szerveződését, egy alapvetően hivatali modellt kialakítva, amely az egyesületi modelltől alig tartalmaz elemeket (Polónyi–Kozma 2019).

Ez az irányváltás elfordulás a fejlett világ felsőoktatás-politikájától. Hatása hosszabb távon jövőhatetetlen károkat fog okozni a hazai felsőoktatásban. Már rövidebb távon is látható a megtérülések csökkenése. A közösségi felsőoktatási költségek megtérülése az új oktatáspolitikának regnálásának rövid ideje alatt – 2011 és 2015 között – jelentősen romlott (melléklet 5-7. táblázat). De a hosszú távú hatások alighanem jelentősebbek lesznek, hiszen egy felsőoktatási rendszer eltorzítása hosszú idő alatt hozható helyre. Például a rendszerváltást követően 15 év kellett ahhoz, hogy a hazai felsőoktatás a fejlett világ felsőoktatásának teljes részvételi hányadát el-

érje. És a kiesés, a felsőoktatásból kiszorult fiatalok felsőoktatási képzésének hiánya teljesen sohasem pótolható.

Magyarul az iskolázottsági versenyből való kimaradás nyomán az elmaradt humán erőforrás-fejlesztés egy része véglegesen elvész, s vele elvész a gazdasági fejlődésünk lehetőségének egy része is.

5.8. MELLÉKLET

5-6. táblázat. A felsőfokú végzettségű nők és a férfiak magán-felsőoktatási költségeinek megtérülési rátája 2011-ben és 2015-ben az (adatközlő) OECD-országokban

2011			2015		
	<i>férfiak</i>	<i>nők</i>		<i>Férfiak</i>	<i>Nők</i>
Lengyelország	29,2%	24,0%	Chile	31%	35%
Magyarország	25,4%	16,2%	Törökország	31%	41%
Csehország	23,5%	16,3%	Izrael	30%	35%
Szlovákia	20,6%	14,8%	Korea	25%	19%
Észtország	20,3%	13,8%	Írország	22%	29%
Portugália	18,7%	20,5%	Magyarország	20%	14%
Szlovénia	17,4%	16,1%	USA	18%	18%
Chile	15,9%	13,7%	Lengyelország	16%	19%
Egyesült Királyság	15,7%	8,7%	OECD-átlag	14%	16%
USA	15,7%	12,2%	Svájc	14%	14%
OECD-átlag	14,0%	11,5%	Szlovákia	13%	12%
Izrael	13,2%	11,0%	Kanada	13%	17%
Kanada	12,2%	13,5%	Franciaország	12%	13%
Ausztria	11,0%	8,8%	Németország	12%	10%
Németország	10,6%	6,4%	Luxemburg	12%	14%
Ausztrália	10,4%	8,5%	Szlovénia	12%	15%
Finnország	9,6%	7,1%	Finnország	12%	13%
Olaszország	9,5%	9,5%	Spanyolország	11%	15%
Hollandia	9,5%	8,6%	Lettország	11%	13%
Spanyolország	9,1%	10,5%	Görögország	11%	12%
Dánia	8,9%	6,9%	Csehország	11%	8%
Norvégia	8,4%	8,9%	Egyesült Királyság	11%	10%
Svédország	8,3%	7,3%	Dánia	11%	18%
Új-Zéland	7,1%	8,1%	Észtország	10%	19%
Korea	6,2%	5,5%	Japán	10%	3%
			Ausztrália	10%	14%
			Ausztria	10%	9%
			Belgium	10%	15%
			Portugália	9%	11%
			Olaszország	8%	10%

Forrás: Education at a Glance.

5-7. táblázat. A felsőfokú végzettségű nők és a férfiak közösségi felsőoktatási költségeinek megtérülési rátája 2011-ben és 2015-ben az (adatközlő) OECD-országokban

2011			2015		
	<i>férfiak</i>	<i>nők</i>		<i>férfiak</i>	<i>nők</i>
Magyarország	24,1%	16,9%	Írország	21%	14%
Egyesült Királyság	23,4%	37,2%	Görögország	17%	22%
Csehország	17,0%	13,5%	Izrael	16%	9%
Chile	16,4%	14,6%	Egyesült Királyság	16%	21%
Lengyelország	15,1%	12,6%	Magyarország	15%	9%
Szlovákia	14,6%	10,5%	USA	14%	10%
USA	14,5%	9,2%	Ausztrália	11%	12%
Szlovénia	14,0%	11,3%	Belgium	11%	13%
Ausztrália	11,6%	9,7%	Szlovénia	11%	12%
Izrael	11,6%	7,3%	Olaszország	11%	8%
Portugália	11,5%	11,0%	Portugália	11%	11%
OECD-átlag	10,6%	8,6%	Lengyelország	11%	10%
Olaszország	9,4%	7,8%	Japán	10%	13%
Németország	8,7%	4,5%	Chile	10%	7%
Ausztria	8,0%	6,2%	OECD-átlag	10%	8%
Kanada	8,0%	6,7%	Franciaország	10%	10%
Észtország	7,5%	3,6%	Új-Zéland	10%	8%
Finnország	7,5%	4,6%	Spanyolország	9%	7%
Új-Zéland	6,3%	5,1%	Törökország	9%	8%
Spanyolország	6,2%	6,8%	Csehország	9%	7%
Dánia	5,5%	2,2%	Németország	9%	5%
Norvégia	5,5%	3,4%	Kanada	8%	7%
Svájc	4,0%	1,5%	Finnország	8%	7%
Svédország	3,1%	0,3%	Ausztria	8%	6%
Korea	0,5%	-0,6%	Korea	7%	2%
			Dánia	7%	5%
			Luxemburg	7%	5%
			Lettország	6%	4%
			Szlovákia	6%	3%
			Norvégia	4%	4%
			Svájc	4%	2%
			Észtország	1%	1%

A felsőoktatás finanszírozásának alapkérdései

■ Ebben a fejezetben a felsőoktatás politikai gazdaságtanának egyik leginkább tárgyalta alapkérdését elemezzük: a felsőoktatás finanszírozását. Ennek kapcsán először az igazságosság és hatékonyság kapcsolatát vesszük górcső alá a felsőoktatási költségmegosztás jellemzőivel összefüggésben. Majd áttekintjük a felsőoktatás finanszírozásának jellemzőit és legfontosabb problémáit a 21. században: a tandíjtól, a diákhiteltől és az állami finanszírozás formáin, módszerein át annak sajátosságaiig. ■

6.1. IGAZSÁGOSSÁG ÉS HATÉKONYSÁG

6.1.1. Az igazságosság és a hatékonyság fogalma

Az oktatás és így a felsőoktatás politikai gazdaságtanának egyik kulcsfogalma az igazságosság, s hozzá kapcsolódóan a hatékonyság.

Mint *Handy* írja, az „igazságosság egyike azoknak a zavarba ejtő szavaknak, amelyek legalább három különböző dolgot jelenthetnek. Jelentheti azt, hogy jutalom vagy büntetés formájában megadjuk az embereknek azt, amit megérdemelnek. Vagy azt, hogy megadjuk nekik azt, amire szükségük van. De utalhat a tisztességre is, ami egyensúlyt próbál teremteni a mások két jelentés között. Ezt egyesek úgy definiálják, hogy mindenkinek ugyanazt adjuk, kivéve, ha bizonyítható, hogy ha egyesek többet kapnak, az valamilyen módon mindenkinek jó lesz” (*Handy* 2016: 136).

Vannak olyan vélemények, miszerint „A politikai gazdaságtan valamely felfogásának feladata, hogy olyan gazdasági mechanizmusokat, gazdaságpolitikát és jogi-politikai intézményi környezetet alakítson ki, melyek összességükben a társadalomban érvényesülő valamely igazságossági felfogást mint kitűzött célt a leghatékonyabban valósítják meg” (*Tóth* 2005).

A felsőoktatás esetében az igazságosság egyik megközelítése az érdemek szerinti elosztás, azaz a meritokratikus felfogás, ami szerint mindenki képességei és teljesítménye szerint kell hozzáférjen a felsőoktatáshoz: „a juttatásoknak kapcsolatban

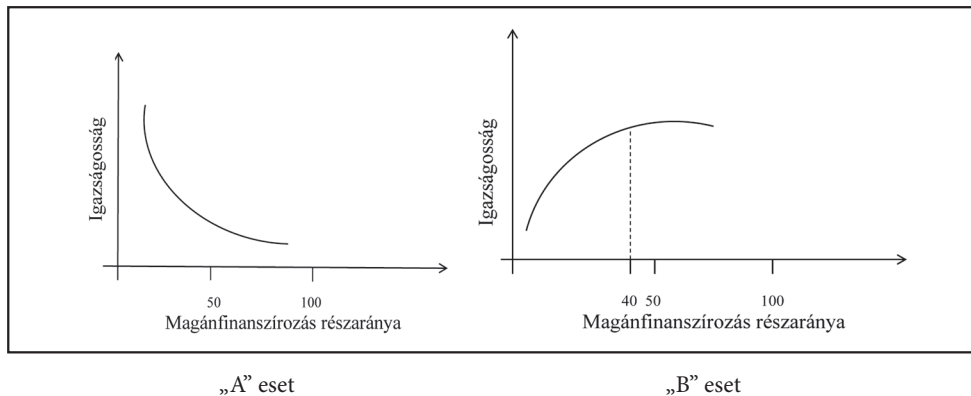
kell állniuk a nyújtott teljesítménnyel (az érdemek szerinti juttatások elve)” (Konow 2003, idézi Kováts 2006).

Egy másik megközelítés szerint az igazságosság jegyében hozzáférést kell biztosítani az oktatásban valamennyi társadalmi rétegből származó tanuló/hallgató számára (Forray–Varga 2011).

Ugyanakkor az igazságosság elvének együtt kell érvényesülni a hatékonyság elvével. Mint Kováts írja Konowra hivatkozva: „Az érdemek szerinti juttatások elve feltételezi a hatékonyság elérését, ami nem meglepő, hiszen – Konow 2003 szerint – a hatékonyság az igazságos elosztás egy lehetséges formája” (Kováts 2006). Horváth konkrétan fogalmaz a felsőoktatás-finanszírozás igazságosságának és hatékonyságának kapcsolatáról: „A felsőoktatási szolgáltatások biztosításakor a szolgáltatást jobbra finanszírozó állam két szempontot szokott érvényesíteni, mégpedig az igazságosságot [equity] és a hatékonyságot [efficiency]. Ha az igazságosság-hatékonyság tengelyen valamelyik végpont felé túlzottan elmozdulunk, akkor elméletileg is könnyen beláthatóan, csak e kettős célfüggvény sérülése révén működtethető a felsőoktatás rendszere” (Horváth 1992).

Horváth (1992) tanulmányában azt vizsgálja, hogy milyen magánfinanszírozási részarány az igazságos. Szerinte a 6-1. ábra „A” esete „azt a feltételezett esetet ábrázolja, amelyből az egyén számára teljesen ingyenes, azaz csak közpénzekből finanszírozott felsőoktatás propagálói indulnak ki. Azaz minél kisebb a magánfinanszírozás aránya, annál inkább érvényesül az igazságosság.” Majd a 6-1. ábra „B” esetét bemutatva hangsúlyozza, hogy egy empirikus vizsgálat (Mingat–Tan 1992) ettől alapvetően eltérő ábrát eredményezett.

6-1. ábra. A magánfinanszírozás és az igazságosság kapcsolata



Forrás: Horváth 1992.

„Eszerint a magánfinanszírozás szerény részesedése a teljes költségekből viszonylag gyorsan javítja az igazságossági elv érvényesülését, azaz a szerényebb jövedelmi helyzetű családokból származó fiatalok beiratkozását. A 40 százalék körüli szaturációs pont elérése után a magánfinanszírozási hányad további növelése már alig járul hozzá a kitűzött cél jobb teljesüléséhez.”

A Horváth (1992) által hivatkozott Mingat–Tan (1992) tanulmány igen sokrétű vizsgálatokat végez az ázsiai országok oktatásának gazdasági jellemzőit illetően (finanszírozásáról, igazságosságáról, hatékonyságáról, részvételi jellemzőkről stb.). Ennek keretében (Egyenlőség az oktatásban, Equity in Education cím alatt) elemzi **például a** felsőoktatás bruttó beiratkozási arányának és a magánfinanszírozás mértékének kapcsolatát (de a tanulmánynak messze nem ez a súlypontja).

Az alább következő elemzésünk lényegében ennek a fenti gondolatnak a továbbvitelére épül. Részint elemezzük a felsőoktatási költségmegosztás igazságosságát. Megvizsgáljuk a felsőoktatási részvételi hányad és a felsőoktatási költségmegosztás összefüggését, feltételezve azt, hogy minél alacsonyabb a magánköltségek aránya, annál igazságosabb a rendszer, azaz annál nagyobb a részvételi hányad (amivel együttjárónak tekintjük, hogy annál szélesebb társadalmi rétegek jutnak be a felsőoktatásba). Részint elemezzük a felsőoktatási költségmegosztás nyomán a felsőoktatás hatékonyságát. Megvizsgáljuk a felsőoktatási költségmegosztás és a közösségi költségek megtérülési rátájának kapcsolatát, feltételezve, hogy minél magasabb a társadalmi megtérülési ráta, annál hatékonyabb a felsőoktatás (társadalmi) hatékonysága.

6.1.2. A felsőoktatási részvételi hányad és a felsőoktatási költségmegosztás

Johnstone (2003) adatokat közöl néhány ország közösségi és magán-felsőoktatási kiadásairól, amely alapján az egyén (illetve családja) és az állam, illetve kormányzat közötti költségmegosztás kiszámítható⁷⁰ (6-1. táblázat).

⁷⁰ Johnstone mind a közösségi, mind a magánköltségek esetében három költséget vesz figyelembe: 1. tandíj és oktatási költség (Tuition and fees), 2. Szállás és ellátási költség (Room and board) és 3. egyéb költségek (Other costs). A magyar adatokat is hasonló megbontásban igyekeztünk megbecsülni.

6-1. táblázat. Néhány ország költségmegoszlása a felsőoktatásban az ezredfordulón

	Összes közösségi kiadás aránya	Összes magánki- adás aránya		Gross enrolment ratio
Oroszország	8	92	100%	51,9
Etiópia	18	82	100%	0,9
Mexikó	23	77	100%	17,8
Franciaország	28	72	100%	53,4
USA	32	68	100%	71,6
Norvégia	35	65	100%	66,4
Kína	42	58	100%	6,5
Japán	45	55	100%	46,2
Korea	45	55	100%	72,4
Ausztrália	46	57	100%	80,5
Hollandia	51	49	100%	49,8
Magyarország (2000)	56	44	100%	32,5

Forrás: Johnstone 2003 adatai alapján. Table 2. Total Higher Education Costs Borne by Students and Parents (Various Countries, Academic Year 1999–2000, US Dollars) saját számítás (magyar adat Johnstone metodikája alapján saját becslés és számítás).

A Gross enrolment ratio adatai az UNESCO és a WB adatbázisából.

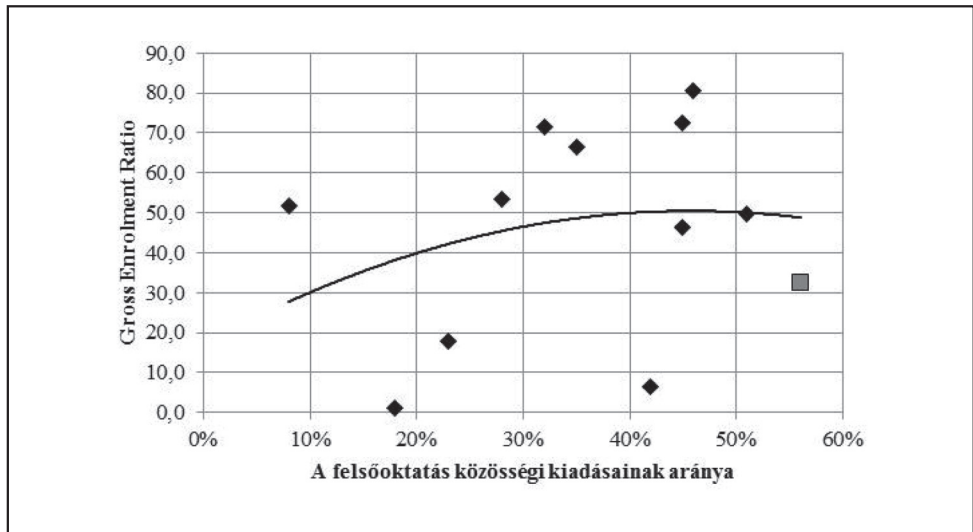
Az adatokból úgy tűnik, hogy az ezredforduló környékén a vizsgált országok között a magyar felsőoktatás költségmegoszlásában volt legmagasabb a közösségi ráfordítások aránya. Mindenesetre a vizsgált országok esetében a felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya és a teljes részvételi hányad kapcsolata (6-2. ábra) valóban a 6-1. ábra B trendjét látszik követni.

Ugyanezen kapcsolat vizsgálatát 2012-re is elvégeztük, az OECD Education at a Glance 2016 egyéni és közösségi megtérülési rátára vonatkozó adatainak költségeit felhasználva⁷¹ (6-3. ábra és melléklet 1. táblázat).

Itt is az előző ábrához hasonló tendenciát látunk, ami megegyezik a 6-1. ábra B trendjével. Tehát minél magasabb az állami kiadások aránya, annál alacsonyabb a teljes részvételi arány. Az első pillanatra meglepő összefüggés részletesebb országonkénti elemzést kívánna, azonban e nélkül is valószínűsíthető az a magyarázat, hogy a magas állami támogatási arány – azaz alacsony egyéni hozzájárulás – magas bejutási követelményekkel jár együtt, ami leszorítja a részvételi hányadot.

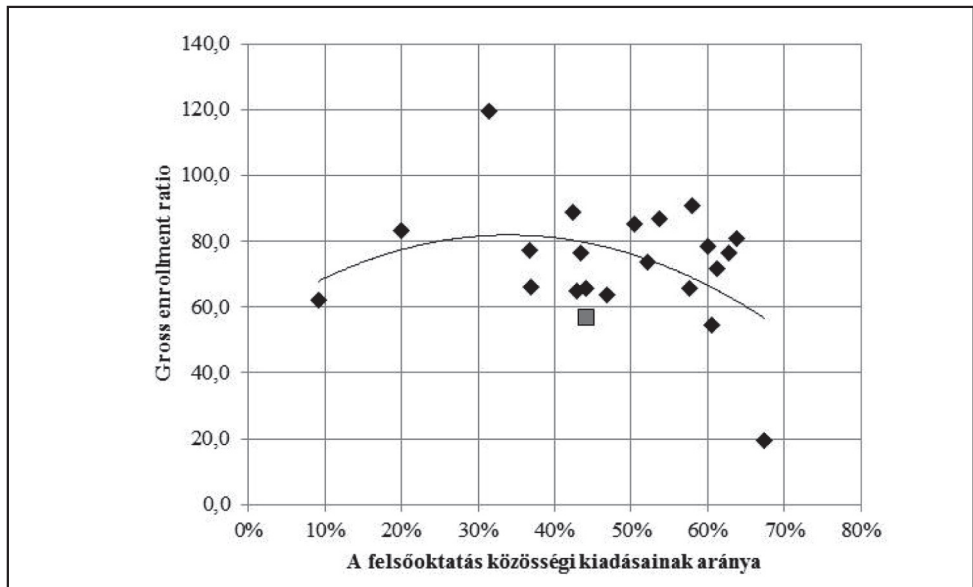
⁷¹ Az Education at a Glance 2016 az A7.4a. táblája közli a felsőfokú végzettségű férfiak az A7.4b. pedig a felsőfokú végzettségű nők összes felsőoktatási képzéssel kapcsolatos magánköltségét, mindkettő 2012-re vonatkozóan. Ennek átlagát tekintettük a felsőoktatás magánköltségeinek. Az A7.3a. tábla közli a férfiak felsőoktatási képzési összes közösségi költségét, az A7.3b. pedig ugyanezt a nőkre, s ezek átlagát tekintettük a felsőoktatás közösségi költségeinek 2012-ben. E kettő arányát ábrázolja a 6-3. ábra vízszintes tengelye.

6-2. ábra. A felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya és a teljes részvételi hányad kapcsolata néhány országban az ezredfordulón



Megjegyzés: A szürke négyzet Magyarország adata

6-3. ábra. A felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya és a teljes részvételi hányad kapcsolata az OECD-országok esetében 2012

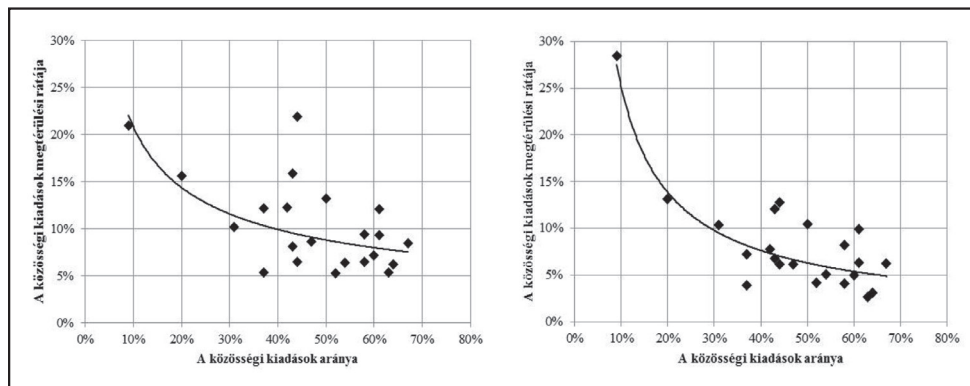


Megjegyzés: a szürke négyzet Magyarország

6.1.3. A felsőoktatási költségmegosztás és a közösségi költségek megtérülése

A felsőoktatás költségmegosztását a közösségi költségek megtérülési rátájával összefüggésben ábrázolva a 6.1. ábrán látható „A” trendnek megfelelő összefüggést tapasztalunk (6-4. ábra).⁷²

6-4. ábra. A felsőoktatás közösségi költségeinek aránya és megtérülési rátája az OECD. országok esetében – 2012. (Balra: férfiak, jobbra: nők esetében)



Forrás: Education at a Glance 2016 adatai alapján saját számítás és szerkesztés.

Azt az egyébként nem igazán meglepő összefüggést tapasztalhatjuk, hogy minél nagyobb a felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya, annál alacsonyabb a közösségi kiadások megtérülési rátája. Magyarul annál alacsonyabb a felsőoktatás hatékonysága – már ha ezen azt értjük, hogy mekkora a felsőoktatásra fordított közösségi kiadások megtérülési rátája –, minél a magasabb a közösségi ráfordítások aránya (6-4. ábra és melléklet 2. táblázat).

Végül is úgy tűnik, Horváthnak igaza van a trendeket illetően.

6.2. A FELSOROKTATÁS FINANSZÍROZÁS JELLEMZŐI A 21. SZÁZADBAN

A következőkben röviden áttekintjük a felsőoktatás-finanszírozás legfontosabb jellemzőit a 21. század elején. Az áttekintéshez Bruce D. Johnstone viszonylag széles körben ismert munkájának gondolatmenetét követjük (Johnstone 2015: 19–21), s az abban leírtakat vetjük össze a hazai és a nemzetközi gyakorlattal. Mindjárt az elején érdemes hangsúlyozni azt, amit Johnstone a felsőoktatás finanszírozásának nemzetközi gyakorlatáról ír. A szerző rámutat arra, hogy egy ország felsőoktatási

⁷² Az adatközlés miatt férfiakra és nőkre külön-külön bemutatva a megtérülési rátát

rendszerének finanszírozását az adott nemzet történelme, gazdasági fejlettségi szintje, népessége, demográfiai jellemzői, a társadalmi rétegződés mértéke és természet, politikai rendszere és az uralkodó ideológiák határozzák meg. Hozzáteszi azt is, hogy ami egyik országban működik, és úgy tűnik, hogy megoldja a problémákat, az lehet teljesen hatástalan, vagy akár kontraproduktív lehet egy másik országban (Johnstone 2015).

Johnstone a felsőoktatás-finanszírozással kapcsolatos tapasztalatai alapján megfogalmazott ajánlásait 14 pontban foglalta össze, amelyeket itt csak nagyon kivonatossan és az egyes pontokat témájuk alapján öt bekezdésben összevonva mutatjuk be, megvizsgálva az egyes témákban kialakult nemzetközi gyakorlatot.

6.2.1. A felsőoktatási részvétel

a) A felsőoktatási részvétel alakulása

Az első, amit Johnston kiemel, hogy a felsőoktatás egyre fontosabbá válik, hiszen a gazdaság egyre magasabb szintű készségekre támaszkodik. A felsőoktatás minden országban drága, de megfelelő és érdemes befektetés mind a kormányok, mind a diákok és a családok számára. Ebből következik, hogy a felsőoktatás iránti kereslet a legtöbb országban továbbra is növekedni fog. Olyannyira, hogy sok országban az egyetemek, főiskolák és egyéb felsőoktatási intézmények létszámának növekvő száma meghaladja a magasan képzett és jól fizető állások számát. De ez nem lehet ok arra, hogy a kormányok korlátozzák a felsőfokú beiratkozásokat, és csak a jelenleg meglévő munkahelyeket tartsák szem előtt (amelyek közül sokan hamarosan elavulnak). A kormányoknak folytatniuk kell a felsőoktatásba való befektetést.

A felsőoktatás gyakorlatilag töretlen expanzióját igazolja a 49 fejlett ország teljes részvételi hányadának (Gross Enrolment Ratio⁷³) elmúlt közel ötvenéves alakulása (6-5. ábra).

Szembetűnő a magyar teljes részvételi hányad alakulása, amely az államszocializmus időszakában a pangó gazdaság igényeihez ragaszkodó oktatástervezés miatt jelentősen elmarad a nemzetközi átlagtól, amit ezután a rendszerváltás nyomán jelentős fellendülés követ (részint a halasztott igények felszínre kerülésével, részint az oktatáspolitikai hatására is), amelynek hatására a részvételi hányad túllendül a nemzetközi tendencián. Majd a 2000-es évek első évtizedének közepétől csökkenés

⁷³ Meghatározását lásd <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/gross-enrolment-ratio> (Letöltés 2018. 11.)

A gross enrolment ratio definíciója: a felsőoktatásba való felvétel (ISCED 5-8), a kortól függetlenül, a középiskolai végzést követő ötéves korosztály teljes népességének százalékában kifejezve.

Megjegyzés: Mind a Gross Enrolment Ratio, mind a Gross Enrolment Ratio írás elfogadott (az előző elsősorban az amerikai angolt használó irodalomban).

következik be, részint a halasztott igények kimerülése, részint a kétszintű képzés bevezetésének hatására. Végül 2010-től azután radikális törésnek vagyunk tanúi, a már többször említett felsőoktatást visszafogó oktatáspolitikai nyomán.

b) A felsőoktatási részvétel gazdasági válságok esetében

Érdemes megnézni a gazdasági válság hatását, mert itt érhető tetten az, hogy – a válság nyomán kialakuló diplomás munkanélküliségre, s így pillanatnyi – felsőoktatási túlképzésre miként reagál az adott ország oktatáspolitikája. A 6-5. és a 6-6. ábrán jól nyomon követhető a 2008-as gazdasági válság nyomán a teljes felsőoktatási részvételi hányad alakulása a 49 fejlett országban (ezek az OECD, az EU és a G20 országai együtt), valamint Magyarországon, illetve az egyes országcsoportokban.

Szembetűnő Magyarország felsőoktatási teljes részvételi hányadának 2007 óta tartó csökkenése, amely 2012 óta még radikálisabb esésbe kezdett. Jóllehet a 2008-as gazdasági válság hatása több országcsoport esetében meglátszik, azonban a magyar visszafogás lényegében példátlan a fejlett világban. A posztszocialista, a távol-keleti és a skandináv országokban látható visszaesés lényegesen kisebb.

A 6-6. ábra még szemléletesebben mutatja a gazdasági válságra történt reagálást.

A 49 fejlett ország (átlagos) reagálása a GDP-ingadozás ellenére a felsőoktatási részvételi hányad növekedése volt, míg a magyar reagálás a radikális csökkentés.

6.2.2. A felsőoktatási kiadások költségmegoszlása

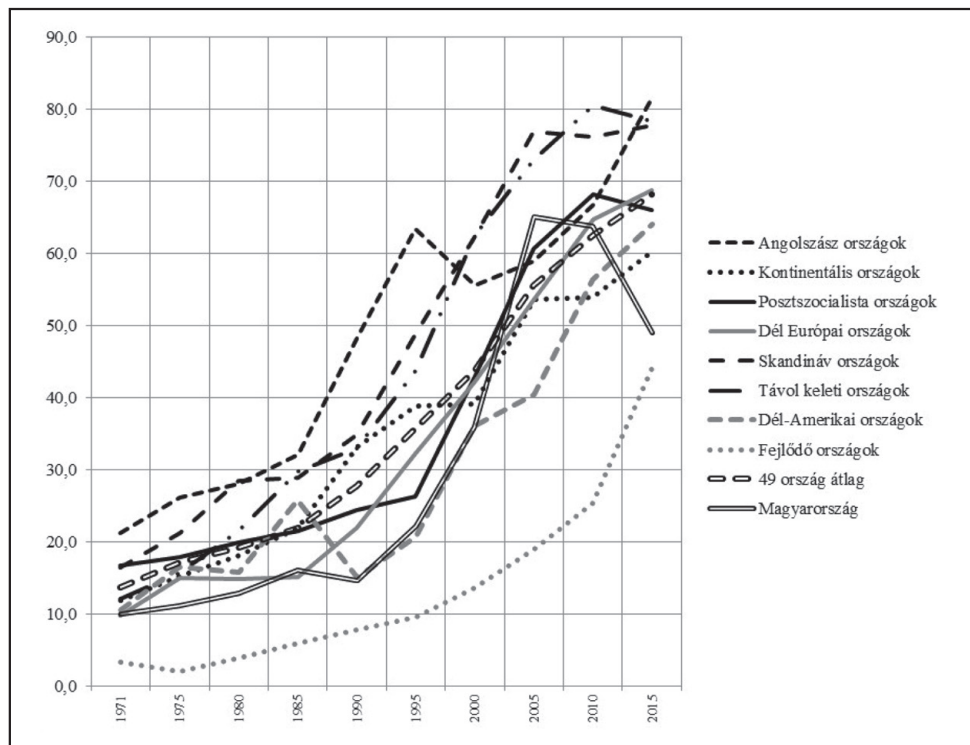
a) A tandíj szerepe

A tandíj a felsőoktatási szolgáltatásnak a résztvevő által fizetett ára. Egyben a felsőoktatást nyújtó szolgáltató bevétele, amely más bevételekkel együtt az intézmény működését fedezi. A tandíj a magán-felsőoktatási intézmények esetében a működés meghatározó részét fedezi, de az állami és az államilag támogatott intézmények, illetve intézményrendszerek esetében is a fenntarthatóság fontos része.

A tandíj hatására a diákok sokkal motiváltabbak. Más oldalról a tandíj nélküli oktatás, mint minden alulértékelt áru és szolgáltatás pazarlással jár. Mindezek nyomán a tandíjas oktatás minősége magasabb, mint azt az amerikai magánegyetemeknek a rankingokban elfoglalt helye is igazolja (Whalen 2004).

Ugyanakkor a tandíj nyilvánvalóan kizárja az azt vállalni nem tudókat. Pedig az Egyesült Nemzetek Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában is rögzítették: „A technikai és szakmai képzést általánosan elérhetővé kell tenni, és a felsőoktatás mindenki számára egyaránt hozzáférhetővé az érdem alapján” [26. cikk (1) bekezdés]. Ennek ellenére számos OECD-országban a tandíjak a felsőoktatás finanszí-

6-5. ábra. A felsőoktatási Gross Enrollment Ratio alakulása 1970 és 2016 között országcsoportonként



Forrás: Világbank adatbázisa.

Országcsoportok

Angolszász országok: Ausztrália, Kanada, Írország, Új-Zéland, Egyesült Királyság, USA.

Kontinentális országok: Ausztria, Belgium, Franciaország, Németország, Luxemburg, Svájc.

Poszt szocialista országok: Bulgária, Horvátország, Csehország, Észtország, Magyarország, Lettország, Litvánia, Lengyelország, Szlovákia, Szlovénia, Románia, Oroszország.

Dél-európai országok: Ciprus, Görögország, Izrael, Olaszország, Málta, Portugália, Spanyolország, Törökország.

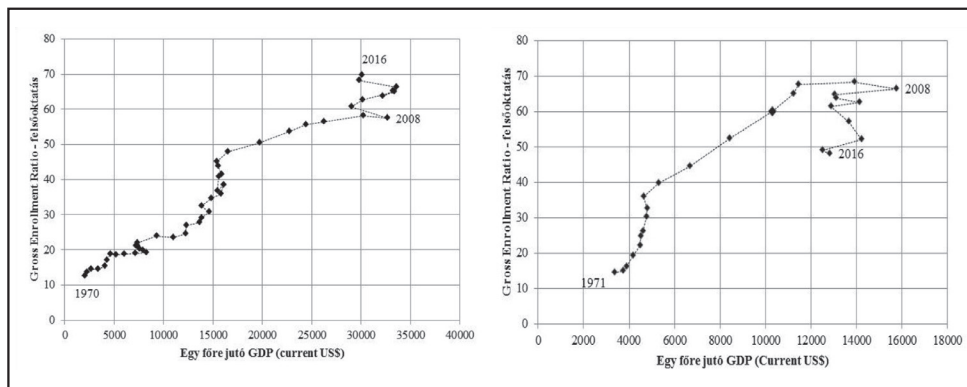
Skandináv országok: Dánia, Finnország, Izland, Hollandia, Norvégia, Svédország.

Távol-keleti országok: Japán, Korea.

Dél-amerikai országok: Argentína, Brazília, Chile, Mexikó.

Fejlődő országok: Kína, India, Indonézia, Szaúd-Arábia, Dél-afrikai Köztársaság.

6-6. ábra. Az egy főre jutó GDP és a felsőoktatási Gross Enrollment Ratio alakulása 1970–2016 között (balra: 49 fejlett ország, jobbra: Magyarország)



rozásában fontos szerepet játszanak. 2011-ben például csak nyolc OECD-ország (31%) nem számolt fel tandíjat. (Bahrs–Siedler 2018:1)

A tandíj nagysága és tulajdonságai „nagy részben attól függnék, milyen felsőoktatás-finanszírozási rendszer van érvényben egy-egy adott országban, milyen a felsőoktatásban érvényesülő költségmegosztás jellege, modellje” (Johnstone 2006-ra hivatkozva Semjén 2013: 11).

b) A tandíj a nemzetközi gyakorlatban

A másik gondolatkör, amit Johnstone hangsúlyoz – lényegében a fentiekhez kapcsolódva – az, hogy a felsőoktatás továbbra is költséges lesz, és az inflációt meghaladó mértékben növekszenek mind a hallgatók, mind az intézmények költségei. Szinte minden országban a növekszik a nem kormányzati bevételek szükségessége az állami főiskolák és egyetemek oktatási költségeinek fedezésére. A felsőoktatás támogatására fordított bevételek minden országban – de különböző mértékben – négy fő forrásból származnak:

- a kormányoktól (adókból, állami eszközök és hiányfinanszírozás);
- a szülőktől (a jelenlegi jövedelemből, megtakarításból vagy hitelfelvételből);
- a hallgatóktól (a megtakarításokból, a jelenlegi részmunkaidős foglalkoztatásból és hitelfelvételből);
- és adományozóktól (a jelenlegi ajándékokból és a múltbeli ajándékok által létrehozott adottságokból).

Johnstone szerint egy szerény tandíj, amelyet fokozatosan vezetnek be – ami például 15-25 %-a teljes oktatási költségnek – lényeges és kiszámítható bevételi forrást je-

lenthet, amely növelheti mind az oktatási kapacitást, mind az akadémiai minőségét. Mivel a felsőoktatás előnyei kétségtelenül állami és magánjellegűek, a költségeknek a kormánytól és az adófizetőktől a szülők és a diákok felé történő elmozdítása nem tagadja a felsőoktatásban rejlő jelentős állami előnyöket. Ideális esetben a kormányoknak meg kell határozniuk az oktatási költségek megfelelő százalékát, amelyet a szülőknek és a hallgatóknak kell adni, majd fenntartani ezt a támogatási szintet, és tartózkodniuk kell attól, hogy csökkentsék ezt a százalékos arányt más kormányzati pénzügyi problémák megoldása érdekében. (Johnstone 2015)

A 2015. évi adatok alapján a tandíj aránya az összes oktatási költséghez viszonyítva országonként igen jelentős szórást mutat (6-7. ábra). Elsősorban az angolszász és a távol-keleti országokban meghaladja a 20-25%-os arányt, viszont főleg az európai északi országokban és a posztoszocialista országok egy részében nincs tandíj.

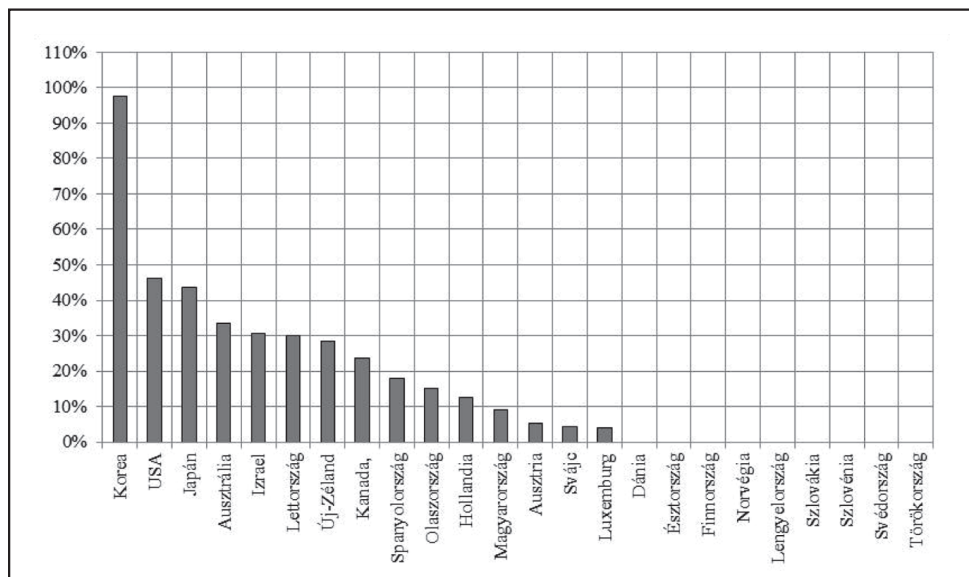
Úgy tűnik, Johnstone javaslata a tandíj tekintetében nemigen talált meghallgatásra, mert a vizsgált – adatközlő – OECD-országok elenyésző részében találunk a képzési költséghez viszonyított 20-25%-os tandíjat. Viszont az OECD-országok jelentős részében ennél alacsonyabb tandíjat vagy tandíjmentességet találunk.

Ez alighanem arra utal, hogy a közösségi döntések elméletével foglalkozó közgazdászoknak van igaza, akik szerint az állami feladatellátást – minden észszerűtlensége és egyre nyilvánvalóbb rossz hatékonysága ellenére – szinte lehetetlen megváltoztatni részint a fiskális illúziók, részint bizonyos döntési anomáliák miatt. „A fiskális illúziók áldozatai nem veszik észre, hogy a rájuk kirótt egyre súlyosabb adóterhek finanszírozzák az egyre költségesebb kormányzati programokat” (Csontos 1999: 179). A döntési anomáliákat „status quo-hatásnak” vagy „vesztéssel szembeni averzióknak” nevezhetjük. Ennek az a lényege, hogy a standard döntésmélet elképzelésével szemben a döntéshozók igen gyakran elfogultak a status quo-val szemben, mivel elfogadási hajlandóságuk esetleg háromszor-négyszer nagyobb, mint fizetési hajlandóságuk (Csontos 1999: 180). Magyarul a polgárok egy része sokkal nagyobb kompenzáció fejében lenne csak hajlandó megválni az „ingyenes” köz- és felsőoktatástól, mint amennyit hasonló minőségű szolgáltatásokért saját jószántából fizetne.

c) Hazai tandíjtörténelem

A hazai felsőoktatás rendszerváltást követő éveinek nagyobbik részének tandíjpolitikáját az álságos politizálás jellemezte. A tandíjat – tandíj néven – csak egy igen rövid időre vezették be, s miután a nagypolitikai vetélkedés egyik pr-eszközévé vált, ilyen néven nem is merte egyik párt sem bevezetni, s a más (fejlesztési részhozzájárulás) elnevezéssel tett kísérlet is gyorsan a politikai demagógia s a népszavazás áldozata lett. Pedig mindegyik párt előtt világos volt, hogy a tömegesedő felsőoktatás finanszírozásába nélkülözhetetlen bevonni a részt vevő hallgatók magán-hozzájárú-

6-7. ábra. A tandíj aránya az összes felsőoktatási intézményi költséghez viszonyítva néhány OECD-országban (2015)



Összes kiadás forrása: Education at a Glance 2017 Data for Figure B1.2. Annual expenditure per student by educational institutions for all services, by level of education (2014)

Tandíj adatok forrása: Education at a Glance 2017 Table B5.1 Estimated annual average tuition fees charged by tertiary educational institutions (2015/16)

Megjegyzés: a tandíj adatok az adott ország domináns felsőoktatási szektorában a BSC és az MSC 3/2 arányban súlyozott átlagként számítva

lását, mind a források bővítése, a közösségi források kímélése, mind pedig minőségi okok miatt is.

Ugyanakkor az 1996-ban bevezetett, szűkített államilag finanszírozott létszámkeret rendszerét s a költségtérítést mindegyik párt töretlenül továbbvitte (még ha 2011-ben át is keresztelték az államilag finanszírozottak képzési támogatását állami [rész]ösztöndíjra, az államilag nem támogatottakat pedig önköltséges képzetekre). Pedig ez a rendszer lényegesen igazságtalanabb, mint a tandíjas rendszer, ahol mindenki fizet valamennyit – itt viszont csak a költségtérítéses (vagy 2011-től önköltséges) hallgatók fizetnek, viszont ők mindent. Ma a 2010-es évek végén az összes hallgató 42%-a, ezen belül a nappali tagozatosoknak valamivel több mint egyharmada (34,5%), a részdíós (esti, levelező, távoktatási) hallgatóknak 61%-a önköltséges (melléklet 3. táblázat).

A politikusok önámítása és kettősbeszéde odáig terjedt, hogy 2012-ben az oktatásért felelős államtitkár azt nyilatkozta, hogy „de hát nincs is tandíj”, miközben a

2012. évi államilag finanszírozott keretszám-meghatározásnál csökkentették az ösztöndíjas keretet, s bevezették a részösztöndíjas finanszírozást is.

A 2010-es évtized végén a magyar felsőoktatási hallgatók kicsit több mint 40%-a fizet önköltséget tanulmányaiért, ezen belül a nappali tagozatos hallgatóknak valamivel több mint egyharmada, a részidős hallgatóknak pedig valamivel több mint 61%-a fizeti tanulmányai minden költség

(Részletesebben a hazai tandíj történetét lásd *Polónyi* 2013.)

6.2.3. A diákhitel

A következő kérdéskör, amire Johnstone kitér, a diákhitel. Mint írja, a diákhitelek lehetővé teszik a diákok számára, hogy befektessenek saját képzésükbe, és pénzügyi függetlenséget érjenek el szüleiktől. De az adósságot olyan szinten kell tartani, amely a végzés után várható jövedelmek észszerű, reálisan törleszthető százalékát teszi majd ki. A kormányoknak részt kell venniük a hallgatói hitelprogramokban, meg kell határozniuk a program feltételeit és szabályait, és a kockázatok egy részét át kell vállalniuk, mivel az általánosan elérhető hallgatói hitelek mindig nagymértékű visszatérítési késedelemmel rendelkeznek a fogyasztási hitelek egyéb formáihoz képest. Egyértelműen látni kell ugyanis: nem létezik általánosan önfenntartó diákhitel.

A működő diákhitelek Johnstone szerint legalább olyan szintű hozzáférést biztosíthatnak, mintha a tandíj nulla vagy nagyon alacsony lenne. Tegyük hozzá viszont, hogy a tanulás kockázatát jelentősen megnövelik, amit sokan nem vállalnak.

Az Education at a Glance 2016 OECD Indicators 2014/2015. tanévre vonatkozó adatai szerint a 35 tagország közül húsz ad közre adatokat diákhitelről. A hitelek feltételei igen különbözőek, talán érdemes megjegyezni, hogy a kamatfeltételeket illetően a magyar diákhitel (diákhitel 1) az egyik legkedvezőtlenebb.⁷⁴ Ugyanakkor a kamatfeltételek arról tanúskodnak, hogy a diákhitelek nagyobbik része államilag kondicionált.

Abban is elég nagy különbségek mutatkoznak az egyes országok között, hogy a hitelt a hallgatók mekkora hányada veszi igénybe. Az Egyesült Királyságban legnagyobb ez az arány (92%), majd Ausztrália (79%), Norvégia és az USA (62-68%) következik. Ugyanakkor Olaszországban és Franciaországban az 1%-ot sem éri el. Magyarország valamiért erről itt nem közölt adatokat. Ugyanakkor az ismert adatok szerint a diákhitelt igénybe vevők száma csökken. 2014 óta évente 4-5 ezer új hitel-felvétel történik – ami az évente felvett hallgatólétszámmra vetítve 5-6%-nyi, (szemben a 2010-es évek elejével, amikor évente 10 ezer felett volt az éves növekedés).⁷⁵

⁷⁴ Viszont a diákhitel 2 (ami nem szerepel ebben az adatsorban), igen kedvező hitelfeltételű.

⁷⁵ Lásd Diákhitel Éves Jelentés 2016 <https://www.diakhitel.hu/files/hu-231-hu-101-7-4-3-2016.pdf> (Letöltés 2018. 07.)

A már említett Education at a Glance 2016 OECD Indicators adatai szerint 2004-ről 2014-re a diákhitelben részesült hallgatók száma⁷⁶ 102 ezerről 35 ezerre (65%-kal) csökkent. Hasonlóan csökkent a hitelfelvevők száma Észtországban, Szlovákiában, Svédországban és Svájcban. Viszont ugyanezen időszak alatt jelentősen nőtt az arány Finnországban, Olaszországban, Japánban, Hollandiában, Új-Zélandon és Törökországban.

6.2.4. A felsőoktatás állami finanszírozása

Johnstone egy másik fontos gondolata, hogy a kormányoknak egyensúlyt kell teremteniük egyrészt a valódi kutatóegyetemekbe való befektetések között, amelyek rendkívül drágák, és amelyekből a legtöbb országnak csak néhányra van szüksége, másrészt az ugyanilyen fontos, de túl gyakran alulbecsült és alulfinanszírozott regionális egyetemek, műszaki egyetemek, közösségi főiskolák és más rövid ciklusú felsőoktatási intézmények között. Az egyetemeknek és a felsőoktatási intézményeknek hatékonynak kell lenniük, de a hatékonyság azzal járhat, hogy a szükségesnél kevesebb tanárt és személyzetet alkalmaznak, hogy nem költenek a tehetségek vonzására és megtartására, és nem fektetnek be új programokba.

A hazai felsőoktatás-finanszírozásban felismerhető ilyen törekvés; 2013-tól megjelent két előirányzat: a „Kiválóság támogatások” és a „Felsőoktatási struktúraátalakítási alap”, az előző a kutatóegyetemek támogatására, az utóbbi az elnéptelenedő vidéki főiskolák anyagi problémáinak kisegítésére. Ugyanakkor mindkét pénzforrás elosztására az átláthatatlanság, a normativitás hiánya volt a jellemző. Ugyanakkor ezek a források a 2020-as költségvetésből eltűntek.

a) felsőoktatás-finanszírozás nemzetközi gyakorlata

Altbach és szerzőtársai (Altbach et al. 2009) tanulmányukban leszögezik, hogy a felsőoktatás finanszírozásának világszintű trendjeinek gazdasági, politikai és társadalmi gyökerei, valamint következményei vannak. A következőkben foglalják össze ezeket a trendeket:

1. A legtöbb ország egyre inkább tudásalapú gazdaság: a felsőoktatás több helyen egyre inkább a gazdasági fejlődés egyik fő motorjává válik. Az országokban, ahol szélesebb körű innovációs rendszerek vannak, a felsőoktatást egyértelműen elismerték a fejlesztés kulcsszereplőjeként.

⁷⁶ Number of national students who benefit from a student loan – bachelor's, master's, doctoral or equivalent levels

2. A felsőoktatás iránt növekszik az egyéni és családi kereslet. Ez a keresletnövekedés jóval meghaladhatja azt a kapacitást, amelyet a tudásgazdaság képes felvenni.
3. Az egy diákra jutó költségek gyorsabban emelkednek, mint az infláció.
4. Az állami adóbevételek nem képesek lépést tartani a gyorsan növekvő felsőoktatási költségekkel, ráadásul más politikai és társadalmi igényeknek megfelelően jelentős versenytársai vannak a felsőoktatásnak.
5. A globalizáció fokozódása számos egyéb dolog mellett hozzájárul mind a felsőoktatás iránti növekvő kereslethez, mind a nem megfelelő kormányzati bevételekhez.
6. A szinte minden országban egyre növekvő mértékben támaszkodnak az ún. nontax bevételekre: a költségmegosztásra, azaz a szülők és/vagy diákok egyre nagyobb részt vállalnak a tandíjjal és egyéb díjakkal a finanszírozásban, hozzájárulnak a felsőoktatás nélkülözhetetlen bevételeihez. Még Európában is felmerülnek a tandíjak, ami pedig hosszú ideig volt a szabad közoktatás bástyája. A tandíjak ideológiailag és politikailag is vitatottak, jelentős politikai konfliktusok lobbanáspontjaként szolgálhatnak.
7. A pénzügyi támogatásoknak növekvő jelentősége van: ebben a hallgatói hitelprogramok különösen fontosak és költséghatékonyabbak a felsőoktatásban való részvétel és a hozzáférés növelése érdekében.
8. A gazdaságok fokozódó liberalizációja, azaz a szabad piac és a magánszektor orientációja számos kormányt arra ösztönöz, hogy a nyilvános egyetemek átszervezésével és privatizációjával, új állami menedzsmenteszközök megvalósításával, valamint a magánintézmények ösztönzésével válaszoljon a felsőoktatás pénzügyi kihívásaira (Altbach et al. 2009).

i) Költségmegosztás és tandíj

Mint fentebb láttuk, a felsőoktatás finanszírozásában egyre jelentősebb szerepe van a költségmegosztásnak. A költségmegosztás leginkább a tandíjakkal és a „felhasználói díjakkal” kapcsolatos. Azonban a nagyobb költségmegosztás irányába történő politikai váltás többféle formát ölthet (Altbach et al. 2009):

1. A tandíj kezdeti bevezetése (ahol a felsőoktatás korábban tandíjmentes volt) 1997–1998-ban először az Egyesült Királyságban történt meg.
2. Egy speciális tandíjpálya, a kétlépcsős tandíj – amikor a hallgatók egy része állami támogatott, ingyenes felsőoktatásban részesül –: ilyen van számos átmeneti gazdaságban, mint például Oroszországban, Kelet- és Közép-Európában.
3. A tandíjak nagyon éles emelkedése, a nagyobb költségmegosztás felé történő elmozdulás, a hallgatók és/vagy a szülők által viselt tandíjnövekedés általá-

ban csökkenti a kormány vagy az adófizetők részvételét. (Például ez történt az Egyesült Államokban és Kanadában.)

4. A „felhasználói díjak” vagy más díjak kivetése: ez gyakorlatilag az összes átmeneti gazdaságú országában megtörtént. Több fejlett országban (például Svédországban, Norvégiában, Finnországban és Dániában), ahol a felsőoktatás tandíjmentes maradt, a diákok költségei kizárólag a megélhetési költségek. A megélhetési költségek ezekben az országokban nagyon magasak, amit a diákok főként diákhitelek segítségével fizetnek (amit az adófizetők végső soron támogatnak valamennyire).
5. A hallgatói ösztöndíjak megszüntetése, csökkentése vagy „befagyasztása”, ami aztán csökkenti a reálértéket. (Például Nagy-Britanniában, a volt Szovjetunió, Kelet- és Közép-Európa, valamint Ázsia számos átmeneti gazdaságú országában.)
6. A hallgatói hitelek költségmegtérülési hatékonyságának növelése: amit a diákhitelek támogatásainak csökkentésével lehet elérni, illetve a kamatlábak növelésével, a kamatfizetés időtartamának csökkentésével, illetve a kölcsönök számának csökkentésével.
7. Az alacsony tandíjú vagy a tandíjmentes állami szektor kapacitásának korlátozása, a tandíjaktól függő magán-felsőoktatási szektor ösztönzése (gyakran némi állami támogatással). (Például Japán, Korea, a Fülöp-szigetek, Indonézia, Brazília és más Latin Amerikai és Kelet-Ázsia ország) (Altbach et al. 2009).

Bár a költségmegosztás különböző formákban is bekövetkezhet, a tandíj kiszabása és/vagy nagymértékű növelése jár a legjelentősebb pénzügyi hatással. A tandíjak a bevételek szempontjából jelentősek, folyamatosak, és rendszeresen növelhetők. Ezzel ugyanakkor a hallgató költségei elkerülhetetlenül emelkednek. Lehetséges módszer, hogy tandíjkedvezményt biztosítanak a hozzáférhetőség megőrzése érdekében. Sok megfigyelő azt is állítja, hogy a magasabb tandíj kedvező hatással van az oktatás minőségére és a tanterv relevanciájára, ami egy másik fontos előny. Mégis, a tandíj a költségmegosztás politikailag és ideológiailag leginkább töltött formája, s az emberek közötti konfliktusok forrása, egyik oldalon azokkal, akik úgy vélik, hogy a kormánynak folytatnia kell a felsőoktatás ingyenességét, a másik oldalon azokkal, akik felismerték a kormány növekvő kiadásait, és így elfogadják a költségmegosztás szükségességét. (Altbach et al. 2009)

Lergetporer és Woemann a tandíj bevezetésének elfogadtathatóságát vizsgálta. Megállapították, hogy az információszolgáltatás befolyásolhatja a tandíj nyilvános preferenciáit, azaz az információs kampányok segíthetnek a felsőoktatási finanszírozás reformjának bevezetésében. A politikai döntéshozóknak a felsőoktatási finanszírozás újraszervezésének lehetőségeit korlátozza a közvélemény figyelmen kívül hagyása. Mint hangsúlyozzák, ez azért fontos, mert „a legtöbb OECD-országban a közelmúltban növekvő költségvetési hiány és a költségvetési konszolidáció szükségessége nélkülözhetetlenné teszi az állami oktatás finanszírozásának felülvizsgá-

latát”. A tandíj bevezetésével kapcsolatban leszögezik, hogy míg a tandíj elvének elfogadása magasabb lehet azokban az országokban, ahol a tandíj hosszabb tapasztalattal rendelkezik, a túl magas vagy túl gyorsan bevezetett tandíjak korlátot szabhatnak a felsőoktatási finanszírozási reformoknak (*Lergetporer–Woesmann* 2019).

A költségmegosztási trend kialakításában kulcsszerepet játszanak a nemzeti, globális, politikai és ideológiai kontextusok (*Altbach et al.* 2009).

A hazai felsőoktatási költségmegosztási törekvések a rendszerváltást követően szinte azonnal megindultak. Az első felsőoktatási törvény már megteremtette a tandíj bevezetésének lehetőségét, amit azután két év múlva a kormányzati költségvetési konszolidáció (az ún. Bokros-csomag) keretében vezettek be, de mint arról korábban volt szó, a politikai pártok választási harcának részévé vált, s azon a néven, hogy „tandíj”, el is törölték. Jellemző módon a hazai politikai paletta maszatos voltára, jól lehet egy jobboldali kormány teremtette meg a törvényi feltételeket, ám egy baloldali kormány vezette be, és egy jobboldali kormány törölte el. Viszont az Altbach által említett „speciális tandíj-pálya, a kétlépcsős tandíj” formájában a tandíjjal majdnem egy időben vezeti be egy baloldali kormány a költségtérítési képzést, ami – álságos módon – kimarad a politikai vitákból, s mind a baloldali, mind a konzervatív kormányok megtartják (s az utolsó konzervatív kormány önköltségi szintre emeli), s a hallgatók majdnem felével fizettetve „nem tandíjat”. Nem a tandíj léte a baj, hanem az, hogy egy polarizált, igazságtalan rendszer alakult ki. Az államilag finanszírozott (újabban ösztöndíjasnak nevezett) hallgatók az egyik oldalon és a mindent fizető önköltséges tanulók a másikon. Ráadásul a felvételi rendszer sajátosságai miatt, amely a jobb középiskolai eredményre épül, a hátrányos helyzetű hallgatók aránya a fizetős hallgatók között nagyobb.

ii) A felsőoktatás állami támogatásának elosztása

Egy ország felsőoktatás-finanszírozásának a konkrét modellje, az állami finanszírozási módszer a politikai érdekektől és az állami stratégiától, a gazdasági elméletek ismeretétől és a közvélemény hatásától függ. Mindenesetre a kiválasztott finanszírozási irányoknak meg kell felelniük a világsszintű trendeknek, amelyek befolyásolják az egész felsőoktatási rendszer olyan összetevőit, mint a pénzügyi források diverzifikálása, a magán- és üzleti alapok vonzása; a felsőoktatásra szánt állami költségvetési előirányzatok hatékony felhasználására szolgáló rendszer létrehozása; a felsőoktatás pénzügyi autonómiájának növelése; a tanulmányok hitelezési rendszerének javítása (*Pranevičienė et al.* 2017).

Az európai országokban, illetve régiókban alkalmazott állami felsőoktatás-finanszírozási módszereket az alábbi táblázat foglalja össze: *Claeys-Kulik–Estermann* (2015) módszerek szerint (6-2. táblázat), illetve régióként (6-3. táblázat)

6-2. táblázat. Az állami finanszírozási mechanizmusok egyszerűsített áttekintése.
Az állami finanszírozási mechanizmusok egyszerűsített áttekintése

Blokk támogatás			
Teljesítmény alapú finanszírozás		Egyéb finanszírozás	
Teljesítményszerződés	Finanszírozási képlet		Tárgyalás
	Kimeneti kritériumok	Bemeneti kritériumok	Történelmileg meghatározott elosztás
Projekt alapú finanszírozás			
Kiválóság finanszírozás			
Egyéb közvetlen finanszírozás (binnen a célzott finanszírozással)			

Forrás: Claeys-Kulik-Estermann 2015: 17.

6-3. táblázat. A felsőoktatás finanszírozási formák áttekintése Európában

	Képlet szerinti finanszírozás	Finanszírozás teljesítmény összefüggéssel	Tárgyalási / történelmi meghatározás
Elsődleges mechanizmus	BE-FL, BE-FR*, DE-BB, CZ, DE-HE, DK*, ES-CA, FI, HU, IE, IS, LT, LV*, NL, PT, RO*, SE*, UK-EN	AT	BE-FR*, CH, DE-NRW, DK*, EE, FR, IT*, NO, PL*, SE*
Másodlagos mechanizmus	CH, DE-NRW, DK*, EE, FR, IT*, NO, PL**, SE*	DE-BB, DE-HE, FI, FR, IE, IT, LV*, NL, UK-EN	DE-BB, DE-HE, ES-CA, HU, NL

Forrás: Claeys-Kulik-Estermann 2015: 17.

* Csak oktatás finanszírozás

+ Csak kutatás finanszírozás

Rövidítések: AT: Austria; BE-FL: Flanders in Belgium; BE-FR: French speaking Community in Belgium; CZ: Czech Republic; DK: Denmark; DE-BB: Brandenburg in Germany; DE-HE: Hesse in Germany; DE-NRW: North Rhine-Westphalia in Germany; EE: Estonia; ES-CA: Catalonia in Spain; FI: Finland; FR: France; HU: Hungary; IS: Iceland; IE: Ireland; IT: Italy; LV: Latvia; LT: Lithuania; NL: Netherlands; NO: Norway; PL: Poland; PT: Portugal; RO: Romania; SK: Slovakia; SE: Sweden; CH: Switzerland; TR: Turkey; UK-EN: England in United Kingdom

Bár a fő finanszírozási módszer képletalapú a vizsgált európai rendszerek többségében, a tárgyalásos blokk támogatás/történelmi allokáció – amelynek lényege a kialakult pénzügyi múltból kiinduló a fenntartóval folytatott egyeztetésre, megbeszélésre épülő intézményi költségvetés kialakítás – továbbra is a legfontosabb mechanizmus néhány nagy rendszerben, például Franciaországban, Olaszországban és Lengyelországban (csak az oktatás finanszírozásában az utóbbi kettőben), valamint néhány kisebb ország esetében (lásd 6-3. táblázat). A legtöbb országnak azonban különböző elosztási módjai vannak, és az elemzések nagy különbségeket mutatnak a rendszerek között (Claeys-Kulik-Estermann 2015: 17–18).

A széles körben használt képlet szerinti finanszírozás lényege, hogy a felsőoktatási intézménynek matematikai képlet alapján kapják a támogatásukat, amely olyan mutatókat tartalmaz, mint például a diákok száma stb. A finanszírozási képletben szereplő változók a múltra (például az elmúlt évre) vonatkoznak. A képlet szerinti finanszírozást gyakran azért vezetik be, hogy a finanszírozási források elosztása átláthatóbbá váljon a mérhető mutatókkal való összekapcsolás nyomán. A történeti elosztáshoz képest ez lehetővé teszi az évek során bekövetkezett változások figyelembevételét, például a diákok számának alakulását.

A képlet szerinti felsőoktatás-f finanszírozást a 90-es évek elején vezették be több európai országban (1993-ban Észak-Rajna-Vesztfáliában, Dániában, 1994-ben Olaszországban, Portugáliában, Svédországban, majd a 2000-es évek legelején több más európai országban) Tegyük hozzá, hogy Magyarországon 1996-ban.

Claeys-Kulik-Estermann (2015) 30 indikátort sorol fel, amelyek a 26 vizsgált európai ország, illetve régió képlet szerinti finanszírozásában szerepet kaptak. Ezek közül a BA/MA hallgatólétszám volt az, amelyik a vizsgált régiók több mint háromnegyedében szerepelt a képletben és a kívülről kapott finanszírozás, amelyik kicsit több mint 60%-ban (6-4. táblázat).

6-4. táblázat. A képlet szerinti finanszírozásokban leggyakrabban szereplő indikátorok

<i>Indikátor</i>	<i>Országok, régiók száma, ahol az indikátor része a finanszírozási képletnek</i>
BA/MA hallgatók száma	20
Kívülről kapott finanszírozás	16
Kiadott BA/MA fokozatok száma	15
Kiadott doktori végzettségek száma	14
Nemzetközi hallgatók száma	13
Doktor hallgatók/jelöltek száma	12
Kutatás fejlődés	12
Kapott EU/nemzetközi finanszírozás	12
Személyzet létszáma	11
Elvégzett kreditek/letett vizsgák/teljesített évek	10

Forrás: Claeys-Kulik-Estermann 2015: 28, 3. táblázat alapján saját számítás.

A képletben szereplő indikátorok száma igen nagy különbségeket mutat országonként, illetve régiónként. A legkevesebb indikátor: kettő a lett (BA/MA hallgatólétszám és a doktorhallgatók száma) és az angol (elvégzett creditszám és a kutatás fejlődése) finanszírozásban szerepel – a másik póluson, tizenöt vagy annál is több indikátort öt ország esetében (Csehország, Spanyolország, Lengyelország, Románia, Törökország) találunk.

iii) Gazdálkodási fejlemények

Ezek az új fejlemények a nagyobb gazdálkodási autonómiához és a magánvállalkozáshoz kapcsolódó vezetői modellek felé való elmozduláshoz vezettek az állami felsőoktatási intézmények esetében. Az egyetemek például felhatalmazást kaphatnak:

- saját bérrendszer és bérpolitika kialakítására;
- az intézmények átcsoportosíthatják előirányzataikat egyik kategóriából a másikba (ami korábban általánosan tiltott volt);
- az el nem költött pénzeszközöket egyik pénzügyi időszakból átvihetik a következőre, ezáltal ösztönözve az intézményi befektetéseket;
- gyors és versenyképes szerződés kötése külső ügynökségekkel és vállalkozásokkal;
- kölcsönfelvételt és adósságot is lehet vállalni (Altbach et al. 2009).

Ugyanakkor ezzel kapcsolatban érdemes Hanushek gondolatát idézni. „Nyilvánvaló, hogy az oktatási döntéshozatal politikai gazdaságának további tanulmányozására van szükség. Kutatásaim fő következtetése, hogy a szakpolitikai döntések nem az iskolai erőforrásokra kell összpontosulniuk, mert jelenleg nem ismert a források hatása a hallgatói teljesítményre. A megoldás az, hogy a tanulói ösztönzőket – a hallgatói eredményekhez kapcsolódó jutalmakat vagy következményeket – kell létrehozni, majd a helyi iskolák számára lehetővé tenni a megfelelő döntések meghozatalát. Majd nem sokkal később azt is hozzáteszi: „Sajnos az alternatív ösztönző rendszerekről nem sokat tudunk: hogyan lehet őket strukturálni és milyen eredményeket lehet várni” (Hanushek 2001).

A hazai felsőoktatás gazdálkodásának átalakulásait – a nemzetközi fejlődéssel való kezdeti együttmozgás után – az attól történő elfordulás jellemzi. A 93-as törvény egy klasszikus humboldti egyetemet definiál lényegében teljes akadémiai és jelentős gazdasági, szervezeti autonómiával. 1996-ban a gazdasági autonómiát jelentősen megkurtítják azzal, hogy a felsőoktatási intézményt központi költségvetési szervnek nyilvánítják, s gazdálkodási s különösen vagyongazdálkodási szabadságát radikálisan korlátozzák, központi engedélyhez kötik. A 2005. évi baloldali kormány a gazdasági autonómiát jelentősen kibővíti, s elmozdítja az intézményeket a gazdálkodói egyetem vezetési, szervezeti és gazdálkodási szabályai felé, de az akadémiai autonómia korábban kialakult rendszerén nem változtat. A 2011-es konzervatív kormány ismét radikálisan beszűkíti a gazdasági autonómiát, és az akadémiai autonómián is szorít azzal, hogy a szakalapítást minisztériumi engedélyhez köti. A második ciklusát töltő konzervatív kormány pedig 2015-ben bevezeti a kancellári rendszert, ezzel a rektor döntési jogkörét radikálisan lecsökkentve, a szenátusét pedig lényegében csupán szimbolikussá téve.

b) A hazai felsőoktatás-finanszírozás története

A hazai felsőoktatás finanszírozása jelentős változásokon ment keresztül a rendszerváltás óta (lásd Polónyi 2012, 2018). Az állami finanszírozás teljesítményelvűre történő átalakítását az 1993. évi törvény vezette be. De a jelentős ellenállás miatt lényegében csak 1996 őszén került ténylegesen bevezetésre a normatív finanszírozás, s azóta többször is radikálisan átalakult. Ha megnézzük a normatívák számának alakulását, azt tapasztaljuk, hogy 1999-ig azok száma csökkent, majd azután radikálisan növekedett. (Például 2008-ban több mint 25 normatíva volt.)

A finanszírozás változásának legfontosabb szakaszai a következők voltak:

- 1990–1996 intézményfinanszírozás, amely az előző évi bázisra épül, és egyéni alkuk egészítenek ki;
- 1997–2000 piacmodellező normatív finanszírozás,⁷⁷ amely az előző évi bázisra épül, és normatívaalkuk határozzák meg;
- 2001–2005 képlet szerinti részben piacmodellező, részben költségmodellező finanszírozás, amely továbbra is az előző évi bázisra épül, és normatívaalkuk határozzák meg;
- 2006 után 2013-ig képlet szerinti, részben piacmodellező, részben költségmodellező finanszírozás – amely elvileg a törvényben meghatározott garantált normatíva növekedésre épül, azonban jelentős szerepet játszik benne a hallgatólétszám alku, valamint az újraéledő egyéni támogatás alku;
- 2013-ban a jelentős támogatáskivonás után lényegében bázisfinanszírozásra állt vissza a rendszer;
- 2017-től ismét normatív finanszírozást vezettek be.

A hazai felsőoktatás fent leírt átalakulásai alapvetően a képzés és a fenntartás állami támogatás-elosztásáról szólnak. Ez nagyjából az állami támogatás felét-kétharmadát jelenti. A fennmaradó hányad egyik része, a beruházást és felújítást szolgáló állami támogatás, amelynek elosztása tárgyalásos technikával (magyarul központi kézi vezérléssel) történik. A támogatás további jelentős hányada a nagy központi alapokból ugyancsak kézi vezérléssel osztott ún. kiválóságtámogatás, valamint a lényegében veszteségtámogatást célzó felsőoktatási struktúrafejlesztési alap.

Az állami támogatás mellett azonban a felsőoktatás működésének több mint felét (2010 óta 55-60%-át) az intézmények saját bevétele fedezi. Ez egy rendkívül sajátos helyzet: egy erősen kötött gazdálkodási szabályozással működő intézményrendszer, amely működésének nagyobb részét bevételeiből állja.

Az állami felsőoktatási intézmények ún. központi költségvetési szervek, amelyek szabályozását az jellemzi, hogy az állam lényegében valamennyi előirányzatának

⁷⁷ A normatív finanszírozás lényegében egy egyszerű képlet szerinti finanszírozás, ahol az indikátor a hallgatólétszám, pontosabban a finanszírozási szakcsoportonkénti hallgatólétszám.

tervezését és felhasználását ellenőrzi, az ezek közötti átcsoportosítást engedélyhez köti, a hitelfelvételt tiltja, a fel nem használt előirányzatokat elvonja, vagy a következő évre való átvitelt engedélyhez köti. Az ingatlangazdálkodást, vállalkozói és társadalmi szervezetalakítást tiltja vagy korlátozza, stb. Ráadásul ezek a szabályok nem egyszerűen csak az államtól kapott támogatásokra vonatkoznak, hanem valamennyi bevételre.⁷⁸ Ennek nyomán az intézmények forrásaik költségvetési éven belüli felélésében érdekeltek, s törvényszerűen a hosszú távú költség- és vagyongazdálkodás kívül esik gondolkodásukon. (Lásd erről *Polónyi* 2002, 2004.)

Ezek a gazdálkodási elvek a 90-es évek és a 2000-es évek legelején némileg oldódtak, azonban 2011-től ismét megszigorodtak. Az elv tehát az, hogy az intézmény rá van kényszerítve, hogy pénzt szerezzen, de arra és úgy kell elköltenie, amit az állam diktál.

6.3. ZSÁKBAN TÁNCOLVA

Johnstone ajánlásai ellenére a felsőoktatás finanszírozására irányuló politikák jelentősen eltérőek lehetnek és lesznek az országok között. De a fő cél minden ország számára ugyanaz, mint Johnstone hangsúlyozza, a minőség és a hozzáférhetőség, mint ahogy a legfontosabb probléma a magas és emelkedő költségek, és hogy miként lehet megoldani a pénzügyi problémákat oly módon, hogy az adófizetők, a családok és a diákok számára egyaránt fenntartható legyen.

A felsőoktatás finanszírozásának és költségmegosztásának áttekintése nyomán talán két általános tendenciát lehetne kiemelni.

Az egyik, hogy az állami támogatás egyre inkább szűkülni látszik (vagy legalábbis nem követi a felsőoktatásba mind nagyobb számban beáramló hallgatói létszám és a működés miatt növekvő kiadásokat), s helyébe részint a felsőoktatást igénybe vevő egyén (és családjának) a teherviselése lép, amelyet az állam sok országban az általa valamilyen módon kondicionált hitellel segít. Részint az intézmények értékesíthető tevékenységéből származó bevételek is egyre jelentősebb szerepet játszanak a növekvő kiadások finanszírozásában, viszont „cserébe” az intézmények nagyobb gazdálkodási szabadságot kapnak.

A másik, hogy az állam – az egyre szűkülő – támogatását olyan módszerekkel igyekszik elosztani, amellyel az általa fontosnak tartott oktatás- és gazdaságpolitikai célokat szolgálja. Ehhez a felsőoktatási intézmények gazdálkodása egyre inkább vállalatszerűvé alakul, amihez nyilvánvalóan gazdálkodási fegyelem és gazdálkodási szabadság, vállalatszerű vezetési módszerek kellenek. Mint arról korábban volt

⁷⁸ Tehát ha egy központi költségvetési szerv, például egy állami egyetem egy magánszemélytől ingatlant vagy pénzt kap, az állami tulajdonná vagy bevétellé válik, s a fenti szabályok vonatkoznak rá.

szó, ez abban az irányban hat, hogy az egyes országok, országcsoportok egyetem-fejlődésének a történelmi fejlődési íve – bár jelentős különbségekkel – az egyesületi modelltől az egyesületi-bürokratikus vegyes modellen át vezet a vállalkozási modell felé.

Az első tendencia nálunk is felismerhetőek, de jelentős anomáliákkal. Így a hallgatói teherviselésnek egy polarizált változata alakult ki (az államilag finanszírozott hallgatók az egyik oldalon és a mindent fizető önköltséges tanulók a másikon, ráadásul a felvételi rendszer sajátosságai miatt a hátrányos helyzetű hallgatók aránya a fizetős hallgatók között nagyobb). A hazai intézmények bevétele meghaladja az állami támogatást. Ugyanakkor a magas bevételi arány nem társul gazdasági autonómiával, így a kötött gazdálkodás valamennyi hatékonyságromboló hatása tapasztalható az intézményeknél.

A második tendenciát illetően a magyar felsőoktatás-fejlődés azzal ellentétes. A konzervatív oktatáspolitikai hivatali modell irányába tolta el az egyetemek szerveződését, egy olyan hivatali modellt kialakítva, amely az egyesületi modelltől alig tartalmaz elemeket (*Polónyi-Kozma* 2019).

Végül is az elhibázott felsőoktatás-politika nyomán felsőoktatásunk igazságtalan és rossz hatékonyságú. És ez is abban az irányban hat, hogy a hazai felsőoktatás akadályozott az iskolázottsági versenyben.

Zsákban táncolva nyilvánvalóan álom csak a világszínvonal, amit a kormányzat felsőoktatási stratégiának nevezett anyaga (Fokozatváltás 2016) propagál.

6.4. MELLÉKLET

6-5. táblázat. A felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya és a teljes részvételi hányad kapcsolata az OECD-országokban, 2012

	<i>A felsőoktatás közösségi kiadásainak aránya az összesen belül</i>	<i>A felsőoktatás magánkiadásainak aránya</i>	<i>Gross enrollment ratio 2012–2013</i>
Ausztrália	31%	69%	119,7
Ausztria	60%	40%	78,7
Kanada	44%	56%	65,6
Chile	20%	80%	83,3
Csehország	43%	57%	65,1
Dánia	64%	36%	80,9
Észtország	52%	48%	73,8
Finnország	58%	42%	91,0
Magyarország	44%	56%	57,0
Izrael	37%	63%	66,3
Olaszország	47%	53%	63,6
Japán	9%	91%	62,1
Luxemburg	67%	33%	19,4
Hollandia	43%	57%	76,6
Új-Zéland	37%	63%	77,3
Norvégia	63%	37%	76,5
Lengyelország	61%	39%	71,8
Portugália	58%	42%	65,8
Szlovákia	61%	39%	54,4
Szlovénia	50%	50%	85,1
Spanyolország	54%	46%	86,9
USA	42%	58%	88,7

Forrás: Az Education at a Glance 2016 A7.4a. és A7.4b., illetve A7.3a. és A7.3b. táblázatok alapján saját számítás.

A Gross enrolment ratio adatai az UNESCO és a WB adatbázisából.

Megjegyzés: a hiányzó OECD-országok nem közöltek adatokat az A7.4., illetve A7.3. táblákban.

6-6. táblázat. A felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya és a közösségi kiadások megtérülési rátája az OECD-országokban, 2012

	<i>A felsőoktatás közösségi kiadásainak aránya az összesen belül</i>	<i>A felsőoktatás közösségi költségeinek megtérülési rátája (férfiak esetében)</i>	<i>A felsőoktatás közösségi költségeinek megtérülési rátája (nők esetében)</i>
Ausztrália	31%	10%	10%
Ausztria	60%	7%	5%
Kanada	44%	6%	6%
Chile	20%	16%	13%
Csehország	43%	16%	12%
Dánia	64%	6%	3%
Észtország	52%	5%	4%
Finnország	58%	7%	4%
Magyarország	44%	22%	13%
Izrael	37%	12%	7%
Olaszország	47%	9%	6%
Japán	9%	21%	28%
Luxemburg	67%	8%	6%
Hollandia	43%	8%	7%
Új-Zéland	37%	5%	4%
Norvégia	63%	5%	3%
Lengyelország	61%	12%	10%
Portugália	58%	9%	8%
Szlovákia	61%	9%	6%
Szlovénia	50%	13%	10%
Spanyolország	54%	6%	5%
USA	42%	12%	8%

Forrás: Az Education at a Glance 2016 A7.4a. és A7.4b., illetve A7.3a. és A7.3b. táblázatok alapján saját számítás.

Megjegyzés: a hiányzó OECD-országok nem közöltek adatokat az A7.4., illetve A7.3. táblákban.

6-7. táblázat. A hazai felsőoktatás hallgatóinak létszáma és megoszlása finanszírozás szerint

	Összes hallgató (e fő)	Összes államilag finanszírozott hallgató (e fő)	Összes költségtérítéssel hallgató (e fő)	Költségtérítéssel arány (%)	Összes nappali tagozatos (e fő)	Államilag finanszírozott nappali tagozatos hallgatólétszám (e fő)	Költségtérítéssel nappali tagozatos hallgató (e fő)	Költségtérítéssel arány a nappali tag hallgatók között (%)	Összes részdíjas hallgató (e fő)	Államilag finanszírozott esti, levelező tag hallgató (e fő)	Költségtérítéssel részdíjas hallgatók száma (e fő)	Költségtérítéssel arány a részdíjas hallgatók között (%)
1991	114,7	114,7		0,0%	83,2	83,2		0,0%	31,5	31,5		0,0%
1992	125,9	125,9		0,0%	92,4	92,4		0,0%	33,5	33,5		0,0%
1993	144,6	144,6		0,0%	105,2	105,2		0,0%	39,3	39,3		0,0%
1994	169,9	169,9		0,0%	118,8	118,8		0,0%	51,1	51,1		0,0%
1995	195,6	151,6	44,0	22,5%	133,0	121,6	11,4	8,6%	62,6	30,0	32,6	52,1%
1996	215,1	161,5	53,6	24,9%	145,8	134,7	11,1	7,6%	69,3	26,8	42,5	61,3%
1997	254,7	183,8	70,9	27,8%	156,9	143,1	13,8	8,8%	97,8	40,7	57,1	58,4%
1998	279,4	197,2	82,2	29,4%	168,2	150,2	18,0	10,7%	111,2	47,0	64,2	57,7%
1999	305,7	199,2	106,5	34,8%	177,7	156,2	21,5	12,1%	128,0	43,0	85,0	66,4%
2000	327,3	190,8	136,5	41,7%	183,9	162,3	21,6	11,7%	143,4	28,5	115,0	80,2%
2001	349,3	192,2	157,1	45,0%	193,0	165,3	27,7	14,3%	156,3	26,9	129,5	82,8%
2002	381,6	197,5	184,0	48,2%	203,4	170,4	33,0	16,2%	178,2	27,1	151,1	84,8%
2003	409,1	206,3	202,8	49,6%	216,3	178,2	38,1	17,6%	192,8	28,1	164,7	85,4%
2004	421,5	210,2	211,4	50,1%	225,5	181,2	44,3	19,7%	196,0	29,0	167,0	85,2%
2005	424,2	216,5	207,7	49,0%	231,5	185,4	46,1	19,9%	192,7	31,1	161,6	83,8%
2006	416,3	218,8	197,6	47,5%	238,7	187,7	51,0	21,4%	177,7	31,1	146,6	82,5%
2007	397,7	212,4	185,3	46,6%	242,9	185,1	57,8	23,8%	154,8	27,3	127,5	82,4%
2008	381,0	211,8	169,3	44,4%	242,9	184,2	58,7	24,2%	138,1	27,5	110,6	80,1%
2009	370,3	214,0	156,3	42,2%	242,7	183,5	59,2	24,4%	127,6	30,5	97,1	76,1%
2010	361,3	209,5	151,8	42,0%	240,7	178,3	62,4	25,9%	120,6	31,3	89,4	74,1%
2011	359,8	208,8	151,0	42,0%	241,6	176,8	64,8	26,8%	118,2	32,1	86,1	72,8%
2012	338,5	194,3	144,2	42,6%	233,7	164,3	69,4	29,7%	104,8	29,8	75,0	71,6%
2013	320,1	181,6	138,5	43,3%	223,6	154,0	69,6	31,1%	96,5	27,6	68,9	71,4%
2014	306,5	175,1	131,4	42,9%	217,2	146,9	70,3	32,4%	89,3	28,2	61,1	68,4%
2015	295,3	169,7	125,7	42,5%	210,1	140,2	69,9	33,3%	85,2	29,4	55,8	65,4%
2016	287,0	167,5	119,5	41,6%	205,6	136,8	68,7	33,4%	81,5	30,6	50,8	62,4%
2017	283,4	164,1	119,3	42,1%	202,3	132,4	69,8	34,5%	81,1	31,6	49,5	61,0%

Forrás: Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztika.

Felsőoktatás és régió

■ Ebben a fejezetben a felsőoktatási intézmények harmadik misszióját és azon belül regionális kapcsolatait elemezzük, egy általános áttekintés után, annak néhány hazai jellemzőjét felvillantva. A felsőoktatás regionális szerepének politikai gazdaságtana az elmúlt évtizedek fejleménye. A középkori egyetem gyakran zavarta a befogadó város életét. Egyes városok azért nem akartak egyetemet, mert féltek attól, hogy a sokszor elégedetlenkedő diákok megzavarják a polgárok nyugalmát (*Mikonya* 2014: 53). Ugyanakkor napjainkban, a 2000-es években számos szakpolitikai elemzés foglalkozik azzal, hogy a felsőoktatási intézmények miként válhatnak a befogadó régió társadalmi, gazdasági fejlődésének motorjává (lásd például OECD 2007, European Union 2011). ■

7.1. AZ EGYETEMEK MISSZIÓINAK FEJLŐDÉSE

A középkori egyetem alapvető funkciója az első misszió, az oktatás volt. Más misszió nem igazán jellemző rá, így a kutatás sem. „A kor színvonalán álló tudományos kutatómunka többnyire csak a hagyományos egyetemek falain kívül, főként azokban a tudományos társaságokban, azokon a tudományos akadémiákon folyt, amelyek a fontosabb európai országokban a XVII. század közepétől sorra alakultak meg, illetve jöttek létre. A régi típusú felsőoktatási intézmények ezzel szemben csak meglehetősen késéssel vettek tudomást az új felfedezésekről, különösen a természet-tudományos felfedezésekről” (*Tóth* 2001).

Ennek következménye, hogy az „egyetem intézménye a XVIII. század első felében meglehetősen mély válságba került. Az egyetemi tanítás és a tudományos kutatás ez idő tájt egymástól gyakorlatilag függetlenül folyt. Az egyetemi oktatás célja az állami, illetve egyházi alkalmazottak megfelelő kiképzése volt. Az egyetemi professzoroktól hagyományosan megkövetelték, hogy jól értsenek oktatott tárgyukhoz (teológiához, matematikához, joghoz stb.), de nem vártak tőlük önálló tudományos eredményeket – s nem is igen támogatták ilyen irányú aspirációikat. A tudományokat általában udvari tudósok űzték, egyénileg, s uralkodói megbízóiknak többnyire teljesen kiszolgáltatva” (*Békés* 2001).

Tegyük azért hozzá, hogy vannak más vélemények is, melyek szerint a 16–17. századi tudományos forradalom mögött ott van a középkori egyetemek szerepe is. McGrath könyvében (Edward Grantra hivatkozva) rámutat arra, hogy a tudományos forradalom gyökerei mégiscsak ide vezethetők vissza. Hangsúlyozza, hogy a középkorban alapított nagy nyugat-európai egyetemek alapvető fontosságúnak bizonyultak a természettudományok fejlődésében (McGrath 2003).

A 18. század második, illetve a 19. század első felében kibontakozó porosz oktatás-, tudomány- és művelődéspolitikai reform, melyet máig Humboldt neve fémjelez, teremti meg a második egyetemi missziót, a kutatást. Ez az egyetemfelfogás a „kutatás és tanítás egységére, az individuum méltóságára, önállóságára és szabadságára épül” (Fehér 2011). „Az ész általi tudományos belátásnak, mint az emberiség morális tökéletesedése felé vezető útnak a felvilágosodás számára meghatározó alapgondolata a humboldti egyetemkoncepcióban a »Bildung durch Wissenschaft-eln« a formájában fogalmazódik újra” (Fehér 2011).

A harmadik misszió megfogalmazódására azután ismét kell mintegy másfél száz évet várni. Ez az egyetemek tömegesedése és a gazdasági hatások erősödése nyomán kezd megformálódni. Az 1960-as évek a gazdasági prosperitás időszaka (van állami pénz a felsőoktatási fejlesztésekre), s előtérbe kerül az a szemlélet, hogy a felsőoktatás a gazdasági növekedés motorja. A tömegessé vált felsőoktatásban heterogénebbé válik a hallgatók köre, azon társadalmi rétegek, csoportok is megjelentek, amelyek korábban nem tudtak belépni a felsőoktatásba (kevesbé kvalifikált szülők gyermekei, alacsonyabb jövedelmű családból származók, hátrányos helyzetű etnikai csoportok tagjai). A század második harmadában azonban a prosperitást a 70-es évek gazdasági válságai váltják, s a nyomukban átalakul a közfinanszírozás. A kormányzatok csökkentették a felsőoktatási intézmények finanszírozását, megnyirbálták a diákjóléti juttatásokat. Áttértek az ún. indirekt irányítási rendszerre. Nagy önállóságot adtak a felsőoktatási intézményeknek, arra készítették őket, hogy gazdálkodó intézményként működjenek, fokozzák bevételeiket a tandíjak bevezetése és külső kutatási-oktatási megrendelések vállalása útján. A harmadik misszió ebből a bevételszerzési, vállalkozási kényszerből nőtt ki. A felsőoktatás nagyüzemmé, nagyszolgáltatóvá válik, ami magával hozza az elmozdulást a vállalatyszerű működés – a vállalkozó egyetem – felé (amelyet – témánk szempontjából itt kevésbé érdekes, de igen fontos elmozdulás is jellemez – a professzionális menedzsment, a vállalkozói kultúra megjelenése, a karok, tanszékek, vezető oktatók, kiskollektívák önállóságának visszaszorulása, a vállalati (egyetemi) stratégiai és üzleti tervek, a marketing megjelenése) (Polónyi 2009). Ezt nevezik szolgáltató (vagy vállalkozó) egyetemnek (Hrubos 2004).

A szolgáltató egyetemek igyekeznek szerves kapcsolatba kerülni régiójukkal – hallgatóik mellett megrendelőik, gazdasági kapcsolataik nagy része is onnan kerül ki. A kutatási, fejlesztési, innovációs témák megválasztása során meghatározó szerepet játszik a hasznosíthatóság, a bevételszerzés. De a kutatási eredmények hasznosítása csak az első lépés a harmadik misszió fejlődésében.

A 20. század vége a harmadik misszió kiszélesedését hozza – nem függetlenül a 21. század legelejének gazdasági válságától, s annak a közszférára gyakorolt hatásától. A kezdetben az innovációs kapcsolatokra korlátozódó harmadik misszió egyre szélesebb értelmezést nyert. A harmadik misszióknak széles értelmezése, számos irodalma és sok definíciója született meg. Ezek a megközelítések közösek abban, hogy az egyetemnek regionális szerepét hangsúlyozzák.

Az egyetemnek szerepének értelmezésében mintegy negyed százada került előtérbe a regionális szerep. Robertsonnak (*Robertson* 1992, 1995) tulajdonítják a „globalizáción” (globalizáció + lokalizáció) fogalmát, amely szerint a globalizáció együtt jár a regionalizációs folyamattal. „A régiók egyre fontosabbak az innovációs arénában. Ez az értelmezés új irányt adott a regionális politika kialakításában” (*Arbo-Benneworth* 2007: 15).

„Az egyetem alapvetően két úton képes befolyásolni a régió gazdaságát (...): az ott dolgozók, illetve a diákok vásárlásainak megsokszorozó hatása (az úgynevezett kiadási hatás), illetve az egyetemről az üzleti szférába áramló (tudományos, műszaki, technológiai és gazdasági) tudás (tudáshatás) révén” – írja *Varga* (2004).

M. E. Porter (a neves közgazdász és menedzser szakíró, a Harvard Business School emeritus professzora) az egyetemnek szerepét a regionális gazdasági fejlődésben a következőkben azonosítja (*Porter* 2007):

- Munkáltató
- Vásárló
- Ingatlanfejlesztő
- Munkaerő-fejlesztő
- Tanácsadó és hálózatképző
- Technológiatranszformátor és -inkubátor.

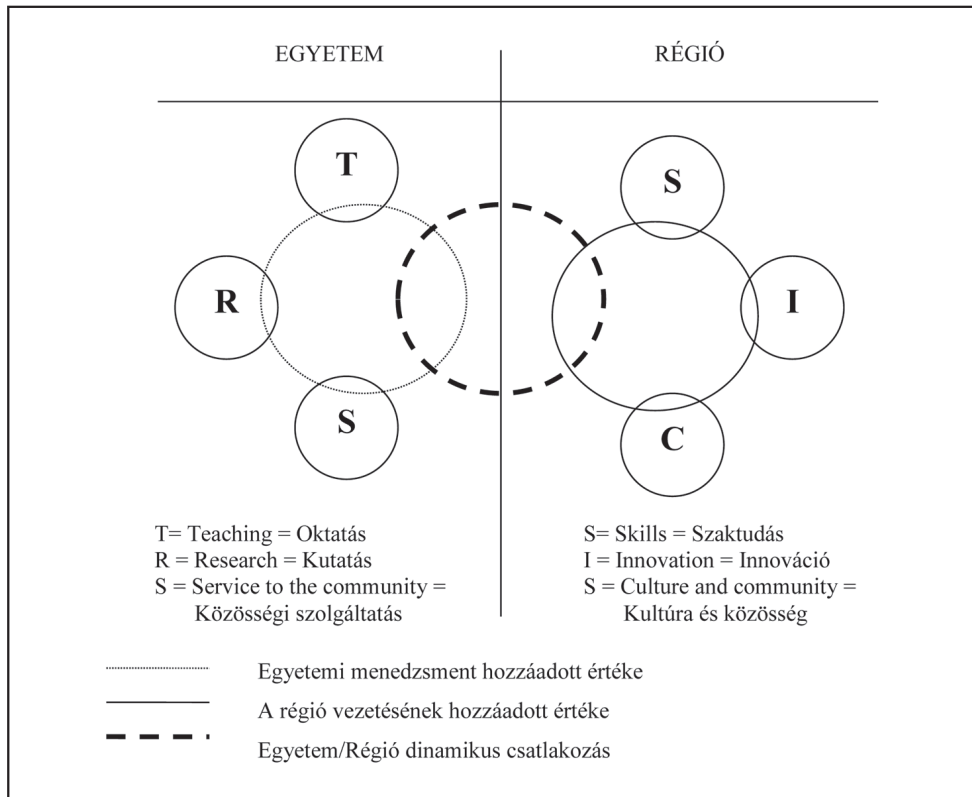
7.2. A HARMADIK MISSZIÓ

„A felsőoktatási intézményeknek a regionális fejlődéshez való hozzájárulása olyan téma, amely egyre nagyobb figyelmet vonzott az elmúlt években. Az intézményektől egyre inkább elvárják, hogy ne csak oktatassanak és kutassanak, hanem aktív szerepet játszanak a régió gazdasági, társadalmi és kulturális fejlődésében. Hogy milyen mértékben képesek ezt a szerepet a felsőoktatási intézmények betölteni, abban szignifikáns szerepet játszanak az intézmények és a befoglalt régió jellemzői, valamint a politikai keretek” (*Arbo-Benneworth* 2007: 7). Területi elhatárolás szempontjából meg lehet különböztetni kétfajta megközelítést – az egyik az ipari klaszterek, a másik a regionális innovációs rendszer –, amelyekben némileg más-más a kutatási és oktatási intézmények szerepe. A klaszterelmélet a komplex értéklánc elemeinek összekapcsolódására épül, ahol minden egyes lépés új értéket ad az egész folyamatnak. Bár a felsőoktatási intézmények sok területen fontos szereplők, meghatározóak

a vállalatok, amelyek értéket teremtenek. A klaszterek középpontjában a vállalatok és a kapcsolatok állnak (Porter 1990, 1998, 2003-ra hivatkozva *Arbo-Benneworth* 2007: 16).

A regionális megközelítés szerint a felsőoktatás és a gazdaság kapcsolata sokrétű és összetett, amely kapcsolat az egyetem és a (szűkebb-tágabb) régió interakciójában realizálódik. A kapcsolatrendszer egyik legismertebb modelljét Goddard írta le (7-1. ábra).

7-1. ábra. A felsőoktatás és a régió kapcsolatrendszere



Forrás: Goddard 1999: 8.

A Goddard-féle modell legfontosabb elemei a következők (Goddard 1999):

- Az oktatás – a végzetek szaktudása, foglalkoztathatósága, gazdasági illeszkedése.
- A kutatás – az innováció, felsőoktatásban folyó kutatások, fejlesztések hasznosítása/hasznosulása.
- Szolgáltatások – a felsőoktatás által nyújtott gazdasági, közösségi, kulturális szolgáltatások értékesítése.

Goddard modellje szerint az egyetem-régió csatlakozás dinamikája alapvetően az egyetemi menedzsmenten és a régió vezetésén múlik. Ugyanakkor a hazai erősen központosított oktatásirányítás és fejlesztéspolitika mellett nyilvánvalóan alapvető tényező az oktatáspolitikai prioritásrendszere, s az által közvetített hatások, a politikai keretek, egysszóval az oktatáspolitikai erőtere.

Az OECD „Felsőoktatás és régiók: globális versenyképesség és helyi együttműködés” (Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged 2007) című kiadványának összefoglalója a következőket írja: „A felsőoktatás regionális szerepvállalásának több dimenziója van, nevezetesen: a tudás létrehozása a kutatáson és a technológiaátadáson keresztül, a tudás átadása az oktatáson és az emberi erőforrás-fejlesztésen keresztül, valamint a kulturális és közösségi fejlődés, amely, többek között megteremti azokat a feltételeket, amelyben az innováció virágzik”. (OECD 2007: 11).

A Massachusetts Institute of Technology (MIT) kutatása, amely a helyi gazdaság versenyképességének az egyetemekkel és az innovációval való kapcsolatát vizsgálta (Lester 2005), igen tanulságos következtetésekre jut abban a kérdésben, hogy az egyetemek miként tudják erősíteni a helyi innovációs képességet. Az együttműködés egyik formája a közvetlen hozzájárulás a helyi innovációs folyamatokhoz. A saját kutatásokon és szabadalmakon túl segíthetnek alkalmazkodni a máshonnan átvett tudás helyi alkalmazásában, integrálhatják a térségben elkülönült technológiai tevékenységeket, elősegíthetik a térségben jelen lévő tudás hatékony felhasználását. Ugyanakkor az anyag kiemeli, hogy legtöbb esetben valószínűleg fontosabb a közvetett támogatás, amit az egyetemek a helyi innovációs folyamatoknak nyújtanak. A legfontosabb ilyen közvetett hozzájárulás az oktatás. De az egyetemek emellett fontos szerepet játszanak a szakmai fórumok, szakmai nyilvánosság megteremtésében, ahová be lehet vonni a helyi ipari szakembereit, és olyan témákat, mint a technológiai fejlődés jövőbeni iránya, vagy a helyi piac, illetve iparfejlesztés. Ez a nyilvánosság számos formát ölthet, beleértve az értekezleteket, konferenciákat, vállalkozói/befektetői fórumokat, a képzési tantervek megvitatását stb. Az anyag hangsúlyozza, hogy az ilyen közvetett támogatási formák szerepét és hozzájárulását a helyi innovációs teljesítményhez gyakran alábecsülik.

A konklúzió rámutat, hogy az egyetemeknek fel kell tárnuk a helyi gazdaság sajátos körülményeit és igényeit, valamint a helyi iparágak erősségeit és gyengeségeit, és az egyetem képességeit a helyi ipar szükségleteihez illeszkedve kell fejleszteni. Az anyag szerint az egyetemeknek meg kell válni a technológiai transzfer egy kaptafára történő értelmezésétől, s mellette egy sokkal átfogóbb, árnyaltabb képet kell alkotni az egyetemnek a helyi gazdasági fejlődésben játszott szerepéről. Végül az anyag azt is hangsúlyozza, hogy a helyi gazdasági fejlődésben játszott stratégiai egyetemi szerep összhangban van a kiválóságra törekvéssel, az egyetem hagyományos elsődleges feladataival, az oktatással és kutatással. Sőt, ezeknek az elsődleges küldetéseknek a sikere elengedhetetlen feltétele a helyi gazdaság innovációjához és növekedéséhez

való hozzájárulásnak. A félelem, hogy ezek a missziók sérülnek, nem jó ok arra, hogy az egyetemek ne tudják befogadni a helyi innovációs folyamatokban játszott szerepüket (Lester 2005: 30–31).

Az MIT-tanulmány közegétől jelentősen eltér Franciaország. (Mint Verdier írja: „Franciaország gyakran ellenáll a fejlett gazdaságok összehasonlítását célzó nemzetközi összehasonlítások besorolásainak” (Verdier 2006: 256). A mai francia helyzet fontos előzménye, hogy 1985–1995 között a francia felsőoktatás jelentős, állam által ösztönzött expanzió ment keresztül, amelynek az volt a célja, hogy az iparosodott országhoz viszonyított jelentős elmaradást megszüntettesse. Ugyancsak az előzményekhez tartozik a francia felsőoktatási és kutatási rendszer 90-es évek végén több vizsgálat által hangsúlyozott gyenge hatékonysága (Verdier 2006: 257). A francia fejlődés a kezdeti erősen államilag irányított nagy kutatórégiók olyan átalakulásán át vezetett, amely hidat hozott létre az egyetemi és ipari kutatási struktúrák integrálása révén. Lényegében az egyetemek, az ipar és az állam között kialakultak azok a hibrid szervezetek és interfészek, amelyeket Etkowitz és Leydersdorf hangsúlyoz közismert munkájukban (Etkowitz–Leydersdorff 2000).

A hazai viszonyok nyilvánvalóan ez utóbbi modellhez állnak közelebb, hiszen a hazai régiók önmagukban aligha meghatározó szereplői az innovációs politikának, sokkal inkább a központi államnak van regionális politikája. Ugyanakkor kérdés, hogy ez a központi regionális politika mennyiben közvetít az egyetem felé olyan hatásokat, amelyek azok regionális szerepet erősítik.

Ugyanakkor mind az MIT-, mind a Verdier-tanulmány közös tanulsága, hogy a felsőoktatás harmadik missziójának, az innovációs szerepnek meghatározó eleme az oktatás, a tudásközvetítés. Ez a szerep alapvetően összefügg a központi oktatáspolitikai prioritásaival és erőterével, a befoglaló gazdaság és régió gazdasági fejlettségével, az intézményi menedzsment – előzőekkel összefüggő – törekvéseivel, az intézmény szervezetszociológiai sajátosságaival, s a kutatók foglalkoztatási jellemzőivel, motivációs ismertetőjegyeivel.

Összefoglalva a felsőoktatás és a (tágabb, szűkebb) régió innovációs kapcsolatának elemeit, a következőket azonosíthatjuk:

- az oktatás – amely egyik részről a régió fiataljainak továbbtanulási igényét, másik részről a régió szakemberigényét elégíti ki, és e szakemberek képzettségének alkalmazhatóságát biztosítja,
- tudásátvétel – a fejlődéssel lépést tartó, s a régió igényeit figyelembe vevő tananyagfejlesztés,
- emberi erőforrás fejlesztés – az innovációhoz szükséges képességek fejlesztése, hallgatói, oktatói mobilitás, hallgatói karrierkövetés,
- tudásközvetítés – a helyi, regionális ipari, gazdasági szakemberek részére, szakmai fórumok, szakmai nyilvánosság megteremtése, formális és informális hálózatépítés,
- tudástermelés – saját kutatások, fejlesztések, naprakész könyvtár működtetése,

- tudásdiffúzió – technológia, szabadalomértékesítés, üzleti kapcsolatok a gazdasággal, bekapcsolódás a gazdaságba („spin-off” cégek, technológiai irodák stb. létrehozása), hibrid szervezetekben való közreműködés, clusterekben, hálózatokban vállalt szerep,
- tudáskisugárzás – publikált kutatási eredmények, szabadalmi dokumentumok, szellemi termékek közvetítésével,
- kulturális és közösségi szerep – szűkebb régió életében játszott tudatos szerep, kulturális rendezvények, közösségi terek működtetése, informatikai hálózatok stb.,
- regionális, országos, nemzetközi szerep tudatos összeegyeztetése,
- intézményi stratégiai tervek és menedzsment.

Az egyetemek regionális szerepének értelmezése azonban ma már ennél sok szerző szerint szélesebb.

Egy 2010-es európai közösségi anyag szerint „a harmadik misszió a tevékenységek széles körét öleli fel. A vállalkozásokkal együtt kialakított kutatási lehetőségektől és eredményhasznosításoktól, az egyetemi hallgatók sokkal szélesebb csoportjainak bevonásán át a nagyobb társadalmi elkötelezettségekig. Ezek a tevékenységek – a központi forrás mellé – kiegészítő forrásokat hoznak, és fontos pozitív tényezők a felsőoktatás hagyományos küldetéseinek, az oktatásnak és alap kutatásnak a kibővítésében, fejlesztésében. A harmadik misszió része, hogy a kutatás jobban összpontosít a társadalmi igényekre. Amellett hogy az alap kutatás hosszú távú elidegeníthetetlen része az egyetemeknek, az alap kutatási tevékenységükben jobban alkalmazkodnak a társadalmi szükségletekhez a végső és/vagy köztes felhasználók bevonásával. Részbe továbbá a harmadik misszió, hogy az egyetem az oktatási és tanulási igények mind szélesebb körének kielégítése, a tanulók mind széles körének bevonása, a hagyományos hallgatói rétegekre szorítkozó tanuláshoz az élethosszig tartó tanulás felé történő kiterjesztése felé mozdulnak el. Részbe a diplomások fejlődésének elősegítése, hogy alkalmasak legyenek a szakmai életben való részvételre, és tisztában legyenek a társadalmi összefüggésekkel is (Draft Green Paper 2010: 3).

A magyar AVIR Kézikönyv a következőt írja:

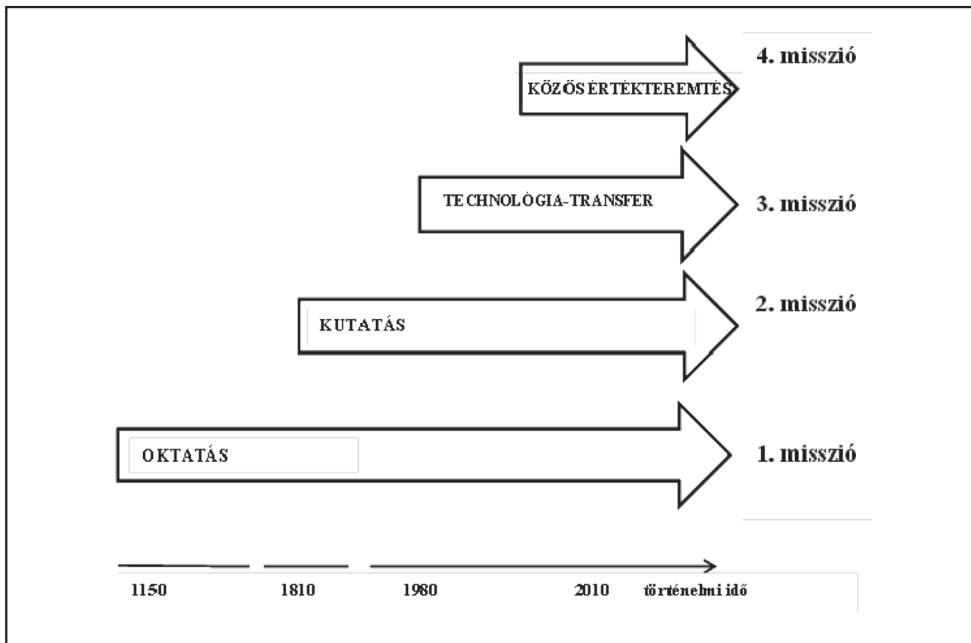
„A harmadik misszió lényegében magában foglal minden, a nem akadémiai világban található partnerrel fenntartott intézményesített kapcsolatot. Ennek keretében ide kell sorolni:

- a kutatási tevékenységre alapozott képzések révén keletkező új kompetenciák átadását a gazdasági szereplők részére, az új technológiai ismeret és tudás birtoklását (szabadalmak és egyéb szellemi tulajdonjogok), ezek saját (egyetemi spin-off cégek alapítása általi) és külső (vállalatok, közintézmények általi) hasznosítását, a szakpolitikák formálásához való hozzájárulást (beleértve tanácsadó testületekben való részvételt), valamint

- a társadalmi felelősségvállalást az intézmény közvetlen térségében, régiójában, a helyi igények kielégítését, a regionális munkaerőpiac és a helyi társadalom értelmiségi központjaként való működést” (Bánga-Magyar é. n.: 12).

Egyes szerzők a harmadik missziót kettébontják, a harmadikon csak a technológia transzfert értve, és negyedik misszióról is beszélnek, amin az együttműködések kialakítását értik (Trencher et al. 2014) (lásd 7-2. és 7-3. ábra).

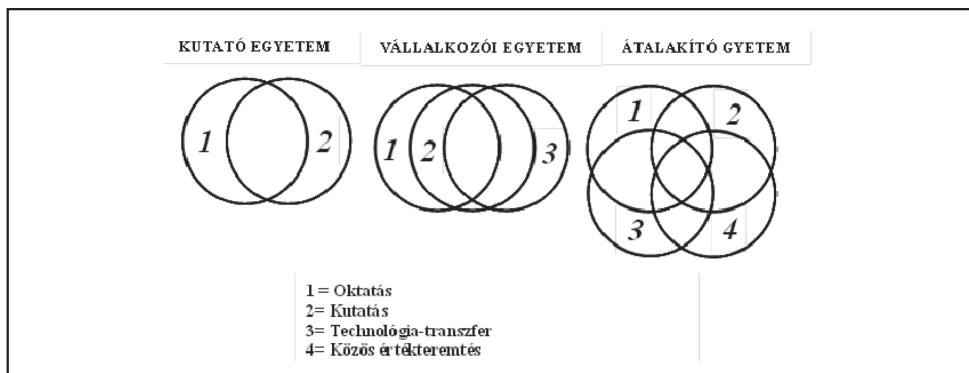
7-2. ábra. Az egyetemek négy küldetésének kialakulása



Forrás: Trencher et al. 2014 alapján.

A nemzetközi elemzések tehát arra mutatnak rá, hogy az egyetemek komoly szerepet tölthetnek be térségük versenyképességének javításában, és fontos aktorai lehetnek a helyi gazdaságfejlesztésnek. „Annak érdekében, hogy az egyetemek képesek legyenek gazdaságfejlesztési potenciáljuk betöltésére, szükséges, de nem elégséges az oktatás magas színvonala (első generációs egyetemi funkciók). Szükség van magas színvonalú kutatásra is (második generációs egyetemi funkciók), és arra, hogy mindezen eredményeket a helyi gazdaság szereplői hasznosítsák (harmadik generációs egyetemi funkciók). Ezen keresztül ugyanis nő a helyi vállalkozások versenyképessége, ami a térség versenyképességének növeléséhez járulhat hozzá” (Lukovics–Zuti 2014).

7-3. ábra. Az egyetemek négy küldetése



Forrás: Trencher et al. 2014 alapján.

7-1. táblázat. Az első, második, harmadik és negyedik generációs egyetemek néhány jellemzője

Megnevezés	Első generációs egyetemek	Második generációs egyetemek	Harmadik generációs egyetemek	Negyedik generációs egyetemek
Cél	Oktatás	Oktatás és kutatás	Oktatás, kutatás és tudáshasznosítás	Oktatás, kutatás, felelősségteljes K+F+I, tudáshasznosítás, proaktív gazdaságfejlesztés
Szerep	Az igazság védelme	A természet megismerése	Értéktéremtés	Helyi gazdasági motor szerepe, stratégiai iránykijelölés
Létrehoz	Szakembereket	Szakembereket és tudósokat	Szakembereket, tudósokat és vállalkozókat	Szakembereket, tudósokat és vállalkozókat, versenyképes helyi gazdaságot
Nyelv	Latin	Nemzeti	Angol	Többnyelvű (nemzeti és angol)
Menedzser	Kancellár	Részmunkaidős tudósok	Professzionális menedzsment	Professzionális menedzsment és helyi szakemberek

Forrás: Wissema 2009 alapján Lukovics–Zuti 2014.

Lukovicsék azt is hozzátesszik, hogy a „nemzetközi szakirodalomban megjelent a »negyedik generációs« egyetem kifejezés (...). A kifejezés arra utal, hogy napjaink modern egyetemeinek a kiélezett globális versenyben sok esetben arra is képesnek kell lenniük, hogy proaktívan befolyásolják térségük gazdasági és társadalmi folyamatait” (Lukovics–Zuti 2014) (lásd 7-1. táblázat).

Itt a hangsúly a proaktivitáson van, az előrelátóan cselekvő, a felelősségteljes, önmagáért felelősséget vállaló felsőoktatáson.

7.3. A HAZAI FELSOROKTATÁS REGIONÁLIS JELLEMZŐI

Vessünk egy rövid pillantást a hazai felsőoktatás harmadik missziós tevékenységének néhány összetevőjére. A korábban bemutatott Porter-féle megközelítés három elemének rövid elemzését mutatjuk csak be. A vidéki regionális egyetem munkáltató, vásárlóerő és munkaerő-fejlesztő szerepének néhány elemét villantjuk fel.

7.3.1. A felsőoktatási intézmény mint munkaadó

A legnagyobb regionális egyetem Magyarországon a 2010-es évek végén a befogadó város aktív munkaerejének 6-10%-át foglalkoztatják. A Debreceni Egyetem maga több mint 9 ezer alkalmazottjával a város összes foglalkoztatottja mintegy 10%-ának munkaadója. A Szegedi Tudományegyetem esetében a közel 8 ezer alkalmazott a város összes foglalkoztatottjának több mint 9%-a, Pécsen az egyetem a város foglalkoztatottjai közül több mint 6%-nak munkaadója, de Egerben is 5% felett, Veszprém, Kaposváron 3,5% körül van ez az adat, és Miskolcon, Nyíregyházán, Kecskeméten is közel 2%-ot tesz ki az egyetem foglalkoztatási aránya.⁷⁹

A debreceni, pécsi és szegedi egyetem mintegy 1800-1800 oktatójából 200-250 egyetemi és főiskolai tanár, s kicsit több mint 1000-1000 a tudományos minősítéssel rendelkezők száma,⁸⁰ akik közül nem egy nemzetközi hírrel, ismertséggel és elismertséggel bír. A regionális egyetem oktatói, kutatói tehát nyilvánvalóan a befogadó város elitértelmiségét alkotják.

7.3.2. A képzési helyek

A felsőoktatási intézmények székhelyükön kívül (illetve azzal együtt) számos más településen folytatnak oktatás. Ezek a képzési helyek. A hazai felsőoktatás képzési helyeinek száma a 2010-es években sajátosan ingadozott (7-2. táblázat).

⁷⁹ Adatok forrása: Oktatási Hivatal 2017. évi felsőoktatási statisztikája és a KSH adatai alapján saját számítás.

⁸⁰ Adatok forrása: Oktatási Hivatal 2017. évi felsőoktatási statisztika.

7-2. táblázat. A magyar felsőoktatási intézmények képzési helyei

	2011	2013	2015	2017
Magyarországi településen	47	47	44	51
Külföldi településen	9	11	12	12
Ebből:				
Határon túli	9	8	9	9
Nyugat-európai		3	3	3

Forrás: Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztika alapján saját számítás.

A sajátos mozgás oka a 2010 után hatalomra került kormány felsőoktatás-politikai irányváltásaiban kereshető. (Lásd erről részletesebben *Polónyi–Tóth* 2017.)

A 2011. évi – nemzeti felsőoktatásról szóló – CCIV. törvény igen határozott lépést tesz a székhelyen kívüli képzés szabályozásának kérdésében. A 67. § (5) egyértelműen leszögezi, hogy „Magyarországon folytatott alap- vagy mesterképzésként – csak a felsőoktatási intézmény székhelyén vagy telephelyén folytatott képzés indítása engedélyezhető”. Sőt azt is szabályozza, hogy „a 2010. január 1-jén már folyamatban lévő székhelyen kívüli alap- és mesterképzések tekintetében (...) a képzésre felvett hallgatók a felsőoktatási intézményben tanulmányaikat változatlan feltételek mellett fejezhetik be, a székhelyen kívüli képzésre új hallgató azonban már nem vehető fel” [112. § (3)].

Viszont akárcsak a korábbi felsőoktatási törvények, ez is úgy szabályoz, hogy magyar felsőoktatási intézmény – ha az adott ország jogrendje lehetővé teszi – Magyarország területén kívül székhelyen kívüli képzést szervezhet. A törvény értelmezésében „székhelyen kívüli képzés: a felsőoktatási intézmény működési helyén (székhely, telephely) kívüli településen részben vagy egészben folyó felsőoktatási képzés” (108. § 33).

Négy év múlva azonban gyökeres fordulatnak lehettünk tanúi, a 2011. évi felsőoktatási törvény 2015. évi (2015. évi CXXXI. törvény) módosítása beiktat egy új bekezdést, amely lényegesen átértelmezi az eddigi szigorú tiltást. A 14. § (2a) bekezdése szerint „a felsőoktatási intézmény

- a) székhelyén, telephelyén,
- b) megállapodás alapján közösségi felsőoktatási képzési központban,
- c) a 78. § (1) [azaz a határon kívüli képzést engedélyező szabály] bekezdésében meghatározott esetben székhelyén kívül,
- d) fenntartói egyetértéssel kötött megállapodás alapján az azonos fenntartó által fenntartott más felsőoktatási intézmény székhelyén, telephelyén,
- e) szakirányú továbbképzés esetén székhelyén kívül is, folytathat tevékenységet”.

Székhelyen kívüli képzés tehát a 2011-es eredeti törvény szabályozásával szemben mégiscsak folytatható, a KFKK-nak nevezett kihelyezett tagozat esetében, továbbá akkor, ha a fenntartó hozzájárul, hogy két saját intézmény azonos helységben oktasson, valamint szakirányú továbbképzésre vonatkozóan. Ez meg lehetőséget nyújt a pályafordulás a korábbi teljes tiltáshoz képest.

Ennek tulajdonítható, hogy 2015-ről 2017-re, 3 év alatt 15%-kal megnőtt a hazai felsőoktatási képzési helyek száma. A változást a kormányzat felsőoktatási stratégiának nevezett anyaga a következő gondolatokkal vezette be: „a hazai intézményhálózat potenciálisan alkalmas harmadik missziós szerepkörének betöltésére. Erőssége a széles területi lefedettség székhelyek és telephelyek vonatkozásában, ami csak egy-két megyében kíván erőteljes beavatkozást (Nógrád és Békés megye)” (Fokozatváltás 2014, 34). Az anyag későbbi változata szerint: „a hátrányos helyzetű régiók versenyhelyzetének javítása érdekében a közösségi felsőoktatási képzési központ modelljének meghonosításával az elmaradott régiók közösségei is hozzájuthatnak ahhoz a versenyképes tudáshoz, amely biztosítja számukra elsősorban a helyben történő boldogulást és széles körben, magas minőségben teszi elérhetővé azokat az ismereteket, amelyek megfelelő alapot jelentenek a tudásgazdaságban való teljesítéshez” (Fokozatváltás 2016, Helyzetelemző rész: 22).

A hazai felsőoktatás képzési helyeivel kapcsolatos felsőoktatás-politikai változások rávilágítanak arra, hogy a felsőoktatás politikai gazdaságtani döntéseit számos szereplő befolyásolja. Ez esetben nyilvánvaló, hogy a kezdeti központi pártpolitikai elképzeléseket a helyi politikai, gazdasági erők – a települési lobbierők – formálták át.

7.3.3. A felsőoktatási intézmény és hallgatói mint vásárlók

A 20 legnagyobb létszámú képzési helyet áttekintve (7-3. táblázat) a három regionális egyetemi központban, valamint Gödöllőn és Piliscsabán a hallgatók a lakosság több mint egytizedét teszik ki – vásárlóerőben valószínűleg még többet.

Mindhárom nagy regionális egyetem (DE, PTE, SZTE) esetében nyilvánvaló, hogy a felsőoktatási hallgatók vásárlóereje igen jelentős gazdasági erő, különösen, ha figyelembe vesszük Debrecen és Szeged viszonylag elmaradott gazdasági helyzetét. (Gödöllő esetében részben más a helyzet, a jelentős számú, fővárosból bejáró hallgató miatt.)

De maguk az egyetemek mint intézmények is rendkívül jelentős vásárlóerőt képviselnek. A Debreceni Egyetem költségvetési kiadásai 2015-ben 87,5 milliárd forintot tettek ki, ami több mint kétszerese Debrecen város költségvetésének. A Szegedi Tudományegyetem költségvetése ugyanebben az évben 74,3 milliárd forintra rúgott⁸¹ (ami Szeged város költségvetésénél mintegy másfélszer nagyobb volt). A Deb-

⁸¹ Intézményi adatok zárszámadási dokumentum alapján 2015. évi teljesítés.

receni Egyetem éves kiadása a (Hajdú) megyei GDP-hez viszonyítva 6,6%-ot, a Szegedi Tudományegyetem éves kiadása pedig (Csongrád megye GDP-jéhez viszonyítva) 7,2%-ot tett ki.⁸²

7-3. táblázat. A felsőoktatási képzési helyek hallgatóinak aránya a település lakosságához viszonyítva

Képzés helye	Nappali tagozatos hallgató (e fő)	Összes hallgató (e fő)	Lakosság száma (e fő)	Hallgatók (nappali) a lakosság arányában (%)
Budapest	111,6	151,0	1758	6,4%
Debrecen	21,2	25,4	204	10,4%
Szeged	18,2	22,4	163	11,2%
Pécs	14,1	18,4	146	9,6%
Győr	8,2	12,6	129	6,3%
Miskolc	6,5	9,5	160	4,1%
Eger	3,0	6,0	55	5,6%
Gödöllő	3,9	5,7	33	11,9%
Nyíregyháza	2,8	5,5	118	2,3%
Veszprém	3,5	4,8	61	5,7%
Kecskemét	2,1	3,7	112	1,9%
Gyöngyös	0,5	3,3	30	1,8%
Kaposvár	1,9	3,1	64	3,0%
Sopron	2,0	2,8	62	3,2%
Szombathely	1,5	2,5	78	1,9%
Dunaújváros	0,8	1,9	46	1,7%
Keszthely	1,0	1,4	20	5,3%
Hajdúböszörmény	0,4	1,3	31	1,4%
Székesfehérvár	0,7	1,2	99	0,7%
Szolnok	0,6	1,1	73	0,8%
Zalaegerszeg	0,8	1,0	59	1,4%

Forrás: Oktatási Hivatal 2015. évi felsőoktatási statisztikai adatok alapján saját számítás.

Kis túlzással azt mondhatjuk, hogy Debrecen, Szeged, Pécs unalmas és szegényebb vidéki városok lennének egyetemeik nélkül. Vajon a regionális egyetemeket befogadó városok vezetői és polgárai tisztában vannak-e azzal, hogy milyen kulturális, tudományos hajtóerőt és vásárlóerőt jelentenek számukra az egyetemek?

Valószínűleg igen, de a jelenlegi centralizált egyetemirányítás miatt ennek igen kevés hatása van az egyetemekre.

⁸² Érdemes megjegyezni, hogy a főváros esetében az ott található felsőoktatási intézmények éves kiadásai a budapesti GDP mintegy 1,5-2%-ára rúgnak.

7.3.4. A regionális egyetemek munkaerőképző szerepe

Az egyetemek térségi, regionális munkaerőképző szerepét úgy vizsgáljuk meg, hogy a felvételi adatbázis alapján megnézzük, hogy jelentkezőinek hányadrésze kerül ki az intézményt befogadó térség (megye, illetve szomszédos megyék) tanulói közül. A vidéki nagy regionális egyetemek hallgatói rekrutációjának sajátosságait több korábbi vizsgálatban részletesebben bemutattuk (például Polónyi 2012, 2014), itt csupán az első helyen jelentkezés alapján elemezzük a vidéki tudományegyetemek térségi rekrutációját.

7-4. táblázat. A magyarországi regionális vidéki egyetemek (és néhány vidéki alkalmazott tudományegyetem) első helyen jelentkezőinek megoszlása születési hely szerint (2015)

	Összes első helyen jelentkező 2015	Ebből az intézményt be- fogadó megyéből %	Saját és szomszédos me- gyéből együtt %
DE	9294	42%	86%
ME	3272	69%	88%
PTE	6775	34%	60%
SZTE	8911	35%	71%
NYE	1832	62%	86%
EKE	2863	19% (45%)	68%

Forrás: Felvételi adatbázis alapján saját számítás.

Az EKE esetében zárójelben Heves és BAZ megye jelentkezői együtt.

Az adatok igen egyértelmű képet mutatnak az egyes egyetemek térségi regionális munkaerőképző szerepéről (7-4. táblázat). Szembetűnő, hogy a Miskolci Egyetem jelentkezőinek több mint kétharmada az intézményt befogadó megyéből kerül ki, s ettől az aránytól a Nyíregyházi Egyetem sem marad el jelentősen. Ha az intézményt befogadó megye mellett a szorosan szomszédos megyék jelentkezőit is figyelembe vesszük, akkor a Miskolci Egyetem és a Nyíregyházi Egyetemek mellett a Debreceni Egyetem is hallgatóinak hathettedét szűkebb régiójából kapja. Feltűnő ugyanakkor az egri Eszterházy Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem és részben a Szegedi Tudományegyetem ezektől eltérő rekrutációs mintája.

7-5. táblázat. A kelet-magyarországi egyetemek (és a PTE) első helyen részdíjs képzésre jelentkezőinek megoszlása születési hely szerint (2015)

	<i>Első helyen jelentkező – részdíjs képzésre 2015</i>	<i>Ebből az intézményt befogadó megyéből %</i>	<i>Saját és szomszédos megyéből együtt %</i>
DE	2266	37%	85%
ME	1050	61%	86%
PTE	2090	28%	54%
SZTE	1938	33%	69%
NYE	1035	59%	86%
EKE	1585	14% (39%)	61%

Forrás: Felvételi adatbázis alapján saját számítás.

Az EKE esetében zárójelben Heves és BAZ megye jelentkezői együtt.

Hasonló képet kapunk, ha – tekintettel az egyetemek továbbképzésben, élethosszig tartó képzésben játszott szerepére – a részdíjs képzés rekrutációját vizsgáljuk meg. Ez esetben is a Miskolci Egyetem és a Nyíregyházi Egyetem térségi munkaerőképző szerepe a legerősebb, amelytől a Debreceni Egyetemé alig marad el.

A felsőoktatási intézmények regionális szerepük szerint alapvetően négy csoportba sorolhatók. Az egyik csoport a világszínvonalra törekvő, nemzetközi regionális szerepű intézmények. A másik csoport az országos „regionalitású” intézmények. A harmadik a szűkebb, a befogadódó régióra, saját és szomszédos megyékre kiterjedő regionális egyetemek. És végül, a kis, városi, szűk regionalitású intézmények.

A hazai felsőoktatási intézmények között az első csoportba sorolható – világszínvonalra törekvő, nemzetközi regionális szerepű – intézmény nincs. (Esetleg a CEU-t lehetne ebbe a csoportba sorolni, azonban a CEU egy szűk képzési profilú, kis létszámú intézmény.)

7.4. A HAZAI FELSŐOKTATÁSI HÁLÓZATALAKÍTÁSOK

Érdemes megnézni a magyar felsőoktatásban a rendszerváltást követő időszakról napjainkig (2017-ig) lezajlott intézményi hálózatalakítások sajátosságait. Először áttekintünk néhány, a felsőoktatási hálózatalakítással foglalkozó irodalmat, azzal a céllal, hogy a magyar hálózatalakítások leírásánál a nemzetközi elemzések gyakorlatához, kategóriáihoz tudjunk viszonyítani.

A felsőoktatási hálózat formálódásának a spektrumát, magyarul a lehetséges intézményi kapcsolódási formákat a Price Waterhouse Coopers 2010-es anyaga alapján a következőkben azonosíthatjuk:

- Informális együttműködés
- Közös üzleti vállalkozás
- Konzorcium
- Szövetség
- Közös szak/részleg
- Egyesülés

Williams (2017) kevesebb fokozatot tartalmazó modellt mutat be, amihez definíciókat is ad:

- Hálózat: Egyének közötti kapcsolatok az intézményeken belül vagy az intézmények között, kevés vagy semmilyen vezetői részvétellel, általában informális kommunikáció, a szervezeti autonómia nem változik.
- Együttműködés: Az intézmények (nem pedig a magánszemélyek) közötti megállapodások, amelyek formális megállapodásokba vagy partnerségekbe ágyazódnak. Magában foglalhatja a jogokat és kiváltságokat, az emberi erőforrásokat, a fizikai teret, a felszerelést és a technológiát, illetve az információ megosztását.
- Szövetség: Egy szélesebb körű együttműködés, amely kiterjed a tevékenységek szélesebb körére. A partnerek széles körű kapacitással rendelkeznek, de különálló identitást és jogi státuszt tartanak fenn, és a megállapodások visszavonhatók.
- Egyesülés: Legalább egy intézmény megszűnik létező jogalanyként meglévő vagy új intézménybe való beépítés révén. Az összefonódással létrejött szervezet eredeti alkotóelemei megkülönböztetett neveket, márkákat, irányítást és műveleteket tarthatnak fenn (*Williams* 2017: 14).

Előrebocsátható, hogy majd mint látni fogjuk, a vizsgált időszakban (1990–2017 között) magyar gyakorlatban alapvetően a konzorcium és az egyesülés típusú hálózatalakítás volt a meghatározó – az előző az 1990–1998 közötti szakaszban, az utóbbi az 1999–2017 időszakban.

Az integrációk során alapvető kérdések annak mozgatórugói, motivációi. *Goedegebuure* (2012) elemzése rámutat, hogy a felsőoktatás egyesülések esetében, amelyek a kormány által kiváltott nagyszabású szerkezetátalakítások részeként jöttek létre, az indoklás: az egyesülésektől várt megnövekedett méretgazdaságosság és hatékonyság. Ugyanakkor azt is hozzáteszi a Price Waterhouse Coopers 2010-es elemzésére hivatkozva, hogy „a korábbi magán- és közszféra egyesüléseinek tanulsága az, hogy az egyesülések nem nyújtanak megtakarítást, kivéve, ha szilárd stratégiai alapon alapulnak, alaposan megtervezettek és jól végrehajtottak”. *Goedegebuure* felsorol több mint egy tucat célt, amelyet az egyesülések indokaként szoktak használni. Hozzáteszi, hogy ezek a tényezők lényegében beilleszthetőek a Price Waterhouse Coopers 2010-es elemzésben említett három fő mozgatórugóba: (1) a költséghatékonyság

biztosítása, (2) a működési lépték optimalizálása (beleértve a hallgatókra gyakorolt vonzerőt, a finanszírozást, a megnövekedett kutatási profilt és a nemzetközi hírnév erősítését), (3) és a brand leveraging (márka hatás áttétel)⁸³ (Goedegebuure 2012: 4 hivatkozva PWC 2010: 5–6-ra)

7.4.1. A magyar felsőoktatás-politika intézményi integrációs programjai

a) A felsőoktatási intézményrendszer a rendszerváltás után

A felsőoktatási intézményhálózat túltagoltsága a magyar felsőoktatás-politika állandó problémája volt az államszocialista időszak második felétől, a 60-as évektől. „Az extenzív fejlődés, elsősorban a hatvanas évek első felében történt »nagy ugrás« (valamint a csoportérdekek érvényesülésének) következménye az intézményhálózat széttagoltsága is, a kis hallgatólétszámú, szűkprofilú intézmények, illetve intézményi részlegek nagy száma” (Ladányi 1989: 370–371). A felsőoktatás-politika többszöri próbálkozása ellenére az elaprózottság a rendszerváltásig megmaradt, mivel mint az imént idézett neves oktatáskutató megállapította: „a felsőoktatási intézményhálózat széttagoltságának mérséklésére vonatkozó párt- és kormányhatározatok végrehajtására irányuló törekvések (...) mindezidáig teljesen eredménytelenek maradtak” (Ladányi 1989: 371).

1990-ben a rendszerváltást közvetlen követően – a mai, nemzetközi gyakorlatnak megfelelő jogszabályi azonosítás szerint – Magyarországon 77 felsőoktatási intézmény volt, ebből 63 állami és 14 egyházi. A 63 állami intézményből 25 volt egyetem (beleszámítva az Orvostovábbképző Intézetet is, amely ez évben kapott egyetemi besorolást), a többi főiskola volt. A felsőoktatási intézmények irányítása öt minisztérium alá tartozott.

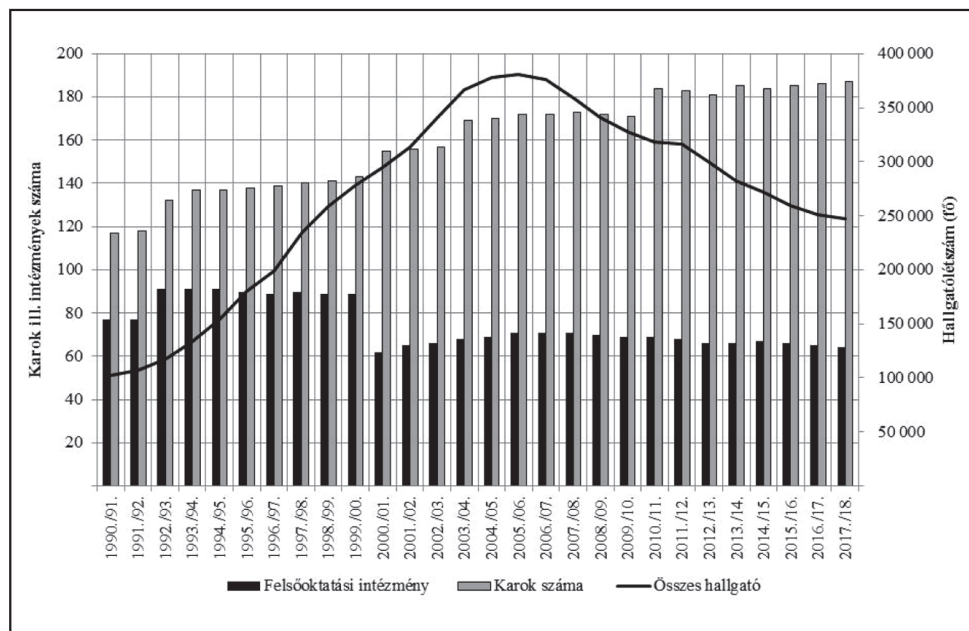
Az intézmények elaprózottsága a rendszerváltás után még inkább nőtt, hiszen az azt kiváltó lobbierők alig változtak, miközben a felsőoktatás extenzív fejlesztése ismét előtérbe került, a felsőoktatás-politika alapvető célkitűzéseként fogalmazódott meg a felsőoktatási részvételi arány növelése, a fejlett országokhoz történő felzárkózás. A nagyobb városok a szakmai, ágazati lobbikkal összefogva új felsőoktatási intézmények létrehozását szorgalmazták, amihez most már nem egy párt, hanem több párt politikai erejére igyekeztek támaszkodni, sőt a nem állami fenntartók – és velük új érdekérvényesítők is – megjelentek.

A rendszerváltástól napjainkig tartó tendenciákra pillantva (7-4. ábra) az intézmények száma viszonylag jól mutatja a felsőoktatás-oktatáspolitikai integrációs programok hatását. Ugyanakkor a karok száma pedig jól szemlélteti, hogy az intéz-

⁸³ Amikor egy már meglévő márkára támaszkodva létrehoznak egy másik márkát, vagy egy már meglévő márkanév használatával, új termékeket vagy szolgáltatásokat indítanak el.

ményi integrációs törekvések lényegében intézményen belüli elaprózódást eredményeztek, azaz az intézményi elaprózottság az integrációs folyamatok nyomán, intézményeken belüli elaprózottsággá alakult.

7-4. ábra. Felsőoktatási intézmények, karok szám és hallgatólétszám 1990–2017



Forrás: Oktatási Hivatal adatai alapján saját szerkesztés.

Az időszak felsőoktatás-politikáját a felsőoktatási hálózatfejlesztés, hálózatracionálizálás szempontjából két részre oszthatjuk: az 1990–1999-es periódusra, amelyet indirekt állami eszközök alkalmazása jellemez, és az 1999-től napjainkig tartó fázisra, amely a direkt állami beavatkozásokra épül.

b) Az indirekt eszközökre épülő felsőoktatási integrációs politika időszaka 1990–1998

Az államszocialista időszakot lezáró 1990. évi szabad választások nyomán hatalomra került demokratikus kormány felsőoktatás-politikáját az indirekt irányítási eszközök alkalmazása jellemezte. A felsőoktatási intézmények igen jelentős autonómiával rendelkeztek, amely – az állami intézmények esetében is – kiterjedt a vagyongazdálkodásra, a szervezeti struktúraalakításra, és így a társulások, integrációk kezdeményezésére vagy elutasítására is.

A 90-es évek elejének a magyar kormányzat felsőoktatási hálózatalakítási elképzeléseit két dokumentum alapozta meg. Az egyik az 1991-ben megjelent „Concept for Higher Education Development in Hungary” című kiadványban megjelent „Task Relating to Modernization and Network Development in Hungarian Higher Education” című anyag (Bakos 1991), amelyet a minisztérium illetékes főosztálya írt. A másik az 1992-ben megjelent „A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig” című „döntés-előkészítő” javaslat (Kocsis et al. 2012), amelyet egy ún. „tárcaközi bizottság” készített, amelyik a felsőoktatást irányító minisztériumok és a felsőoktatási intézmények vezetőiből álló szervezetek (egyetemi rektorok konferenciája, főiskolai főigazgatók konferenciája), valamint a Magyar Tudományos Akadémia, a felsőoktatási szakszervezetek és a hallgatói érdekképviselő képviselőiből állt.

Mindkét anyag jellemzője, hogy nemcsak az állami felsőoktatási intézményekben gondolkodik, hanem elképzelései kiterjednek a (Magyar Tudományos Akadémia felsőoktatástól elkülönülten működő) kutatóintézetekre és a nem állami felsőoktatási intézményekre is. Hangsúlyozni kell, hogy mindkét anyag messze nemcsak a felsőoktatási hálózatalakítással foglalkozik, hanem a felsőoktatás fejlesztésének egészét áttekinti (itt csak a hálózatfejlesztési elemekkel foglalkozunk).

Mindkét anyag a sokkarú univerzitások képzési, tudományos és gazdasági hatékonyságát hangsúlyozza. A minisztériumi anyag kiemeli, hogy: „Egy Magyarország méretű országban egy atomizált felsőoktatási hálózat gazdaságilag nem működhet; ez a társadalmi-gazdasági fejlődés és a nagyobb tudományos műhelyek létrehozásának akadályává válik” (Bakos 1991: 60). A tárcaközi bizottság anyaga így ír: „A felsőoktatási rendszer működtetésének gazdasági hatékonysága szoros kapcsolatban áll az intézményrendszer országos felépítésével és belső struktúrájával.” Hozzáteszi, hogy a sokkarú egyetemek és egyetemi központok sokkal színvonalasabban és hatékonyabban el tudják látni az oktatás és kutatás feladatait (Kocsis et al. 1992: 23).

Visszaulva a Goedegebuure (2012) által közreadott integrációs indokokra, egyértelműen látszik, hogy a magyar integrációs törekvéseknek a legfontosabb indokai, az ott felsoroltak közül a következők voltak:

- A nem életképes intézmények és az intézményi széttöredezettség problémái.
- A felsőoktatási rendszer átfogó megfelelése a kormányzati céloknak és prioritásoknak, különösen annak biztosítása érdekében, hogy a felsőoktatási rendszerek jobban szolgálják a nemzeti és regionális gazdasági és társadalmi célokat.
- A működés hatékonyságának növelése és az elérés hatékonyságának emelése, különösen a hallgatólétszám gyors és jelentős bővülése érdekében.

A két anyagban közös hogy hat-hét vidéki nagy egyetemi integrációban gondolkodik: a négy nagy regionális központi nagyváros (Debrecen, Miskolc, Pécs, Szeged) felsőoktatási intézményeinek egy-egy egyetemi szövetségbe történő összevonásában, valamint a nagy főváros közeli (Gödöllő) agráregyetem fejlesztésében, továbbá

egy vagy két északnyugat- magyarországi egyetemi szövetségben. (Eltérő elképzelés fogalmazódik meg a nyugati országrész kicsi és szétszórta felsőoktatási intézményeinek egy vagy két egyetemi szövetségbe tömörítéséről.) A két anyag abban is közös, hogy a főváros nagyszámú felsőoktatási intézményeit két szövetségbe gondolta tömöríteni, viszont számos szakintézményt (például a művészeti főiskolákat) önállónak tervezett megtartani. A minisztériumi anyag lényegesen radikálisabb volt a vidéki főiskolák tekintetében, nyolc főiskolai szövetséget, illetve integrációt elképzelve (Nyíregyháza, Kecskemét, Székesfehérvár, Dunaújváros, Kaposvár, Szombathely, Eger, Szolnok, Esztergom) a többi kicsi, egykarú, szűk profilú főiskola esetében pedig felveti a privatizáció gondolatát, illetve „Post-secondary Specialized School” intézménnyé alakításuk lehetőségét. A tárcaközi bizottság anyaga ennél jóval kevésbé radikális, lényegében a főiskolák változatlan (szétaprózott) formában való továbbélését szorgalmazza, ami érthető, hiszen az anyag készítői (a felsőoktatási intézmények, benne a főiskolák képviselői, valamint az azokat fenntartó minisztériumok képviselői) nyilvánvalóan a státusz fenntartásában voltak érdekeltek, míg az egyetemek esetében a remélt források miatt hajlandóság mutatkozott laza szövetségek létrehozására.

A kormányzat felsőoktatási hálózatfejlesztésének meghatározó eszközei ebben az időszakban a felsőoktatási intézményekkel közösen kialakított hálózatfejlesztési tervek mellett a pályázati elven működő központi fejlesztési projektek voltak.

A rendszerváltást közvetlenül követő időszak legfontosabb felsőoktatás fejlesztési projektje a Világbank és a Magyar Állam között 1991-ben létrejött „az emberi erőforrások fejlesztését” célzó hitelprogram egyik részeként megvalósuló felzárkózás az európai felsőoktatáshoz projekt.⁸⁴ Ennek egyik célkitűzése volt az azonos régióban fekvő elkülönült felsőoktatási intézmények, valamint kutatóintézetek, továbbá a felhasználó szervezetek közötti együttműködés, európai normáknak megfelelő, a szó igazi értelmében vett egyetemek, univerzitások kialakulásának előmozdítása (*Kotán–Polónyi* 2003).

A fejlesztési program legfontosabb hatása az infrastruktúra fejlesztésében elért eredmény volt. A támogatások legnagyobb része gép, műszer, számítógép hardver és szoftver, illetve egyéb berendezések beszerzését szolgálta. Kétségtelen, hogy preferenciáinak ösztönző hatására létrejöttek a hazai felsőoktatás regionális intézményi együttműködései is, amelyek szerződésekben – általában egyesületi keretekben – de facto is testet öltöttek (Debreceni, Szegedi, Pécsi Univerzitások, Budapesti Politech-

⁸⁴ Az 1991-ben aláírt 150 millió dolláros hitelszerződés közel 55 millió dollárt a felsőoktatás, 12 millió dollárt az idegen nyelvi képzés fejlesztésére, 25 milliót a felnőtt átképzés megteremtésére, 36 milliót az ifjúsági szakképzés modernizálására, és 19,2 millió dollárt a tudományos kutatások és infrastruktúrájuk támogatására határozott meg. Hozzá kell tenni, hogy a hitelhez hazai hozzájárulást is kellett tenni, így lényegében nem 150 millió dolláros, hanem 390 millió dolláros fejlesztésről volt szó.

nikum stb.). Ugyanakkor a világbanki hitelből tényleges intézményi integráció nem valósult meg (Kotán–Polónyi 2003).

Az 1996. évi felsőoktatási törvénymódosítás bevezeti a felsőoktatási intézmények társulásának és szövetségének lehetőségét, amelyből az előző olyan intézményi konföderáció, amelyben állami és nem állami (felsőoktatási és kutató-) intézmények paritásos közös irányítás alatt működnek együtt, az utóbbi pedig a teljes integrációhoz vezető forma.

Az időszak alatt – a fentiekben vázolt hálózatalakítási koncepciókra is épülve – több társulás, majd később szövetség jött létre. Ezek közül a legjelentősebbek a következők voltak:

- Debreceni Egyetemi Szövetség,
- Pécsi Universitas,
- Szegedi Universitas,
- Miskolci Egyetemi Szövetség,
- Gödöllői Agrár Universitas.

Ez az öt integrált egyetem az akkori összes felsőoktatási hallgatólétszám több mint egyharmadát fogadta be. Ezek mellett még két kevésbé kifarított vidéki egyetemi szövetség (a soproni nyugat-magyarországi egyetemi szövetség és a Veszprémi Universitas) megalakulása is megfontolásra került.

A fővárosban – ahol az összes felsőoktatási intézmény (és az összes egyetemnek is) több mint negyven százaléka volt – ugyanakkor csak kisebb szövetségek és integrációk jöttek létre. Ebből a Budapesti Politechnikumot érdemes megemlíteni, amely a fővárosi állami műszaki főiskolákból jött létre, és 2000-ben Budapesti Műszaki Főiskola néven vált egységes intézménnyé (és lett 2010-ben Óbudai Egyetem).

A magyar felsőoktatási intézményhálózat-alakítás ezen időszakát tehát alapvetően a felsőoktatás-politika indirekt eszközei jellemezték. A létrejött változásoknak így alapvetően két oka volt. Egyfelől az, hogy az oktatáspolitikai koncepciókban az universitas eszméje rendre kiemelt figyelmet kapott, és sokáig a fejlesztés központi eleme volt. A másik okot a társulások számára elérhetővé tett világbanki pályázati források jelentették (Kováts 2016: 129). Ugyanakkor a kialakult integrációk mindegyike s a korábban látott osztályozás szerint a konzorcium, illetve szövetség szinten állt, s azok hatékonyságát sok kritika érte.

c) A direkt eszközökre épülő felsőoktatási hálózatfejlesztési időszaka

i) 1999–2000

A 90-es évek végére jelentősen átalakult a felsőoktatás jogi szabályozásának néhány eleme. Az állami felsőoktatási intézmények esetében a vagyongazdálkodásra, társaság- és szövetségalakításra, s a szervezet meghatározásra vonatkozó intézményi

hatáskörök jelentős korlátozásra kerültek. Ezeket a jogosítványokat a tulajdonos állam (és annak képviselője, az irányító minisztérium) kapta meg, így a felsőoktatási hálózatalakítás, az intézményi integráció állami eszközrendszerében a direkt eszközök, elsősorban a jogi szabályozás kerültek előtérbe.

1999-ben a hatalomra került konzervatív kormány felsőoktatást irányító minisztériuma által közreadott anyag leszögezte, hogy a 90-es évek felsőoktatási integrációs kísérletei nem voltak kellőképpen átgondoltak és következetesek, és nem vezettek érdemi eredményre.

A felsőoktatási integráció céljait az anyag az alábbiakban foglalta össze:

- a képzési kínálat és az oktatás színvonalának emelése,
- a szellemi erőforrások egyesítése,
- racionálisabb intézményi struktúra,
- a felsőoktatási intézményeknek a regionális fejlesztés általános szellemi központjaivá alakítása,
- a tehetséggondozás megerősítése,
- az intézmények stabilitásának növelése,
- az átlátható és kiegyensúlyozott gazdálkodás bevezetése,
- az intellektuális és infrastrukturális kapacitások hatékony kihasználása,
- a kormány vidékpolitikájának hatékony végrehajtása (Farkas 1999, idézi Kovács 2016).

A minisztérium szükségesnek látta a felsőoktatás hálózatalakításában az intézményekkel való konzultációt, s a pénzügyi ösztönzők alkalmazását. A kormányzat által megfogalmazott intézményi integrációkat többkörös egyeztetés és nem kevés konfliktus után fogadták el, és emelték törvényerőre (Kovács 2016).

Végül is 1999-ben született meg „a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról” szóló törvény, amely 2000-től a korábbi 55 állami felsőoktatási intézményből 30 hozott létre (17 egyetemet és 13 főiskolát). A már fentebb említett nagy vidéki felsőoktatási integrált egyetemeket:

- a Debreceni Egyetemet⁸⁵,
- a Szegedi Tudományegyetemet⁸⁶,

⁸⁵ A Debreceni Egyetem, amely egy többkarú tudományegyetemből, egy egykarú orvos-, valamint egy szintén egykarú agráregyetemből, továbbá két fővárosi felsőoktatási intézmény (egy műszaki és egy zeneművészeti) debreceni karából és egy szomszédos város óvóképzőjéből jött létre.

⁸⁶ A Szegedi Tudományegyetem, amely egy többkarú tudományegyetemből, egy kétkarú orvos- (és gyógyszerész-) egyetemből, valamint egy szintén helybeli tanárképző főiskolából, továbbá egy szomszédos városban működő agrárfőiskolai karból jött létre.

- a Pécsi Tudományegyetemet⁸⁷,
- a Szent István Egyetemet⁸⁸ és
- a Nyugat-magyarországi Egyetemet⁸⁹.

Ezekén kívül még három kisebb egyetem jött létre (Veszprémben és Miskolcon, mindkettő lényegében kevés karú műszaki szakegyetem volt, és az universitas együttműködésben remélt távolabbi főiskolák kimaradtak az integrációból, a harmadik Kaposváron egy agráregyetemi karból és egy tanítóképző főiskolából). Továbbá két főiskolai integráció alakult Nyíregyházán és Kecskeméten (az előbbi egy tanárképző főiskolából és egy agrárfőiskolai karból, az utóbbi egy műszaki főiskolai karból, egy tanítóképzőből és egy agrárfőiskolai karból). Emellett több főiskola önállósága megmaradt.

Ugyanakkor a fővárosban alig történt integráció. A már említett műszaki főiskolai integráció mellett létrejött egy gazdasági főiskolai integráció is (három korábban önálló főiskolából). A fővárosi nagy szakegyetemeket és művészeti egyetemeket nem sikerült integrálni. Így a fővárosban az egyetlen valóban sokkarú tudományegyetem mellett megmaradt a műszaki szakegyetem, az orvostudományi egyetem, a közgazdasági szakegyetem (igaz, ez utóbbihoz hozzáintegrálták az Államigazgatási Főiskolát, amit azonban tíz év múlva ismét elvettek onnan), a nemzetvédelmi egyetem, valamint megmaradt önállóan a négy művészeti egyetem és egy művészeti főiskola. A fővárosi főiskolák száma már jelentősebben csökkent, de a már említett két (egy műszaki és egy gazdasági) integrált főiskola mellett megmaradt egy művészeti és egy rendőrtisztképző főiskola önállóan.

A megvalósult integrációk abban alapvetően eltértek a korábbi szövetségi konstrukcióktól, hogy mind a nem állami felsőoktatási intézmények, mind az akadémiai kutatóintézetek kimaradtak a korábbi szövetségekhez képest.

Az integráció utáni intézményeloszlásokat vizsgálva (7-6. táblázat) szembetűnő, hogy a fővárosban nem sikerült a szakegyetemek számát leszorítani, viszont a főiskolák esetében jelentős koncentrációt sikerült megvalósítani.

⁸⁷ A Pécsi Tudományegyetem, amely egy többkarú tudományegyetemből, egy egykarú orvosegyetemből, egy helyi műszaki főiskolából, egy közeli város tanítóképző főiskolájából, valamint egy fővárosi felsőoktatási intézmény pécsi zeneművészeti karából alakult.

⁸⁸ A Szent István Egyetem egy főváros közeli város többkarú agráregyeteméből, egy fővárosi kétkarú agráregyetemből, valamint egy fővárosi műszaki és egy vidéki tanítóképzős főiskolából alakult.

⁸⁹ A Nyugat-magyarországi Egyetem négy város felsőoktatási intézményéből: egy óvóképzőből, egy tanítóképzőből, egy kétkarú és egy egykarú agráregyetemből jött létre.

7-6. táblázat. A felsőoktatási intézmények megoszlása az integráció előtt (1999/2000 tanévben) és után (2001/2002 tanévben)

	1999/2000. évi adatok		2001/2002. évi adatok	
	Intézmény	Hallgató-létszám	Intézmény	Hallgató-létszám
ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK				
Főváros				
Egyetemek				
Többkarú tudományegyetem	1	21 093	1	29 794
Szakegyetem	12	36 043	8	46 909
Főiskolák				
Többkarú főiskola	–	–	2	28 942
Egykarú főiskola	11	27 786	2	2 769
Vidék				
Egyetemek				
Többkarú tudományegyetem	3	35 496	5	114 888
Kevéskarú szakegyetem	9	65 618	3	24 008
Főiskolák				
Többkarú főiskola	–	–	2	15 126
Egykarú főiskola	18	53 806	7	37 924
NEM ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK				
Egyetemek	5	8 488	5	11 051
Főiskolák	30	30 667	30	37 890
EGYÜTT				
Mindösszesen	89	278 997	65	349 301

Forrás: Saját számítás a Statisztikai tájékoztató Felsőoktatás 1999 (Oktatási Minisztérium, Budapest, 2000), illetve az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztika 2001. évi adatai alapján.

Vidéken viszont fordított helyzet alakult ki. A fővárosi egyetemek megmaradt elaprózottságának az a magyarázata, hogy a fővárosi egyetemi lobbí meglehetősen erős (mind a szakmai tudományos elittel, mind az államigazgatási és politikai elittel erősen összefonódott), s ezért a felsőoktatás-irányítás meghátrált a radikálisabb egyetemi integrációktól. Erre már az 1991-es minisztériumi anyag is felhívta a figyelmet, mint az integrációs folyamatok akadályára (Bakos 1991: 54–65). A vidéki főiskolák megmaradt elaprózottságát viszont a területi eloszlás magyarázza, számos intézményt a távolság miatt nem lehetett hová integrálni. Az is szembevetendő, hogy a hálózatalakítás kizárólag az állami felsőoktatási intézményekre terjedt ki.

Az integráció nyomán valódi egyesülések jöttek létre, de az eredmények mégis ellentmondásosak. Mint azt a korábbi (7-4. ábra) jól mutatja, az integráció a karok számának növekedésével járt. Egy 2006-os elemzés megállapítása szerint: „[Az 1999. évi törvény végrehajtásának eredményeként létrejött] integráció csak látszólag csökkentette a felsőoktatás elaprózottságát. (...) Az integráció nagy részben csupán látszólagos. A nagy egyetemeken törvénytelenül kialakított, majd a 2005-ös törvénnyel végül is jóváhagyott agrár és egészségügyi, valamint regionális centrumok a tényleges integráció kialakulásának akadályozására jöttek létre. Az ÁSZ revíziója egyértelműen rámutatott, hogy az intézmények irányító apparátusa nagyobb, s működési költségük több mint volt előtte” (Polónyi–Timár 2006).

Az Állami Számvevőszék revíziója szerint: „(...) a bekövetkezett egyesített működés nem eredményezett költségcsökkenéseket. Ezt a tényt támasztja alá az integráció előtti és utáni fajlagos kiadási mutatók alakulása is” (Ász 2003: 64).

ii. 2012–2015

A 2010-ben újra hatalomra került konzervatív kormány új felsőoktatási törvénye tovább erősítette az állami felsőoktatásban az állam tulajdonosi szerepét.

A felsőoktatási kormányzat az egymást követő években több fejlesztési elképzelést fogalmazott meg, amelyek mindegyike kitért a felsőoktatási hálózatfejlesztésre is.

A 2012-ben nyilvánosságra került „A nemzeti felsőoktatás fejlesztéspolitikai irányai” (2012. április 18.) című anyag az intézményrendszer átalakítását ún. felsőoktatási fejlesztési pólusok (FFP) kijelölésével képzelte el, amelyek körét részben az ország gazdasági erőközpontjaiban található egyetemek, részben – a nem elsősorban ipari jelentőségű – kiválósági központok adják (i. m. 12). Az anyag által felvázolt fejlesztési pólusok közül a vidéki pólusok a hat nagy vidéki egyetem köré szerveződtek volna, hozzájuk kapcsolva a tőlük nem túl messze (80-100 kilométerre) található főiskolákat is:

- Az észak-alföldi felsőoktatási pólus a Debreceni Egyetem a nyíregyházi főiskolával,
- az észak-magyarországi felsőoktatási pólus a Miskolci Egyetem az egri és a gyöngyösi főiskolával,
- a dél-alföldi felsőoktatási pólus a Szegedi Tudományegyetem a kecskeméti főiskolával és a békéscsabai főiskolai karokkal,
- a dél-dunántúli felsőoktatási pólus a Pécsi Tudományegyetem a Kaposvári Egyetemmel és a bajai főiskolával,
- a nyugat-magyarországi felsőoktatási pólus a Nyugat-magyarországi Egyetem a győri Széchenyi István Egyetemmel és a veszprémi Pannon Egyetemmel,
- a közép-magyarországi agrár-felsőoktatási pólus a gödöllői Szent István Egyetem a (budapesti) Ybl főiskolával és a (szintén fővárosi) Kertészeti Egyetemmel

Az anyag azonban a budapesti felsőoktatási intézményekkel ugyanúgy nem tudott vagy nem akart mit kezdeni, mint a korábbi felsőoktatási hálózatalakítási koncepciók. A budapesti intézményeket hét (!) további pólusba kívánta integrálni (pénzügyi-gazdasági főiskolai pólus, közép-magyarországi műszaki felsőoktatási és felnőttképzési pólus, a budapesti műszaki-gazdasági kutatóegyetemi pólus, orvostudományi kutatóegyetemi pólus, kiemelt nemzetközi universitas pólus, művészeti intézmények klasztere, nemzeti közszolgálati felsőoktatási pólus). Az anyag azonban az államtitkár távozásával eltűnt.

2013-ban új államtitkár került a felsőoktatás-irányítás élére, s új felsőoktatás-fejlesztési koncepció született „A felsőoktatás átalakítás stratégiai irányai és soron következő lépései” (2013. május 31.) címmel. Ez az anyag is leszögezi, hogy „az intézmény hálózat szétaprózottsága egyben a források szétaprózottságához is vezet” (i. m. 14). Megállapította továbbá, hogy „a mai felsőoktatási intézmény hálózatban lévő intézmények az alábbi 4 csoport egyikébe sorolhatóak be, a besorolásnak megfelelően differenciált és számukra is megfelelő szereppel:

- Nemzeti Tudományegyetemek. Ezen intézmények esetében az alapvető stratégiai célkitűzés, hogy (...) kerüljenek be világ élvonalába tartozó intézmények közé (TOP 200 program).
- Szakegyetemek: néhány képzési területen regionális, vagy több régióra kiterjedő, esetenként akár országos hatókörrel bírnak, saját szakterületükön kiemelkedő tudományos eredményekkel is rendelkeznek, azonban képzési és tudományos profiljuk viszonylag szűk, ezáltal (...) nincs esélyük intézményként világ élvonalához tartozni a nemzetközi minősítési, besorolási szempontok alapján.
- Szakfőiskolák: néhány képzési területen regionális, vagy több régióra kiterjedő, esetenként akár országos hatókörrel bírnak. Képzésük sokkal inkább gyakorlat orientált. Saját szakterületükön esetenként kiemelkedő tudományos eredményekkel is rendelkeznek, azonban képzési és tudományos profiljuk viszonylag szűk. (...)
- Helyi, illetve kistérségi főiskolák: szerepük elsősorban helyi és vidékfejlesztési szempontból jelentős. Saját székhelyükön, illetőleg annak vonzáskörzetében szellemi és intellektuális központot jelentenek. (...) Ezen intézménycsoport esetében sajátos módon keverednek teljesen jogos és legitim vidékfejlesztési érdekek, hiszen ezen intézmények rendkívül fontosak a helyi közösségek szempontjából, és a felsőoktatás-politikai szempontok” (i. m. 15).

Ebből az anyagból sem lett azonban valódi fejlesztési program.

2014-ben újabb államtitkárváltás nyomán született meg a „Fokozatváltás a felsőoktatásban „A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai” (2014) című anyag, amely az intézményrendszer átalakításának célkitűzéseit az alábbiakban foglalja össze:

„Célkitűzések:

A felsőoktatási intézményhálózat racionalizálása, Magyarország térszerkezetéhez igazodó, hierarchikus, a minőségjavulás irányába ható, versenyhelyzetet teremtő intézményrendszer kialakítása” (i. m. 85).

Az anyagnak 2016-ban elkészült egy cselekvési terve is: „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016 Cselekvési Terv 2016–2020.” Ez a következő célkitűzést fogalmazza meg a felsőoktatási hálózatalakítással kapcsolatban:

„Célkitűzés: A felsőoktatási intézményhálózat folyamatos monitoringja, a Magyarország térszerkezetéhez igazodó, hierarchikus, a minőségjavulás irányába mutató, versenyhelyzetet teremtő intézményrendszer irányába mutató korrekció.

Indoklás: A 2014–2016 között végrehajtott intézményszerkezeti átalakítások megteremtették a célkitűzésnek megfelelő hálózat kialakítását az alábbi alapelvek mentén.

- A Budapest-centrikusság Magyarország térszerkezetének adottsága, amit nem problémaként, hanem adottságként kell kezelni.
- A fejlesztéspolitikában nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a településszerkezet hierarchikus.
- A települések helyett a funkcionális városi térségeket szükséges a térstruktúra alapegységeinek tekinteni.
- A térségi funkciónak megfelelően kell biztosítani a felsőoktatás jelenlétét” (i. m. 60–61).

A 2012–2017 között végrehajtott hálózatalakítási lépések tükrözik a fentiekben áttekintett koncepcionális bizonytalanságot. A legfontosabb lépések a következők voltak.

- 2012-ben létrejött (a nemzetvédelmi egyetem és a rendőrtisztképző főiskola, valamint a fővárosi közgazdasági egyetem államigazgatási karából) a Nemzeti Közzolgálati Egyetem, amely lényegében az államigazgatási, védelmi, rendészeti elit képzését célozza, és sok tekintetben kivételes státuszt élvez a szabályozások tekintetében.
- Emellett további két egyetem alakult a korábbi integrációjából kiválva (a Testnevelési Egyetem, illetve az Állatorvostudományi Egyetem).
- Fontos hálózatalakítási lépésként a Nyugat-magyarországi Egyetem átalakul városi egyetemmé (Soproni Egyetem), miután a többi városban lévő karait más intézményekhez integrálják.
- Sajátos hálózatalakítási lépés volt, hogy a fővárosi és a három nagy vidéki főiskolai integrációt (a budapesti gazdasági főiskolai, a nyíregyházi, az egri és a kecskeméti hozzácsatolva a szolnoki főiskolát), továbbá egy vidéki főiskolát (a dunaujvárosit) alkalmazott tudományok egyeteme elnevezést kapott 2017-től. Ugyancsak egyetem elnevezést kapott a korábbi táncművészeti főiskola.

A fővárosi integrációk tehát lényegében változatlanul elmaradtak, sőt a közszolgálati egyetemtől eltekintve lényegében dezintegráció történt.

7-7. táblázat. A felsőoktatási intézmények megoszlása az integráció előtt (2001/2002. tanévben) és után (2017/2018 tanévben)

	2001/2002. évi adatok		2017/18. évi adatok	
	Intézmény	Hallgatólétszám	Intézmény	Hallgatólétszám
ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK				
Főváros				
Egyetemek				
Többkarú tudományegyetem	1	29 794	1	29 082
Szakegyetem	8	46 909	12	71 587
Főiskolák				
Alkalmazott tudományegyetem	2	28 942	1	15 347
Főiskola	2	2 769	–	–
Vidék				
Egyetemek				
Többkarú tudományegyetem	5	114 888	6	91 910
Szakegyetem (illetve kevés kar)	3	24 008	3	21 022
Főiskolák				
Többkarú főiskola, illetve alkalmazott tudományegyetem	2	15 126	4	16 587
Főiskola	7	37 924	1	388
NEM ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK				
Egyetem	5	8 488	7	17 415
Alkalmazott tudományegyetem		30 667	2	7 482
Főiskola	30		27	12 530
EGYÜTT				
Mindösszesen	65	349 301	64	283 350

Forrás: Saját számítás az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikai adatai alapján.

Az adatokat elemezve (7-7. táblázat) egyértelműen látszik, hogy miközben a 2000. évi hálózatalakítás nyomán jelentősen növekedett a koncentráció: csökkent az intézmények száma, és növekedett az egy intézményre jutó átlagos hallgatólétszám, addig a 2011–2017-es beavatkozás karakterében egészen más.

A 2011–2017. évi hálózatalakítási akciók nyomán a fővárosi intézmények száma növekedett, a vidékieké csökkent (7-8. táblázat). A fővárosban lényegében visszaállt a 2000. évi integráció előtti állapot, azaz inkább dezintegrációról lehet beszélni. Továbbra is egyértelműen látszik, hogy a fővárosi felsőoktatási lobbij igen erős, és ellent tud állni a felsőoktatás-politika integrációs törekvéseinek.

7-8. táblázat. Az intézmények számának alakulása az 1999. és a 2011–2017. évi integrációk után

Intézmény	1999/00	2001/02	2017/18
ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK			
FŐVÁROS			
Állami felsőoktatási intézmény	24	13	14
Ezen belül			
Egyetem	13	9	13
Alkalmazott tudományegyetem és főiskola	11	4	1
VIDÉK			
Állami felsőoktatási intézmény	30	17	14
Ezen belül			
Egyetem	12	8	9
Alkalmazott tudományegyetem és főiskola	18	9	5
NEM ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK			
Nem állami felsőoktatási intézmény	35	35	36
EGYÜTT			
Mindösszesen	89	65	64

Forrás: Saját számítás az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikai adatai alapján.

7-9. táblázat. Az egy intézményre jutó hallgatólétszám alakulása z 1999. évi és a 2011–2017 évi integrációk után

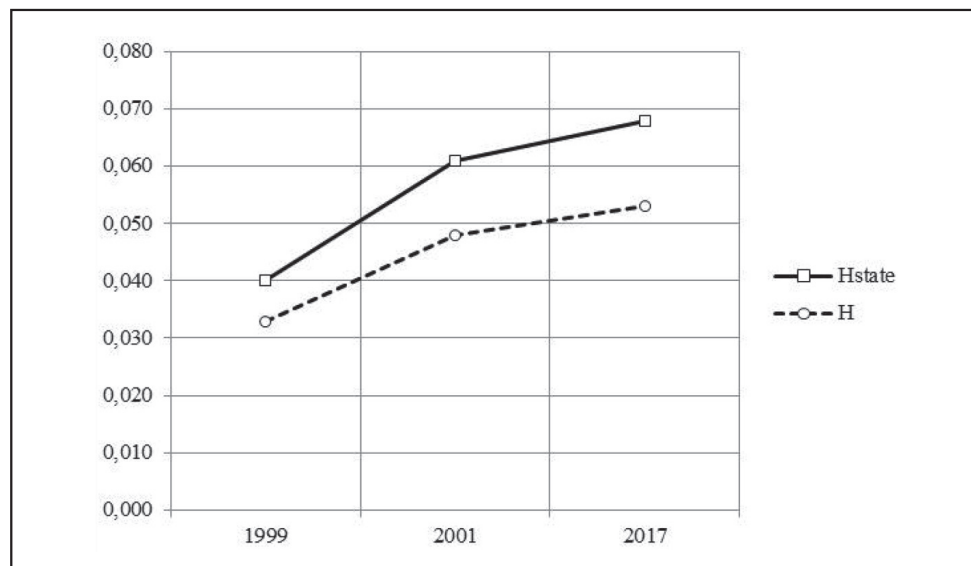
Intézmény	1999/00	2001/02	2017/18
ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK			
FŐVÁROS			
Egy intézményre jutó hallgatólétszám	3 538	8 340	8 287
Ezen belül			
Egyetemen	4 395	8 523	7 748
Alkalmazott tudományegyetemen és főiskolán	2 526	7 928	15 347
VIDÉK			
Egy intézményre jutó hallgatólétszám	5 164	11 291	9 279
Ezen belül			
Egyetemen	8 426	17 362	12 548
Alkalmazott tudományegyetemen és főiskolán	2 989	5 894	3 395
NEM ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK			
Nem állami felsőoktatási intézmény	1 119	1 398	1 040

Forrás: Saját számítás az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikai adatai alapján.

Ha az egy intézményre átlagosan jutó hallgatólétszámok alakulását tekintjük (7-9. táblázat), azt látjuk, hogy a 2000-es hálózatalakítás nyomán igen jelentősen növekedett az egy intézményre jutó átlagos hallgatólétszám. Ugyanakkor a másik hálózatalakítási beavatkozás során a fővárosi főiskolai, illetve alkalmazott tudományegyetemi koncentráció kivételével mindenhol csökkent, aminek az az alapvető oka, hogy 2001 és 2017 között a hallgatólétszám 21%-kal csökkent, s ez a csökkenés alapvetően a vidéki felsőoktatási intézményeknél következett be.

Ugyanakkor a második integrációs folyamat is növelte a koncentrációt. Ha kiszámítjuk a Herfindahl-indexet⁹⁰, akkor egyértelműen látszik (lásd 7.5. ábra), hogy mind a 2000. évi, mind a 2011–2017 időszakbeli integrációs akció növelte a koncentrációt, bár az utóbbi lényegesen kisebb mértékben. Az ábrából az is kiolvasható, hogy az állami intézmények koncentrációja lényegesen magasabb, mint az összes intézményé (mivel a nem állami intézmények koncentrációja lényegében nem változott).

7-5. ábra. Az intézmények hallgatói koncentrációjának („hallgatói piaci részesedésének”) H indexe (Hstate = állami intézmények, H = összes intézmény)



Forrás: Saját számítás az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikai adatai alapján.

⁹⁰ A Herfindahl-index piaci koncentráció egyik mérőszáma. $\sum_{i=1}^N s_i^2 = H$, ahol s_i az i . cég piaci részesedése a piacon, és N a cégek száma. (Itt a piaci részesedést az összes hallgatólétszám jelenti.)

A kutatásról – világszínvonal alulnézetben

■ Eddig az iskolázottsági verseny hazai helyzetével foglalkoztunk, ebben a fejezetben a hazai innovációs verseny helyzetét vesszük górcső alá, a hazai akadémiai szféra innovációs teljesítményét elemezzük, s ezzel összefüggésben fogalmazunk meg néhány politikai gazdasági összefüggést.

Szinte naponta szembesülünk azzal, hogy a magyar önazonosság fontos része a kiemelkedő magyar tudósok felemlgetése, s a magyar tudomány világszínvonalának hangsúlyozása. Az előzővel itt nem foglalkozunk, azaz nem tekintjük végig a magyar „marslakók” sorát, már csak azért sem, mert ezek a méltán kiemelkedő tudósok egyikét sem itthon ért el világhírt, elismertséget (ez alól egyedül Szent-Györgyi Albert kivétel, de végül ő is elhagyni kényszerült Magyarországot). A világhírű magyar tudósok titka tehát: jóllehet kényszerűségből, de jó időben elhagyni az országot.⁹¹

Itt inkább a hazai akadémiai szféra valódi teljesítményét igyekszünk bemutatni, rámutatva igen szerény szintjére, s annak intézményi összefüggéseire.

A fejezetnek aktualitást ad a kormányzat 2019. évi akadémiai szférára irányuló átszervezése. Ebben az írásban megpróbáljuk az MTA-val kapcsolatos kormányzati lépéseket kicsit szélesebb perspektívában vizsgálni. Nem foglalkozunk a kormányzatnak sem a minősíthetetlen törvényalkotási gyakorlatával, sem azzal, hogy milyen göggel és civilizálatlan (mondhatnám bunkó) módon kezeli a politikai partnereit, ideértve például az Akadémia vezetőit.

Ugyanakkor – mint számtalan a témával kapcsolatos korábbi elemzésünkben (*Polónyi* 2008, 2010) – az a célunk itt is, hogy bemutassuk, a Magyar Tudományos Akadémia átalakításának elkezdése nélkülözhetetlen volt. Hozzá kell tenni, hogy más oktatási és akadémiai szférával kapcsolatos kormányzati lépéshez hasonlóan (például a közoktatás centralizációja, a felsőoktatási kancellári rendszer bevezetése, vagy az intézmények regionális, harmadik missziós szerepének központi erőltetése) a konzervatív kormány régóta húzóódó problémákat akart megoldani, azonban a fejlett világ politikai intelligenciájának hiányával, és gyakran hibás módon. ■

⁹¹ Czeizel írja: Wigner Jenőnél is érvényesült a „magyar titok”: „jó időben lépett le” (Czeizel 2002).

8.1. AZ INTÉZMÉNYRENDSZERT FORMÁLÓ TÖRTÉNELEM

A magyar kutatási, fejlesztési szféra működésének politikai gazdaságtani szempontú elemzése igen tanulságos.

A rendszerváltás után – bár az elemzésben izgalmas lenne akár a második világháborúig visszatekinteni, de itt csak a 80-as évek végéig pillantunk vissza – a Magyar Tudományos Akadémia lényegében megőrizte valamennyi államszocializmusban rátestált feladatát. Sőt az államszocializmusbeli személyzeti örködő, káderkiválasztó feladatát (a szocializmus hű káderek beengedése a tudományba) ideológiailag mentesre átranzszformálva, még magasabb szinten kapta meg: az egész magyar tudomány és művelőinek köztestülete lett. Tulajdonba kapta a korábbi hagyományos ingatlanait (törzsvagyont) és kezelésbe (átvett vagyonként) a kutatóintézeteket. A tulajdonlás sajátos, meglehetősen archaikus formáját hozták létre: a köztestületi tulajdont. Ezzel egy olyan akadémiai konstrukciót sikerült alkotni, ami példátlan a fejlett világban. A Magyar Tudományos Akadémia azon túl, hogy az akadémikusok testülete (és tiszteletdíjuk folyósítója), az egész ország minősítéssel rendelkező kutatóinak, oktatóinak képviselője, az ország legnagyobb kutatóhálózatának tulajdonosa (vagy legalábbis tulajdonának kezelője) és irányítója, tudományos ügyekben a kormány tanácsadója, és lényegében tudományügyi minisztérium (lásd: *Jakab* 2017). Ezek mellett tudományos minősítő hatóság is, mivel megtarthatta a szovjet rendszerű tudományok doktora („nagydoktori”) minősítéssel kapcsolatos jogokat. Igaz, átkeresztelték azt az MTA doktora címre (de megtartotta ezek élethosszig tartó, teljesítménytől független tiszteletdíját is). Hozzá kell tenni, hogy a rendszerváltás utáni első felsőoktatási törvény három évig elnyúló parlamenti benyújtásának egyik oka – egyebek mellett – az Akadémia vétője volt, amely hosszú ideig meg akarta tartani a tudományos minősítés minden jogát, s ragaszkodott volna a PhD-minősítés kiadásának kizárólagos jogához is.

Felmerül a kérdés, hogyan volt erre képes az Akadémia. Alighanem két tényező játszott abban szerepet, hogy az államszocializmusbeli, lényegében valamennyi hatalmi elemét át tudta menteni. Az egyik az akadémia elnökének személye, a másik az akadémia apparátusa.

A Magyar Tudományos Akadémia elnöke a rendszerváltás előtt (1976-tól) 1985-ig Szentágothai János volt, aki mind tudományos, mind magánemberi, politikai aspektusból széles körű elismertségre tett szert.⁹² Őt Berend T. Iván követte 1985 és 1990 között, aki 1988-tól az MSZMP bukása előtti utolsó KB tagja volt. Az ő elnöksége jellemzi az államszocializmus utolsó, pangó időszakának káderpolitikáját,

⁹² 1956-ban ő volt a pécsi Értelmiségi Forradalmi Bizottság elnöke, 1967-ben az MTA rendes tagja lett, többször volt az orvosi Nobel-díj várományosa (https://adminisztracio.pte.hu/szentagothai_janos_1912_1994 (Letöltés 2019. 06. 17.)). 1990-ben az MDF színeiben bekerült a Parlamentbe.

amikor a különböző akadémiai és egyetemi vezető állásokra megbízható elvtársakat neveztek ki. A rendszerváltást követően azután egy ismert történész tudós lesz elnök: Kosáry Domokos (1990–1996 között), akinek mind tudományos munkássága, mind politikai elkötelezettsége széles körben elismert volt.⁹³

Az Akadémia átmentésében Kosáry szerepe meghatározó. A miniszterelnökhöz – aki, ha kaliberében nem is annyira jelentős, de szintén történész – való viszonya lehetővé teszi, s a két történésműlt talán logikussá is teszi egy archaikus, nagy hatalmú, a tudomány autonóm váraként működő Akadémia létrehozását, átmentését.

De ne felejtsünk el az apparátusról sem, hiszen az Akadémia kutatóintézeti hálózata, államszocializmusbeli tudományügyi minisztérium, valamint káderekiválasztó és tudományos minősítő (mondjuk szebben: humánpolitikai) szerepe miatt jelentős igazgatási apparátussal rendelkezett, s rendelkezik ma is, amelynek élén az államtitkár vagy miniszterhelyettesi rangnak megfelelő főtitkár áll. A rendszerváltás időszakának főtitkára Láng István (1985 és 1993 között), aki Berend elnöksége alatt kezd, és Kosáry első ciklusának végéig kitart. Nyilvánvalóan az ő régi, és Kosáry új kapcsolatrendszere kell ahhoz, hogy átvigyék az Akadémiát a túlsó partra.

A végeredmény egy olyan intézményi struktúra, amely a fejlett világban ismeretlen, s amely az eredmények kerékkötője (Polónyi 2017b).

Amikor ez a könyv íródik, jelentős változtatásra szánta el magát a kormány. A rendszerváltás után 30 évvel (!) lépések történnek az akadémiai kutatóintézeteknek az Akadémiáról való leválasztására, s valamilyen kormányzat által létrehozott menedzsmenttestület irányítása alá helyezésére.

Igen jelentős az ellenállás, hiszen vége szakadni látszik a gazdaságtól és a teljesítményértékeléstől eltávolodott világnak. Kérdés, hogy sikerül-e az elefántcsonttoronyokat megnyitni a világ felé.

A következőkben arra igyekszünk rávilágítani, hogy mennyire elszakadt a magyar tudomány teljesítménye a világ élvonalától.

8.2. MIT IS MÉRÜNK

Ebben az elemzésben az innováció mérésének a hagyományos módszerét követjük, s a szabadalmak, valamint a publikációk számával mérjük a tudományos, innovációs teljesítményt.

⁹³ Az 1956-os forradalom alatt a Magyar Történészek Forradalmi Bizottságának elnöke, forradalmi tevékenysége miatt bebörtönözték. Tudományos munkássága szinte egész életében Kosuth, Széchenyi és Görgey alakja köré fonódik. <https://www.holmi.org/2007/12/kosary-domokos-emleke> (Letöltés 2019. 06. 17.)

Fontos megjegyezni, hogy az innovációs teljesítmény mérésében a 2000-es években egyre inkább felmerült új mérőszámok iránti igény, s jelentős elmozdulások történtek ezen a területen. Az Európai Bizottság rendeleteket is alkotott az innovációs statisztikákról.

Ugyanakkor mi ebben a könyvben megmaradunk az innovációs teljesítmény hagyományos mérőszámainál, mivel alapvetően az akadémiai szférát (a felsőoktatási és kutatási intézmények teljesítményét) vizsgáljuk, s ezen a területen ezek a hagyományos mérőszámok továbbra is relevánsak.

Az egyes országok tudományos teljesítményét több mérőszámmal fogjuk értékelni. Elsősorban az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak számával, az 1 millió lakosra vetített nemzetközileg jegyzett (Scopus adatbázisban nyilvántartott) publikációk számával, valamint az országok között elfoglalt helyezéssel. Mindezt a szabadalmak esetében mintegy 25 éves, a publikációk esetében 20 éves időtávon (ez utóbbinál ugyanis ekkora időtávra állnak rendelkezésre éves adatok).

A szabadalmak számát a Világbank adatbázisából (<http://databank.worldbank.org/data/>) a lakosok szabadalmi bejelentéseinek száma (patent applications residents) alapján vizsgáltuk. (Az egy lakosra vetített értéket az UNESCO népesség adatainak <http://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/> segítségével számoltuk ki.)

A publikációk számát a Scopus adatbázis (<http://www.scimagojr.com/>) alapján⁹⁴ vettük figyelembe. Az 1 millió lakosra vetített értékeket a fentihez hasonlóan az UNESCO adatbázisából vett népességadatok segítségével számítottuk.

Miután az egyes években eltérő számú országról áll rendelkezésre adat, ezért mind a találmányok, mind a publikációk számának alakulását az OECD, az EU és a G20 országok halmazán – illetve ezen belül egyes kisebb országcsoportok (például kapitalista modell szerinti országcsoportok⁹⁵, posztszocialista országok, BRIC-országok⁹⁶ stb. adataival – vizsgáljuk, miután ezekről gyakorlatilag minden évben van adat. (Az egyes szervezetek átfedése miatt ez 49 országot jelent.)

A fajlagolással kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy lehetne az egy kutató, fejlesztőre vetített szabadalomzámmal, illetve publikációzámmal is vizsgálni, ami leginkább a kutatók teljesítményét jellemezheti, vagy az egységnyi (például egyenértékű dollárban, vagy GDP arányosan mért) ráfordításra vetített szabadalomzámmal, illetve publikációval számolni, ami az adott ország kutatási, fejlesztési tevékenységének (költség)hatékonyságát jellemezheti. Az 1 millió lakosra fajlagolt szabadalom, illetve publikáció szám azért tűnik a leginkább alkalmasnak a vizsgáló-

⁹⁴ A <http://www.scimagojr.com/>, SCImago Journal & Country Rank egy olyan portál, amely a Scopus adatbázis alapján tartalmazza az egyes országoknak az adatbázisban szereplő folyóiratokban közreadott tudományos közleményeit tudományáganként és tudományterületenként 1996-tól éves bontásban.

⁹⁵ Lásd erről *Polónyi* 2013b, illetve jelen könyv korábbi fejezetét.

⁹⁶ BRIC-országok: Brazília, Oroszország, India, Kína.

dásra, mert ez jellemzi legjobban az adott ország innovációs teljesítményét, mivel ez a mutató egyszerre függ a kutatási ráfordításoktól, a kutatólétszámtól, a kutatói teljesítményektől és a kutatási, fejlesztési rendszer intézményeinek működésétől. Ugyanakkor igyekszünk – a rendelkezésre álló adatok függvényében – más mérőszámokat is használni, így az egy kutatóra vetített hazai bejegyzett szabadalmak, illetve az egy kutatóra vetített nemzetközi publikációk számát is megvizsgáljuk. (A kutatói létszámadatokat az UNESCO adatbázisából nyerjük.) Ezek mellett néhány ráfordítási adatot is használunk a nemzetközi összehasonlításra (alapvetően a Világbank és az OECD adataira támaszkodva).

8.3. A BEJEGYZETT SZABADALMAK SZÁMA A VILÁGBAN ÉS ITTHON

Ha megnézzük a hazai bejegyzett szabadalmak egymillió lakosra vetített számának alakulását a világ országaiban (8-1. ábra), 1980 és 2017 között, akkor azt látjuk, hogy a 90-es évek közepén mindenhol csökkent valamennyit, majd ezt követően a 49 fejlett ország⁹⁷ átlaga, valamint az OECD-országátlag – Japánnal és a Koreával – lassan növekszik, az Európai Unió átlaga pedig csökken. Ha az OECD-átlagot Japán és Korea adatai nélkül nézzük, akkor nagyjából ugyanolyan ütemben csökkenést látunk, mint az EU-ban, tehát az OECD-átlagot ez a két ország húzza valójában felfelé. Rendkívül érdekes a magyar adat alakulása, amely a rendszerváltás időszakában rendkívül intenzív növekedést mutat, és a 80-as évek végén meghaladta az OECD-átlagot is, utána azonban 93-tól néhány kisebb fellendülést is figyelembe véve, fokozatosan csökken.

Ha kisebb – kapitalizmusmodellenkénti – országcsoportonként vizsgáljuk az egymillió lakosra vetített hazai szabadalmak számát, egyértelműen látszik (8-1. táblázat), hogy a távol-keleti országcsoport (Japán és Korea) messze a legmagasabb értékekkel bír, lényegében 10-szer annyi egymillió lakosra vetített hazai szabadalmi bejegyzéssel rendelkezik, mint a közvetlen utána következők. A távol-keletiekén kívül vizsgálva, az angolszász⁹⁸ és az (európai) kontinentális⁹⁹ országcsoport a legjelentősebb, amelyeket az északiak¹⁰⁰ követnek – bár az utóbbi években csökkenő teljesítménnyel – majd a fejlődő¹⁰¹ és BRIC-országok következnek egyre intenzívebben növekvő adatokkal. A fejlődő országok növekvő tendenciáját a kínai szabadalmak

⁹⁷ A 49 fejlett ország az OECD, az EU28 és a G8 országok együtt – a vizsgálat során ezeket országcsoportokban is elemeztük (lásd következő lábjegyzetek).

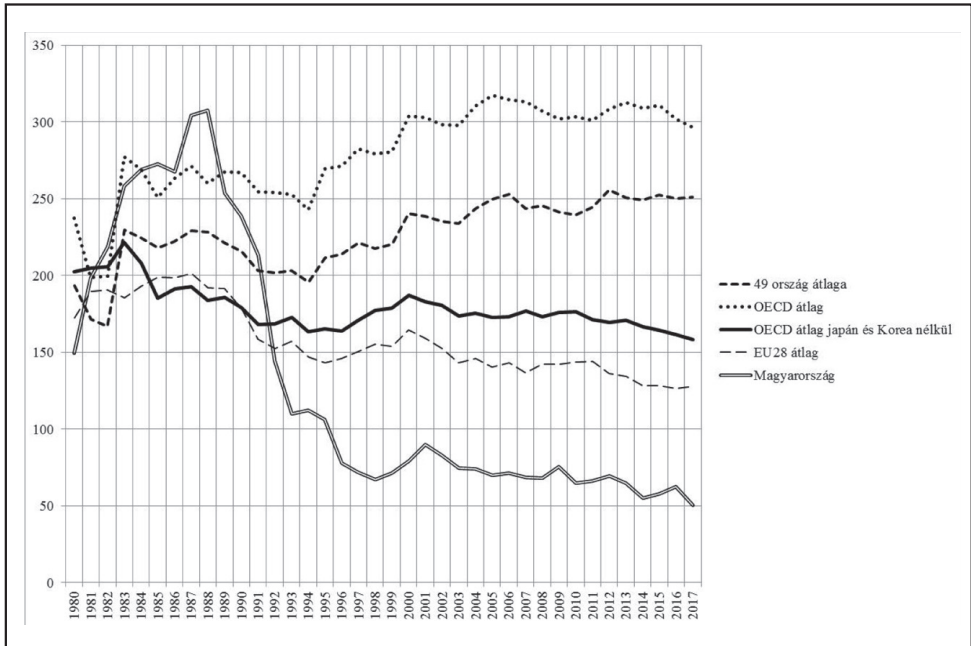
⁹⁸ Az angolszász országcsoport: Ausztrália, Kanada, Írország, Új-Zéland, az Egyesült Királyság és az Egyesült Államok.

⁹⁹ A kontinentális országcsoport: Ausztria, Belgium, Franciaország, Németország, Svájc, Luxemburg.

¹⁰⁰ Északi országcsoport: Dánia, Finnország, Hollandia, Izland, Norvégia, Svédország.

¹⁰¹ Fejlődő országcsoport: Kína, India, Indonézia, Dél-Afrika, Szaúd-Arábia.

8-1. ábra. Az egymillió lakosra vetített hazai bejegyzett szabadalom számának alakulása nagy országsoportonként



Forrás: Világbanki adatbázis alapján saját számítás.

számának egyre intenzívebb növekedése okozza. A posztszocialista¹⁰² országok, s így Magyarország is a dél-európai¹⁰³ országokkal mutat azonos teljesítményt. Leghátul pedig a dél-amerikai országsoport¹⁰⁴ áll.

Úgy tűnik tehát, hogy a műszaki fejlődést meghatározó szabadalmi tevékenység tekintetében a világ országai három csoportra szakadnak. Kiugró innovációs teljesítményt mutatnak a távol-keleti országok, akiket az atlanti, angolszász országok követnek, az európai kontinentális és északi országokkal, s a harmadik leszakadt csoportba tartoznak a dél-európai, a posztszocialista, a dél-amerikai és a fejlődő országok.

A hosszabb távú folyamatokat nézve feltűnő a posztszocialista országok 90-es években megkezdődött leszakadása, és a Kína 90-es évektől tapasztalható fellendülése.

¹⁰² Posztszocialista országcsoport: Bulgária, Horvátország, Csehország, Észtország, Lettország, Litvánia, Magyarország, Lengyelország, Románia, Oroszország, Szlovákia, Szlovénia.

¹⁰³ Dél-európai országcsoport: Ciprus, Görögország, Izrael, Olaszország, Málta, Portugália, Spanyolország, Törökország.

¹⁰⁴ Dél-amerikai országcsoport: Argentína, Brazília, Chile, Mexikó.

8-1. táblázat. Az egymillió lakosra vetített hazai bejegyzett szabadalom számának alakulása országcsoportonként

Ország-csoportok	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2017
Távol-keleti	725,8	1169,1	1453,5	1987,1	2289,1	2707,8	2462,4	2657,4	2572,0
Angolszász	270,1	273,3	250,9	258,4	302,9	322,0	299,5	275,6	261,2
Kontinentális	311,4	286,5	246,5	243,5	273,8	235,2	252,0	256,2	256,0
BRIC	6,5	5,0	5,7	6,7	10,3	24,6	62,5	185,6	236,1
Északi	225,6	237,1	239,2	258,7	321,1	245,9	235,0	195,6	193,8
Fejlődő	35,2	31,4	7,4	6,5	9,2	20,5	51,0	151,7	191,7
Posztszocialista	202,8	148,8	122,0	72,2	64,3	66,2	86,3	82,8	72,7
Déli	62,8	52,3	52,2	60,5	71,2	73,8	75,7	73,9	72,2
Magyarország	149,5	272,7	238,8	106,1	79,3	69,9	64,9	57,8	50,7
Dél-Amerika	21,4	17,5	16,4	13,1	16,7	19,1	15,6	17,7	17,2

Forrás: Világbanki adatbázis alapján saját számítás.

8-2. táblázat. Az innovációban vezető országok (UJK = USA, Japán, Korea), a BRIC- (Brazília, Oroszország, India, Kína), az OECD- és az EU-országok átlagos fajlagos hazai szabadalomszámának alakulása

	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2016	2017
UJK	575,0	868,6	1090,0	1479,9	1720,8	2039,7	1902,4	2071,2	2050,8	2016,0
OECD átlag	237,3	250,7	267,2	269,6	304,1	317,5	303,3	310,9	302,1	296,4
BRIC	6,5	5,0	5,7	6,7	10,3	24,6	62,5	185,6	228,3	236,1
EU28 átlag	172,4	199,0	178,4	143,4	164,6	140,3	143,6	128,4	126,3	128,1

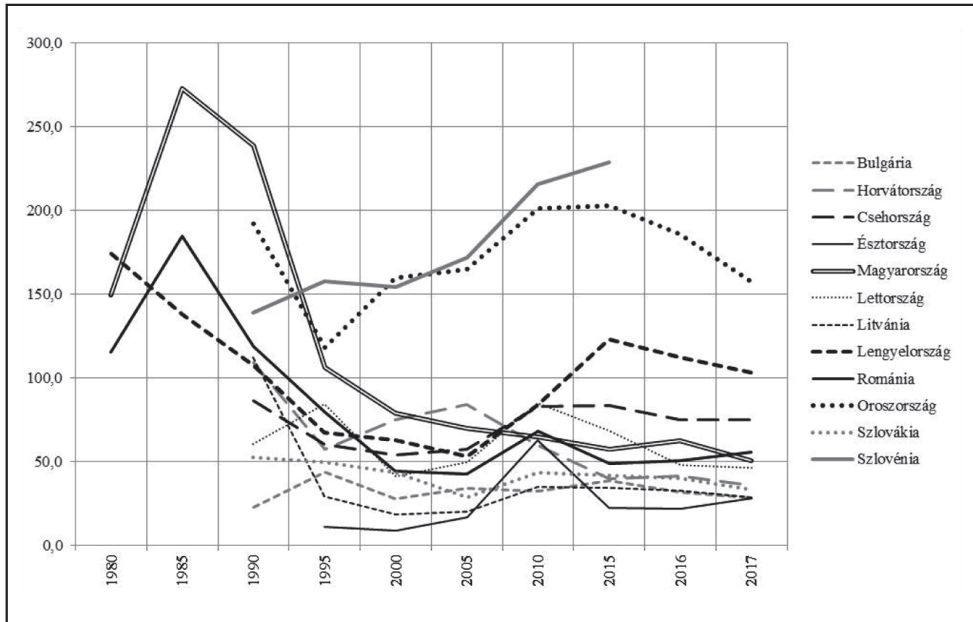
Forrás: Világbanki adatbázis alapján saját számítás.

Érdemes összevetni az innovációban vezető országok (USA, Japán, Korea) egymillió lakosra vetített hazai szabadalomszámát az OECD-, az EU28- és a BRIC-országok hasonló mutatószámával (8-2. táblázat). Szembetűnőek a hosszú távú tendenciák. Az innovációban vezető országok teljesítménye lassulva ugyan, de növekszik, és a 2010-es évek végére közel 7-szer akkor, mint az OECD-országok és 8,5-szerese az EU-országok átlagánál. Az is jól látható, hogy a BRIC-országok a 2000-es évek elejétől viszonylag jelentős ütemű növekedést mutatnak, s mára megelőzték az EU-országok átlagát.

Egyértelmű ugyanakkor, hogy az EU-országok fajlagos hazai szabadalomszáma lassan csökken, s a 2000-es évek Lisszaboni Stratégiáját ellenére – amely azt a fő célt tűzte ki, hogy 2010-re az Európai Unió a világ legversenyképesebb térségévé váljon – nem igazán sikerült megvalósítani.

Tanulságos a posztszocialista országok egymillió lakosra vetített hazai bejegyzett szabadalomszámának alakulására külön egy pillantást vetni (8-2. ábra).

8-2. ábra. Az egymillió lakosra vetített hazai bejegyzett szabadalom számának alakulása a poszt-socialista országokban



Forrás: Világbanki adatbázis alapján saját számítás.

Azok az országok, amelyek a 80-as évekről és a 90-es évek elejéről értékelhető adatokkal rendelkeznek (Lengyelország, Magyarország, Románia és részben Oroszország), egymáshoz nagyon hasonló képet mutatnak: a rendszerváltás előtt fellendülő szabadalmi tevékenységet, ami a rendszerváltást követően radikálisan visszaesett. Alighanem arról van szó, hogy a rendszerváltás az innovációt körülvevő társadalmi, gazdasági erőteret fellazította, s így kedvező feltételeket teremtett annak. Ugyanakkor az is látszik, hogy a rendszerváltás után, a 90-es évek végére néhány ország kivételével – Szlovénia, Oroszország és részben Lengyelország – az innovációs teljesítmény befagyott. Nyilván újratermelődtek azok a gátló intézmények, amelyek korábban akadályokat képeztek e folyamatoknak.

Ha a magyar innovációs teljesítményt vizsgáljuk (8-3. táblázat), jól látható, hogy a rendszerváltást közvetlenül megelőző időszak csúcsához – amikor a 49 fejlett ország átlagát meghaladó értéket mutatott az egymillió lakosra vetített hazai szabadalom száma – viszonyítva a 2010-es évekre mélypontra zuhant – amikor a 49 ország átlagának negyede alá esett –, s azóta ott is maradt.

Más oldalról az is látható volt a korábban bemutatott adatokból, hogy az EU egésze problémákkal küzd. A hazai bejegyzett szabadalmak száma az EU28-tagországok átlagában csökken, s nem sikerült a lisszaboni stratégiában elképzelt dina-

mizálás. Mint a későbbiekben látni fogjuk, az okok hasonlóak: a kutatás, fejlesztés intézményi (institucionális) rendszere akadályozza az előrelépést az innováció dinamizálásában.

8-3. táblázat. A magyar 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma nemzetközi összehasonlításban 1980–2017

	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2016	2017
1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma Magyarországon	149,5	272,7	238,8	106,1	79,3	69,9	64,9	57,8	62,8	50,7
1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma, 49 ország átlaga	193,5	217,9	215,6	211,6	240,6	249,6	239,4	252,7	250,3	251,1
A magyar teljesítmény a 49 ország átlagához viszonyítva	77%	125%	111%	50%	33%	28%	27%	23%	25%	20%
Magyarország helyezése 49 ország rangsorában az 1 millió lakosra jutó hazai szabadalmak számában	18	9	10	19	24	24	31	29	28	29

Forrás: Saját számítás a Világbank adatbázisa alapján.

8.4. A DOMESZTIKÁLT PUBLISH OR PERISH

A publish or perish kifejezés jelentése közismert: publikálj vagy tűnj el (vagy népszerűbb, de durvább fordításban: publikálj vagy pusztulj), azt a nyomást érzékelteti, ami az akadémiai szférában nehezedik a kutatókra, kutatási eredményeik mind nagyobb számban történő közzétételének érdekében, ha tudományos karrierjükben előre akarnak haladni. Azután a kiszólás kiegészült az idézettség, sőt az indexeltség szükségességével is („publish, get cited or perish”, illetve „get indexed and cited, or perish”), ami a mennyiségi publikálás mellé a minőséget, azaz az idézettséget is igyekezett behozni.

A hazai akadémiai erőterben ez a nyomás azonban meglehetősen szelíd, domesztikált, ha van egyáltalán. A következőkben az ezt jellemző egyik legfontosabb tudományos teljesítménymutatót vizsgáljuk meg: a nemzetközi tudományos publikációk fajlagos számát. Az egymillió lakosra vetített nemzetközi tudományos publikációk száma (a Scopus adatbázis adataira építve) a rendelkezésre álló adatsor alapján 1996 és 2017 között mindenhol növekedett. A vizs-

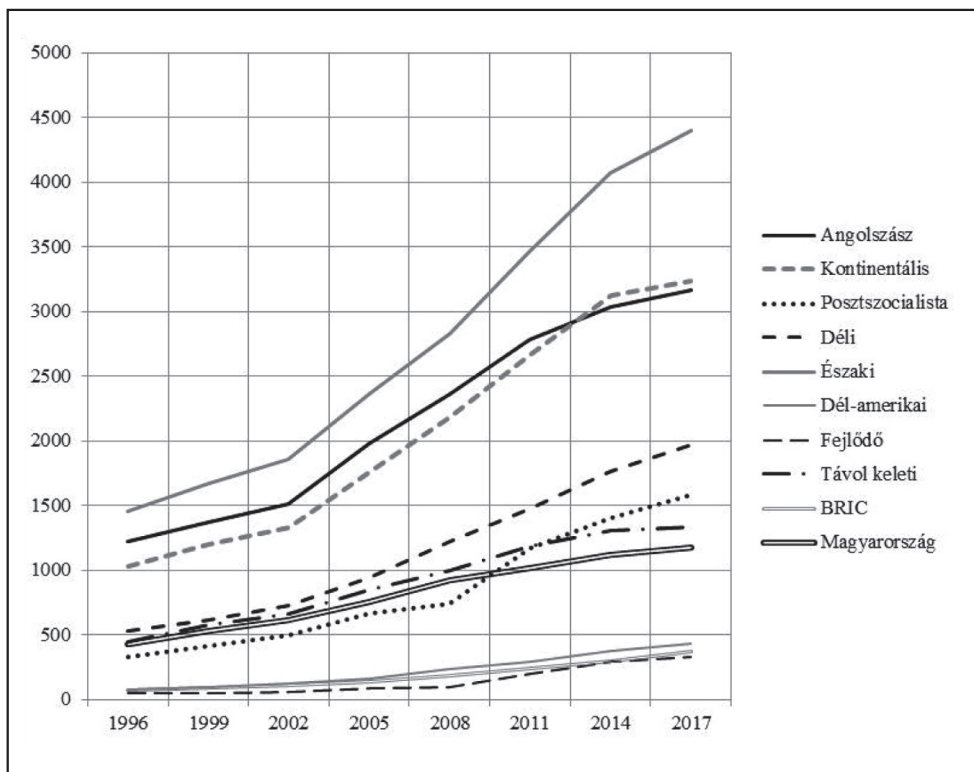
gált nagy országcsoporthoz között itt is az OECD-országok átlagának emelkedése a legjelentősebb, s a magyar adatsor lemaradása egyre inkább növekszik (8-4. táblázat).

8-4. táblázat. Az egymillió lakosra vetített nemzetközi publikációk számának alakulása nagy országcsoporthozként

	1996	1999	2002	2005	2008	2011	2014	2017
49 ország átlaga	664,8	770,3	875,9	1139,8	1377,7	1742,4	2032,0	2193,0
OECD-országátlag	844,3	975,4	1105,2	1429,5	1708,7	2139,7	2477,9	2638,5
EU28-országátlag	661,8	784,6	906,5	1191,7	1445,3	1886,9	2233,3	2419,2
Magyarország	425,0	530,2	618,3	757,0	927,0	1016,1	1123,4	1177,6

Forrás: Scopus adatbázis alapján saját számítás.

8-3. ábra. Az egymillió lakosra vetített nemzetközi publikációk számának alakulása országcsoporthozként



Forrás: Scopus adatbázis alapján saját számítás.

Ha kisebb – kapitalizmusmodellenkénti – országcsoportonként vizsgáljuk az egymillió lakosra vetített nemzetközi tudományos publikációk számát (8-3. ábra), akkor nagyjából három csoport látszik elkülönülni. Az angolszász, a kontinentális és az északi országcsoportok átlagos publikációs teljesítménye lényegesen kiemelkedik. Nagyjából az előző csoport teljesítményének a fele, harmada a déli, a posztoszocialista és a távol-keleti országcsoportok átlagos fajlagos publikációs száma, s ennek a harmada a dél-amerikai, a BRIC- és a fejlődő országcsoporté.

Szembetűnő néhány országcsoport jelentősen eltérő helyzete a szabadalmi tevékenységhez viszonyítva: miközben a szabadalmi tevékenység tekintetében kiemelkedő a távol-keleti országcsoport teljesítménye, a publikációs teljesítmény esetében viszont lényegesebb gyengébb a helyzetük. Sok tekintetben hasonló a BRIC-ország-csoport teljesítménye is.

A posztoszocialista országcsoportot vizsgálva az állapítható meg, hogy a szlovén, az észt és cseh publikációs teljesítmény megközelíti a kontinentális és az angolszász országcsoportét. Ennek nagyjából a fele Horvátország és Szlovákia mutatója, és harmada Magyarország, Lengyelország, Litvánia, és Lettország adata, s ennek is fele Románia, Bulgária és Oroszország egymillió lakosra vetített nemzetközi tudományos publikációinak száma.

A magyar nemzetközi publikációs teljesítményt összevetve a 49 fejlett ország átlagos teljesítményével (8-5. táblázat), növekvő, de fokozatosan lemaradó hazai teljesítményt látunk. 1996 óta a 49 ország rangsorában elfoglalt helyünk a 26.-ról a 35.-re romlott. A magyar egymillió lakosra vetített nemzetközi tudományos publikációk száma a 49 ország átlagához képest az 1996. évi 65%-ról 55%-ra esett.

A nemzetközi tudományos publikáció fajlagos számát illetően is ugyanazt lehet megállapítani, mint a bejegyzett hazai szabadalmak fajlagos számát illetően: fokozatosan elmaradunk a világtól.

8-5. táblázat. A magyar 1 millió lakosra vetített nemzetközi publikációk száma nemzetközi összehasonlításban 1996–2017

	1996	2000	2005	2010	2015	2016	2017
1 millió lakosra vetített nemzetközi tudományos publikációk száma Magyarországon	432,8	551,3	766,2	898,5	1086,6	1092,3	1106,1
1 millió lakosra vetített nemzetközi tudományos publikációk száma, 49 ország átlaga	666,3	774,8	1135,9	1593,2	1982,6	2009,9	1995,4
A magyar teljesítmény a 49 ország átlagához viszonyítva	65,0%	71,2%	67,5%	56,4%	54,8%	54,3%	55,4%
Magyarország helyezése 49 ország rangsorában az 1 millió lakosra vetített nemzetközi tudományos publikációk számát illetően	26	25	29	33	34	34	35

Forrás: Saját számítás.

A szabadalmi tevékenység és a publikációs teljesítmény összevetése érdekes megállapításokra vezet (8-6. táblázat). Nagyjából hasonló az egyes országcsoportok teljesítménye a két mutatóban, kivéve a távol-keletieket és a BRIC-országokat. Miközben a szabadalmi tevékenység esetében a távol-keleti országok kiemelkedő teljesítményt nyújtanak, a nemzetközi publikációs teljesítményük messze nem kiemelkedő, lényegében a posztoszocialista és a dél-európai országokéval azonos. A BRIC-országok szabadalmi tevékenysége a fejlett európai és az angolszász országokéval azonos, viszont publikációs teljesítményük a dél-amerikaival azonos.

8-6. táblázat. A szabadalmi és a publikációs teljesítmény országcsoportonként

	<i>Belföldi szabadalmi tevékenység (egymillió lakosra vetítve)</i>	<i>Nemzetközi publikációs tevékenység (egymillió lakosra vetítve)</i>
1.	Távol-keleti	Európai északi
2.	Atlanti, angolszász Európai kontinentális, Európai északi Kína BRIC	Atlanti, angolszász Európai kontinentális
3.	Európai déli Posztoszocialista	Európai déli Posztoszocialista Távol-keleti
4.	Dél-amerikai Fejlődő (Kína nélkül)	Dél-amerikai Fejlődő BRIC

Ennek a különbségnek az oka nagyrészt az alapkutatási ráfordítások arányainak különbségeiben kereshetők. Az összes K+F ráfordításon belül a legmagasabb alapkutatási arány az európai kontinentális országokban, a legalacsonyabb a távol-keleti országcsoport esetében tapasztalható (bár az arányok hosszú távon közelednek egymáshoz). Ugyanakkor ez a magyarázat megbicsaklik a posztoszocialista országok esetében, mivel itt magas az alapkutatási ráfordítások aránya publikációs teljesítményük azonban ennek ellenére gyenge.

8.5. KUTATÓLÉTSZÁM

A következőkben megpróbálunk a fajlagos adatok által mutatott teljesítmények mögé nézni, s néhány alapvető kutatási, fejlesztési mutatót elemezni.

A K+F tevékenység egyik legfontosabb faktora, az emberi tényező, az FTE (Full-time equivalent, azaz teljes munkaidős foglalkoztatásra átszámított) kutatólétszám.

2015-ben Kínában volt a legtöbb egyenértékű kutató: közel 1,7 millió fő, az USA volt a második mintegy 1,4 millióval, őket Japán követte több mint 650 ezer-

rel, és Oroszország mintegy 450 ezerrel, majd Németország következett 400, Korea valamivel több mint 350, az Egyesült Királyság 290 és India 280 ezer fővel. *Ebben a nyolc országban találjuk a világ egyenértékű kutatólétszámának kétharmadát.* Magyarország ebben a sorban a 42. volt a maga mintegy 26 ezer fős egyenértékű kutatólétszámával.

A kutatólétszámot egymillió lakosra fajlagolva szokták komparatív összehasonlításban vizsgálni.

Az egymillió lakosra vetített magyar (FTE) kutatólétszám a 49 fejlett ország között a 31., az EU 28 tagországa között a 20., a 36 OECD-ország között pedig a 30. volt 2015-ben. Ugyanakkor a magyar adat növekedése viszonylag impozáns, 1996 és 2016 között több mint két és félszeresére növekedett az egyenértékű kutatólétszám. Az időszak alatt háromszoros vagy annál kicsit nagyobb növekedést Korea, Írország, Portugália és Törökország esetében látunk (de Törökország adata a növekedés ellenére fele a magyarnak). A magyar növekedéshez hasonló ütemet Csehország, Görögország, Málta, Kína és Ciprus esetében látunk (itt is igaz, hogy az utóbbi négy országban a növekedés ellenére a fajlagos létszám a magyarnak fele, viszont hozzá kell tenni, hogy Kína esetében – mint ezt fentebb láttuk – hatalmas kutatólétszámról van szó).

Ha a 49 fejlett ország egymillió lakosra vetített kutatólétszámait országcsoportonként vizsgáljuk, azt állapíthatjuk meg, hogy három nagy csapatba sorolhatók. A dél-amerikai a BRIC- és a fejlődő országok viszonylag szerény fajlagos kutatólétszáma áll az egyik póluson, a skandináv, távol-keleti angolszász és kontinentális országok a másik póluson, jelentős fajlagos kutatólétszámmal. A posztoszocialista és a dél-európai országok pedig e két pólus között helyezkednek el – köztük Magyarországgal.

A kutatólétszámot illetően tehát a szabadalmi teljesítményhez hasonló sorrendet látunk, a távol-keleti országok előkelő helyével.

8.6. K+F RÁFORDÍTÁSOK

A kutatási, fejlesztés összes ráfordítását nagy országcsoportonként vizsgálva a legmagasabb kiadásokat a GDP-hez viszonyítva az OECD-országcsoport esetében látjuk (8-7. táblázat).

8-7. táblázat. Az összes K+F ráfordítás a GDP-hez viszonyítva (GERD) 1996–2016

	1996	2000	2005	2010	2015
49 fejlett ország átlaga	1,30	1,34	1,40	1,56	1,71
EU28-országátlag	1,21	1,19	1,31	1,51	1,61
OECD-országátlag	1,45	1,57	1,66	1,83	1,95
Magyarország	0,63	0,79	0,92	1,14	1,36

Forrás: Világbanki adatbázis alapján saját számítás.

A legfejlettebb országok között két olyan országot találunk, ahol az összes GDP arányában vizsgált K+F kiadás a 2010-es években meghaladta a 4%-ot: Izraelt és Koreát. További négy országban volt 3% felett: Svájcban, Japánban, Svédországban és Ausztriában. Magyarország K+F ráfordításai a 2010-es évek közepén a 49 fejlett ország között a 23., az OECD-országok között a 22. és az EU 28 tagországa között a 16. helyen áll. (Dél-amerikai, dél-európai és poszt szocialista országok állnak mögöttünk, de például Észtország, Csehország, és Kína előttünk áll, ez utóbbi majdnem kétszer akkora GDP-hez mért ráfordítással.)

Országcsoportonként vizsgálva a K+F ráfordításokat kiemelkednek a távol-keletiek, amelyeket az európai északi és a kontinentális országcsoport követ, majd – talán kissé meglepő módon – az angolszászok kissé lecsúszva a dél-európai és a poszt szocialista országokkal kerültek hasonló szintre.

8-8. táblázat. Kutatólétszám és K+F ráfordítás országcsopontonként

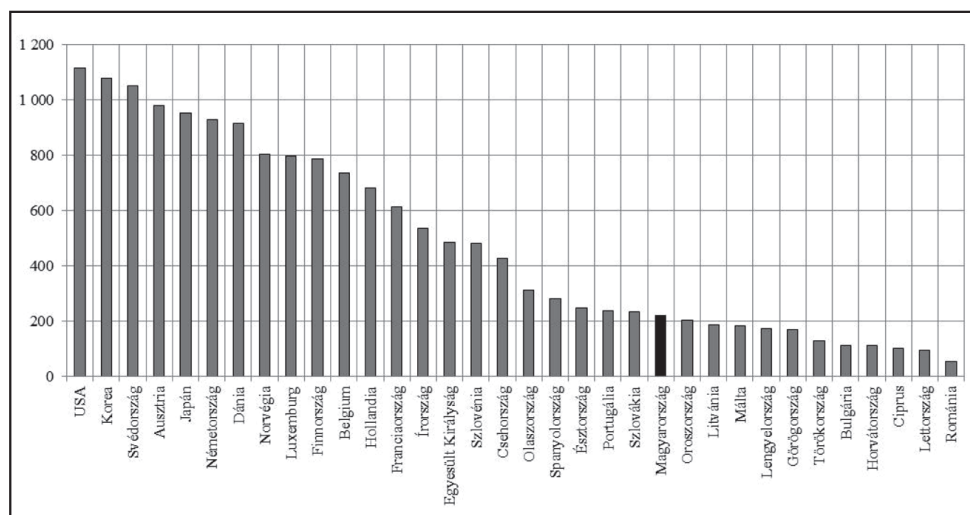
	Kutatólétszám (FTE) lakosra vetítve	K+F ráfordítás GDP arányában
1.	Európai északi Távol-keleti	Távol-keleti
2.	Angolszász Európai kontinentális	Európai északi Európai kontinentális
3.	Dél-európai Poszt szocialista BRIC	Angolszász Európai déli Poszt szocialista BRIC
4.	Dél-amerikai Fejlődő	Dél amerikai Fejlődő

A fajlagos kutatólétszám és a K+F ráfordítások országcsopontonkénti rangsorába viszonylag nagy a hasonlóság, bár az atlanti, angolszász ráfordítások viszonylag alacsony szintje meglepő (8-8. táblázat).

8.7. FAJLAGOS K+F RÁFORDÍTÁSOK

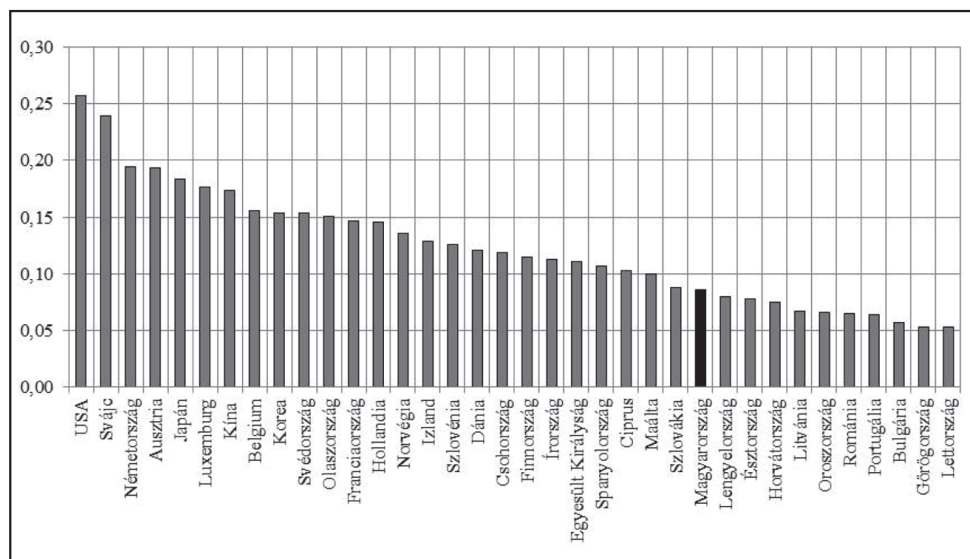
A kutatási ráfordításokat is érdemes fajlagolva összehasonlítani.

8-4. ábra. Az egy lakosra jutó kutatási, fejlesztési kiadások vásárlóerő-egységben, változatlan (2005. évi) áron 2015-ben [PPS]



Forrás: KSH adatai alapján (https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_int021b.html?down=97#) saját szerkesztés.

8-5. ábra. Egy FTE-kutatóra jutó kutatási kiadás millió pps EURO 2005. évi áron 2015-ben



Forrás: Eurostat adatai alapján saját számítás és szerkesztés (mind a kutatólétszám, mind a GERD adatok forrása: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do>).

A 2015. évi adatok, mind az egy lakosra (8-5. ábra), mind az egy (főállású létszámra átszámított) kutatóra vetített kutatási, fejlesztési kiadások (8-6. ábra) azt mutatják, hogy a dél-európai, valamint a posztszocialista országok költik a legkevesebbet kutatás-fejlesztésre, ami magyarázatul szolgálhat ezen országok szerény innovációs teljesítményére.

Ez a magyarázat azonban megbicsaklik, ha hosszabb időtávon is megnézzük a fajlagos ráfordításokat. Ugyanis a hazai – és a posztszocialista – innovációs teljesítmény a 90-es években jobb volt, miközben a fajlagos ráfordítások azonosak vagy alacsonyabb szintűek voltak, mint a 2010-es évek második felében. Ezzel szemben az innovációs teljesítményben jobb országcsoportok ráfordításai nagyjából szinten maradtak, miközben teljesítményük növekedett (8-9. táblázat).

8-9. táblázat. Egy FTE-kutatóra jutó kutatási kiadás millió pps EURO
2005. évi áron 1995–2017

	1995	2000	2005	2010	2015	2016	2017
Kontinentális	0,18	0,20	0,18	0,18	0,17	0,18	0,17
Északi	0,18	0,21	0,15	0,15	0,13	0,13	0,13
Déli	0,10	0,13	0,10	0,11	0,10	0,09	0,09
Angolszász	0,14	0,14	0,13	0,14	0,11	0,12	0,12
Posztszocialista	0,05	0,05	0,06	0,06	0,08	0,07	0,07
EU28 átlag	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11
Magyarország	0,07	0,06	0,08	0,08	0,09	0,08	0,08

Forrás: Eurostat adatai alapján saját számítás és szerkesztés (mind a kutatólétszám-, mind a GERD-adatok forrása: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do>).

Mindez arra utal, hogy az innovációs teljesítmény messze nemcsak a ráfordítások függvénye, hanem abban jelentős szerepet játszanak intézményi (institucionális) tényezők is.

8.8. AZ ÁLLAMI ÉS AZ ÜZLETI SZFÉRA K+F RÁFORDÍTÁSAI

Még egy metszetét nézzük meg a K+F ráfordításoknak, nevezetesen a kormányzati és az üzleti szféra részesedését a kutatási, fejlesztési ráfordításokon belül.

Az üzleti szféra ráfordításainak részesedése az összes K+F ráfordításból

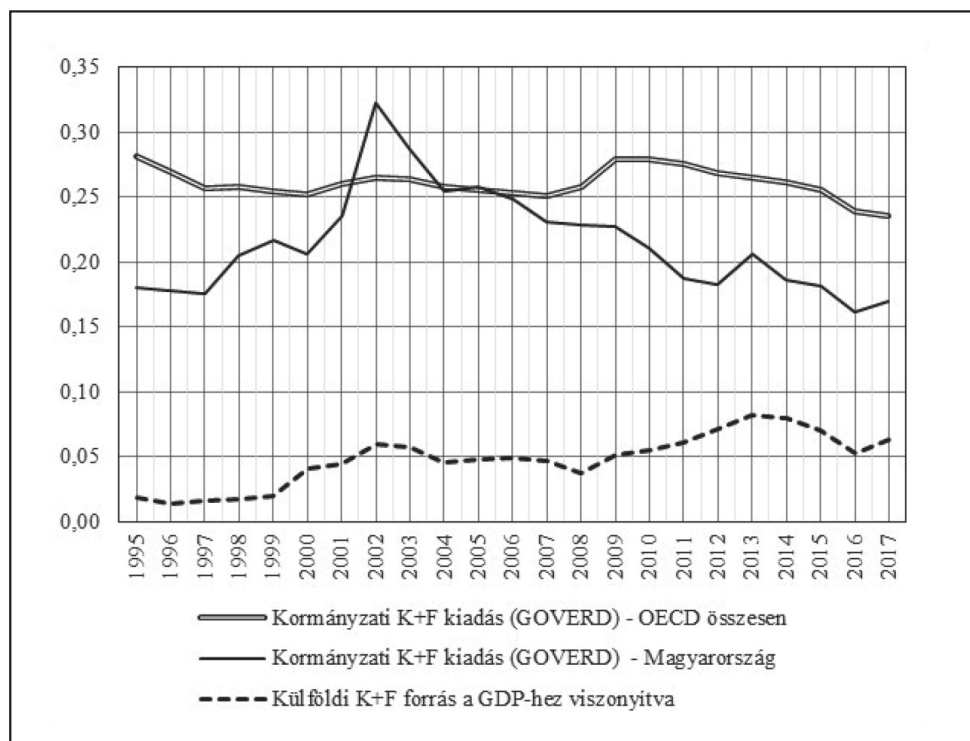
	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
OECD-országátlag	48%	50%	50%	54%	53%	56%	56%	55%	56%	57%	57%	62%
Magyarország	43%	42%	40%	40%	37%	43%	50%	57%	62%	69%	73%	73%

Forrás: OECD.Stat adatai alapján saját számítás.

Az adatok tanúsága szerint Magyarországon jelentős forrás-struktúráváltás következett be a 2000-es évek elején. Az üzleti szféra K+F ráfordításainak részesedése jelentősen megemelkedett, a kormányzati ráfordítások aránya viszont – lényegében az OECD-átlag szintjére – csökkent.

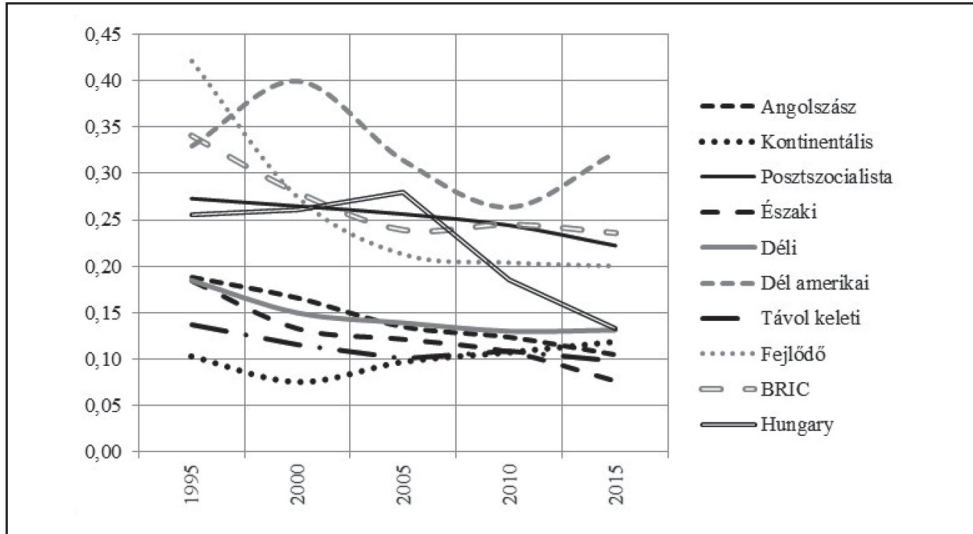
Ugyanakkor az is látszik (8-6. ábra), hogy a kormányzati K+F ráfordítások helyét (az EU-csatlakozás után megnyílt) nemzetközi források vették át, vagy úgy is fogalmazhatunk, hogy a kormányzat a nemzetközi források növekedésével arányosan csökkentette K+F ráfordításait.

8-6. ábra. A kormányzati szféra ráfordításainak részesedése az összes K+F ráfordításból



Forrás: OECD.Stat adatai alapján saját számítás és szerkesztés.

8-7. ábra. A kormányzati szféra ráfordításainak részesedése az összes K+F ráfordításból országcsoportonként



Forrás: OECD-adatok alapján saját számítás.

A kormányzati K+F kiadások adatainak országcsoportonkénti alakulása alapján (8-7. ábra) megállapítható, hogy minél fejletlenebb egy ország, annál nagyobb hányadát finanszírozza a kormányzat a K+F kiadásoknak. A gazdasági fejlődéssel egyre kisebb a kormányzat részesedése (arányában, de összegében nem feltétlenül), és a K+F költségeinek finanszírozásában egyre nagyobb hányadban az üzleti szféra dominál, ami azonban nem rontja a szabadalmi és a publikációs teljesítményt. Szembetűnő a magyar kormányzati ráfordítás csökkenése – tehát a kormányzati K+F-ráfordítás megfélemeződése – 2005-től, az EU-csatlakozást követően.

Az adatok összehasonlításából (8-10. táblázat) az is megállapítható, hogy a magas kormányzati K+F ráfordításhoz legfeljebb a publikációs teljesítményt (tehát inkább az elméleti, alapvetési eredményeket) növeli valamennyire, a szabadalmi teljesítményt nem.

8-10. táblázat. A szabadalmi a publikációs teljesítmény és a kormányzati K+F kiadások országcsoportonkénti összehasonlítása

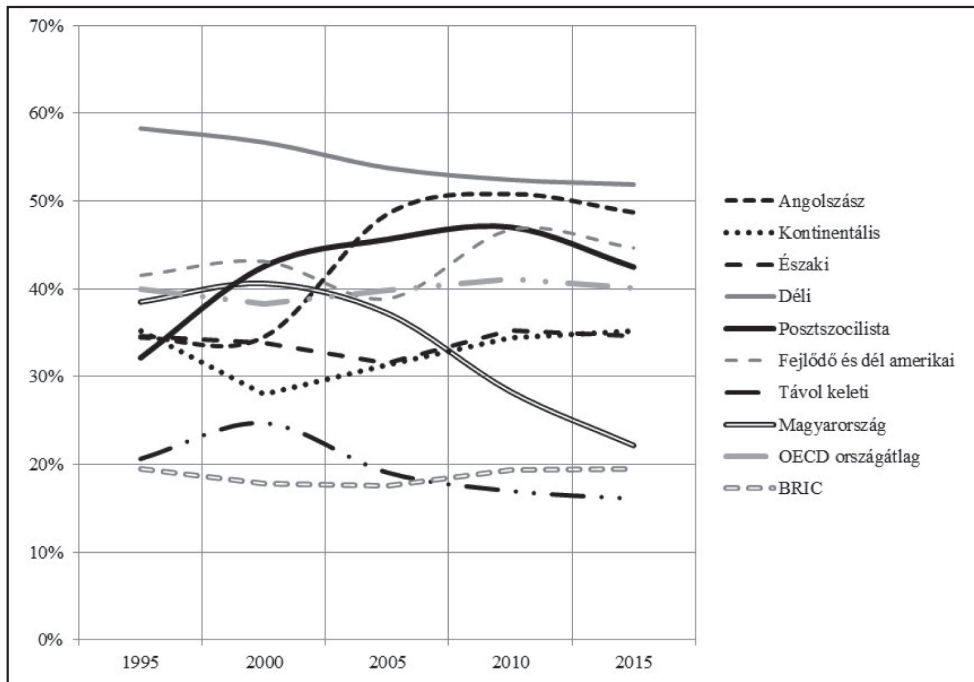
	Hazai szabadalmak fajlagos száma	Nemzetközi publikációk fajlagos száma	GOVERD/GERD arány (kormányzati K+F ráfordítás az összes arányában)
Magas	Távol-keleti	Angolszász Észak-európai Kontinentális	BRIC Dél-amerikai Posztszocialista
Közepes	Angolszász BRIC Észak-európai Fejlődő Kontinentális	Dél-európai Posztszocialista (Magyarország) Távol-keleti	Dél-európai Fejlődő Kontinentális (Magyarország)
Alacsony	Dél-amerikai Dél-európai Posztszocialista (Magyarország)	BRIC Dél-amerikai Fejlődő	Angolszász Észak-európai Távol-keleti

8.9. A HAZAI FELSOROKTATÁSI KUTATÁSOK

A következőkben a hazai felsőoktatási kutatások néhány további, statisztikailag megragadható sajátosságát igyekszünk bemutatni.

A hazai felsőoktatási K+F súlya a 2000-es évek eleje óta fokozatosan csökken. A felsőoktatásban dolgozó kutatók aránya az összes kutatóhoz képest a 2010-es évek végén már csak 20%-ot tett ki (8-14. ábra). Ez a csökkenés nemzetközi összehasonlításban is feltűnően nagy. A jelenségnek több oka van. Résztint a vállalati kutatóhelyek arányának növekedése, résztint a felsőoktatás kutatási támogatásának aránycsökkenése. A felsőoktatási kutatóhelyek K+F támogatásának aránya 2010 és 2016 között jelentősen csökkent (8-11. táblázat).

8-8. ábra. A felsőoktatási kutatók és az összes kutató aránya (FET-ben számolva)



Forrás: UNESCO-adatbázis alapján saját számítás.

8-11. táblázat. A felsőoktatási kutatóhelyek K+F kiadásainak aránya az összes K+F kiadáshoz viszonyítva

	1995	2000	2005	2010	2015	2017
OECD-országátlag	31%	32%	38%	45%	48%	46%
Magyarország	17%	19%	23%	23%	17%	18%

Forrás: UNESCO-adatbázis alapján saját számítás.

8.9.1. A kutatóhelyi struktúra átalakulása

A témák jellegének változása nyilvánvalóan összefügg a kutatóhelyek struktúrájának, szektorbeli megoszlásának változásával.

8-12. táblázat. A kutatóhelyek átszámított létszámának alakulása

	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Kutató-fejlesztő intézet és egyéb költségvetési kutatóhely	4 657	4 741	4 959	4 572	4 904	5 271	4 782	4 680	4 867
Felsőoktatási kutató-fejlesztő hely	5 938	5 957	5 911	5 833	5 906	5 975	5 939	5 610	6 032
Vállalkozási kutató-fejlesztő hely	4 071	4 482	5 008	6 986	9 199	11 773	14 317	15 026	17 527

Forrás: KSH adatai alapján saját szerkesztés (megjegyzés: 2008. és 2009. évi adatok saját becslés)m

Az elmúlt húsz év jelentős átstrukturálódást hozott a hazai K+F kutatóhelyek szerkezetében (8-12. táblázat). A 90-es évek vége óta a vállalkozói kutatóhelyek száma s ennek nyomán az itt dolgozó kutatók száma is jelentősen megemelkedett – több mint négyszeresére nőtt –, miközben a másik két szféra nagyjából állandó maradt.

8-13. táblázat. A különböző K+F szektorokban az alapkutatás, alkalmazott kutatás és kísérleti fejlesztési ráfordítások megoszlása

Vállalkozási	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Alapkutatás	3%	4%	5%	5%	5%	5%	5%
Alkalmazott kutatás	33%	34%	29%	28%	24%	27%	19%
Kísérleti fejlesztés	64%	62%	66%	66%	71%	68%	76%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Államháztartási	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Alapkutatás	57%	53%	57%	55%	61%	59%	58%
Alkalmazott kutatás	34%	39%	36%	29%	31%	36%	38%
Kísérleti fejlesztés	9%	8%	7%	16%	8%	5%	4%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Felsőoktatási	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Alapkutatás	50%	51%	54%	52%	55%	61%	60%
Alkalmazott kutatás	39%	38%	36%	37%	36%	30%	29%
Kísérleti fejlesztés	12%	11%	10%	11%	9%	9%	11%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Együtt	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Alapkutatás	22%	20%	20%	19%	19%	19%	19%
Alkalmazott kutatás	34%	36%	31%	30%	26%	29%	23%
Kísérleti fejlesztés	44%	44%	49%	51%	55%	52%	58%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Forrás: KSH adatai alapján saját számítás.

Ha a kutatási tevékenységtípusok arányainak változását vizsgáljuk 2010-es években a K+F kiadások alapján (8-13. táblázat), azt találjuk, hogy a kísérleti fejlesztésre fordított összegek aránya az összes K+F kiadásból mintegy harmadával növekedett, az alkalmazott és az alapkutatás aránya pedig csökkent. Szektoronként vizsgálva jól látszanak az egyes kutatóhelycsoportok tevékenységeinek súlypontjai: a felsőoktatási kutatóhelyeken és a kutatóintézetekben a súlypont az alapkutatáson van – az előzőekben növekvő, az utóbbiakban stagnáló, de mindkét helyen 50%-nál nagyobb arányban.

8-14. táblázat. Az alapkutatások ráfordításai a GDP arányában és az összes kutatási ráfordítás arányában

Year	1995	2000	2005	2010	2015
Alapkutatás a GDP-hez viszonyítva					
OECD-országátlag	0,25%	0,30%	0,32%	0,34%	0,42%
Magyarország	0,17%	0,21%	0,25%	0,25%	0,25%
Year	1995	2000	2005	2010	2015
Alapkutatás aránya az összes K+F ráfordításokon belül					
OECD-országátlag	18%	19%	19%	19%	21%
Magyarország	25%	27%	27%	22%	18%

Forrás: OECD-adatbázis alapján saját számítás és szerkesztés.

Ha nemzetközi összehasonlításban vizsgáljuk az alapkutatások arányát és ráfordításait (8-14. táblázat), szembeűnő, hogy a magyar alapkutatási ráfordítások a GDP arányában az elműlt 20 év alatt nagyjából stagnáltak, viszont az OECD-országok átlaga növekedett. Ennek nyomán a magyar alapkutatási ráfordítások 2000-es évek elején tapasztalt viszonylag magas aránya a 2010-es évekre az OECD átlagára került vissza.

8.9.2. A kutatóhelyek eredményessége

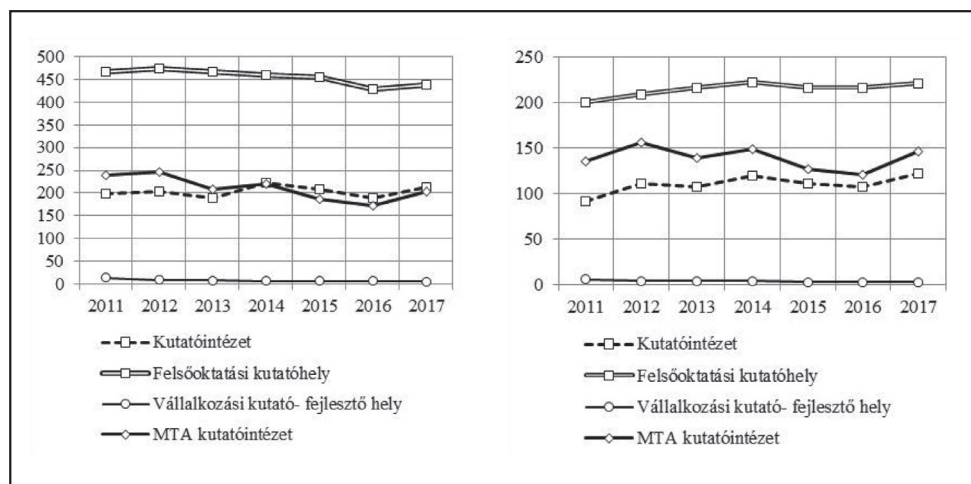
Az egyes kutatóhelytípusok szabadalmi tevékenységét illetően egyértelműen a vállalati kutatóhelyek emelkednek ki, különösen igaz ez a külföldön bejelentett szabadalmak tekintetében.

A publikációs tevékenységet illetően a felsőoktatási kutatóhelyek eredményessége magasan a legjobb, s a vállalati kutatóhelyeké a legalacsonyabb – bár egyes MTA-elemzések (lásd például Schubert–Tolnai 2006) igyekeznek az akadémiai kutatóintézetek publikációs tevékenységének magasabb színvonalát bizonygatni, azonban az idegen nyelvű publikációk száma egyáltalán nem igazolja ezt.

Ugyanakkor egyértelmű, hogy mind a felsőoktatási, mind a kutatóintézeti kutatóhelyek esetében az eredmények gazdasági hasznosítása helyett az elméleti hasznosítás van előtérben. Azaz a kialakult érdekeltségi és reputációs tér az elméleti hasznosulást lényegesen magasabbra értékeli, mint a gazdasági hasznosulást.

Az is szembetűnő, hogy a felsőoktatás eredményessége lassan romlik (bár az idegen nyelvű kissé javul), pedig ha visszagondolunk a felsőoktatási kutatóhelyek K+F ráfordításainak alakulására (8-9. ábra), mindez a feltételek romlása mellett következett be.

8-9. ábra. Az egyes kutatóhelyi típusok (100 átszámított kutatóra jutó) publikációs eredményessége (balra összes, jobbra idegen nyelvű publikációk száma)



Forrás: KSH alapján saját szerkesztés.

8.10. A HAZAI FELSOROKTATÁS ÉS A KUTATÁS FINANSZÍROZÁSA

8.10.1. A felsőoktatás finanszírozása

A felsőoktatás finanszírozásáról korábban már írtunk, itt csak a felsőoktatási kutatás finanszírozásáról lesz szó, ami nem igazán kíván jelentős terjedelmet, mert az – néhány rövid időszakot leszámítva – nem volt része a felsőoktatás állami finanszírozásának. A 90-es években létezett egy Tudományos Kutatási Alap (TKA) elnevezésű, a fenntartó minisztérium által pályázati formában működtetett forrás, ami azonban megszűnt. A 2006-os képlet szerinti finanszírozás megjelenésével megjelent egy kutatási normatíva, amely azonban valójában az egyetemek magasabb működési forrásait volt hivatott finanszírozni, s tényleges kutatásfinanszírozásra abból nem jutott. Majd 2013-ben megjelent a „Kiválóságtámogatások” elnevezésű előirányzat,

amelyből azonban szintén nem jutott kutatásokra, mert ez is alapvetően kondicionális hiányok befoltózását szolgálta. 2019-ben ez is „eltűnt”, átkerült az Innovációs Minisztériumhoz.

A felsőoktatási kutatások támogatása így alapvetően a központi kutatási alapokra történő pályázatok alapján történt (már amennyiben nyertek ilyen támogatást az oktatók). Ilyen központi alap az OTKA volt, majd annak 2014. végi megszűnésével az azt korábban (2010-től) kezelő Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatalból létrejött Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által kezelt NKFI Alap.

Az elmondottak alapján nem meglepő a korábban (8-11. táblázat) látott tendencia, amely a felsőoktatási kutatók támogatásának 2011 óta tartó radikális csökkenését mutatja.

8.10.2. A kutatás finanszírozási módszerei

A tudományos kutatás finanszírozásának jelenlegi hazai rendszere viszonylag sokrétű, amely rendszert kissé leegyszerűsítve az alábbi öt fő elembe – csatornába – foglalhatjuk össze:

- A személyfinanszírozás, amelynek legáltalánosabban ismert megoldása az *ösz-töndíjak folyósítása*. A személyfinanszírozás ennek egy eltorzult formája – lényegében csak a posztszocialista világban ismert módszer – az akadémikusok és tudományos minősítettek tiszteletdíja, illetve illetménykiegészítése –, a személyre szóló *címfinanszírozás*.
- A másik csatorna a kutatóintézetek és kutatóhelyek (egyik fajta) költségvetési támogatása, az *intézményfinanszírozás*.
- Egy újabb csatorna a (felsőoktatási) intézmények tudományos célú *normatív finanszírozása* – amit fentebb említettünk, már csak múlt időben írható, hogy – volt.
- Az egyik legfontosabb csatorna a kutatási, fejlesztési alapokból, hazai és nemzetközi programokból, alapítványokból versenypályázati (esetenként meghívásos pályázati) elven nyújtott támogatás – *projekt-, illetve programfinanszírozás*. Ezeknek egy speciális esete, s egyre jelentősebb csatorna a *nemzetközi pályázatok és programok* keretében kapott támogatás.
- Végül ugyancsak rendkívül fontos csatorna a különböző nem állami forrásból származó megbízásokból származó források – a *megrendelések*.

a) A címfinanszírozás, azaz az MTA-doktorok illetménykiegészítése, valamint az Akadémia rendes és levelező tagjainak illetménye az aktuális teljesítményektől függetlenül (múltbeli érdemekre épülő), tudományos címre, illetve (akadémiai) tagságra folyósított juttatások munka-gazdaságtani szempontból elfogadhatatlanok. A tel-

jesítményektől független – a tagságot és címet jutalmazó – díjazás a piacgazdaság viszonyai között anakronisztikus.

Ez tudománypolitikai aspektusból előbb-utóbb felülvizsgálatra szorul, azért is, mert nem jelentéktelen összegről van szó (2017-ben 6,3 milliárd forint, ami az összes állami K+F támogatás mintegy 4%-a, az Akadémia éves kiadásainak pedig kicsit több mint 10%-a). Ami mesze nem olyan kis összeg, ha figyelembe vesszük, hogy 2017-ben az NKFI kutatói kezdeményezésű témapályázatra (K_17) – korábbi nevén az OTKA – hirdetett programjának keretösszege 6,5 milliárd forint volt (négyéves futamidőre). (A teljes 2017-es kutatói kezdeményezésű témapályázat K_17, FK_17, PD_17, NN_17, ANN_17, SNN_17 12 milliárd forint 3-4 éves futamidőre.) Azaz a magyar tudománypolitika – lényegében a világon példátlanul – nagyjából ugyanannyit költ tudományos címmel rendelkező kutatók finanszírozására – mindenfajta valódi teljesítménykövetelmény nélkül –, mint amennyit kutatói kezdeményezésű valódi kutatási pályázatokra.

Ezzel a hazai akadémiai szférában a valódi tudományos teljesítmények helyett az akadémiai hierarchiában való előbbre jutás a meghatározó. Az Akadémia által kreált tudományos minősítési hierarchia a tényleges tudományos és innovációs teljesítményeket háttérbe szorítja. Ugyanis az Akadémia az MTA doktora címmel és az akadémikusi tagsággal olyan (fizetéssel járó) hierarchiát hozott létre, amely a tényleges tudományos teljesítmények helyett működik. Akinek nagydoktori címe van, nagyobb (és jobban fizetett) tudós, mint akinek nincs. Aki levelező akadémikus, az még nagyobb (és még jobban fizetett) tudós, aki pedig rendes tag, az a legnagyobb (és legjobban fizetett) tudós. És az egyetemi kinevezések, valamint a kutatási pályázatok esetében, a kutatási forrásokhoz való hozzájutás esetében ez a meghatározó, s nem az, hogy milyen is a tényleges tudományos teljesítménye valakinek.

b) Az intézményfinanszírozás tulajdonképpen inputfinanszírozás, amikor az intézményi feladat ellátásához szükséges – elvileg normázott, gyakorlatilag kialakult és engedélyezett – inputok (személyzeti létszám, bér, eszközök stb.) költségeit tervezik meg és folyósítják.

A hazai gyakorlatban követett intézményfinanszírozás azonban a központi költségvetési szervek esetében elszakadt a tényleges inputfinanszírozástól, s bázisfinanszírozássá alakult. Ez azt jelenti, hogy az intézmények adott évi költségvetésének terve a korábbi év költségvetési tervére épül anélkül, hogy a tényleges inputok elemzése (egészen radikális feladatváltozások korrigáló hatásától eltekintve) megtörténne. Lényegében az intézmények költségvetésének összege úgy kerül meghatározásra, hogy az előző évi költségvetés egyes kiemelt előirányzatait a központi költségvetés irányelveinek figyelembevételével korrigálják.

Az intézményfinanszírozás alapproblémája – függetlenül attól, hogy az inputokra vagy a bázisra épül – az, hogy az intézményi teljesítmények, eredmények, a szolgáltatási minőség, valamint a támogatás között nincs összefüggés. A finanszírozás

ugyanis vagy a kialakított inputok alapján, vagy az előző évi költségvetés alapján történik, és nincs köze ahhoz, hogy a finanszírozott feladat végrehajtása mennyire eredményes, mennyire hatékony.

Az alku alapvető eleme a következő évi bevétel meghatározása, amely az intézmény működésének alapvető eleme. A bevétel meghatározása azonban nem a tényleges kapacitások alapján történik, hanem részint a költségmúlt, részint a központi költségvetési politika irányelvei alapján.

A kutatóintézetek finanszírozásánál az állami támogatás és a bevételek arányának alakulása már a 90-es évek közepén felvetette azt az igényt, hogy az állam garantálja az intézetek támogatásának egy részét, azaz nyújtson alapfinanszírozást, s biztosítsa az intézmények személyi és technikai infrastruktúrájának valamilyen szintű fenntartását, amelyhez az intézeteknek, illetve kutatóiknak a többi forrást pályázatokon, illetve megbízásokkal kell megszereznie. 2010-ben a kormányváltás előtt sikerült is nehéz alkuk során kiizzadni egy sajátos akadémiai kutatóintézeti támogatási rendszert, amely lényegében pontosan ugyanolyan teljesítménytől alig függő volt, mint a korábbi. Ezt a kormányváltás után hatályon kívül is helyezték.

Az intézményfinanszírozással szorosan összefügg az intézetben belüli érdekeltégi és foglalkoztatási rendszer. Az államilag finanszírozott kutatóintézetek alkalmazottai közalkalmazottak, akiknek alkalmazása és bérezése nem függ tudományos teljesítményüktől. Persze azért a jövedelmek mégiscsak függenek a tudományos teljesítményektől, mivel az egyes kutatók által elnyert pályázatok nagyobbik része lehetővé teszi jövedelemkiegészítést, megbízásokat stb. – és persze a rezszel és beszerzéseivel, beruházásaival hozzájárul az intézet működéséhez, fennmaradásához. Intézete válogatja, hogy milyen az érdekeltégi és teljesítményösztönzési rendszer, mennyire vannak rákényszerítve a kutatók, hogy pályázzanak, mennyire nem. Általában minél magasabb fokon áll valaki az akadémiai ranglétrán, annál kevésbé van kényszerítve a pályázásra. Más oldalról minél magasabb létrafokon áll valaki, annál nagyobb az esélye, hogy a különböző pályázatokon komolyabb támogatáshoz jussanak tudományos teljesítményüktől függetlenül. És persze az elszámoltatás is lényegesen lazább az esetükben. Végül is a közalkalmazotti foglalkoztatás és az akadémiai címhierarchia nyilvánvalóan a tényleges teljesítmények és az elszámoltathatóság ellen hat.

c) A 2006-ban életbe lépő új felsőoktatási törvény szabályozása szerint a felsőoktatás finanszírozásának egyik eleme volt a tudományos célú feladatokhoz nyújtott támogatás. A tudományos célú támogatást a törvény értelmében felerészt a felsőoktatási intézmény kutatási eredményei alapján, felerészt pedig az oktatók és kutatók, valamint a doktoranduszok száma és teljesítménye alapján kellett az intézmények között elosztani. Ehhez képest a végrehajtásról szóló Kormányrendeletben már nem esett szó semmilyen kutatási eredményről, kizárólag a létszámokról. Végül is a felsőoktatás tudományos finanszírozása egyáltalán nem jelent ténylegesen tudományos

finanszírozást, lényegében egy bonyolult képlet szerinti intézményfinanszírozás részeként fogható fel. Ennek következtében a felsőoktatási kutatóhelyeken folyó kutatások érdekeltiségi, foglalkoztatási és ösztönzési rendszere nagyjából megegyezik a fentiekben – az intézetek intézményfinanszírozásánál – elmondottakkal. A felsőoktatási kutatóhely kutatói – akik túlnyomó többségükben oktatók is – szintén közalkalmazottak (akárcsak a kutatóintézetek munkatársai), akiknek alkalmazása és bérezése szintén nem függ tudományos teljesítményüktől. Pontosabban rövid távon nem függ, mert itt azért léteznek hosszú távú követelmények, amelyek a pályán maradáshoz szükségesek, nevezetesen a tudományos minősítés (PhD) megszerzése, ami a véglegesnek tekinthető (adjunktusi) kinevezéshez szükséges, s a docensi és tanári kinevezésnek is vannak feltételei. Ezek a követelmények azonban inkább csak hosszabb távon hatnak, a rövid távú kutatási tevékenységet kevésbé befolyásolják. Más oldalról az is igaz, hogy a jövedelmek mégiscsak függenek a tudományos teljesítményektől is, mivel az egyes oktatók által elnyert kutatási pályázatok lehetővé tesznek jövedelemkiegészítést, megbízásokat stb. – és persze a rezsivel, beszerzésekkel, beruházásokkal itt is hozzájárulnak az intézmény, kar, tanszék működéséhez, fennmaradásához. Erősen intézmény-, illetve karfüggő, hogy milyen az érdekeltiségi és teljesítményösztönzési rendszer, mennyire vannak rákényszerítve az oktatók, hogy pályázzanak és publikáljanak, mennyire nem. Itt is igaz az, hogy a közalkalmazotti foglalkoztatás és az akadémiai címhierarchia nyilvánvalóan a tényleges teljesítmények és az elszámoltathatóság ellen hat.

d) A hazai tudománypolitikával, tudományfinanszírozással foglalkozó és a közgazdasági irodalomban a feladatfinanszírozás, a projektfinanszírozás és a programfinanszírozás gyakran egymás szinonimájaként, néha egymástól eltérő fogalmakként szerepel.

A feladatfinanszírozás azt jelenti, hogy a finanszírozott „feladat végrehajtása időben is lezárhatóan értelmezhető. Ez történik például bizonyos állami fejlesztési, beruházási programok esetén. A céltámogatások is olyan pántlikázott pénzek, amelyeket csak meghatározott célra, célcsoportra lehet elkölteni (...). Feladatfinanszírozásra emlékeztetnek a normatív módon meghatározott támogatások is” (Pete 1997). Tehát a feladatfinanszírozás a három fogalom közül a legtagabb, lényegében magában foglalja a program és projektfinanszírozás mellett az intézményfinanszírozás egyes (szigorúbb) formáit is.

A projekt közgazdasági definíciója: „egyedi folyamatrendszer, amely kezdési és befejezési dátumokkal megjelölt, specifikus követelményeknek – beleértve az idő-, költség- és erőforrás-korlátokat – megfelelő célkitűzés érdekében vállalt, koordinált és kontrollált tevékenységek csoportja” (Lockyer–Gordon 2000: 13). A projektfinanszírozás olyan finanszírozás, amely az előre, részletesen megtervezett, ütemezett projekt támogatását, annak előrehaladása szerint, az előrehaladás eredményeit mérve, kontrollálva folyósítja a támogatást.

A projektfinanszírozást a tudománypolitikában ennél kicsit eltérőbben is értelmezik. Projektfinanszírozás „amikor az államháztartáson belüli alapok támogatnak adott időre, meghatározott tematikájú kutatásokat. Vagy: amikor állami termelő, illetve hatósági jogokkal felruházott intézmények adnak a kutatónak megrendeléseket” (Glatz 2000). Más oldalról a projektfinanszírozás megjelenése a tudományirányításban egy korszakhatárt is jelent. „A liberális állami tudománypolitika – leegyszerűsítve – a projektfinanszírozásra törekszik, az állam megrendelőként üzleti viszonyba lép a kutatóbázissal. Az etatista koncepció közvetlen és hosszú távú intézet (tanszék vagy kutatóintézet) fejlesztést eszközöl (...). Ebből az alapelvből azután következtetések adódnak az intézetrendszerre, mobilitásra stb. vonatkozóan (...)” (Glatz 2002).

A projektek megjelenésével kialakul a projektvilág, ami egészen más, mint a „békebeli” tudomány világa. „A projektvilágban a kutatók pontosan definiált célokkal pályáznak. Projektjeik irányulhatnak alap- vagy alkalmazott kutatásra, hangsúlyozhatnak diszciplináris érdekeket, szinte akármit, de pontosan meg kell mondaniuk, mi a céljuk. A finalizáció a projektvilágban általánosnak tekinthető. A projekteken lehet egyetemen, kutatóintézetben, garázsban vagy vállalati laboratóriumban dolgozni, a lényeg, hogy a végén el tudjanak számolni a társadalomnak, magánmegbízónak, alapítványnak, azaz az adományozónak. Úgy tűnik, a projektvilág a monetarista rendszer adekvát intézménye. A kutatók valóban kisvállalkozók, maximum középvállalkozók, sőt az egyetemek maguk is vállalkozóként viselkednek a tudáspiacon. Másfelől a Nagy Tudomány mintha megfeleltethető lenne a multinacionális vállalatoknak, hatalmas nélkülözhetetlen potenciáljukkal és millió hátrányukkal. A globalizmust a tudományban azonban nem egyedül ők képviselik” (Laki-Palló 2001).

„Azok a projektek nyernek támogatást (azaz abba az irányba megy a tudomány), amelyeknek menedzserei a legotthonosabban mozognak az érdek- és nyomáscsoportok között. Azok a projektek, amelyeket olyan tudósok próbálnak megvalósítani, akik állandóan jelen vannak abban az informális kapcsolatrendszerben, ahol a konszenzus- és koalícióképzés zajlik, s a legjobban alkalmazzák az ehhez illő rugalmas kommunikációs rendszert, az e-mailt és mobil telefont. A szigeten élő, régimódi tudós, aki nincs intenzív informális kapcsolatban az elgondolt projekt tudományos és nem-tudományos szereplőivel, nem jut támogatáshoz – s a Nagy Tudomány esetében ez azt jelenti: kimarad a tudományból” (Laki-Palló 2001).

A programfinanszírozáson is több mindent szoktak érteni. A programfinanszírozás leginkább használt fogalma – legalábbis a tudománypolitikában és a fejlesztéspolitikában – azt jelenti, hogy nem egymástól független projekteket, beruházásokat támogatnak, hanem csak olyanok, amelyek komplex fejlesztési koncepcióba, illetve programba illeszkednek. De gyakran használják a programfinanszírozás lényegesen kevésbé szigorú megkötéssel, gyakran a feladatfinanszírozás értelmében is.

A feladat, projekt és programfinanszírozás a tudományirányítás igen fontos eszköze. Ahhoz azonban, hogy ez az eszköz hatékony legyen, nélkülözhetetlen, hogy a finanszírozónak

- átgondolt céljai, prioritásai,
- az eredményességet biztosító elosztási rendszere és
- megfelelő ellenőrző, monitoringrendszere legyen.

A hazai gyakorlatban is egyre jelentősebb a projektfinanszírozás aránya a K+F finanszírozás területén. Az ÁSZ megállapítása szerint a 2002. évi állami támogatásából 20%-ot az intézményfinanszírozás, 58%-ot a projektfinanszírozás, míg 22%-ot az egyéb célú (tevékenységi és szervezeti) támogatás tett ki (ÁSZ 0440 Jelentés... 2004).

Ha megnézzük a 2015–2017. évi KSH K+F statisztikákat, akkor azt látjuk, hogy az összes állami költségvetésből származó K+F ráfordítás mintegy 60%-át alapokon keresztül osztják el, ezen belül a kutatóintézetek költségvetésének 25-35%-át, a felsőoktatási kutatóhelyek 30-50%-át a vállalati kutatóhelyek 95%-át teszi ki az alapokból – feltehetően nagyrészt – projekt formában kapott állami támogatás.

A projektfinanszírozás aránya tehát növekedett, jóllehet legkevésbé a kutatóintézetek esetében.

e) A megbízások, ahová valamely külső, a kutatási, fejlesztési, szakértési eredmény hasznosításában közvetlenül érdekelt megrendelő által finanszírozott ún. megbízásos (vagy néha szerződésesnek, régebben „kk” munkának – azaz költségvetésen kívülinek – nevezett) kutatások tartoznak. Lényegében ezek azok a kutatások, amelyeket a gazdaság szereplőinek végeznek a kutatóhelyek.

Az adatok tanúsága szerint (8-15. táblázat) mind a felsőoktatási kutatóhelyek, mind a kutatóintézetek esetében azt lehet megállapítani, hogy a gazdasági szférától származó megbízásos kutatások bevétele igen alacsony arányú, bár némileg növekvő tendenciájú, tehát a gazdasággal való kapcsolat nem igazán erős.

8-15. táblázat. A kutatás-fejlesztés ráfordításai szektorok és pénzügyi források szerint

	<i>Kutató-fejlesztő intézet</i>						
<i>Pénzügyi forrás</i>	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011
Vállalkozások	5,2	6,0	8,8	7,8	9,7	9,8	11,5
Állami költségvetés	83,9	82,4	76,4	76,1	76,3	78,6	77,3
Nonprofit	0,1	0,0	0,3	0,2	0,3	0,1	0,2
Külföldi forrás	10,8	11,5	14,6	15,8	13,7	11,5	11,0
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	<i>Felsőoktatási kutatóhely</i>						
<i>Pénzügyi forrás</i>	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011
Vállalkozások	6,1	9,6	8,0	9,1	8,6	9,5	11,3
Állami költségvetés	78,2	69,2	75,2	74,1	69,7	74,4	75,4
Nonprofit	3,8	6,3	5,3	4,6	4,6	4,4	4,4
Külföldi forrás	12,0	14,9	11,5	12,2	17,1	11,7	8,9
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	<i>Vállalkozási kutató-fejlesztő hely</i>						
<i>Pénzügyi forrás</i>	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011
Vállalkozások	70,1	73,6	64,8	64,3	63,5	66,6	69,5
Állami költségvetés	13,6	8,3	19,4	16,5	19,0	15,7	14,5
Nonprofit	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1
Külföldi forrás	16,3	18,0	15,8	19,2	17,4	17,6	15,9
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: KSH.

8.10.3. Tanulságok a finanszírozásáról

A hazai felsőoktatás finanszírozása valamennyire közeledett mind a finanszírozás sajátosságait, mind (külső) hatékonyságát tekintve a fejlett (kontinentális európai) országokéhoz. Valamennyire növekedett a projektszerű finanszírozások (K+F, NFT) aránya és a nagy projektek aránya, azonban sem igazi kutatóegyetem, sem igazi vállalkozó egyetem nem jött létre a 2010-es évek végéig.

Ugyanakkor visszatért a finanszírozásban a (főhatósági) szubjektivitás és a nagy lobbisoportok szerepe. Más oldalról igen kevés olyan egyetem van, amelynek bevételeiben jelentős szerepet játszanak a kutatási és a pályázati, és különösen a vállalatoktól származó megbízási bevételek.

A kutatást illetően, ha össze szeretnénk foglalni a fenti elemzések tanulságait, akkor először azt kell kiemelni, hogy a hazai kutatás-fejlesztési, innovációs szférában a tudomány rendszerváltozása nem zajlott le, vagy csak kismértékű elmozdulást hozott a 2010-es évek végéig.

Jóllehet a projektvilág megjelent, és valamekkora teret nyert a hazai kutatásban és felsőoktatásban, azonban mellette nem jelentéktelen a kényelmes intézményfinanszírozás és az egyenesen teljesítményromboló címfinanszírozás szerepe.

A kutatási szférának a gazdaság felé fordulása nagyrészt elmaradt nálunk. A kutatóintézeti és a felsőoktatási kutatóhelyek orientációjában az alapkutatások aránya alig változott az elmúlt évtizedben. Az egyedüli pozitív jelenség ebből az aspektusból a vállalkozói kutatóhelyek számának növekedése a 90-es évek vége óta, amely kutatóhelyeken meghatározó módon – alap- és alkalmazott kutatások helyett – gazdasági hasznosítást célzó fejlesztések folynak.

A fenti tényekkel is összefügg, de nyilván más meghatározó okokra is visszavezethető, hogy a hazai kutatóhelyek szabadalmi eredményessége meglehetősen szerény, messze elmarad a fejlett országokétól – és a hazai elemzés jól mutatja, hogy különösen alacsony a felsőoktatási és a kutatóintézeti eredményesség ezen a területen. Egyetlen pozitív eredmény, hogy a vállalati kutatóhelyek külföldi szabadalmi tevékenységének eredményessége az elmúlt évtizedben növekedni látszik.

Az a tény, hogy a publikációs tevékenység tekintetében a hazai kutatóhelyek valamivel kedvezőbb helyen állnak nemzetközi összehasonlításban, mint a szabadalmi teljesítményt tekintve, s ezen belül a felsőoktatási kutatóhelyek publikációs teljesítménye viszonylag említésre méltó, mindezek arra mutatnak, hogy a hazai kutatási és innovációs tevékenység inkább alapkutatási jellegű, mintsem gazdaságilag hasznosítható szabadalmi orientációjú. A következőkben ennek politikai és intézményi okait tekintjük át röviden.

8.11. AZ INTÉZMÉNYI BELSŐ TÉNYEZŐK

Az Európai Bizottság Kutatási Főigazgatósága 2009-ben kiadott egy szakértői anyagot „A tudomány globális irányítása” címmel (European Commission 2009), amely, mint a címe is mutatja, a tudományirányítás globálissá alakítását szorgalmazza. Ezzel kapcsolatos elemzéseiben megállapítja, hogy vége annak a korszaknak, amikor a tudomány és a technológia a világi haladás vitathatatlan jelképe volt, és hatalmas szabadságot és autonómiát élvezett (European Commission 2009: 17). Polányi Mihály „tudományos köztársaságának” kritikájaként azt írja, hogy az aligha volt annyira autonóm és önszabályzó, mint ahogy Polányi írja. Hozzáteszi, hogy a tudomány önkormányzata korlátaival és lehetséges visszaéléseivel kapcsolatos kérdések is felmerülnek. Mint írja: Polányi „láthatatlan keze” láthatatlan lehet, mert nem létezik (European Commission 2009: 18). Leszögezi, hogy a versengő áruk és a korlátozott erőforrások világában – amelyben a tudomány nem az egyetlen jó, és az összes kutatási program nem finanszírozható – az eszközök irányítását a célok irányításával kell kiegészíteni (European Commission 2009: 41).

A lisszaboni stratégia K+F célkitűzésekkel összefüggő kétségtelen kudarca nyomán megfogalmazódott, hogy javítani kell a kutatási intézmények irányítását a nemzeti kutatási rendszerek hatékonyabbá tétele érdekében (European Commission 2010: 13).

Mindezek nyomán a felsőoktatási, egyetemi kutatás sajátosságainak legfontosabb összetevőit – leegyszerűsítve – a következőkben foglalhatjuk össze:

- csökken a vezető oktatók, a kis kutatóközösségek témameghatározói autonómiája, helyette egyre inkább a befoglaló szervezet, illetve a tudománypolitika által meghatározott prioritások nyomán az intézményi menedzsment által kialakított témák kerülnek előtérbe,
- visszaszorulnak az érdeklődéstől, a tudományos reputációtól motivált kutatók, s egyre inkább először a bürokratikus elvárások, majd az anyagi érdekeltség által vezérelt kutatások kerülnek a helyükbe,
- növekszik a kutatások eredményei alkalmazhatóságának, gazdaságközeliségének az elvárása,
- a felsőoktatási oktatók kutatási, tudományos elvárás-rendszerében a tudományos reputáció helyébe egyre inkább a kutatások eredményének gazdasági alkalmazhatósága és azok gazdasági eredményessége kerül.

A hazai felsőoktatási kutatások tekintetében ezek a folyamatok még meglehetősen kezdeti stádiumban tartanak. A nemzetközi és hazai statisztikai elemzések alapján azt fogalmazhatjuk meg, hogy:

- A hazai felsőoktatási kutatók esetében a kutatási tevékenység megítélése alapvetően a tudományos reputáció alapján történik, amelynek jellemző mutatója az akadémiai hierarchiában elfoglalt hely, valamint (annak hiányában) a publikációk és a citációk száma (viszont a szabadalmak száma szinte semmilyen szerepet nem játszik ebben).
- A felsőoktatási oktatók, kutatók elvárásrendszerében az oktatás (a megtartott órák, a tananyagfejlesztés) a domináns meghatározó tényező. A kutatás mint elvárás úgy jelenik meg a követelményrendszerben, mint az előmenetel feltételrendszere. Ennek mérése – ismét csak sajátos magyar, kelet-európai módszerrel – az MTA által működtetett, központi publikáció és citáció nyilvántartási rendszer segítségével történik. (Miközben a fejlett világban ennek léteznek jól bevált, évtizedek óta működő – alapvetően a kiadók által működtetett – rendszerei.) Ráadásul a rendszer azért is felesleges, mert nem a nyilvántartás a probléma, hanem az értékelés.
- A témameghatározás alapvetően autonóm, a befoglaló szervezet témameghatározása most kezd néhány egyetemen kibontakozni, nem függetlenül a hazai fejlesztés- és tudománypolitika stratégiájának formálódásától.
- Ugyanakkor a felsőoktatási oktatók, kutatók motivációját illetően továbbra is a tudományos reputációs elvárások dominálnak. Ezek mellett egyes kutatások

esetében szerepet játszik a rövidebb távú anyagi motiváció is. A hosszú távú anyagi érdekeltség – a szabadalmak, licencek stb. – motiváló szerepe a hazai felsőoktatási kutatásban igen gyengének tűnik.

- A hazai felsőoktatási kutatók foglalkoztatási státusza meghatározóan közalkalmazotti, nagyon kevés olyan intézmény ismert, ahol a tudományos, oktatói és egyéb teljesítményeket mérik, és anyagilag ösztönzik. Ehhez kapcsolódik az is, hogy a szellemi termékek felhasználásának szabályozása ellentmondásos, bár ez a szellemi termékek előállítását nem akadályozza, de nem is alakultak ki igazán olyan mechanizmusok, szervezeti támogatások, amelyek ezt ösztönzik.
- A felsőoktatás egyes szegmentumaiban (orvos-, agrár-, műszaki, informatikai, egyes társadalomtudományi) ezek a tényezők azonban meglehetősen eltérőek.

Ezek a tényezők nyilvánvalóan összefüggenek a befoglaló gazdasági, társadalmi rendszerrel, a tudánypolitikai erőterrel, a fennálló intézciókkal és a kapcsolódó szabályozással.

8.12. LEHET MÁS AZ AKADÉMIA

A kutatásról szóló elemzésünk végén elkerülhetetlenül érinteni kell a Magyar Tudományos Akadémia 2019. évi kormányzati átalakításával összefüggésben is annak szerepét.

Az, hogy a Magyar Tudományos Akadémia 2019-ig az adott formában működött, az – mint korábban volt róla szó – két embernek köszönhető. Részint Kosáry Domokosnak, akiről – mint Mosoni-Fried Judit írja – legendaként terjedt el az MTA munkatársai körében, hogy odaállt az MTA székházának Akadémia utcai domborműve elé az illetékes döntéshozóval, és közölte: „Állítson e mellé az alapítást megörökítő alkotás mellé egy új márványtáblát az, aki meg akarja szüntetni az Akadémiát. Írja rá: Megalapította Széchenyi István. Megszüntette X. Y.” (Mosoni-Fried 2017). A szerző hozzáteszi, hogy „Kosáry Domokos személyes kiállása példaértékű volt. Önmagában azonban aligha lett volna elegendő ahhoz, hogy az erősen Akadémia-ellenes közegben mind a tudós testület, mind a kutatóintézeti hálózat életben maradjon. Szükség volt ehhez a tudományos közösségen belüli hosszas vitákra, kompromisszumokra és végül konszenzusra a legfontosabb kérdésekben” (Mosoni-Fried 2017). Mosoni-Fried nem említi a legfontosabbat, hogy leginkább Antall József miniszterelnök kiállítására volt szükség, aki 1991 májusában az Akadémián elmondott beszédében kijelentette: „Ma is azt állítjuk, hogy Magyarországon a Magyar Tudományos Akadémia olyan különleges nemzeti intézmény, amelyikhez nem hasonlítható egyetlen ország tudományos akadémiaja sem” (Antall 1991). Ez a gondolat az egy évvel korábbi beszéd folytatása volt, amikor a miniszterelnök így fogalmazott: „Amikor mi a Magyar Tudományos Akadémiának ezt a formáját, ezt a

tekintélyét akceptáljuk, akkor egyben azt is tudomásul vettük, hogy a tudományos kutatási, technológiafejlesztési minisztérium, amely számos nagy európai országban működik, nálunk tulajdonképpen az Akadémia falai között talál helyet. Ez egy különleges kettősség, vannak előnyei és vannak hátrányai, de ameddig az Akadémiát ebben a formában kívánjuk fenntartani – és úgy gondolom így kell fenntartani –, addig a kormányzat ezen a téren tulajdonképpen csak koordináló szerepet tölt be, eltérően más országokban divatos rendszerektől” (Antall 1990).

Az akadémiai törvény által így létrehozott archaikus és pekuliáris rendszer éppen úgy túlhaladott volt már létrehozása pillanatában, mint a felsőoktatási törvény által létrehozott humboldti egyetem elképzelés. De miközben a felsőoktatási törvény átalakítása néhány év múlva megkezdődött, és napjainkig már két új törvény született az eredeti 1993-as felsőoktatási törvény után, azonközben az MTA 1994-es törvénye lényegében egyetlen jelentős (2009-ben történt) módosítással megmaradt a mostani (2019 augusztusával hatályba lépő) módosításig. A Kosáry–Antall-féle tudományos kutatási, technológiafejlesztési minisztériumi szerepet ellátó akadémia sorsa a negyedik Orbán-kormány Innovációs és Technológiai Minisztériumának 2018-as megalakulásával pecsételődött meg.

Az MTA-nak a fejlett világban ismeretlen rendszere tehát lényegében negyed századig létezett, és nyilvánvalóan megbukott. Ezt a bukást számos jel bizonyítja – amelynek több elemét jelen fejezetben bemutattunk –, a magyar innovációs teljesítmény katasztrofálisan alacsony szintjétől (például az egymillió lakosra vetített hazai bejegyzett szabadalom számának alakulása, 1990 óta negyedére történt visszaesése), a nemzetközi tudományos publikációk számának alakulásáig (például az egymillió lakosra vagy egy kutató-fejlesztőre vetített nemzetközi tudományos publikációk számának a fejlett országoktól messze elmaradó növekedése). Ezeken az adatokon belül az akadémiai kutatóintézetek a lényegesen rosszabb anyagi ellátottságú felsőoktatási kutatóhelyek mögött kullognak.

Érdemes végigtekintünk az Akadémia törvény adta feladatain és funkcióin, amit a törvény 3. § sorol fel (5 bekezdésben és mintegy 20 pontban), amelyet *Jakab* (2017) nyomán – még az ő megközelítését is leegyszerűsítve – a következőkben foglalhatunk össze:

1. Tudós társaság, az ország legjobb tudósainak egyesülete.
2. Tudományos minősítési funkció: (a PhD „feletti”) MTA doktora cím kiadása.
3. K+F erőforrás-elosztó szerep.
4. A tudósok – az összes tudományos minősített – érdekképviselése és tudomány-minisztériumként való működés.
5. A kutatóintézeti hálózat fenntartása és hatékony működtetése.

A tudós társaság az akadémiák általános funkciója, amelynek lényege, hogy a legkiválóbb tudósokat gyűjtik egybe, oly módon, hogy a tagok egymást választják. A fejlett világ akadémiáinak tagjai általában tagdíjat fizetnek. A Magyar Tudomá-

nyos Akadémia tagjai ezzel szemben – néhány, hazánkhoz hasonló, államszocialista múltjukat ebben a tekintetben konzerváló országhoz hasonlóan – az adófizetők pénzéből életük végéig (sőt haláluk után özvegyük is) illetményt kapnak, lényegében tudományos teljesítményüktől függetlenül. Ennek az illetménynek a létét az államszocializmusban az alacsony fizetésekkel (és persze a kiválasztottsággal és a politikai megbízhatósággal) talán lehetett legitimálni, de egy piacgazdaságban nyilvánvalóan érthetetlen és tarthatatlan.

A törvény értelmében az Akadémia tudományos minősítési rendszert működtet, melynek keretében MTA doktora címet adományoz. Már az is példa nélküli a fejlett világban, hogy az akadémia „PhD felettinek” tartott címeket adjon ki. Arrafelé ugyanis a kutatói pályára történő felkészítést szolgáló PhD-minősítés után valódi (publikációs és innovációs) teljesítményértékeléssel mérik a tudományos munkát és nem újabb disszertációkkal és címekkel. Ráadásul az MTA doktorai az adófizetők pénzén tiszteletdíjban is részesülnek életük végéig mindenfajta aktuális teljesítményértékelés nélkül. De ez az illetmény aprópénz, a nagydoktori cím ugyanis mára igen jó üzletté vált. Ennek alapvetően az az oka, hogy a nagydoktori címmel rendelkezők az akadémiai alapjukban, a MAB-ban és különböző felsőoktatási testületekben helyet foglalva olyan szabályokat módoltak ki, amely a saját előnyüket szolgálja.

Az Akadémia egész tudományos életre (valamennyi tudományos minősített-re) kiterjedő (érdek)képviselését a köztestülettel, illetve annak közgyűlésével vélték megteremteni annak idején a törvényalkotók, amely az Akadémia rendes tagjai mellett a nem akadémikus minősítettek választott képviselőiből áll. Mint *Jakab* (2017) írja, ezek „a rendi gyűlések összetételére emlékeztetnek: a gyűlésben az arisztokraták közvetlenül maguk vehettek részt (a felsőház munkájában), a nem arisztokraták pedig választás útján képviselettel (az alsóházban)”. Fontos azonban hozzátenni, hogy itt egy álparlamenti rendszerről van szó. Ugyanis a közgyűlés tagjainak semmilyen politikai felelősségük nincs. Mint már egyszer leírtam (*Polónyi* 2008), tulajdonképpen az a meglepő, hogy az eddigi kormányok tudomásul vették, hogy a több száz milliárd forint értékű magyar kutatóhálózatot nem a mindenkori kormány igazgatja, ellenőrzi, hanem az adófizetőknek és a társadalomnak sem anyagi, sem politikai felelősséggel nem tartozó laikus akadémikusok és tudósok. Ez a hazai tudománypolitika professzionalizálódásának hiányára mutat rá. A gazdasági fejlődésben meghatározó szerepet játszó nemzeti kutatóhálózatot menedzserek és tudománypolitikusok helyett laikus tudósok irányítják. Ez mind gazdasági, mind szakpolitikai aspektusból irreális.

A törvény eddig az Akadémia feladatai közé sorolta a kutatóintézeti hálózat fenntartását és hatékony működtetését. Az Akadémia irányította az ország kutatási potenciáljának meghatározó részét. Ezek a kutatóintézetek az adófizetők pénzéből működnek – viszont működésüket olyan testületek vezették, amelyek tagjai nagyrészt ugyanezen intézményekben dolgoznak, tehát működésüket lényegében önmaguk határozták meg. Ebben a 2000-es években annyi előrelépés történt, hogy immár

külső tagokat is beemelt a törvény az Akadémiai Kutatóintézetek Tanácsába (kormány által delegált tagokat – tanácskozási joggal!). A törvény létrehozta az intézetek munkáját és felügyeletét ellátó külső tanácsadó testületet is, amelynek tagjait az Akadémia elnöke kérte fel a hazai és a külföldi tudományos közösség tekintélyes tagjaiból. De a törvény nem jutott el addig (mint ameddig a felsőoktatási törvény korábbi változata eljutott), hogy legalább gazdasági szakemberekből, menedzserekből hozta volna létre ezeket a testületeket. Sem az Akadémia közvetlen vezetésében, sem a kutatóintézetek vezetésében nem volt eddig nyoma a professzionalizálódásnak. Kiváló tudósok, de a menedzselés szempontjából laikusok minden szinten a vezetők. Lényegében az ország meghatározó tudományos potenciálja az autonómia elefántcsonttornyában különült el mind a valódi teljesítményértékeléstől, mind a gazdaság igényeitől. Előrelépés ebben aligha az MTA irányításában, fenntartásában képzelhető el.

A fentiekkel kapcsolatban még azt is érdemes megjegyezni, hogy a kutatóintézetek néhány kivételtől eltekintve (Ökológiai és Botanikai Kutatóintézet, a Földrajztudományi Kutatóintézet és Világgazdasági Kutatóintézet) nem tartoztak az akadémiai törzsvagyongörkébe, azokat a szervezet átvett vagyonként kezelte. Tehát a 2019-es kormányzati intézkedésekkel kapcsolatban nem az intézetek államosításáról, hanem az irányítás államosításáról – azaz a tudományirányításnak a helyére, a kormányhoz kerüléséről – van szó.

A 2019-es törvénymódosítás a Magyar Tudományos Akadémia túlhaladott feladatrendszerének újragondolásában alighanem az első lépés. Aligha tévedek nagyot, ha azt feltételezem, hogy előbb-utóbb vissza kell térni az akadémiai hagyományos rendeltetéséhez: a tudós társasághoz és a nemzeti tanácsadó szerephez. Ez maguknak a tudósoknak is érdeke, hiszen nem nehéz észrevenni, hogy az Akadémia jelenlegi funkciói nem a tudományról, hanem a tudománypolitikáról, a hatalomról szólnak, s valójában néhány pozícióra és hatalomra vágyó akadémikus érdekeit szolgálják, a többiek által öntudatlanul tartott firhang mögött.

Az, hogy ez az átalakulás valóban előmozdítja-e a hazai tudományos és innovációs teljesítményt, az azon múlik, hogy a kormány mennyire lesz képes a fejlett világ tudománypolitikai, tudományirányítási modelljeit adaptálni. Van aggodalomra ok, mivel a felsőoktatási szféra irányításának központosítása, és a felsőoktatási intézmények menedzsmentjének átalakítása (a kancellári rendszer) azt mutatja, hogy a kormány nem képes valójában korszerű szakpolitikai rendszerek megteremtésére.

Persze más oldalról sem lesz könnyű az átalakulás, mert mint Antall már idézett 1991-es beszédében mondta: „az értelmiségnek egyik nagy adománya – valahol része az értelmiségi létnek –, hogy személyes érdekeit mindig eszmékbe tudja burkolni.”

8.13. HA MARADSZ, LEMARADSZ

Az iskolázottsági és innovációs verseny hatására a fejlett országok felsőoktatásában határozott elmozdulást lehet tapasztalni a hagyományos, akadémiai – vagy humboldti – típusú egyetemi szerveződéstől és vezetéstől a piacibb szerveződésű, gazdálkodó egyetemi szerveződés és vezetés felé.

A másik fontos trend a felsőoktatási kutatások területén is tapasztalható gazdasági orientáció felé történő elmozdulás.

Nálunk mindkét tendencia akadozik, igen nehezen látszik elindulni, mivel mind a tudománypolitika, valamint tudományszerveződés és működés, mind a felsőoktatás-politika, valamint a felsőoktatás-szerveződés és -működés fejlődése elmaradt a fejlett világtól, s archaikus látszatértékek mentén őrzi régi érdekeit.

Jelen sorok szerzője egy korábbi munkájában a hazai tudományos kutatást a magyar focinhoz hasonlította. (Lásd *Polónyi* 2010, 4. fejezet: „Világszínvonalon – mint a magyar futball? A hazai akadémiai szféra nemzetközi összehasonlításban.”) A hazai tudomány és innováció helyzete és sajátosságai ugyanis kísértetiesen emlékeztetnek a magyar futballéra. Egy-két világraszóló eredmény a múltban, néhány nagyon nagy név szintén a múltban, s néhány újabb kevésbé nagy név a jelenben, valamennyien külföldön váltak azzá, akik lettek. A hazai tehetségek, ha nem mentek el külföldre, elszűrültek, bár a hazai álteljesítményű rendszerben sokakat szétárolnak érdemtelesen. És a magyar válogatott eredményei éppen úgy, mint a hazai bajnokság színvonala kiábrándító. De a futball nemzeti ügy, mindenki nosztalgiával beszél a múltbeli világhírű csapatokról, milliókat húz ki az adófizetők zsebéből, de legfeljebb néhány ezer ember szórakoztatására képes. Nagyjából annyiak szórakoztatására képes, mint amennyien kiválóan megélik belőle.

Végül is a hazai tudományos élet viszonyait igen jól jellemzi, hogy „eddig még nem volt olyan magyar vagy magyar születésű Nobel-díjas, aki szülőhazájában fejezte volna be az életét. Közülük pedig többen szerették volna itthon gyümölcsoztetni kivételes talentumukat, de a szürke hegedősök által vezetett Magyarországon az ő ragyogó képességeikre nem volt igény” (*Herskó et al.* 2007).

Az okok nyilvánvalóan az intézményekben, a tágon értelmezett intézményrendszerben, azaz a Magyar Tudományos Akadémia és a felsőoktatás felvázolt, elavult szervezeti és működési rendszerében és a kormányzati tudománypolitika profeszionalizáltságának hiányában keresendők.

A következmény katasztrofális, jóvátehetetlen lemaradás az innovációs versenyben.

A hazai emberi erőforrások tegnap, ma és holnap

■ Ebben a fejezetben kissé túllépünk eddigi témánkon, az iskolázottsági és innovációs versenyen és a felsőoktatáson – vagy inkább találóbbr úgy fogalmazni, hogy szélesebb látószögben vizsgálódunk. A hazai humánerőforrások helyzetét elemezzük, kitérve annak jövőjére, de múltjára, és arra is, hogy mennyiben sikerült az Európai Unióhoz történt csatlakozást kihasználni a fejlődésben. Végül is az a kérdés, milyen politikai gazdasági tanulságok fogalmazhatók meg ennek kapcsán. ■

9.1. EMBERI ERŐFORRÁSAINK HELYZETE

Egy ország társadalmi, gazdasági fejlettségét alapvetően meghatározzák az emberi erőforrások.

Frederick Harbison írja, hogy „a modern társadalmak céljai (...) politikaiak, társadalmiak és gazdaságiak. Az emberi erőforrás fejlesztése valamennyi célkitűzés megvalósításának nélkülözhetetlen feltétele. (...) Ha valamely ország képtelen emberi erőforrásait fejleszteni, más téren sem fejlődhet: nem alakulhat ki modern társadalmi és politikai szerkezet, nem hozhatja létre a nemzeti egység tudatát, és nem érhet el nagyobb eredményeket az anyagi jólét területén sem” (*Harbison* 1968: 51).

Az emberi erőforrás eredményességét meghatározó tényezőket két csoportba oszthatjuk. Az egyik, amelyeket *közvetlen tényezőknek* nevezhetünk, statisztikailag jól mérhetők, és jövőbeli alakulásuk is többé-kevésbé megbízhatóan előre jelezhető, ezek:

- a népesség száma,
- a gazdasági aktivitás,
- az egészségi állapot,
- az iskolázottság, képzettség,
- élethosszig tartó tanulás.

A másik csoport teljes számbavétele (értve ezen a tényezők felsorolását, elkülönítését) és mérése meglehetősen nehézkes, előrebecslésük pedig még inkább az, *a közvetett vagy nevezhetjük institucionális tényezőknek* is:

- a vállalkozási hajlandóság,
- az innovációs teljesítmény,
- a kormányzás,
- a (köz)biztonság,
- a szabadság
- a társadalmi tőke,
- stb. (például környezet, lakhatás).

Először a hazai humán erőforrás helyzetét néhány nemzetközi összehasonlító index alapján vizsgáljuk meg, majd jövőjéről egy-két közvetlen tényező (termékenység, várható élettartam, népesség, iskolázottság) várható alakulása nyomán igyekszünk képet alkotni.

9.1.1. Az emberi erőforrás fejlettségének néhány összehasonlító indexe

Az emberi erőforrás fejlettségét vizsgáló indexek általában a fentebb bemutatott néhány közvetlen és intézményi tényezők kombinációjából álló ún. kompozit mutatók.

Itt három ilyen index alapján vizsgáljuk meg a magyar emberi erőforrás helyzetét. Az egyik a Human Capital Index, amelyet a World Economic Forum (Világgazdasági Fórum) dolgozott ki 2013-ban, másik az 1990 óta az ENSZ által közölt a Human Development Index (HDI), a harmadik pedig Legatum Prosperity Index, amelyet 2007 óta évente tesznek közzé.

Az elemzés során – miután a három index által vizsgált országok száma különböző, ezért – az adatokat az összehasonlíthatóság kedvéért az OECD- és az EU-országok, illetve az OECD, az EU és a G20 országok együttes halmazán vizsgáljuk. (Ez utóbbi az egyes szervezetek tagországainak átfedése miatt 49 országot jelent.)

a) A *Human Capital Index* a népességet öt korcsoportra osztva (15 év alattiak, 15–24 évesek, 25–54 évesek, 55–64 évesek és 65 évnél idősebbek) két „fő pillérre” a tanulásra (iskolázottságra) és a foglalkoztatottságra vonatkozó jellemzőit veszi számba összesen 46 indikátort magában foglalva.¹⁰⁵

A Human Capital Index alapján 2015-ben Magyarország az összes (124) ország között a 32. volt, 2016-ban a rangsorolt (130) országok között a 33. Az elől említett 49 legfejlettebb ország (OECD, EU27, G20) rangsorában mindkét évben a 30. helyen állt. A kelet- és dél-európai poszt szocialista országok közül mindkét évben csak Szlovákia, Horvátország, Románia és Bulgária állt mögöttünk.

¹⁰⁵ Részletes leírást lásd The Human Capital Report 2015 http://www3.weforum.org/docs/WEF_Human_Capital_Report_2015.pdf 3–4. oldal.

Ha megvizsgáljuk a Human Capital Index alakulását korcsoportonként, akkor azt találjuk, hogy miközben az idősebb nemzedékek tekintetében a rangsorban kedvezőbb helyzetben vagyunk (a 65 éves idősebb nemzedék esetében a 49 ország között a 18., az 55–63 évesek esetében a 25.), azon közben a fiatal nemzedékek esetében már lényegesen alacsonyabb helyezéssel bírunk (a 0–14 éves nemzedék esetében 33., a 15–24 évesek esetében 32. helyen vagyunk).

Mindez azt mutatja, hogy korcsoportról korcsoportra csúszunk lefelé a rangsorban.

b) A *Human Development Indexet* 1990-ben dolgozta ki Mahbub ul Haq.¹⁰⁶ Célja az volt, hogy a GDP által nem mért néhány alapvető tényező alapján rangsorolhatóvá tegye az egyes gazdaságokat. Ezek a mutatók: az egészséges élet, az iskolázottsági és az életszínvonal indexei.

„Az értékét tekintve 0 és 1 között mozgó index három mutató egyszerű átlagolásával áll elő: a »hosszú és egészséges élet« célkitűzés a születéskor várható élettartammal kerül számszerűsítésre, az »iskolázottság« olyan arányok képviselik, mint az írástudó felnőtt lakosság, valamint a különböző szintű iskolatípusokba történő beiskolázottak részesedése a népességből, végül az »életszínvonalat« a vásárlóerő-paritáson számított egy főre jutó bruttó hazai termék reprezentálja” (KSH 2008: 1) (9-1. ábra). Hozzá kell tenni, hogy a HDI fejlődése során a három tényező mérési és számbavételi módszere sokat változott. (Erről lásd Husz 2002.)

A HDI-mutató 2015. évi értékét tekintve Magyarország az OECD-országok között (34-ből)¹⁰⁷ a 32. volt, csak Mexikót és Törökországot előzte meg. Az EU-országok között pedig (28-ból) a 24., Horvátországot, Lettországot, Romániát és Bulgáriát megelőzve. A 49 fejlett ország között pedig a 37. helyezésen állt, a már említett posztoszocialista országokon kívül megelőzve még Oroszországot (továbbá Törökországot, Mexikót, Brazíliát, Kínát, Indonéziát, Dél-afrikai Köztársaságot és Indiát).

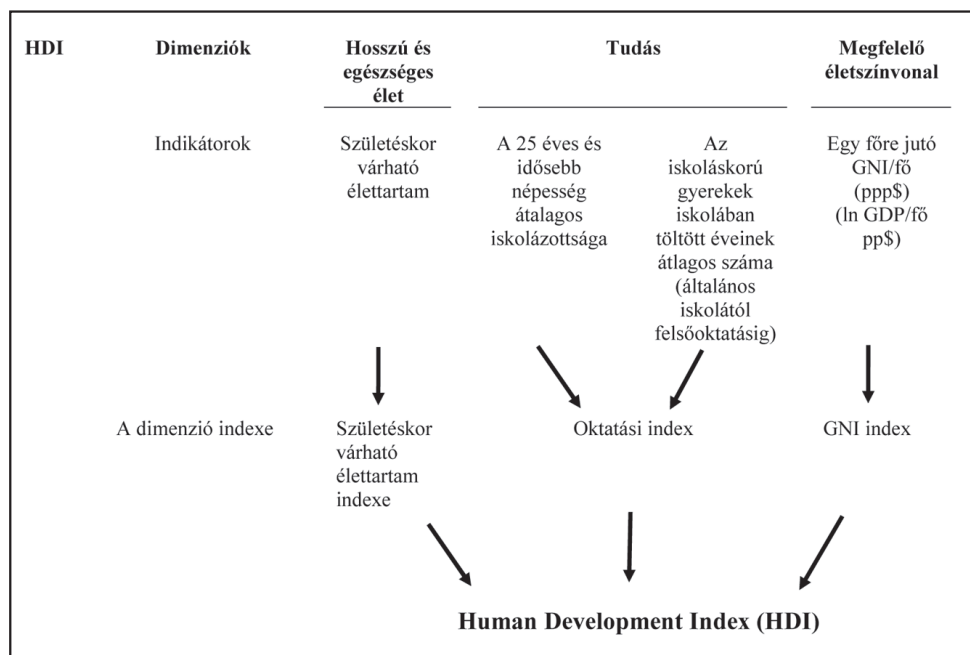
Hosszabb távon visszatekintéssel vizsgálva Magyarország 49 ország közötti rangsorbeli helyének alakulását (9-1. táblázat). A 49 fejlett ország között a magyar HDI a rangsorban 90-től a 2000-es évek elejéig javult, azóta pedig rohamosan romlik, nagyjából visszaesett a 90-es helyre. A magyar HDI-érték az OECD-átlaghoz képest is hasonló tendenciát mutat.

Lényegében azt látjuk, hogy 2005 óta – ugyan a HDI-érték lassan növekszik – nemzetközi összehasonlításban fokozatosan csúszunk hátrafelé.

¹⁰⁶ Mahbub ul Haq (1934–1998) pakisztáni közgazdász, Világbank-igazgató, majd pakisztáni pénzügyminiszter, UNDP-szakértő.

¹⁰⁷ 2015-ben az OECD-országok száma 34 volt (2016-ban már 35 tagország volt, mert csatlakozott Lettorság is).

9-1. ábra. A Human Development Index kiszámítási sémája



Forrás: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>

9-1. táblázat. A Magyarország Human Development Index értékei összehasonlítva a 49 fejlett ország és az OECD-országok átlagával 1990–2015 között

	1990	1995	2000	2005	2010	2015
49 ország átlag HDI	0,735	0,760	0,789	0,816	0,835	0,866
Magyarország helyezése 49 ország között	38	31	32	30	33	37
OECD átlag HDI	0,769	0,795	0,827	0,855	0,872	0,890
Magyarország HDI	0,701	0,740	0,774	0,805	0,817	0,834
Magyarország az OECD átlagához viszonyítva	95,4%	97,4%	98,0%	98,7%	97,8%	96,3%

Forrás: Saját szerkesztés a hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14_statisticaltables.xls, valamint Human Development Report 2015 adatai alapján.

c) A *Legatum Intézet Jólét Indexe* (LPI = Legatum Prosperity Index) sok tekintetben hasonló szándékkal született, mint a HDI. A Legatum Intézet – The Legatum Institute – egy londoni székhelyű think tank¹⁰⁸, amely 2007 óta évente teszi közzé jóléti

¹⁰⁸ <http://li.com/about/about-the-legatum-institute>

indexe alapján az országok rangsorát. A Jólét Index rangsorolja az országokat nyolc egyenlő súlyozott alindex összesítése alapján.¹⁰⁹ A nyolc alindex:

- Gazdaság
- Vállalkozás és lehetőség
- Kormányzás
- Oktatás
- Egészség
- Biztonság és védelem
- Személyi szabadság
- Társadalmi tőke

2015-ben Magyarország 49 ország között 36. volt a posztszocialista országok között, mindössze Romániát, Bulgáriát, Horvátországot és Oroszországot megelőzve. Hosszabb távon vizsgálva a 49 fejlett ország közötti magyar helyezést, egyértelműen látszik a 2010-ben megkezdődött fokozatos lecsúszás (9-2. táblázat).

9-2. táblázat. Magyarország helyezése 49 ország között a Legatum Prosperity Index alapján 2009–2015

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Magyarország helyezése 49 ország között a Prosperitas Index alapján	32	28	30	32	33	32	35

Ennek a résznek a lezárásaként megállapíthatjuk, hogy mind a HCI korcsoportokra vonatkozó adatai, mind a HDI és az LPI hosszú idősorai alapján Magyarország egyre kedvezőtlenebb helyzetének – rangsorbeli lecsúszásának – vagyunk tanúi.

Ez azt jelenti, hogy a magyar emberi erőforrás a fejlett világ fejlődési ütemétől elmaradó tempóban fejlődik. Különösen az utóbbi évtizedre (2005–2014) jellemző, hogy a korábbi felzárkózási trend helyébe, fokozatos lemaradás lépett a legfejlettebb országokhoz viszonyítva.

Mindegyik index esetében a lemaradás alapvető oka az iskolázottság növekedési ütemének elmaradása a fejlett világ átlagos növekedési tempójától. Sajnos ezt a tendenciát különösen erősíti a 2010-es kormányváltást követően átalakult oktatáspolitikai, amely részint a felsőoktatás visszafogását tűzi ki célul a szakképzést választó tanulók aránynövelése végett, részint a középfokú oktatásban a szakképző iskolák térnyerését erőlteti az érettség adó középiskolákhoz képest. Mindezek nyomán mind a HCI, mind a HDI, illetve LPI rangsorait tekintve Magyarország lemaradása nyilvánvalóan tovább fog növekedni.

¹⁰⁹ A 2015. évi jelentést lásd: http://media.prosperity.com/2015/pdf/publications/PI2015B-rochure_WEB.pdf

9.1.2. A hazai emberi erőforrások jövőbeli helyzetének előrebecslése

Az emberi erőforrások jövőbeli helyzetét az elől már említett *közvetlen tényezők* jövőbeli alakulásával lehet (különböző előrejelzések alapján) megbecsülni, ezek:

- a népesség száma,
- a gazdasági aktivitás,
- az egészségi állapot,
- az iskolázottság (képzettség),
- (élethosszig tartó tanulás).

A következőkben ezek közül csak néhány tendenciát villantunk fel.

a) Termékenység és népesség

A Világbank adatai szerint a teljes termékenységi mutatószámot illetően (World Development Indicators között a Fertility rate, total – births per woman) a 49 fejlett ország között Magyarország a 7. legalacsonyabb értékkel bírt 2014-ben (1,35). Ennél alacsonyabb a szlovák, a görög, a lengyel, a spanyol, a portugál és a koreai érték volt. A 49 fejlett ország átlaga 1,72, az EU átlaga 1,54, az OECD átlaga pedig 1,74 volt.

A teljes termékenységi mutató 2,1-es értéke biztosítja azt, hogy a népesség azonos szinten reprodukálódik.¹¹⁰

Az Európai Unió tagországai között legmagasabb értékkel Franciaország (1,99) és Írország (1,96) rendelkezett 2014-ben.

Az Európai Unió Európai Gazdasági és Szociális Bizottság 2011-ben a népesség alakulásával kapcsolatban három forgatókönyvet vázol fel, amelyek nem előrejelzések, hanem feltevések. Ezek lehetővé teszik a jelenlegi tendenciák kiigazításához szükséges politikák megszületését, és ezáltal azt, hogy elkerülhető legyen a legrosszabb helyzet. A három forgatókönyv: a közepes scenárió, a demográfiai tél forgatókönyve, és a demográfiai tavasz lehetősége.

A közepes változat szerint a termékenységi index a nemzedékek megújulásához szükséges szint alatt maradna, de a népesség enyhén növekedne részint az idősök

¹¹⁰ A 2,1-es értéket a bruttó és a nettó reprodukciós együttható magyarázza. A népességreprodukcióhoz az szükséges, hogy átlagosan egy nőnek egy leánygyermek szülessen, ez esetben a bruttó reprodukciós együttható egy. A bruttó reprodukciós együtthatót úgy kapjuk meg, hogy a teljes termékenységi arányszámot beszorozzuk a leány-élveszületések hányadával. Mint ismert, a születések során több fiúgyermek születik, mint leány, 100 újszülött közül hozzávetőlegesen 48 a leány és 52 a fiúgyermek. Azzal is számolni kell, hogy a termékeny korba kerülő nők számát csökkenti a halálozás. Ennek figyelembevételével kapjuk meg a nettó reprodukciós együtthatót. Ennek hatása ma már a fejlett világban viszonylag alacsony (kb. 2%). Összességében nagyjából 2,1-es teljes termékenységi arányszám esetén marad szinten a népesség (Kamarás 2000).

várható élettartamának növekedése, részint a pozitív mérlegű migráció miatt. Következménye a nagymértékű előregedés, az idősek számának nagyarányú növekedése, és az aktív népesség csökkenése (annak ellenére, hogy a nyugdíjba vonulási életkor emelkedne). Egy ilyen tendencia esetében az európai uniós országok mintegy felében csökkenne a népesség, növekedne a tagállamok közötti demográfiai eltérés, ami veszélyeztetné az EU-n belüli kohéziót.

A legkedvezőtlenebb forgatókönyv szerint a „demográfiai tél” felerősödne, a termékenység a fele sem lenne a népesség megújuláshoz szükségesnek, a születések száma jóval alacsonyabb volna az elhalálozások számánál. Ennek a rendkívül előregedett társadalomnak már nem lennének meg az eszközei az idősek számára szükséges pénzügyi és egészségügyi ellátás finanszírozására. A fiatal diplomások elvándorolnának az öregedő Európai Unióból, a bevándorlás pedig egyre csökkenne, mivel Európa vonzereje mérséklődne a dinamizmus visszaesése, a szegénység növekedése, továbbá a jelentős költségvetési problémák és a szociálpolitika deficitje következtében.

A harmadik scenárió a „demográfiai tavasz” forgatókönyve. E szerint a termékenységi index megközelítené a nemzedékek egyszerű megújulásához szükséges küszöböt. E demográfiai dinamizmus gazdasági fellendüléshez vezetne, amely elősegíti a szociális védelmi rendszer finanszírozását. Az EU ismét vonzóvá válik saját polgárai számára, akik már nem éreznek indíttatást a kivándorlásra, és egyúttal képzetesebb bevándorlókat is vonz (Európai Gazdasági és Szociális Bizottság 2011).

Az ENSZ előreszámítása¹¹¹ szerint 30 év múlva (2045-ben) a legfejlettebb 49 ország – és benne az Európai Unió országai – között öt olyan ország van, amelyiknek a népessége a 2015. évi 85%-ára vagy annál alacsonyabbra csökken: Bulgária (81%), Lettország (83%), Magyarország (84%), Litvánia (85%) és Románia (85%). (És három olyan EU-ország, ahol ugyanezen időszak alatt 5% vagy nagyobb lesz a népességnövekedés: Franciaország 105%, Norvégia 105% és Írország 113%) Valamennyi adat zéró migrációval számolva.¹¹²

Magyarország tehát a demográfiai tél felé látszik elmozdulni.

b) Az előregedés és következményei

Az alacsony termékenység és a növekvő várható élettartam nyomán (amelyek hatását alighanem tovább fokozza az elvándorlás) a hazai demográfiai struktúrát hosszabb távon viszonylag súlyos előregedés jellemzi. A 15–64 éves (az ún. munkaképes

¹¹¹ World Population Prospects: The 2015 Revision (<https://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/>)

¹¹² A migráció figyelmen kívül hagyását annak igen bizonytalan módon történő előrejelezhetősége indokolja. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy az eddigi tendenciák alapján a poszt szocialista országok nagyobbik részében, de Magyarországon mindenesetre, a migráció erősen csökkenti a népességet.

korú) népesség 2060-ig a maihoz képest majdnem negyedével csökken (a jelenlegi közel 7 millióról, kicsit több mint 5 millióra). A 65 éves és idősebb népesség ugyan-ezen időszak alatt több mint 50%-kal emelkedik (2060-ban mintegy 2,7 millió fő, ezen belül a 80 éves és idősebbek száma 1,1 millió fő lesz várhatóan).

A népesedési folyamatok nyomán Magyarország öregedési indexe (azaz az időskorú népességnek (65–X éves) a gyermekkorú népességhez (0–14 éves) viszonyított aránya) a 2030-as évektől kezdve némileg felgyorsul, miközben az EU előrebecsült átlaga lassul (9-3. táblázat).

9-3. táblázat. Az öregedési index várható alakulása Magyarországon és az EU-ban 2060-ig

	2010	2015	2020	2025	2030	2035	2040	2045	2050	2055	2060
Magyar öregedési index (%)	113	1246	141	158	164	176	195	223	242	259	274
EU átlagos öregedési indexe (%)	118	125	132	147	162	173	184	186	188	189	189
A magyar index az EU átlagában (%)	96	99	106	107	102	102	106	120	129	137	145

Forrás: Saját számítás az Eurostat adatai alapján.

Az eltartottsági rátát illetően (a gyermek- és az időskorú népesség a 15–64 éves népesség százalékában) valamivel jobb a magyar helyzet, itt csak 2060-ban romlik a ráta az EU-átlagnál kedvezőtlenebb helyzetbe.

Mindkét ráta esetében a legkedvezőtlenebb helyzetben Lengyelországot, Szlovákiát, valamint Portugáliát és Görögországot találjuk. És mindkét ráta esetében a déli¹¹³ és a posztoszocialista¹¹⁴ országcsoporthoz tartozók indexei a legrosszabbak.

Pedig az előreagedésnek súlyos következményei lesznek.

Hamish McRae (1996) ismert könyvében így ír: „Egy idősödő ipari világ elkerülhetetlenül lassabban növekvő is lesz. Kétségtelen, hogy az olyan gazdaságoknak, amelyekben nagy az idős emberek aránya, és amelyek népességszökkenés elé néznek, alacsonyabb a kapacitása a növekedésre (és talán az étvágya is lanyhább rá), mint a „fiatal” országoknak. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az egy főre eső jövedelem tekintetében is szükségképpen lassuló növekedést fognak produkálni. Ez attól függ, mennyire sikerül megtanulniuk alkalmazkodni a népességükben bekövetkezett egyensúly eltolódáshoz” (McRae 1996: 123).

¹¹³ A déli országcsoporthoz tartozók: Ciprus, Görögország, Málta, Olaszország, Portugália, Spanyolország.

¹¹⁴ A posztoszocialista országcsoporthoz tartozók: Észtország, Lettország, Litvánia, Lengyelország, Csehország, Szlovákia, Magyarország, Románia, Bulgária, Szlovénia, Horvátország.

Érdemes azt is megemlíteni, hogy McRae további jellemzőket vázol fel az előre-gedő társadalmak sajátosságairól. Nevezetesen alacsony inflációt (mivel az idősebb szavazók megtakarított pénzük védelmében ilyen irányú nyomást gyakorolnak a kormányokra), az alacsony munkanélküliséget (ami a munkaképes korú népesség aránya csökkenésének következménye), a bűnözés alacsony szintjét, az antiszociális és konvencióellenes viselkedés iránti tolerancia alacsony szintjét, s ezzel együtt, a nagyobb hajlandóság az ilyen viselkedés ellenőrzésére, az autoritás elfogadására (McRae 1996: 131). Magyarul a liberalizmus halála, a populizmus és az autoriter kormányzás előtérbe kerülését jósolja.

De az előre-gedésnek vannak más következményei is.

Az egyik az idősek peremre szorulása. „A korábbi, főként a premodern társadal-makban nagyra becsülték az idős embereket, mert rengeteg felhalmozott tapasztalattal rendelkeztek. (...) Ma ellenben kimondottan hátrányos, ha valaki régebbi és mára elavult ismeretek birtokában van, mert ez nehezíti az újak megszerzését” (Fehér Márta¹¹⁵). Arról van tehát szó, hogy régebben az öregek voltak a társadalom tartópillérei, felhalmozott ismereteik, tapasztalatuk a közösség továbbélésének nélkülözhetetlen elemei voltak. Ma a tudomány, a technika gyors fejlődése az időseket a társadalom periferiájára szorítja, ismereteik elavulnak, tapasztalataikra nemigen kíváncsi senki. Az egykék és csonka családok világában elszegényedés és elmagányosodás vár az öregek jelentős részére.

A másik következmény a bevándorlás elkerülhetetlensége, ami nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az előre-gedő társadalom gazdasági működőképességéhez szükséges munkaerő rendelkezésre álljon. A már említett McRae itt eltérő utakat lát Európa és Észak-Amerika esetében. Véleménye szerint – amit 1994-ben megjelent könyvében ír (magyarul McRae 1996) – miközben egyre jelentősebb lesz a migrációs nyomás, Európa a bevándorlást igen jelentősen korlátozni fogja, főleg a befogadási kapacitás hiánya, valamint a nem európai háttérű emberek asszimilálásának össz-európai mértékű nehézségei miatt (i. m. 139). Ebben a tekintetben az USA esetében jelentősen eltérő pályát lát McRae, ott a multikulturális társadalom sikeres lesz, s a bevándorlók igen jelentős gazdasági hajtóerőt jelentenek. A tények azonban azt mutatják, hogy Európában is vannak olyan országok (például Németország), amelyek képesek a migránsok valamilyen szintű integrálására és gazdasági hajtóerejük hasznosítására. Sajnos Magyarország egyelőre nem tartozik ezek közé.

¹¹⁵ Fehér Márta megjegyzése. Információ és tudás a társadalomban Kerekasztal-beszélgetés Új Pedagógiai Szemle 2003. június.

c) Az iskolázottság

Az emberierőforrás-fejlettség egyik legmeghatározóbb tényezője az emberek iskolázottsága. A magyar népesség iskolázottsága a különböző előreszámításokban egyáltalán nem kedvező.

Az OECD 2008-ban kiadott felsőoktatási előretekinthetése (Higher Education to 2030 OECD 2008) alapján Magyarország a 2025-re előrevetített felsőoktatási végzettségűek arányát tekintve az OECD-országok között a legalacsonyabb harmadban található, Mexikó, Portugália, Szlovákia, Olaszország, Csehország és Törökország előtt. Az előrejelzés szerint Magyarországon a 25–64 éves népességben belül a diplomások aránya 2025-ben 22% lesz, miközben az OECD-átlag 35%. Különösen szembetűnő a lemaradás az angolszász és a távol-keleti fejlett országoktól (Japán 58%, Korea 60%, illetve Kanada 52%, Írország 46%, USA 44%, Ausztrália 41%, Új-Zéland 30%), valamint az észak-európai országoktól (Finnország 49%, Dánia 48%, Norvégia 42%, Svédország 35%)

A bécsi Wittgenstein Centre előrejelzése szerint 2010-ben Magyarország a 49 fejlett ország között 28. volt az egy főre jutó átlagos iskolai évek számát illetően, s mögöttünk négy posztoszocialista ország állt: Horvátország, Bulgária, Románia és Oroszország. Előrebecslésük szerint 2050-ben Magyarország már csak a 38. lesz a 49 fejlett ország között, és mögöttünk már csak két posztoszocialista ország fog állni: Románia és Oroszország.

Ha a magyar iskolázottság előrebecsült értékeit összehasonlítjuk néhány vezető fejlett országgal, valamint a visegrádi országok adataival, akkor 2100-ra a magyar iskolázottság fokozatos lemaradását látjuk (9-2. ábra).

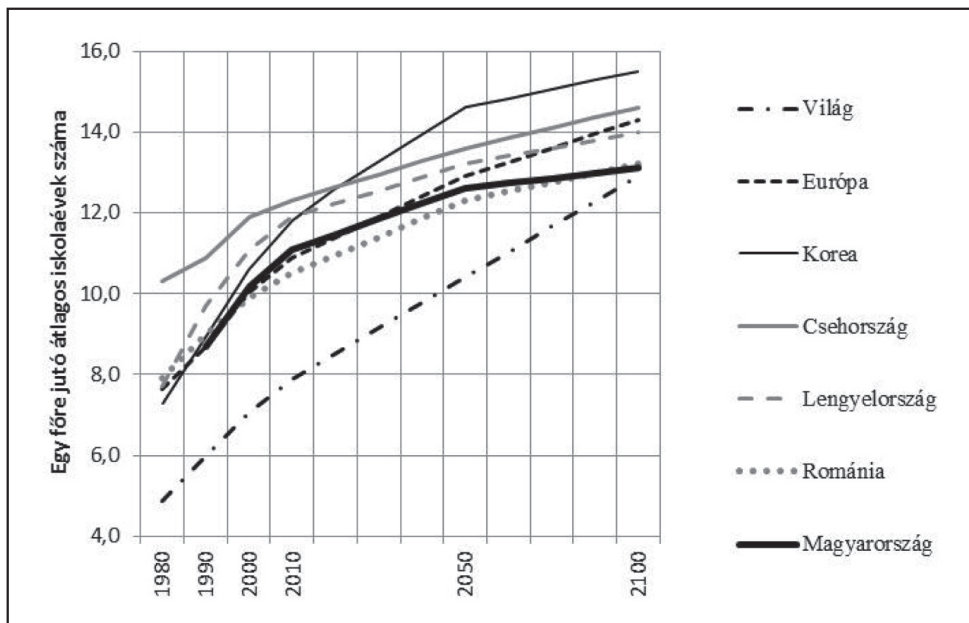
A nemzetközi előreszámítások tehát azt mutatják, hogy az iskolázottság tekintetében elmegy mellettünk Európa és a fejlett világ, sőt a jelenleg velünk azonos szinten lévő posztoszocialista országok is.

d) Foglalkoztatottság

Az emberi erőforrás fejlesztésének aspektusából a hazai alacsony foglalkoztatási ráta növelésének két kulcskérdése a nők, illetve a romák foglalkoztatottságának emelése.

i.) A (15 éves és idősebb) magyar nők munkaerőpiaci részvételi aránya 48,3% volt 2018-ban a Világbank adatbázisa szerint (amely adatok az ILO, azaz a Nemzetközi Munkaügyi szervezet adataiból származnak), ezzel a 49 fejlett ország között a 39. volt, az OECD között pedig a 30. Az OECD-országok között csak Belgium, Görögország, Mexikó, Olaszország és Törökország áll mögöttünk. Az OECD adatbázisa szerint (amely a nemzeti adatszolgáltatásokra épül) 2017-ben 52% volt a nők fog-

9-2. ábra. 25 évnél idősebb népesség egy főre jutó átlagos iskolázottsága néhány országban



Forrás: <http://www.oew.ac.at/vid/dataexplorer/> (letöltés 2015. 08.15.) adatai alapján saját szerkesztés.

lalkoztatási rátája, amivel 18. helyen, tehát a középmezőnyben állt Magyarország az OECD-országok között.¹¹⁶

Bármelyik adatot is tekintjük kiindulópontnak, igen jelentős tartalék van a nők foglalkoztatásának növelésében. A világbanki adatok esetében a 49 fejlett ország élén Izland áll 72%-os női munkaerőpiaci részvétellel,¹¹⁷ mint ahogy az OECD-adatsor élén is 76%-kal.

Az adatok tanúsága szerint a nők foglalkoztatási rátája minden iskolázottsági kategóriában alacsonyabb, mint a férfiaké.

Történelmi távlatban nézve a nők foglalkoztatása a rendszerváltás után jelentősen csökkent, s az ezredforduló óta bekövetkezett növekedés után mára (2018) jutott nagyjából az 1990. évi szintre. Ugyanakkor a fejlett világban a nők foglalkoztatása ugyanezen idő alatt tovább növekedett, így az ezredforduló óta tartó kedvező folya-

¹¹⁶ A férfiak esetében 2018-ban a Világbank/ILO adatok szerint a magyar munkaerőpiaci részvétel 74% (a 49 ország élén Norvégia, Svédország, Izland 90% körüli arányával), az OECD-adatbázis szerint a magyar férfiak foglalkoztatási rátája 2017-ben 67% (az élén az izlandi férfiak 84%-os adatával).

¹¹⁷ Érdemes megemlíteni, hogy a világbanki ranglista élén – amelyik az összes ENSZ-tagország adatait tartalmazza – Ruanda, Madagaszkár, Nepál és Burundi áll 80% feletti aránnyal.

mat ellenére a magyar női foglalkoztatottság meglehetősen hátul kullog a 49 fejlett ország között.

A 21. század előregedő társadalmában egyre inkább szükség van a nők egyenjogú foglalkoztatására. A hazai foglalkoztatáspolitikai elképzelések a nők foglalkoztatási rátáját 75%-ra szeretnék emelni. A nők foglalkoztatási rátájának 75%-ra emelése a GDP legkevesebb 3%-os növekedését eredményezné.

ii.) Magyarországon a roma foglalkoztatottság eléggé kedvezőtlen képet mutat (9-4. táblázat).

Ez még akkor is így van, ha a 2014. évi 32%-kal a jelentős roma népességű országok között a középmezőnyben vagyunk, azonban a teljes népesség foglalkoztatottságától jelentősen elmarad.

A Világbank Economic Cost of Roma Exclusion (A romák kirekesztésének gazdasági költségei) című 2010-es jelentése leszögezi, hogy a munkaképes korú romák túlnyomó többsége nem rendelkezik a munkaerőpiaci sikeres részvételhez elégséges oktatással. Emiatt az európai országok több száz millió Eurót veszítenek évente a termelésben és a költségvetési hozzájárulásban. Ezeknek a gazdasági veszteségeknek az összege a GDP-hez viszonyítva: 1,8–3,7% között van Bulgária, 0,29–0,58% között a Cseh Köztársaság, 0,63–2,13% között Románia és 0,78–3,25% Szerbia esetében.

9-4. táblázat. A roma foglalkoztatottság a jelentősebb cigány populációjú EU-országban 2005–2014

	Foglalkoztatási ráta		Munkanélküliségi ráta	
	2005	2014	2005	2014
Szlovákia	11%	16%	72%	73%
Bosznia-Hercegovina	..	19%	47%	31%
Bulgária	20%	22%	24%	43%
Macedónia	23%	23%	71%	49%
Spanyolország	37%	28%	42%	57%
Románia	46%	30%	44%	33%
Magyarország	21%	32%	12%	30%
Montenegró	19%	36%	58%	30%
Csehország	29%	38%	46%	27%
Albánia	38%	48%	48%	43%
Szerbia	55%	64%	24%	19%

Forrás: Roma Inclusion Index 2015 Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation Budapest.

A növekedés kiteljesítéséhez meg kell szüntetni a romák oktatásában jelentkező elmaradást. Az éves költségvetési haszna a roma foglalkoztatás növelésének jóval nagyobb, mint a roma gyermekek oktatásába történő teljes beruházás költsége.

(A Világbank számításai szerint ez a faktor Bulgáriában 7,4-szeres, Csehországban 7,7-szeres, Romániában 2,4-szeres, Szerbiában 3,3-szoros.)

A romák részesedése a munkaképes korú népességben növekedni fog, mivel a többségi lakosság Kelet- és Közép-Európában gyorsan öregszik. A romáknak a többségi társadalom tagjaival megegyező munkaerőpiaci részvétele elengedhetetlen, hogy fedezhetők legyenek az országokban az emelkedő nyugdíj, egészségügyi és egyéb az öregedés miatt jelentkező költségek (Cost of Roma Exclusion The World Bank 2010).

Egy közelítő számítással belátható, hogy Magyarországon is igen jelentős ez a faktor.

A világbanki adatokkal történő összehasonlítás kedvéért 2010-es adatokkal számolva ahhoz, hogy a cigány népesség iskolázottsági lemaradását megszüntessük, az kellene, hogy mintegy 100 ezer roma ember iskolázottságát legalább 4 osztállyal növeljük, ami hozzávetőleg 200-250 milliárd forintba kerülne. Az iskolázottságnövekedés eredményeként – ha feltételezzük, hogy a foglalkoztatás alacsony szintjének csak az iskolázottság hiánya az egyetlen oka – majdnem 40%-kal növekedhetett volna a foglalkoztatottság, ami 41 ezer többletmunkaerőt jelent. Ha feltételezzük, hogy a GDP-termelés legalább kétharmada a munkaerőnek köszönhető, akkor a többletmunkaerő foglalkoztatottságának eredménye mintegy 200 milliárd éves GDP-többlet várható. Miután a 15 év feletti (azaz 40 éves átlagéletkorú) népességgel számoltunk, nagyjából 20 évig termeli ezt a GDP-többletet, s ennyi idő alatt 4000 milliárd forint többletet fog hozni. Ezt a 200-250 milliárd forint befektetéssel szembeállítva, nagyjából 16-20-szoros (!) többletet jelent.

Ezt a többletet sajnos jelentősen csökkentheti az oktatási rendszer problémáiból adódó lemorzsolódás, valamint a munkaerőpiaci diszkrimináció miatti alacsonyabb foglalkoztatottság. Azonban teljesen egyértelmű az, amire a Világbank elemzése rámutat, hogy az ország humán tőkéje és ezen keresztül gazdasági teljesítménye jelentősen emelhető a nagyobb oktatási beruházásokkal, amelyek a roma gyermekek mind szélesebb körét befogadó, minőségi oktatást mozdítja elő, beleértve a kisgyermekkorú nevelést, valamint a roma felnőttek élethosszig tartó tanulását. Sőt itt azt is figyelembe kell venni, hogy a fiatalabb roma népesség egyre nagyobb arányát adja a munkaképes korú lakosságnak, s ők adják a fedezetét a gyorsan öregedő népesség miatt jelentkező gazdasági kihívásoknak.

Hangsúlyozni kell, hogy az oktatás mellett legalább ugyanekkora erőfeszítések szükségesek a romák társadalmi, gazdasági, munkaerőpiaci diszkriminációjának megszüntetése érdekében, hogy érdemes legyen a cigány fiataloknak és felnőtteknek tanulni, hogy a foglalkoztatási diszkrimináció visszahatásaként ne alakuljon ki a tanulással szemben közömbösség vagy ellenállás. Hogy megérje oktatási erőfeszítéseket tenni.

Mi lehet a – közzismerten inkább konzerváló hatású közmunkától eltérő – valóban hatékony és méltányos megoldás?

A megoldásra létezik nemzetközi példa, ha nem is a cigányságra, hanem más kisebbségekre. Az Egyesült Államokban a 60-as években kialakult megoldás a pozitív diszkrimináció („affirmative action”). Lényege, hogy a foglalkoztatás, az oktatás, elsősorban felsőoktatásba való bekerülés, valamint a közügyekben való részvétel esetében az állami kényszer hat (törvénnyel, elnöki utasítással, legfelsőbb bírósági határozattal) abban az irányban, hogy a kisebbségek bizonyos arányban alkalmazásra, illetve felvételre kerüljenek (*Guigou–Chevenement* 1999; *Nagy* 2003).

A megoldás igen sok vitával járt és jár, ráadásul egy antidemokratikus társadalomban akár visszajára is fordulhat.¹¹⁸

Mindezek ellenére – és az ottani viták ellenére is – éppen az Egyesült Államok példája mutatja, hogy egy demokratikus országban az „affirmative action” típusú pozitív diszkrimináció alkalmas arra, hogy a kisebbségek oktatási, foglalkoztatási és közéleti részvételi helyzetét radikálisan javítsa, s ezzel társadalomból történt kiszorítottságukat jelentősen csökkentse. Tegyük hozzá, hogy ennek fontos része az USA-ban a kulturális kvótarendszer is. Éppen ezért, mint ahogy azt az „Egy civil együttműködés javaslatai” (2012) írja, a tömegkommunikációban is tisztességes roma imázsra van szükség, valamint az USA feketéihez hasonló kvótarendszerre a médiamegjelenítésben.

A közfoglalkoztatással szemben egy ilyen típusú pozitív diszkriminációs intézményrendszer képes lehetne a cigányság helyzetének jelentős javítására, az őket sújtó iskolázottsági és foglalkoztatottsági üvegplafon radikális oldására viszonylag rövid idő alatt. Ez a viszonylag rövid idő – éppen az Egyesült Államok példáján – úgy tűnik, legalább fél évszázad! Ha holnap elszánná magát a politika, hogy – az emberek közömbösségére, esetenkénti ellenérzésére játszó sunyi vetélkedés és látszatszmegoldások helyett – egy ilyen pozitív diszkriminációs intézményrendszerrel, következetes és elszánt felzárkóztatáspolitikát folytatva áll a cigányok helyzetének javításához, akkor lehetne rá remény, hogy a 22. századforduló előtt érezhető változás következzen be.

¹¹⁸ Sajnos arra, hogy egy antidemokratikus társadalomban mennyire veszélyes lehet, azt éppen a magyar példa mutatja, az 1920 szeptemberében elfogadott „*numerus clausus*” néven ismertté vált 1920: XXV. tc. Eszerint a beiratkozási „engedély megadásánál a nemzethűség és az erkölcsi megbízhatóság követelményei mellett egyfelől a felvételt kérők szellemi képességeire, másfelől arra is figyelemmel kellett lenni, hogy az ország területén lakó egyes népfajokhoz és nemzetiségekhez tartozó ifjak arányszáma a hallgatók közt lehetőleg elérje az illető népfaj, vagy nemzetiség országos arányszámát, de legalább kitegye annak kilencztedrészét”. Forrás: Ezer év törvényei <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7440> (letöltés 2015. 09. 10.)

A látszólag pozitív diszkrimináló törvény azzal, hogy végrehajtási utasítása nemzetiségnek minősítette a zsidóságot, így 6 százalékból maximálta a felvehető zsidók arányát. A ’nemzethűség’ megállapítását pedig a gyakran szélsőjobboldali befolyás alatt álló egyetemi vezetőségekre bízta (Gál 2008). Jóllehet a törvény elvileg nem zsidótörvény volt – sőt látszólag pozitív diszkriminációt szolgált –, de egyértelműen a zsidók kiszorítását célozta.

9.1.3. Az emberi erőforrás nélkül csak szegénység van

A hazai emberierőforrás-helyzet áttekintése nem adott igazán pozitív képet. A 2000-es évek második évtizedének humánerőforrás-fejlesztési politikája abba az irányba mutat, hogy nem vagyunk képesek megfelelően fejleszteni emberi erőforrásainkat.

Pedig Theodore W. Schultz – már korábban idézett – gondolatai figyelmeztetőek, amit Magyarország 21. századi emberi erőforrásainak alakításánál is szem előtt kellene tartani: „A mi gazdasági rendszerünk legmegkülönböztetőbb vonása az emberi tőke növekedése. Enélkül csak kemény, kézi munka és szegénység lenne, kivéve azt, akinek a tulajdonából van bevétele” (Schultz 1993).

9.2. ELKÖTYAVETYÉLT TIZENÖT ÉV

Ebben az alfejezetben a hazai humánerőforrás-fejlődést vizsgáljuk meg az Európai Unióhoz történt csatlakozás óta eltelt időben, azt igyekezve feltárni, hogy Magyarország mennyire tudta kihasználni a csatlakozás előnyeit. A gazdasági fejlődés és fejlettség mutatói mellett elemezzük az EU 2020 stratégia humánerőforrások fejlettségére vonatkozó indikátorait (foglalkoztatás, oktatás, iskolázottság, szegénység, társadalmi kirekesztés) összehasonlítva a magyar adatok 2004-óta tartó alakulását a mai 28 tagország, valamint ezen belül a Magyarországgal együtt csatlakozó posztoszocialista országgal. De az említett jellemzőkön kívül kitekintünk néhány további mutató változásait is elemezve (a népesség alakulását, a születéskor várható élettartamot, a Human Development Indexet, a szabadság indexet, illetve a Világbanknak a kormányzat minőségével kapcsolatos indikátorait, továbbá a boldogságindexeket is).

Arra kíván rámutatni, hogy a 2004–2019 között, elmúlt 15 év hazai humánpolitikai (elsősorban munkaügyi oktatáspolitikai) döntéseknek milyen hosszú távú hatásai lettek, s ennek nyomán milyen politikai gazdaságtani következtetések fogalmazhatók meg.

9.2.1. A gazdasági fejlődés és fejlettség

Először érdemes azt megvizsgálni, hogy a 2004 óta eltelt időszakban miként alakult az Európai Unió országainak, köztük a 2004-ben csatlakozó posztoszocialista országoknak a gazdasági növekedése és a gazdasági fejlettsége.

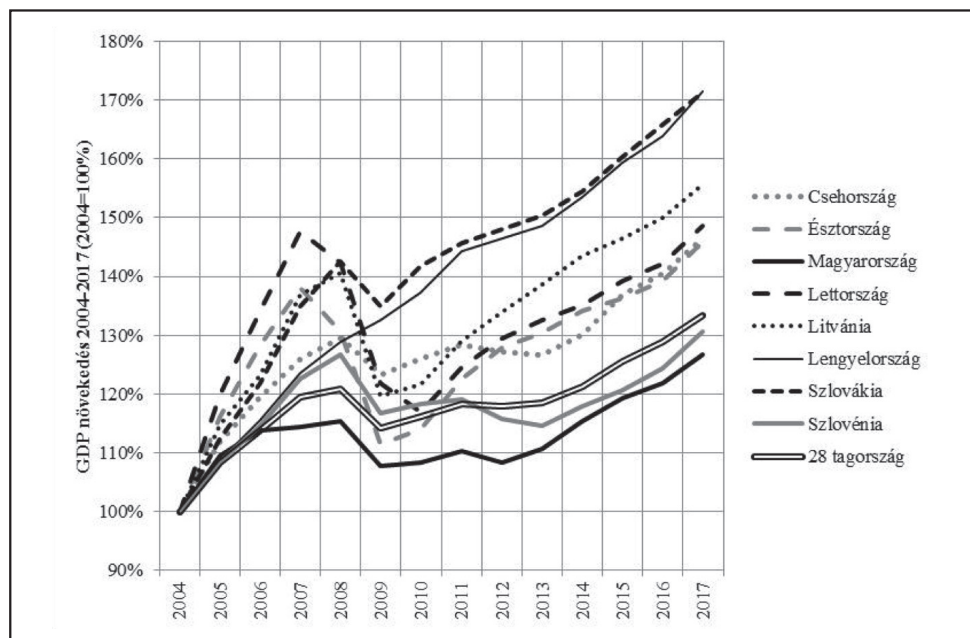
A 2004-hoz viszonyított gazdasági növekedést (9-3. ábra) az éves GDP-növekedések alapján számítottuk ki. Az adatokból jól látszik a 2008–2009-es gazdasági válság hatása, amit a vizsgált országok és országcsoportok mindegyike jelentősen megszenvedett (talán Lengyelország kivétel a bemutatott országok között). Más oldalról szembetűnő Magyarország meglehetősen szerény növekedése 2004

óta. A 28 tagország közül legmagasabb éves átlagos növekedési üteme Írországnak (4,87%), Szlovákiának (3,99%) és Lengyelországnak (3,93%) volt. A magyar éves átlagos növekedési ütem (1,75%) a középmezőny alatt van, valamivel elmaradva a 28 ország átlagától (2,11%). A 2004 óta eltelt időszakban a legalacsonyabb gazdasági növekedést a nyolc velünk egy időben csatlakozott posztoszocialista ország között Magyarország produkálta.

Ha az egy főre jutó GDP alapján vizsgáljuk a gazdasági fejlettséget (a Világbank PPP current international \$/fő adatai alapján) 2004 és 2017 között 73%-kal növekedett, ami a 28 tagország átlagánál (60%) valamivel jobb. Miközben 2004-ben a 28 ország átlagának 64%-át tette ki a magyar egy főre jutó GDP, aközben 2017-ben már 69%-át, tehát ha szerényen is sikerült valamennyit felzárkóznunk. Ezzel együtt azonban a GDP/fő alapján képzett rangsorban visszacsúsztunk. Miközben 2004-ben 21. helyen álltunk a mai 28 tagország között, 2017-re a 23. helyre estünk vissza, s a 2004-ben mögöttünk álló Szlovákia, Észtország, Lengyelország elébünk került (s a 2004-ben előttünk álló Horvátország csúszott mögénk).

A velünk együtt csatlakozott nyolc posztoszocialista ország közül 2004-ben a két országon (Szlovénia és Csehország) kívül valamennyit megelőztük, ugyanakkor 2017-ben már csak Lettországot előzzük meg az egy főre vetített GDP tekintetében.

9-3. ábra. A gazdasági fejlődés (2004. évi GDP = 100%) a 2004-ben csatlakozott nyolc posztoszocialista tagországban, valamint az EU 28 tagország átlaga 2004 óta



Forrás: Világbank adatbázis (GDP growth annual %) alapján saját számítás és szerkesztés.

Az adatok tanúság szerint mindegyik velünk egy időben csatlakozó ország jobban tudott élni a csatlakozás adata előnyökkel.

9.2.2. Az emberierőforrás-helyzet indikátorai

A magyar humán erőforrások fejlődését és fejlettségét először az Európa 2020 stratégia emberi erőforrásokkal kapcsolatos célkitűzéseinek fő indikátorai¹¹⁹ alapján vizsgáljuk meg. Ezek:

- A foglalkoztatás. Az Európai Unió célkitűzés 2020-ra, hogy a 20–64 éves korosztály 75%-ának legyen munkája. Elemzésünkben megvizsgáljuk, hogy a 2004–2017 időszakban miként alakult a foglalkoztatási ráta a 2004-ben csatlakozott posztszocialista országokban.
- Az oktatás, iskolázottság. Az Európa 2020 stratégia célkitűzése, hogy a korai iskolaelhagyók aránya csökkenjen 10% alá, továbbá a 30 és 34 év közötti uniós polgárok legalább 40%-a rendelkezzen felsőfokú végzettséggel. E két indikátoron kívül az egy főre jutó befejezett iskolaévek számának alakulását is megnézzük.
- A szegénység és a társadalmi kirekesztés tekintetében a stratégia azt a célt tűzi ki, hogy legalább 20 millióval csökkenjen azok száma, akik nyomorban és társadalmi kirekesztettségben élnek, illetve akik esetében a szegénység és a kirekesztődés reális veszélyt jelent. Itt mi a szegénység vagy a társadalmi kirekesztés veszélyének kitett, 16 évesnél fiatalabb lakosok arányának alakulását vizsgáljuk meg az Európai Unió 28 tagországának átlagában, illetve a 2004-ben csatlakozott posztszocialista országokban, 2004 és 2017 között.

a) Foglalkoztatás

A foglalkoztatást tekintve Magyarország látszólag viszonylag impozáns pozitív fejlődést mutat 2004 óta (9-5. táblázat).

¹¹⁹ https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_hu (letöltés 2018. 12. 10.)

9-5. táblázat. Foglalkoztatási ráta alakulása 2004-ben csatlakozott nyolc posztszocialista országban és a 28 tagország átlaga

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Csehország	70,7	72,0	70,9	70,9	72,5	74,8	78,5
Észtország	72,0	76,9	70,0	70,6	73,3	76,5	78,7
Lettország	69,1	75,2	66,6	66,3	69,7	72,5	74,8
Litvánia	70,7	72,7	67,0	66,9	69,9	73,3	76,0
Magyarország	62,2	62,3	60,1	60,4	63,0	68,9	73,3
Lengyelország	58,3	62,7	64,9	64,5	64,9	67,8	70,9
Szlovénia	71,1	72,4	71,9	68,4	67,2	69,1	73,4
Szlovákia	64,5	67,2	66,4	65,0	65,0	67,7	71,1
28 tagország	68,5	70,7	69,1	68,1	68,0	70,0	72,5

Forrás: Eurostat adatai (Employment rate, age group 20–64) alapján saját számítás.

A foglalkoztatási rátát vizsgálva a 2004. évi 22. helyről 2017-re a 14. helyre kerültünk a 28 tagország között. Itt csak jelezni tudjuk annak a diskurzusnak a tanulságait, amely megkérdőjelezi e fejlődésben meghatározó szerepet játszó közmunkaprogramok munkagazdasági, szociológiai, illetve politikai megítélésének pozitív voltát.¹²⁰ Más oldalról a 9-5. táblázaton az is látható, hogy a hazai fejlődés ellenére, a 2004-ben velünk együtt csatlakozó posztszocialista országok közül a korábban is mögöttünk álló Lengyelország mellett, csak Szlovákiát és Szlovéniát sikerült megelőznünk. Ráadásul a hazai adatok összehasonlíthatóságát sok tekintetben eltorzítja a közmunka mellett a szintén jelentős, a hazai foglalkoztatási adatoknál figyelembe vett külföldi munkavállalás (bár ez több más posztszocialista országoknál is hasonló hatású).

b) Oktatás, iskolázottság

A 18–24 éves népességen belül a korai iskolaelhagyók arányát tekintve 2017-ben Magyarország 28 ország között a 22. volt, a 28 ország átlagánál közel 80%-kal magasabb értékkel (9-6. táblázat). Az időbeli trendet tekintve a mögöttünk lévő országok (Portugália, Bulgária, Olaszország, Málta, Románia és Spanyolország) mindegyikére az jellemző, hogy csökkent a lemorzsolódók aránya, nálunk viszont stagnált, sőt 2010 óta növekedett. A 2004-ben csatlakozott posztszocialista országok között ma már Magyarország a legrosszabb.

¹²⁰ Lásd erről Scharle et al. (2011), Scharle (2016), illetve: <http://kozfoglalkoztataskormany.hu/kutatasok-jelentesek>

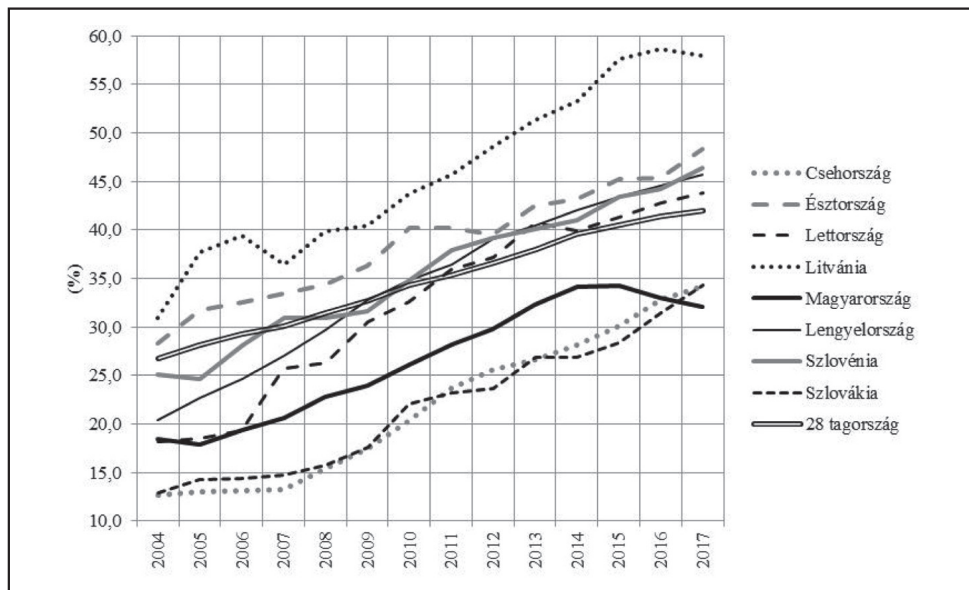
9-6. táblázat. A korai iskolaelhagyók aránya a 2004-ben csatlakozott nyolc posztoszocialista országban és a 28 tagország átlaga

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
28 tagország átlaga	14,39	13,63	12,70	11,49	10,41	9,84	9,42
Csehország	6,20	5,20	5,40	4,90	5,40	6,20	6,70
Észtország	14,00	14,40	13,50	10,60	9,70	12,20	10,80
Lengyelország	5,30	5,00	5,30	5,60	5,60	5,30	5,00
Lettország	15,40	15,60	14,30	11,60	9,80	9,90	8,60
Litvánia	8,40	7,80	8,70	7,40	6,30	5,50	5,40
Magyarország	12,50	11,40	11,50	11,40	11,90	11,60	12,50
Szlovákia	6,30	6,50	4,90	5,10	6,40	6,90	9,30
Szlovénia	4,90	4,10	5,30	4,20	3,90	5,00	4,30

Forrás: Eurostat adatai.

Hasonlóan kedvezőtlen a helyzetünk a fiatal (30–34 éves) korosztályok diplomás arányát tekintve is (9-4. ábra). 2004-ben a 28 ország között a 20. helyen álltunk, ami 2017-re a 25. helyre esett (s csak három ország áll mögöttünk: Horvátország, Olaszország és Románia).

9-4. ábra. A felsőfokú végzettségük aránya a 25–34 éves népességben a 2004-ben csatlakozott nyolc posztoszocialista országban és a 28 tagország átlaga



Forrás: Eurostat adatai (Tertiary educational attainment age group 30–34) alapján saját számítás és szerkesztés.

A két adatsor esetében szembetűnő a 2010-es kormányváltás nyomán életbe lépő s máig regnáló új oktatáspolitikája hatása, amelynek az itt látható tendenciákra leginkább ható intézkedései az iskolakötelezettség 16 évre történő leszállítása, a felsőoktatásba történő bekerülés megszigorítása, a felsőoktatásban tanuló tandíjas hallgatók költségterítésének önköltségi szintre emelése. Ezek nyomán jól látszik az iskolaelhagyás 2011-es megugrása, és a fiatal diplomások arányának 2014-ben bekövetkezett visszaesése. Ez utóbbi hatására ma nálunk a legalacsonyabb a 2004-ben csatlakozó posztszocialista országok között a fiatal diplomások korosztályi hányada. Ugyanez a helyzet (az itt most nem tárgyalt) teljes munkaképes (25–64 éves) népesség diplomás aránya esetében is. Magyarország tehát a diplomás végzettek tekintetében az Európai Unióban végérvényesen leszakadni látszik, messze elmaradva az unió stratégiai célkitűzéseitől.

A fenti tendenciák az egy főre jutó iskolaévek számában is tetten érhetők (9-7. táblázat). Miközben Magyarország 2010-ben a középmezőnyben helyezkedett el, 13. volt a jelenlegi 28 tagország között, 2016-ban már csak a 16. A 2004-ben csatlakozott posztszocialista országok között ma már Magyarországon a legalacsonyabb (a 25 éves és idősebb népességben) egy főre vetített befejezett iskolaévek száma.

9-7. táblázat. Egy főre jutó iskolaévek száma a 25 éves és idősebb népesség esetében

	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016
28 tagország átlaga	11,2	11,0	11,4	11,6	11,8	11,9	12,0
Csehország		12,1	12,2	12,4	12,4	12,8	12,7
Észtország			13,4	13,5	13,6	13,6	13,7
Lengyelország			11,9	12,2	11,8	11,3	12,3
Lettország	12,1	12,3	12,3	12,6	12,7	12,8	
Litvánia		12,0	12,2	11,6	11,7	13,0	13,2
Magyarország		11,2	11,9	12,2	11,8	11,8	11,9
Szlovákia					12,2	12,5	13,6
Szlovénia	12,0	11,9	11,9	12,1	11,7	11,9	12,3

Forrás: UNESCO-adatbázis (Mean years of schooling [ISCED 1 or higher], population 25+ years, both sexes) adatai alapján saját számítás.

A felnőttképzésben történő részvétel (Adult participation in learning – % of population aged 25 to 64) tekintetében valamivel jobb a helyzet. E mutató esetében 2014 óta a 2004-ben csatlakozott nyolc posztszocialista ország közül hármat (Szlovákiát, Lengyelországot és Litvániát) megelőztünk. Az óvodáztatásban (Participation in early childhood education – % of the age group between 4-years-old and the starting age of compulsory education) pedig megtartottuk viszonylag előkelő helyezésünket, a részvételben a 28 tagország átlagát és a nyolc posztszocialista ország átlagát is meghaladva. (Bár a 2004-es 8. helyről 2016-ra a 12. helyre csúsztuk vissza, mert

a részvételi arány 94 és 96% között ingadozva stagnál, miközben majd minden tagországban növekedett.)

Tehát az oktatási részvételt és az iskolázottságot vizsgálva a 15 év uniós tagság az óvodai és a felnőttképzési részvétel területén hozott nagyon szerény előrelépést, ugyanakkor a meghatározó – a jövő társadalmi, gazdasági fejlődése szempontjából alapvető – területeken, a korai iskolaelhagyók és a fiatal diplomások arányában és ezzel is összefüggésben a lakosság átlagos iskolázottságát tekintve is rendkívül kedvezőtlen tendenciákat látunk. A magyar oktatáspolitikai nem tudta kihasználni az európai uniós tagság előnyeit, nem tudta, sőt esetenként *nem is akarta az uniós oktatáspolitikai célkitűzéseket érvényesíteni*. De ez nem is igazán meglepő, ha rápillantunk az oktatási kiadásoknak a GDP-hez viszonyított alakulására (9-6. táblázat). A 2004-ben csatlakozott posztszocialista országok közül ma már csak Litvánia költ kevesebbet az oktatásra, mint mi.

Ha megvizsgáljuk a hazai oktatási kiadásokat (9-8. táblázat), akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a közoktatási kiadások a csatlakozásunk óta 2013-ig folyamatosan csökkentek, majd ezt követően valamennyit ismét növekedtek. Ez az utóbbi években tapasztalható növekedés elsősorban a szakképzés támogatásának megemelkedésével magyarázható. (Lásd részletesebben Polónyi 2017.) A felsőoktatás állami támogatása pedig lényegében a csatlakozás óta a mai napig folyamatosan csökken.

9-8. táblázat. Az oktatás állami kiadásai a GDP-hez viszonyítva (%) a 2004-ben csatlakozott posztszocialista országokban és az EU28 átlag

	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Csehország	3,89	3,87	4,17	4,27	4,09	5,79
Észtország	4,84	4,66	5,95	5,02	4,84	5,22
Lengyelország	5,43	4,87	4,99	4,82	4,94	4,81
Lettország		4,66	5,57	4,94	6,99	5,34
Litvánia	4,87	4,59	5,58	5,12	4,61	4,22
Magyarország	5,33	5,15	4,96	4,60	4,20	4,58
Szlovákia	3,77	3,53	4,01	3,96	4,09	4,65
Szlovénia	5,58	5,11	5,57	5,57	5,44	4,91
28 tagország átlaga	5,05	4,91	5,43	5,28	5,49	5,13

Forrás: <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120#> (Government expenditure on education as a percentage of GDP %).

c) Szegénység és a társadalmi kirekesztés

A KSH közelmúltbeli tájékoztatója szerint „kevesebben élnek súlyos anyagi nélkülözésben és jövedelmi szegénységben”.¹²¹ Ugyanakkor, ha megnézzük a 16 évnél fiatalabbak között a szegénység vagy a társadalmi kirekesztés veszélyének kitettek arányát, akkor igen kedvezőtlen magyar helyzettel szembesülünk (9-9. táblázat). A 28 tagország között 2017-ben Magyarország a 25., csak Görögország, Románia és Bulgária áll mögöttünk. Tehát a gyermekszegénység – amellyel azonosíthatjuk ezt az indikátort – Magyarországon az egyik legnagyobb az Európai Unióban.

A 2004-ben csatlakozott posztoszocialista országok mindegyikében kedvezőbb volt a helyzet 2017-ben, mint nálunk.

9-9. táblázat. A társadalmi kirekesztés veszélyének kitett 16 évesnél fiatalabbak a 2004-ben csatlakozott nyolc posztoszocialista országban és a 28 tagország átlaga

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Csehország	25,4	21,1	16,7	19,1	15,8	18,4	14,3
Észtország	28,3	19,3	24,1	24,7	22,0	21,8	18,5
Lengyelország	47,4	36,4	30,4	29,1	29,1	25,6	16,8
Lettország	45,1	32,1	37,8	43,7	37,0	30,3	23,0
Litvánia	41,7	29,2	30,8	33,7	34,8	31,5	31,2
Magyarország	37,9	33,8	36,9	40,1	43,6	35,5	31,5
Szlovákia	34,6	24,9	23,3	25,8	24,9	25,5	22,2
Szlovénia	15,0	14,6	15,1	17,3	17,4	16,3	15,2
28 tagország átlaga	26,3	25,7	26,1	27,7	28,2	26,5	23,8

Forrás: Eurostat adatai (People at risk of poverty or social exclusion by age and sex [%] – Less than 16 years) alapján saját számítás.

Az Európai Unió 2020 stratégiájában szereplő humán jellegű kulcsindikátorokat tekintve tehát Magyarország, a foglalkoztatást kivéve, a 28 tagország között az utolsó negyedben, a 2004-ben csatlakozott posztoszocialista országok között pedig majd mindegyikben az utolsó helyen áll (9-10. táblázat).

¹²¹ <https://www.portfolio.hu/gazdasag/csokkent-a-szegenyseg-magyarorszagon-de-egyre-jobban-szetszakad-a-tarsadalom.306215.html> (Letöltés 2018. 12. 12.)

9-10. táblázat. Magyarország helyezése 28 tagország között az Európai Unió 2020 stratégiájában szereplő humán jellegű kulcsindikátorokat tekintve

Indikátor	28 ország között elfoglalt helyünk 2007-ben	A 2004-ben csatlakozott nyolc posztoszocialista ország között a helyezésünk 2017-ben
Foglalkoztatás	14.	6.
Korai iskolaelhagyók	22.	8.
Fiatal diplomás arány	20.	8.
Gyermekszegénység	25.	8.

Azzal zárhatjuk az elemzésnek ezt a részét, hogy megállapítható, hogy a 2004 óta eltelt időszak gazdasági előnyeit a velünk együtt csatlakozó országok majd mind-egyike jobban ki tudta használni a humán kulcsindikátorokban történő előrelépés tekintetében. Az is nyilvánvaló, hogy egyes indikátorok esetében, mint a korai iskolaelhagyók, illetve a gyermekszegénység nem tudta, más indikátoroknál, mint a fiatal diplomás arány nem is akarta az uniós célkitűzéseket érvényesíteni.

9.2.3. Néhány további mutató

Az EU 2020 stratégia indikátorai után megvizsgálunk néhány további mutatót, amelyek a humánerőforrás helyzetet, továbbá a demokrácia állapotát, illetve a kormányzás minőségét jellemzik.

a) A népesség

A csatlakozás óta eltelt időszak demográfiai jellemzői közül a népesség létszámának alakulását tekintve Magyarország mind az EU 28, mind a 2004-ben csatlakozott posztoszocialista országok átlagánál nagyobb mértékű csökkenést mutat (9-11. táblázat). A nyolc posztoszocialista ország között csak a balti államokban kedvezőtlenebb a helyzet a 15 év alatt bekövetkezett népességszám-csökkenésben.

9-11. táblázat. A népesség számának alakulása 2004-hez viszonyítva az EU tagországaiban

	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016	2018
EU28 átlag	100,0%	100,8%	101,6%	102,2%	102,3%	102,9%	103,6%	104,1%
Csehország	100,0%	100,3%	101,5%	102,6%	103,0%	103,1%	103,5%	104,1%
Észtország	100,0%	98,9%	98,0%	97,6%	97,0%	96,3%	96,3%	96,6%
Lengyelország	100,0%	99,9%	99,8%	99,6%	99,7%	99,5%	99,4%	99,4%
Lettország	100,0%	97,9%	96,3%	93,1%	89,8%	87,9%	86,5%	85,0%
Litvánia	100,0%	96,8%	94,5%	92,4%	88,4%	86,6%	85,0%	82,6%
Magyarország	100,0%	99,6%	99,3%	99,0%	98,2%	97,6%	97,2%	96,7%
Szlovákia	100,0%	100,0%	100,1%	100,3%	100,6%	100,8%	101,0%	101,3%
Szlovénia	100,0%	100,3%	100,7%	102,5%	103,0%	103,2%	103,4%	103,5%

Forrás: Eurostat adatai alapján saját számítás.

Az eddigi erőfeszítések ellenére nem sikerült a 15 év alatt elmozdulni a „demográfiai tél” állapotából,¹²² s az sem igazán valószínű, hogy a most meghirdetett kormányzati program érzékelhető elmozdulást hozna.

b) Születéskor várható élettartam

Jóllehet a születéskor várható élettartam növekedése 2004 és 2016 között a hetedik legnagyobb volt a 28 tagország között, ugyanakkor 2016-ban mind az EU28 ország átlagától, mind a 2004-ben csatlakozott poszt szocialista országok átlagától elmarad, és ez utóbbi országok között csak Litvánia és Lettország áll mögöttünk. (9-12. táblázat)

9-12. táblázat. A születéskor várható élettartam a 2004-ben csatlakozott nyolc poszt szocialista országban és a 28 tagország átlaga

	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016
Csehország	75,9	76,7	77,3	77,7	78,1	78,9	79,1
Észtország	72,4	73,2	74,4	76,0	76,7	77,4	78,0
Lengyelország	74,9	75,3	75,6	76,4	76,9	77,8	78,0
Lettország	70,9	70,6	72,1	73,1	74,1	74,5	74,9
Litvánia	72,0	71,0	71,7	73,3	74,1	74,7	74,9
Magyarország	73,0	73,5	74,2	74,7	75,3	76,0	76,2
Szlovákia	74,2	74,5	74,9	75,6	76,3	77,0	77,3
Szlovénia	77,2	78,3	79,1	79,8	80,3	81,2	81,2
28 tagország átlaga	77,1	77,6	78,2	78,8	79,2	79,9	80,1

Forrás: Eurostat adatai (Life expectancy by less than 1 year).

¹²² Lásd erről: Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság véleménye 2011.

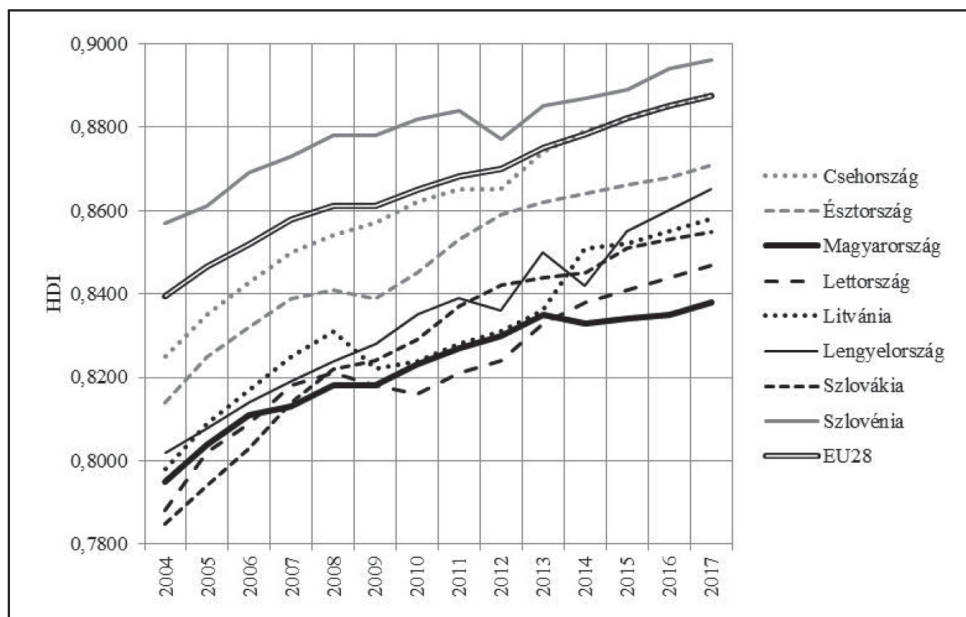
A magyar helyzet azt mutatja, hogy a várható élettartamot leginkább befolyásoló tényezők közül – az életmód, a környezetszennyezés és a preventív egészségügy – egyikben sem sikerült olyan mértékű előrelépést elérni, amely a felzárkózásunk ütemét meggyorsította volna.

c) A Human Development Index

Az emberi erőforrás fejlettségét mérő átfogó mutatók közül a leginkább használt Human Development Index (HDI) alakulásának vizsgálata és összehasonlítása is igen tanulságos. (A HDI-mutató definíciójáról, meghatározásának módjáról és a magyar HDI alakulásának nagy országcsoportokkal történő összehasonlításáról korábban már volt szó.)

A magyar HDI-mutatót az Európai Unióhoz való csatlakozásunk óta górcső alá véve azt látjuk, hogy annak növekedése elmarad mind a 28 ország, mind a 2004-ben csatlakozott nyolc posztoszocialista ország átlagától s növekedésétől (9-5. ábra). Különösen szembetűnő a 2013-ban bekövetkezett törés a magyar HDI-növekedésben, amelynek nyomán az utolsók lettünk a nyolc posztoszocialista ország között.

9-5. ábra. A Human Development Index értéke a 2004-ben csatlakozott nyolc posztoszocialista országban, valamint 28 tagország átlaga



Forrás: Az United Nations Development Program adatai (<http://hdr.undp.org/en/data>) alapján saját számítás és szerkesztés.

A 2013-ban bekövetkezett törés az iskolázottság elemzése során már látott tendenciák, azaz a 2010-es kormányváltást követő 2011. évi új oktatási törvények és oktatáspolitikai következménye: elsősorban az iskolaköteleskor leszállításával a korai iskolaelhagyók arányának növekedése, a felsőfokú iskolázottsággal rendelkező fiatalok arányának az EU-átlagtól elmaradó aránynövekedése.

2017-ben a HDI tekintetében Bulgária és Románia áll csak mögöttünk a 28 tagország között. (2004 és 2017 között az ENSZ által közreadott 2017. évi HDI-adatokat tekintve a 189 ország között a 45. helyen álltunk, miközben 2004-ben a 40.-ek voltunk.) Az emberi erőforrásaink fejlettségét tekintve is igaz, hogy elmegy mellettünk a fejlett világ.

d) A szabadság

A Freedom House az 50-es évek óta készít az országok lakosainak szabadságáról jelentést, amelyet felméréssé továbbfejlesztve, 1978-tól jelentet meg könyv formájában. A felmérés lényege, hogy több (az évek során növekvő számú) indikátor pontozása alapján alakul ki egy-egy ország szabadságindexe. (2004-ben 18 mutató, 2018-ban 25 mutató pontozása alapján került értékelésre egy-egy ország.¹²³)

Az EU-csatlakozás első évében Magyarország a Freedom House értékelése alapján a 28 tagország között a 21. volt, 2018-ban pedig az utolsó. A nyolc 2004-ben csatlakozott posztoszocialista ország között 2004-ben a 3–6. helyen állt, 2018-ban pedig az utolsó helyen.

A 9-6. ábra mutatja, hogy a 2009 után bekövetkezett mérsékelt csökkenést 2012 és 2014 között stagnálás, majd 2014 után radikális romlás követi, s így alakul ki mára az utolsó helyünk az EU-tagországok között.

A Freedom House értékelését sok kritika érte a kormányzati oldalról, illetve az ahhoz közel álló elemzőközpontból (ez utóbbiból sajnos szerzői név nélkül) (N. N. é. n.) (N. N. 2016) (*Orbán–Patkó* 2018).

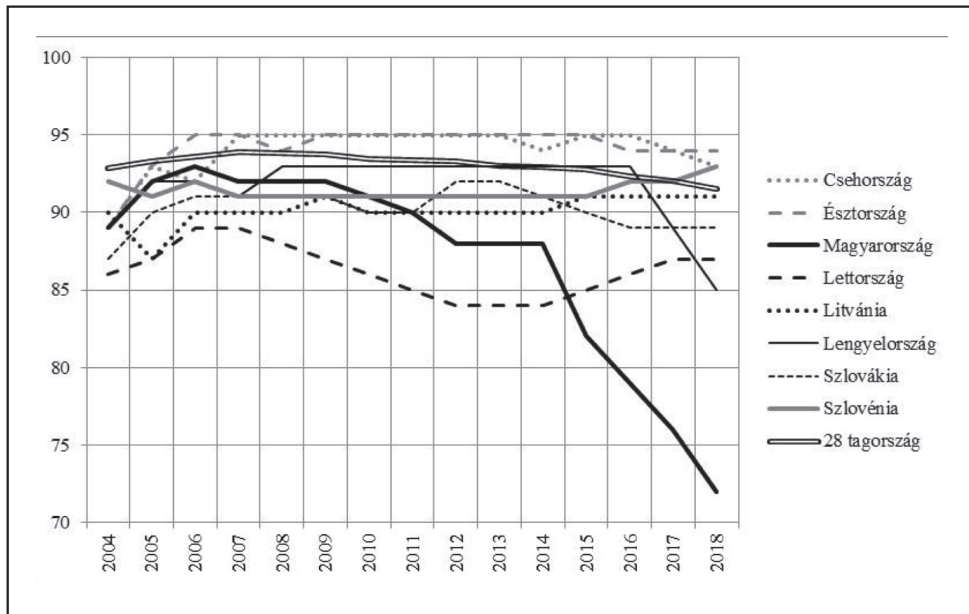
Miután ezek a kritikák a World Bank értékeléseit nem kifogásolták, ezért itt néhány olyan indikátor alakulását is bemutatjuk, amely ugyan nem közvetlenül a szabadságról mond véleményt, de azzal valamilyen összefüggésben áll: nevezetesen a jogállamiság (Rule of Law),¹²⁴ valamint a véleménynyilvánítás és elszámoltathatóság (Voice and accountability)¹²⁵ mutatókat (9-13. táblázat).

¹²³ Az egyes évekre vonatkozó módszertan lásd az éves jelentéseknél: <https://freedomhouse.org/reports>

¹²⁴ Definícióját lásd <http://info.worldbank.org/governance/wgi/pdf/rl.pdf>

¹²⁵ Definícióját lásd <https://info.worldbank.org/governance/wgi/pdf/va.pdf>

9-6. ábra. A FIW (Freedom in the World) aggregat mutató értéke a 2004-ben csatlakozott nyolc posztoszocialista országban és a 28 tagország átlaga



Forrás: A Freedom House adatai (<https://freedomhouse.org/sites/default/files/All%20Data%20FIW%202013-2018.xlsx>) alapján saját számítás és szerkesztés.

9-13. táblázat. A jogállamiság, valamint a véleménynyilvánítás és elsámoltathatóság indikátorok alakulása

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
<i>A jogállamiság-indikátor alakulása</i>							
28 tagország átlaga	1,09	1,14	1,15	1,14	1,13	1,15	1,10
2004-ben csatlakozott nyolc posztoszocialista ország átlaga	0,73	0,80	0,83	0,87	0,84	0,87	0,86
Magyarország	0,86	0,96	0,80	0,76	0,58	0,40	0,53
<i>Véleménynyilvánítás és elsámoltathatóság-indikátor alakulása</i>							
28 tagország átlaga	1,09	1,14	1,15	1,14	1,13	1,15	1,10
2004-ben csatlakozott nyolc posztoszocialista ország átlaga	0,73	0,80	0,83	0,87	0,84	0,87	0,86
Magyarország	0,86	0,96	0,80	0,76	0,58	0,40	0,53

Forrás: A Világbank-adatbázis.

A magyar jogállamiság indikátora 2004-ben a mai 28 tagország között a 13. helyen állt, a 2004-ben csatlakozott posztszocialista ország között pedig a 3. volt, ezzel szemben 2017-ben az összes uniós ország között a 22., a nyolc posztszocialista ország között a 7. helyen találjuk.

A véleménynyilvánítás és elszámoltathatóság indikátorát tekintve 2004-ben a mai 28 tagország között a 17. helyen álltunk, a 2004-ben csatlakozott posztszocialista ország között pedig az elsőn, ezzel szemben 2017-ben az összes uniós ország között az utolsók voltunk.

Ugyanebben a világbanki indikátorcsomagban elemzett korrupciós index (Control of Corruption) esetében is azt látjuk, hogy a 2004-es 18. helyről 28 tagország között a 25. helyre csúsztunk le.

A Világbank adatai alapján úgy tűnik – hasonlóan a Freedom House adataihoz –, hogy Magyarországon súlyosan romlottak a demokrácia mutatószámai, miközben a velünk együtt csatlakozó posztszocialista országok zömében megőrizték a 2000-es évek elejének szintjét. Ez nyilvánvalóan nem az EU-csatlakozás miatt, hanem annak ellenére alakult így. Az egymást követő magyar kormányok – különösen a 2010-es éveket követő kormányok – a mutatóinak tanúsága szerint elfordulni látszanak a demokratikus értékektől.

De a Világbank indikátorai arra is választ adhatnak, hogy miért nem sikerült kihasználni az EU-csatlakozás nyomán adódó páratlan történelmi lehetőséget. Ha megnézzük az ország vezetését jellemző két indikátort, akkor egyértelmű a válasz (9-14. táblázata). A szabályozás minősége (Regulatory Quality) indikátorunk a 16.-ról a 23. helyre romlott 2004-ről 2017-re, s a kormányzat hatékonysága (Government Effectiveness) indikátor pedig a 19. helyről a 24.-re.

9-14. táblázat. A szabályozás minősége és a kormányzás hatékonysága indikátorok alakulása

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
<i>A szabályozás minősége (Regulatory Quality)</i>							
28 tagország átlaga	1,19	1,24	1,24	1,19	1,19	1,18	1,17
2004-ben csatlakozott nyolc posztszocialista ország átlaga	1,03	1,03	1,08	1,02	1,03	1,04	1,01
Magyarország	1,07	1,19	1,08	1,03	0,91	0,77	0,65
<i>A kormányzás hatékonysága (Government Effectiveness)</i>							
28 tagország átlaga	1,16	1,10	1,13	1,13	1,15	1,13	1,09
2004-ben csatlakozott nyolc posztszocialista ország átlaga	0,79	0,73	0,80	0,82	0,85	0,94	0,89
Magyarország	0,77	0,71	0,67	0,67	0,65	0,50	0,51

Forrás: A Világbank-adatbázis.

Mindkét kormányzást jellemző indikátor folyamatosan romlik, mindkettő a 2004-es érték 60%-ára esett vissza. Talán lehetne szakaszolni – mert a 2010-ig tartó időszak romló tendenciája valamennyivel kisebb, s 2011 után látható radikálisabb süllyedés –, de a tendencia végig egyértelmű. *A magyar kormányok teljesítménye az egyik legrosszabb az unió tagországai között. Különösen igaz ez a 2010 utáni kormányokra.*

A végeredmény egy boldogtalan ország, legalábbis abban az értelemben, hogy a különböző boldogság mutatók alapján Magyarország a 2004-ben csatlakozott posztoszocialista országok között a legkedvezőtlenebb mutatókkal rendelkezik, s a 28 tagország együttesét tekintve is az utolsók között van.

A boldogságindex alapján a boldogok aránya legmagasabb Dániában, Hollandiában, Svédországban és legalacsonyabb Magyarország után Romániában, Bulgáriában és Görögországban. A 2004-ben csatlakozott posztoszocialista országok között az eredetileg is utolsó helyezett Magyarország helyzete javult ugyan valamit, de helyezése nem változott.

9-15. táblázat. A boldogságindex (a boldogok aránya) a 2004-ben csatlakozó posztoszocialista országokban és a 28 tagország átlaga

	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016
Csehország	77,7	81,9	82,8	79,3	76,5	82,3	86,1
Észtország	69,8	74,1	75,0	72,5	69,6	77,6	80,3
Lengyelország	71,3	72,9	75,4	78,4	76,3	81,4	82,4
Lettország	55,4	62,5	62,6	58,7	65,8	71,9	74,3
Litvánia	54,4	61,2	59,2	53,0	62,9	70,6	67,9
Magyarország	50,3	52,0	46,5	50,4	44,8	62,7	63,8
Szlovákia	59,0	68,9	70,1	74,5	67,8	70,0	75,4
Szlovénia	90,1	88,3	86,8	85,3	85,4	82,8	88,5
28 tagország	76,5	77,1	75,9	74,7	73,3	78,1	79,8

Forrás: Eurobarometer <https://ourworldindata.org/happiness-and-life-satisfaction>

Hasonló mutató a World Happiness Report az ENSZ kiadványa, amely tartalmazza az országok boldogság értékét és rangsorát.¹²⁶ Az EU-tagországokra vonatkozó adatokat nézve ez a mutató is hasonló eredményeket ad, mint az előző. Magyarország az összes EU-tagország között a 24., és a 2004-ben csatlakozott országok között tartósan az utolsó helyezett.

A boldogságérzéssel kapcsolatos kutatások (Easterlin 1974; Fromann 2010) szerint a boldogság szint nem a folyamatos és jelentős gazdasági fejlődéssel van összefüggésben. Egyéni szinten egy adott anyagi színvonal alatt az emberek boldog-

¹²⁶ A módszertan leírását lásd: <http://worldhappiness.report/faq/>

talánok. A boldogtalan országokra az jellemző, hogy nagy a szórás az emberek boldogságérzete között, ami az anyagi javakban tapasztalható nagy szórásnak, polarizáltságnak tulajdonítható. Más kutatások kulturális tényezőkkel hozzák összefüggésbe a boldogságérzés szintjét. Ezek a kutatások leginkább a nemzetkarakterológiai elemzések körébe sorolhatók. A magyar nemzetkarakterológia egyik alapvető eleme a negativizmus (Csepeli 2018), amelynek történelmi gyökerei vannak. Mint Hadas írja: „A 20. századi három rendszerváltás (1919, 1945, 1990) között erős strukturális homológiák léteznek.” „Mindhárom esetben – kísértetiesen újratermelve az évszázados mintákat – egy túlbürokratizált, túlburjánzó, autoriter hajlandóságú állami apparátus épül ki, mégpedig a mindenkori domináns párt(ok) fennhatósága alá rendelve. A hatalmi eliték – hasonlóan a korábbi korszakok reformuralkodóihoz – főülről kívánják átalakítani a társadalmat, és a kulcspozíciókat nem a szakértői tudás, hanem a mindenkori hatalmi elit iránti hűség és megbízhatóság alapján osztják el” (Hadas 2018).

Kicsit leegyszerűsítve tehát a magyar boldogtalanság oka részint a társadalom igen erőteljes, széles tömegeket kirekesztő anyagi polarizáltsága, részint az autokratikus és klientúrateremtő politikai irányítás, ami kirekesztettek kiszolgáltatottságára építve tartja fenn regnálását.

9.2.4. Megszavazott kormányzati kudarc és korrupció

A leírtak alapján egyértelmű, hogy Magyarországnak nem sikerült kihasználnia az uniós csatlakozás által kínált történelmi lehetőségeket a gazdasági és társadalmi fejlődésben.

Ennek meghatározó oka alighanem – a nemzetközi szervezetek minősítő adataiból egyértelműen látszó – kormányzati kudarc, a rossz és romló kormányzati teljesítmény és a korrupció.

Mégis, ezeket a kormányokat, illetve pártjaikat, pártkoalíciójukat sorra megerősítették a választások (nemcsak a mostani konzervatív, de korábban – a nem sokkal jobb teljesítményt mutató – baloldali kormányokat is), ami bizonyos szempontból a sikerességük visszajelzése, vagy legalábbis sikertelenségük jóváhagyó tudomásulvétele.

Ennek a látszólag ellentmondásos helyzetnek a kialakulásában, mint rámutatunk, alapvető szerepet játszik a társadalmi, gazdasági, politikai polarizáció, a nem szűnő kirekesztettség, szegregáció. A társadalmi kirekesztettség, a kirekesztett rétegeket sújtó üvegplafonhatás gazdasági fejlődést visszafogó hatása közzismert. (Lásd erről Polónyi 2016.)

A kirekesztettséggel együtt jár kiszolgáltatottságuk a kormányzat manipulatív támogatási rendszerének és propagandájának. Ez a kiszolgáltatottság pedig rákén-

szeríti ezeket a rétegeket a politikai szervilizmusra (amelynek persze az államszocializmus időszakából is örökölt, máig ható gyökerei is vannak).

A következményeket már többször megfogalmaztuk. A létrehozott intézményrendszer megfojtja az innovációt, a kialakult társadalmi szerkezet újratermeli az iskolázatlan rétegeket. Az elmaradott gazdaságot kiszolgáló oktatáspolitiká pedig az iskolázottsági versenyt korlátozza.

Befejezés

Közismert, hogy a Magyar Tudományos Akadémia az intézmények iránti közbizalmat feszegető közvélemény-kutatásokban mindig az élen végez.

De a felsőoktatás is hasonlóan kedvező megítéléssel bír. Egy 2014-es vizsgálata szerint a lakosság egészére reprezentatív minta válaszadóinak „12%-a szerint a magyarországi egyetemek a legjobbak között vannak a világon, és további 41%-uk szerint jobbak az átlagnál. 44%-uk szerint a magyar egyetemek átlagos színvonalúak. A megkérdezetteknek csupán 3%-a állítja, hogy rosszabbak az átlagnál. Más oldalról fogalmazva: az egyetemeink minőségét a válaszolók döntő többsége egyáltalán nem tartja rosszabbnak a nyugati versenytársakénál, a válaszolók bő ötöde van csak negatívabb állásponton” (Fábri-Koltói 2014).

Pedig mind az Akadémia, mind a felsőoktatás esetében hamis a kép, ezt a közbizalmat azzal tudják „kiérdemelni”, hogy elzárkóznak elefántcsonttornyaikba, és mítoszokat terjesztenek önmagukról.

Az Akadémiáról – illetve kutatóintézeteinek meglehetősen szerény teljesítményéről – korábban részletesebben írtunk.

De a magyar felsőoktatás intézményeiről sem lehet kedvezőbbet írni. A különböző nemzetközi felsőoktatási rangsorokban meglehetősen szerényen szerepelnek. Hosszan lehetne sorolni a különböző rankingokat. Lényegében mindegyiknél azt látjuk, hogy a legjobb magyar egyetem az 500. hely körül található, és legfeljebb hét olyan magyar egyetem van, amelyik a rangsorokban szerepel (az ELTE, a DE, a SOTE, a SZTE, a BME, a BCE és a PTE). Érdeemes hozzáfűzni, hogy a legjobb szlovák egyetem a pozsonyi Comenius és az erdélyi Babes-Bolyai ugyancsak az 500-700. hely körül van ezekben a rangsorokban. Viszont a Varsói Egyetem a 300-500., a cseh Károly Egyetem, és a Bécsi Egyetem a 200-300., a legjobb svájci egyetemek pedig az 50. vagy még jobb hely körül találhatók.

A közhiedelemmel ellentétben tehát a magyar felsőoktatási intézmények egyáltalán nincsenek a világ élvonalában, de még csak annak közelében sem, ráadásul az elmúlt években lassú lefelé csúszást láthatunk a rangsorokban elfoglalt helyezéseikben.

a) Ha ennek okait keressük, először a történelmi örökséget kell hangsúlyozni. A magyar felsőoktatás elmúlt hetven évének áttekintése alapján könnyen belátható, hogy irreális a világszínvonalba kerülésre gondolni.

A magyar felsőoktatás, mint ahogy az egész magyar akadémiai szféra a második világháború után igen gyorsan „szovjetesítve” lett. Az egyetemeket szovjet mintára szakegyetemekké szedik szét a 40-es évek végén, az 50-es évek elején. A kutatást és a tudományos minősítést leválasztják az egyetemekről. Az 1951. évi 26. törvényerejű rendelet így ír: „a tudományos utánpótlás tervszerű biztosításának első lépéseként a Szovjetunió élenjáró tudományos káderképzésének példájára” be kell vezetni a kezdő kutatók részére a tudományok kandidátusa fokozatot. „Ezen túlmenően azonban a Szovjetunió tapasztalatai alapján be kell vezetni a magasabb tudományos teljesítmények elismerésére a tudományok doktora tudományos fokozatot.” A rendelet azt is előírja, hogy „a tudományok doktora és a tudományok kandidátusa fokozatok odaítélésére az Akadémián Tudományos Minősítő Bizottságot (a továbbiakban: TMB.) kell felállítani”. A jogszabály egyben eliminálja a régi címeket. Ezzel lényegében a tudományos elitcsere megtörténik, s a tudományos minősítés központosítva lett, és egyben káderkiválasztássá vált.

Ráadásul – mint Bauer Tamás bizonyítja – az államszocialista tervgazdaság viszonyai között törvényszerű a beruházások ciklikussága (Bauer 1981). A beruházási ciklusok miatt pedig a felsőfokú szakemberek iránti (tervezett) kereslet is ciklikus (Bródy 2000). A nyolcvanas évek elején – a korábbi időszakokhoz képest – valamennyit mérséklődött a hullámozás, ugyanakkor a beruházások alakulásával való együttmozgása nem szűnt meg. Az ingadozásnak súlyos következményei vannak. A fellendülés időszakában a képzési létszámokat megemelik, de a vélt szakemberigény növekedését csak minőségcsökkentéssel járó intézkedésekkel lehet kielégíteni (például a 40-es, 50-es években a képzési idő csökkentésével, gyorstalpaló képzésekkel stb., de még jóval később is olyanokkal, mint a levelezőképzés keretszámának megemelése). A visszafogás során, a túlképzés „felismerésének” időszakában azután „minőségjavító intézkedések” szüntetik meg ezeket (gyakran nem teljes egészében). Ám a fellendülés idején gyorsan képzett szakemberek a 80-as, 90-es években még javában dolgoztak. Az államszocialista rendszer, s benne a felsőoktatás fenti sajátosságai miatt aligha tűnik reálisnak, hogy a hazai felsőoktatás a rendszerváltásig a világszínvonal közelébe került volna.

b) A rendszerváltást megelőző időszakban a hazai felsőoktatást erősen visszafogott létszám jellemzi. Felsőoktatásunk tehát szűk kapacitású, viszont mind intézményrendszer, mind irányítása elaprózott volt.

A rendszerváltást követő felsőoktatás-fejlesztések nyomán megindult az expanzió, ami 2005-ben érte el a csúcst 424 ezer hallgatóval. (Az ekkor már elkezdődő részidős képzés csökkenése mellett a nappali tagozatos létszám 2008-ban jutott csúcsra 243 ezer fővel, ami a 18–22 éves népesség 38%-a volt.) Ezt követően a rész-

idős hallgatók létszáma igen intenzíven csökkent, részint a halasztott továbbtanulási igények kimerülése, részint a kétszintű képzés bevezetése – ami átalakította a továbbtanulási stratégiákat –, továbbá a bejutás megszigorítása miatt. De a nappali tagozatos létszám is elkezd csökkenni, részint demográfiai okok, részint az oktatáspolitikai céljainak módosulása miatt. Így 2017-ben az összes hallgatólétszám 283 ezer fő volt, a nappali tagozatos létszám pedig 203 ezer fő (ez utóbbi a 18–22 éves népesség 36,5%-a). Hozzá kell tenni, hogy mindez az oktatólétszám lényegesen kisebb növekedésével zajlik: az 1990-es 17 ezres oktatólétszám 2004-ben éri el a közel 24 ezer fős csúcst, ami azóta fokozatosan csökken, 2017-ben 17 ezer volt. (Az egy oktatóra vetített egyenértékű hallgatólétszám az 1990-es 5-ről 2006-ban 15-re emelkedett, majd 2017-re 11-re csökkent.)

De a rankingokon való lecsúszás valódi oka nem az expanzió. Ha megnézzük alaposabban a nemzetközi egyetemi rangsorolásokat, akkor kiderül, hogy azok majd mindegyikében az oktatók tudományos teljesítményét mérő különböző mutatók (közleményszám, idézettség, találmányok száma stb.) a legfontosabb indikátorok. Abban pedig, mint láttuk az előző fejezetekben egyre hátrébb csúszunk. Aminek az oka, mint korábban rámutattunk az Akadémia megmerevedett funkcióiban keresendő, amelynek nyomán a hazai tudományos szférában nem a valódi tudományos teljesítmények a meghatározóak, hanem az akadémiai hierarchiában való előbbre jutás.

c) A rendszerváltást követő, napjainkig tartó hazai felsőoktatási fejlődés lényegében egy negyed százados rohanás, amelynek során a magyar felsőoktatás és felsőoktatás-politika végigszárguldott azon a pályán, amit a fejlett országok felsőoktatása a 20. század közepétől kezdődően befutott.

A hazai felsőoktatás rendszerváltás utáni korszakában három felsőoktatási törvény adott jogi keretet a működésnek. A három törvényt összesen több mint százszor módosították. Különösen az utóbbi négy kormányciklusban szembetűnő az évi hat-hét módosítás, amely esetenként igen jelentős felsőoktatás-politikai váltást takar. Ezek mögött a változások mögött az egymást követő kormányok azon törekvése áll, hogy egyre inkább direkt irányításuk alá vonják a felsőoktatást. Ennek nyomán a hazai felsőoktatás az 1993. évi törvény által létrehozott klasszikus humboldti típusú, magas autonómiájú rendszerből, amely elé a széles tömegek befogadásának és az értelmiségképzés célját állították, 2015-re egy nagyon erősen központból irányított, szűk autonómiájú, és szűk, rövid távú munkaerőpiaci célokat szolgáló felsőfokú szakemberképző rendszerre alakították át (Polónyi 2015).

A magyar felsőoktatás expanziója a források jelentős bővülése nélkül zajlott. A felsőoktatás kiadásai a rendszerváltás után 2012-ig a GDP-hez viszonyítva 0,9 és 1,1% között mozogtak. 2013-ban lecsökkent ez a szint 0,8% alá, összefüggésben azzal, hogy a miniszterelnök önfenntartó felsőoktatásról kezdett beszélni, amelytől azután a diákmegmozdulások nyomán visszakozott. Azonban a szféra támogatás-

cökkentését végrehajtották, a Széll Kálmán Tervben tervezett módon. 2012–2014 között közel 100 milliárd forintot vontak ki a felsőoktatás állami támogatásából. A 2015-ben elfogadott kormányzati stratégia az intézmények elé képzési területükön a világszínvonal elérését tűzi. Ugyanakkor ehhez változatlan állami szerepvállalást ígér, és külső források bevonására biztat. Aligha lehet csodálkozni, hogy a világszínvonal helyett inkább a túlélés a hazai felsőoktatás valódi törekvéseinek célja, és vegetálás a sorsa.

d) A hazai felsőoktatás az iskolázottsági és innovációs versenyben egyre inkább lemarad, amelynek okait alapvetően három, a felsőoktatás-fejlesztést megalapozó policy problémakörbe sorolhatjuk, amelyekre a kormányzat a fejlett világ megközelítésétől eltérő válaszokat adott.

Az első és talán a leginkább a központban lévő kérdés a felsőoktatási képzés célja, volumene és szerkezete. A felsőoktatás-fejlesztést a rendszerváltás óta végig követő vita a képzés terjedelmével, mennyiségével és struktúrájával kapcsolatos. A vélemények egyik pólusán a felsőoktatás tömegesedése felé történő elmozdulás szorgalmazása, a másik pólusán a munkaerőpiac rövid távú igényeinek kielégítése áll. Ezekhez persze tartalmi és strukturális kérdések is kapcsolódnak. A világ fejlettebb felsőoktatású felében nyilvánvaló a tömegesedés felé történő radikális elmozdulás. Az EU 2020-as stratégia keretében több ország jelentősen a stratégia által javasolt 40% felett tervezte a 30–34 éves korosztály diplomáсарányát (Írország 60%, Franciaország 50%, Belgium 47%, de például Lengyelország is 45%). Az Egyesült Államokban több tanulmány 70%-os felsőfokú végzettségárányról beszél már a közeli jövőben. Ugyanakkor a hazai felsőoktatásnak mind a gazdasági, mind a felsőoktatás-politikai környezete a 2010-es évek óta meglehetősen kedvezőtlenre fordult. A magyar vállalás a 2020-ra 30,3% volt, amit később 35%-ra emeltek. Kétségtelen, hogy a kiszélesedő felsőoktatás különösen fontossá teszi, hogy a felsőoktatási intézményeknek élő kapcsolata legyen a gazdasággal, hogy annak igényei megjelenjenek a képzés szerkezetében és tartalmában. Ugyanakkor a kormányzatnak és gazdasági szereplőknek nem feladata direkt módon beleszólni az intézmények képzési szerkezetének alakításába, mint ahogy azt a mai magyar felsőoktatás-politika teszi.

A másik alapvető policykérdés a finanszírozás. És itt az állami finanszírozás terjedelme, bár fontos kérdés, de inkább csak másodlagos, még akkor is, ha a viták során főleg az intézményi oldal hangosan követel egy OECD-átlag (GDP 1%) körüli támogatást. Az igazi kérdés azonban a költségmegosztás. Magyarországon nagypolitikai kérdéssé emelkedett a tandíj, ami állítólag nincs, de a hallgatók közel fele fizet önköltséget. Miközben a politikai pártok a 90-es évek óta egymásnak feszülnek, hogy legyen-e tandíj vagy ne, s erről népszavazást is rendeztek, azonközben 1996 óta töretlenül létezik az ún. költségterítéses (újabb nevén önköltséges) képzés, amelynek keretében a hallgatók közel fele lényegében mindent fizet, és semmilyen juttatást sem kap. A politikai színjáték magyar sajátossága, hogy a baloldali kor-

mányok akarták az általános tandíjat bevezetni, s az Antall-kormánytól az Orbán kabinetig a konzervatív kormányok zárkóztak el attól. Bár hozzá kell tenni, hogy az Orbán-kormányoknál ez az elzárkózás nyilvánvalóan politikai PR, mivel 2013 óta egyértelmű a kormányzat törekvése a felsőoktatási költségek mind nagyobb részének a résztvevőkre hárítása. De nem a tandíj vagy költségtérítés léte a probléma, mert mint korábban rámutattunk, a mindjobban kiterjedő felsőoktatás fenntarthatósága ezt nélkülözhetetlenné teszi. A magyar diplomásoknak a középfokú végzetekhez viszonyított nemzetközi összehasonlításban is igen magas bérelőnye mindenképpen megfontolhatóvá és indokoltá teszi a tandíjat (bárhogyan is hívjuk azt). Ugyanakkor a kérdés másik oldalát is mérlegelni kell. A tandíj nyilvánvalóan szűkíti a felsőoktatás iránti keresletet, s elsősorban a hátrányos helyzetben lévőket riasztja el. És ebben nagy különbség van a korábbi baloldali tandíjbevezetési kísérletek és a mai jobboldali kormány költségáthárításának módjában. A korábbi bevezetési próbálkozások mindig együtt jártak a szociális hátrányok kompenzálásának kísérletével. A 2010-es oktatáspolitikai váltás óta viszont elég egyértelműen látszik ezeknek a hiánya, sőt a költségáthárítás célja mögül mintha kilógna a lóláb, úgy tűnik egyértelműen az alsóbb rétegek fiataljainak a kiszorítása, a mobilitás leszűkítése, a középosztály felsőbb rétegeinek helyzetbe hozása a cél. Pedig az egyén felsőoktatási költség-teherviselése mégoly hatékony szociális támogatás mellett is megnöveli a továbbtanulás kockázatát, ami az anyagilag hátrányos helyzetű rétegeket számára riasztólag hat (lásd *Semjén* 2012), és gátolhatja a kíváncsnak vélt társadalmi mobilitást. Ez azontúl, hogy a társadalom megmerevedéséhez, polarizálódásához vezet, egyben akadályozza, szűkíti az iskolázottsági versenyt

A harmadik nagy policykérdéskör a felsőoktatás-irányítással és az intézmények önállóságával kapcsolatos. A nézetek egyik pólusán a teljes vagy csak a stratégiai gazdasági ügyekben korlátozott intézményi autonómiát képviselő policyk állnak (az állami fenntartású intézmények esetében). Ahol ezt a korlátozást a fenntartó és az intézmény által közösen választott testület felállításával képzelik el. A másik póluson az intézmények gazdasági autonómiáját radikálisan korlátozó, a fenntartó által pozícióba helyezett gazdaságvezető (kancellár), és a fenntartó által kinevezett ellenőrző testület (konzisztórium) elképzelése áll, (amit 2014-ben megvalósított a magyar kormány). Ez utóbbi csak annyiban hasonlít a fejlett világ felsőoktatás-irányítására, hogy a tömegesedéssel mindenhol növekedett az állami beleszólás, mindenhol elmozdultak az intézmények a gazdálkodói, vállalkozói modell felé (*Hrubos* 2004, 2006), és ezzel átalakult a vezetésük. Az egyetem oktatási, tudományos vezetése hátterbe szorult, s helyébe egyre inkább a menedzsment lépett, de legalábbis szétvált az oktatási, tudományos döntések és a gazdasági döntések rendszere az intézményen belül. Ezen folyamatok nyomán csökkent az autonómia, de nem szűnt meg, mert az egyetemek alapvető hajtóereje a tudományos értékek érvényesülése. Az „egyensúlyt kell találni a menedzseri kompetenciák és a vezető autonóm egyetemi tanári testület között” (*Teichler* 2003). És ez a Magyar Tudományos Akadémia kutatóintézeteire is

igaz. Amennyire egyértelműen tarthatatlan az akadémiai közgyűlés, illetve az akadémiai elnökség vagy titkárság „autonóm”, valójában saját önértékeik szerinti mind tulajdonlásban, mind vezetésben elefántcsonttoronyban elkülönült kutatóintézeti irányítás, annyira tarthatatlan egy kizárólag bürokraták által irányított rendszer (viszont fontos az egyértelmű tulajdoni viszonyokkal történő működés). Ugyanennek a kérdéskörnek egy rendkívül fontos része az egyéni teljesítményértékelés és motiváció. Az államszocialista rendszerből örökölt autonómiák közös tulajdonsága volt (van), hogy az önállóság megsértéseként értelmezi a teljesítményértékelést. Ez mind a közoktatási, mind a felsőoktatási, mind pedig az akadémiai kutatóintézeti foglalkoztatásra és vezetésre jellemző volt, s bár a rendszerváltás óta a kormányzatok igyekeztek ebben előrelépést elérni, elmozdulás alig tapasztalható. Ebből a szempontból a pedagógusok életpályamodellje, ami bár sokak által vitatott, túlbürokratizált módon, de fontos előrelépést hozott, amely előrelépést nagyban eliminálta, hogy a kormány az életpályamodellhez kapcsolódó bérrendszert elinfláltatta. Hasonló lépések sem a felsőoktatási, sem a kutatási szférában nem történtek, illetve amelyek történtek (például a tudományos publikációk központi nyilvántartása) gyakorlatilag az MTA hatókörében eljelentéktelenedtek, mivel valójában nem kapcsolódott hozzájuk a foglalkoztatásban értékelési, motivációs rendszer. Ráadásul – mint arról volt szó korábban – az Akadémia minősítési rendszere egy a valódi tudományos teljesítményeket elfedő, elimináló álteljesítményrendszert oktrojál a felsőoktatási és tudományos szférára.

* * *

A 21. századnak már eltelt az első ötöde. Az Európai Unióban már ma öt olyan ország van, ahol a fiatal generáció fele diplomával lép a munkaerőpiacra. Magyarországgal szemben abban az utolsó ötben található, ahol a fiatal generáció diplomáránya egyharmad alatt van. Ráadásul az sem mindegy, hogy ezek a diplomások milyen színvonalú felsőoktatásban szereztek oklevelüket.

A magyar felsőoktatás mind mennyiségében, mind minőségében lemarad az iskolázottsági versenyben.

A Wittgenstein Intézet előjelzése szerint a 15 évnél idősebb népesség átlagos iskolázottsága 2100-ban a 49 fejlett országból hét országban (Izlandon, Szlovákiában, Luxemburgban, Olaszországban, Japánban, Dániában és Norvégiában) több mint 15 év lesz. Magyarországon ez 13,8 év, amivel a 49 fejlett ország között a 31. helyen áll, ami 6 hellyel rosszabb, mint 2015-ben.

A 21. század legvégén három olyan ország lesz, ahol a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 20–64 éves népességben belül *kétharmadnál* magasabb arányú lesz (Hollandia, Finnország, Japán).

A felsőoktatás útja tehát az általánossá válás. 2100-ban a 49 fejlett ország felében a 20–64 éves népesség több mint 50%-ának lesz felsőfokú végzettsége.

Azok a felsőoktatás-fejlesztési politikák tehát, mint a magyar, amelyek a felsőoktatás visszafogását erőltetik, irracionálisak és károsak. Ez elfordulás a fejlett világ törekvéseitől, amelynek nyomán a humánerőforrások szintjének, minőségének jövője egyre bizonytalanabb. De az innovációs versenyben sem sikerült érdemleges elmozdulást elérni, a tudományos szféra megmerevedett intézményein eddig alig sikerült részt ütni.

Az országot ma irányító politikai erők egy rendkívül hamis és veszélyes utat követnek, olyan gazdaságot építenek, amelynek fő vivőereje a fejlett országok iparának itteni összeszerelő üzemei. Miután ehhez nincs szükség innovációra, nem kell széles és kreatív diplomásállomány, különösen nincs szükség széles látókörű humán, művész és társadalomtudományi értelmiségre, ezért a felsőoktatás-politika – és az egész humánerőforrás-fejlesztés – a termelési rendeltetésű szakokra, szakképzésre koncentrál. A kutatás és a tudomány eredményei pedig nem érdeklik a politikát. A felsőoktatásban a szűk nem konvertálható, az összeszerelő gazdaságot szolgáló képzéseket prioritizálja, s a szélesebb értelmiség képzéseket visszaszorítja. Az innovációs politikája pedig a havervállalatoknak osztogatott pénzekre korlátozódik.

Ezek a törekvések több szempontból is veszélyesek. A gyors technikai fejlődés – amelynek fejlesztési bázisa nem az összeszerelő országokban van – éppen ezeket az összeszerelő üzemeket veszélyezteti leginkább, hiszen a gyors fejlődés, gyors termékváltásokat hoz, és a termékváltás nyomán a régi összeszerelő üzemek helyett újak kellenek. És a robotizálás is abban az irányban hat, hogy az összeszerelést már nem kell az olcsó munkaerőhöz telepíteni.

Veszélyes azért is, mert egy ország felsőoktatási rendszere évszázadokig épül, de egy évtized alatt le lehet rombolni, és sok évtized kell az újjászervezéséhez. És veszteségek egy része sohasem pótolható.

És legfőképpen azért veszélyes, mert megöli az ország jövőjét, megakadályozza a jövőbeli fejlődés egyetlen mozgató erejének, a humánerőforrásnak a fejlesztését.

A bevezetést egy Stiglitz–Greenwald-idézettel kezdtük, és a szerzőpáros egy másik idézetével zárjuk: *„Azok a közpolitikák, amelyek bármilyen módon akadályozzák a tanulást (...) hosszú távon csökkenthetik a jólétet”* (Stiglitz–Greenwald 2016: 42).

2019.

Ábrajegyzék

2-1. ábra. Az USA és Magyarország felsőoktatási hallgatói létszámának aránya a világ összes hallgatólétszámához viszonyítva	40
2-2. ábra. A 25–64 éves diplomásokból diplomát igénylő munkakörökben dolgozók aránya (2007)	42
2-3. ábra. A 25–64 éves között a diplomások aránya, s azoknak a középfokúakhoz viszonyított bérelőnye (2015)	43
3-1. ábra. A társadalmi, gazdasági fejlettség és az egyetemek	56
4-1. ábra. A négy európai kapitalizmusmodell	70
4-2. ábra. Az iskolázottság és a gazdasági fejlettség kapcsolata (1950, 1960, 1970, 1980, 1990, 2000, 2010 években) országcsopontonként	74
4-3. ábra. A felsőoktatási iskolázottság és a gazdasági fejlettség kapcsolata (1950, 1960, 1970, 1980, 1990, 2000, 2010 években) országcsopontonként	75
4-4. ábra. A gazdasági fejlettség és a felsőfokú iskolázottság 49 ország esetében 2010-es standardizált adatokkal ábrázolva	76
4-5. ábra. A gazdasági fejlettség és a felsőfokú iskolázottság 49 ország esetében 2010-es standardizált adatokkal ábrázolva	78
4-6. ábra. A PISA (2000–2015) és a gazdasági fejlettség (2015)	84
4-7. ábra. A fizikai és kémiai Nobel-díjasok fajlagos száma és az átlagos gazdasági növekedés	86
4-8. ábra. A felsőfokú iskolázottság és a fajlagos szabadalomszám országcsopontonként	87
4-9. ábra. A 15–64 éves népesség egy főre vetített elvégzett iskolaéveinek száma (49 ország átlaga)	90
5-1. ábra. A diplomás férfiak felsőoktatási összes hozama és a pénzügyi megtérülés alakulása az (adatokat közlő) OECD-országok esetében 2015-ben	98
5-2. ábra. A hazai 15–74 éves népesség foglalkoztatási rátája iskolai végzettségcsoportok szerint 2005–2018	101
5-3. ábra. A születéskor várható élettartam és az iskolázottság 2016-ban néhány európai országban	104
5-4. ábra. A magyar felsőfokú férfiak felsőoktatási célú közösségi kiadásainak belső megtérülési rátája, összehasonlítva az OECD-átlaggal 2006–2015	107
5-5. ábra. Az egyetem fejlődés modelljei	109
6-1. ábra. A magánfinanszírozás és az igazságosság kapcsolata	113

6-2. ábra. A felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya és a teljes részvételi hányad kapcsolata néhány országban az ezredfordulón	116
6-3. ábra. A felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya és a teljes részvételi hányad kapcsolata az OECD-ország esetében 2012	116
6-4. ábra. A felsőoktatás közösségi költségeinek aránya és megtérülési rátája az OECD-országok esetében – 2012. (Balra: férfiak, jobbra: nők esetében)	117
6-5. ábra. A felsőoktatási Gross Enrollment Ratio alakulása 1970 és 2016 között országcsoportonként	120
6-6. ábra. Az egy főre jutó GDP és a felsőoktatási Gross Enrollment Ratio alakulása 1970–2016 között (balra: 49 fejlett ország, jobbra: Magyarország)	121
6-7. ábra. A tandíj aránya az összes felsőoktatási intézményi költséghez viszonyítva néhány OECD-országban (2015)	123
7-1. ábra. A felsőoktatás és a régió kapcsolatrendszere	141
7-2. ábra. Az egyetemek négy küldetésének kialakulása	145
7-3. ábra. Az egyetemek négy küldetése	146
7-4. ábra. Felsőoktatási intézmények, karok szám és hallgatólétszám 1990–2017	155
7-5. ábra. Az intézmények hallgatói koncentrációjának („hallgatói piaci részesedésének”) H indexe (Hstate = állami intézmények, H = összes intézmény)	167
8-1. ábra. Az egymillió lakosra vetített hazai bejegyzett szabadalom számának alakulása nagy országcsoportonként	174
8-2. ábra. Az egymillió lakosra vetített hazai bejegyzett szabadalom számának alakulása a posztoszocialista országokban	176
8-3. ábra. Az egymillió lakosra vetített nemzetközi publikációk számának alakulása országcsoportonként	178
8-4. ábra. Az egy lakosra jutó kutatási, fejlesztési kiadások vásárlóerő-egységben, változatlan (2005. évi) áron 2015-ben [PPS]	183
8-5. ábra. Egy FTE-kutatóra jutó kutatási kiadás millió pps EURO 2005. évi áron 2015-ben	183
8-6. ábra. A kormányzati szféra ráfordításainak részesedése az összes K+F ráfordításból	185
8-7. ábra. A kormányzati szféra ráfordításainak részesedése az összes K+F ráfordításból országcsoportonként	186
8-8. ábra. A felsőoktatási kutatók és az összes kutató aránya (FET-ben számolva)	188
8-9. ábra. Az egyes kutatóhelyi típusok (100 átszámított kutatóra jutó) publikációs eredményessége (balra összes, jobbra idegen nyelvű publikációk száma)	191
9-1. ábra. A Human Development Index kiszámítási sémája	209
9-2. ábra. 25 évnél idősebb népesség egy főre jutó átlagos iskolázottsága néhány országban	216
9-3. ábra. A gazdasági fejlődés (2004. évi GDP =100%) a 2004-ben csatlakozott nyolc posztoszocialista tagországban, valamint az EU 28 tagország átlaga 2004 óta	221

9-4. <i>ábra.</i> A felsőfokú végzettségűek aránya a 25–34 éves népességben a 2004-ben csatlakozott nyolc posztoszocialista országban és a 28 tagország átlaga	224
9-5. <i>ábra.</i> A Human Development Index értéke a 2004-ben csatlakozott nyolc posztoszocialista országban, valamint 28 tagország átlaga	230
9-6. <i>ábra.</i> A FIW (Freedom in the World) aggregat mutató értéke a 2004-ben csatlakozott nyolc posztoszocialista országban és a 28 tagország átlaga	232

Táblázatjegyzék

2-1. táblázat. A 20 legtöbb felsőoktatási hallgatólétszámmal rendelkező ország és létszámának aránya a világ összes hallgatólétszámából 1975-ben és 2015-ben	39
4-1. táblázat. Iskolázottság országcsoportonként	72
4-2. táblázat. A 25–64 éves felsőfokú végzettségűek megoszlása szakterület szerint (2012, illetve 2015) kapitalizmusmodellenként	79
4-3. táblázat. A 25–64 éves felsőfokú végzettségűek megoszlása összevont szakterület szerint (2012, illetve 2015) kapitalizmusmodellenként	80
4-4. táblázat. A magyar diákok által elért pontok a PISA-vizsgálatokon, illetve Magyarország helyezése a 30 OECD-ország között	81
4-5. táblázat. A scientific literacy pontszámok az apa iskolai végzettségétől függő alakulása magyar és OECD-átlag	82
4-6. táblázat. A PISA és a másfél száz év előtti írástudatlanság	83
4-7. táblázat. Az iskolázottság és a gazdasági fejlettség közötti együttjárás	91
4-8. táblázat. Az olvasásértés PISA-eredmények (az első résztvevőkre)	93
5-1. táblázat. A diplomások aránya és bérelőnye	97
5-2. táblázat. A hazai munkanélküliségi ráta alakulása iskolai végzettségenként 2006–2018	102
5-3. táblázat. A 25–64 éves felsőfokú végzettségűek munkanélküliségi rátája az OECD országcsoportjaiban 2005–2017	102
5-4. táblázat. A 30 éves korban várható élettartam a legmagasabb és a legalacsonyabb iskolai végzettségűek különbsége, nemek szerint, 2015 (vagy a legközelebbi év) körül	105
5-5. táblázat. A büntetés-végrehajtó intézetekben fogvatartottak és a népesség iskolázottságának összehasonlítása 2013 és 2017	107
5-6. táblázat. A felsőfokú végzettségű nők és a férfiak magán-felsőoktatási költségeinek megtérülési rátája 2011-ben és 2015-ben az (adatközlő) OECD-országokban	110
5-7. táblázat. A felsőfokú végzettségű nők és a férfiak közösségi felsőoktatási költségeinek megtérülési rátája 2011-ben és 2015-ben az (adatközlő) OECD-országokban	111
6-1. táblázat. Néhány ország költségmegoszlása a felsőoktatásban az ezredfordulón	115
6-2. táblázat. Az állami finanszírozási mechanizmusok egyszerűsített áttekintése. Az állami finanszírozási mechanizmusok egyszerűsített áttekintése	129

6-3. táblázat. A felsőoktatás finanszírozási formák áttekintése Európában	129
6-4. táblázat. A képlet szerinti finanszírozásokban leggyakrabban szereplő indikátorok	130
6-5. táblázat. A felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya és a teljes részvételi hányad kapcsolata az OECD-országokban, 2012	135
6-6. táblázat. A felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya és a közösségi kiadások megtérülési rátája az OECD-országokban, 2012	136
6-7. táblázat. A hazai felsőoktatás hallgatóinak létszáma és megoszlása finanszírozás szerint	137
7-1. táblázat. Az első, második, harmadik és negyedik generációs egyetemek néhány jellemzője	146
7-2. táblázat. A magyar felsőoktatási intézmények képzési helyei	148
7-3. táblázat. A felsőoktatási képzési helyek hallgatóinak aránya a település lakosságához viszonyítva	150
7-4. táblázat. A magyarországi regionális vidéki egyetemek (és néhány vidéki alkalmazott tudományegyetem) első helyen jelentkezőinek megoszlása születési hely szerint (2015)	151
7-5. táblázat. A kelet-magyarországi egyetemek (és a PTE) első helyen részdíjs képzésre jelentkezőinek megoszlása születési hely szerint (2015)	152
7-6. táblázat. A felsőoktatási intézmények megoszlása az integráció előtt (1999/2000 tanévben) és után (2001/2002 tanévben)	161
7-7. táblázat. A felsőoktatási intézmények megoszlása az integráció előtt (2001/2002. tanévben) és után (2017/2018 tanévben)	165
7-8. táblázat. Az intézmények számának alakulása az 1999. és a 2011–2017. évi integrációk után	166
7-9. táblázat. Az egy intézményre jutó hallgatólétszám alakulása z 1999. évi és a 2011–2017 évi integrációk után	166
8-1. táblázat. Az egymillió lakosra vetített hazai bejegyzett szabadalom számának alakulása országcsoportonként	175
8-2. táblázat. Az innovációban vezető országok (UJK = USA, Japán, Korea), a BRIC- (Brazília, Oroszország, India, Kína), az OECD- és az EU-országcsoportok átlagos fajlagos hazai szabadalomszámának alakulása	175
8-3. táblázat. A magyar 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma nemzetközi összehasonlításban 1980–2017	177
8-4. táblázat. Az egymillió lakosra vetített nemzetközi publikációk számának alakulása nagy országcsoportonként	178
8-5. táblázat. A magyar 1 millió lakosra vetített nemzetközi publikációk száma nemzetközi összehasonlításban 1996–2017	179
8-6. táblázat. A szabadalmi és a publikációs teljesítmény országcsoportonként	180
8-7. táblázat. Az összes K+F ráfordítás a GDP-hez viszonyítva (GERD) 1996–2016	182
8-8. táblázat. Kutatólétszám és K+F ráfordítás országcsoportonként	182
8-9. táblázat. Egy FTE-kutatóra jutó kutatási kiadás millió pps EURO 2005. évi áron 1995–2017	184
8-10. táblázat. A szabadalmi a publikációs teljesítmény és a kormányzati K+F kiadások országcsoportonkénti összehasonlítása	187

8-11. táblázat. A felsőoktatási kutatóhelyek K+F kiadásainak aránya az összes K+F kiadáshoz viszonyítva	188
8-12. táblázat. A kutatóhelyek átszámított létszámának alakulása	189
8-13. táblázat. A különböző K+F szektorokban az alapkutatás, alkalmazott kutatás és kísérleti fejlesztési ráfordítások megoszlása	189
8-14. táblázat. Az alapkutatások ráfordításai a GDP arányában és az összes kutatási ráfordítás arányában	190
8-15. táblázat. A kutatás-fejlesztés ráfordításai szektorok és pénzügyi források szerint	198
9-1. táblázat. A Magyarország Human Development Index értékei összehasonlítva a 49 fejlett ország és az OECD-országok átlagával 1990–2015 között	209
9-2. táblázat. Magyarország helyezése 49 ország között a Legatum Prosperity Index alapján 2009–2015	210
9-3. táblázat. Az öregedési index várható alakulása Magyarországon és az EU-ban 2060-ig	213
9-4. táblázat. A roma foglalkoztatottság a jelentősebb cigány populációjú EU-országban 2005–2014	217
9-5. táblázat. Foglalkoztatási ráta alakulása 2004-ben csatlakozott nyolc posztszocialista országban és a 28 tagország átlaga	223
9-6. táblázat. A korai iskolaelhagyók aránya a 2004-ben csatlakozott nyolc posztszocialista országban és a 28 tagország átlaga	224
9-7. táblázat. Egy főre jutó iskolaévek száma a 25 éves és idősebb népesség esetében	225
9-8. táblázat. Az oktatási állami kiadásai a GDP-hez viszonyítva (%) a 2004-ben csatlakozott posztszocialista országokban és az EU28 átlag	226
9-9. táblázat. A társadalmi kirekesztés veszélyének kitett 16 évesnél fiatalabbak a 2004-ben csatlakozott nyolc posztszocialista országban és a 28 tagország átlaga	227
9-10. táblázat. Magyarország helyezése 28 tagország között az Európai Unió 2020 stratégiájában szereplő humán jellegű kulcsindikátorokat tekintve	228
9-11. táblázat. A népesség számának alakulása 2004-hez viszonyítva az EU tagországaiban	229
9-12. táblázat. A születéskor várható élettartam a 2004-ben csatlakozott nyolc posztszocialista országban és a 28 tagország átlaga	229
9-13. táblázat. A jogállamiság, valamint a véleménynyilvánítás és elszámoltathatóság indikátorok alakulása	232
9-14. táblázat. A szabályozás minősége és a kormányzás hatékonysága indikátorok alakulása	233
9-15. táblázat. A boldogságindex (a boldogok aránya) a 2004-ben csatlakozó posztszocialista országokban és a 28 tagország átlaga	234

Hivatkozások

- (N. N.) (2016): A nemzetközi indexeknek komoly hiányosságai és korlátai vannak. <https://szazadveg.hu/hu/kutatasok/az-alapitvany-kutatasai/elemzesek-publikaciok/a-nemzetkozi-indexeknek-komoly-hianyossagai-es-korlatai-vannak> (Letöltés 2018. 12. 31.)
- (N. N.) (é. n.): Nemzetközi indexek módszertani korlátai és kritikája. Századvég Alapítvány. <https://szazadveg.hu/uploads/media/57e3d8e300c7d/szazadveg-elemzes-a-nemzetkozi-indexeknek-komoly-hianyossagai-es-korlatai-tanulmany.pdf> (Letöltés 2018. 12. 31.)
- A felsőoktatás átalakítás stratégiai irányai és soron következő lépései. 2013. 05. 31.
- A nemzeti felsőoktatás fejlesztéspolitikai irányai. 2012. 04. 18.
- Ágh A. (2016): The Deconsolidation of Democracy in East-Central Europe: The New World Order and the EU's Geopolitical Crisis. *Politics in Central Europe*, Vol. 12, No. 3., pp. 7–36.
- Altbach, Ph. G. – L. Reisberg – L. E. Rumble (2009): Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO. 2009. World Conference on Higher Education. http://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumble_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf (Letöltés 2018. 12. 31.)
- Amable, B. (2003): *The Diversity of Modern Capitalism*. Oxford University Press, Oxford.
- Andor L. (2008): *Összehasonlító gazdaságtan globális szemléletben*. L'Harmattan – Zsigmond Király Főiskola, Budapest.
- Andor M. (1980, 1981): Dolgozat az iskoláról. *Mozgó Világ*, 1980/12. és 1981/1.
- Andor M. (2005): Lépéskényszer. Az extenzív fejlődés lehetőségeinek kimerülése az oktatásban. *Iskolakultúra*, 3. sz. pp. 57–70.
- Antall J. (1990): A Tudományos Akadémia szerepéről. 1990. július 1-én az Akadémián elmondott beszéd. <http://antalljozsef.igytortent.hu/beszedek/politikai-beszedek-interjuk/139-a-tudomanyos-akademia-szereperol> (Letöltés 2018. 12. 15.)
- Antall J. (1991): Széchenyi István és az Akadémia. 1991. május 6-án az MTA-an elhangzott beszéd. <http://antalljozsef.igytortent.hu/beszedek/28-politikai-beszedek-interjuk/149-szechenyi-istvan-es-az-akademia> (Letöltés 2018. 12. 15.)
- Arbo, P. – P. Bennenworth (2007): Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review. (*Education Working Paper*, No. 9.) OECD 2007.
- Arrow, K. J. (1979): Az egyetemi oktatás rostáló szerepe. In *Egyensúly és döntés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Artner A. (2011): Az európai jóléti modellek és fenntarthatóságuk. *MTA Világgazdasági Kutatóintézet Műhelytanulmányok*, 89. szám 2011. június.

- ÁSZ 0311 (2003): Jelentés. Állami Számvevőszék: Jelentés a felsőoktatási intézményhálózat integrációjának ellenőrzéséről, Budapest. <https://asz.hu/storage/files/files/Összes%20jelentés/2003/0311j000.pdf?ctid=756> (Letöltés 2017. 07. 01.)
- Aukrust, O. (1959): Investment and Economic Growth. *Productivity Measurement Review*, No. 16. 1959, febr.
- Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság véleménye. – A családpolitika szerepe a demográfiai változás folyamatában: a tagállamok legjobb gyakorlatainak megosztása. (Feltáró vélemény) *Az Európai Unió Hivatalos Lapja* C 218/7. 2011. 07. 23. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:218:0007:0013:HU:PDF> (Letöltés 2018. 12. 31.)
- Babalola, J. B. (2015): Fundamentals of Economics of Education. In Babalola, J. B. (ed). *Basic Text in Educational Planning*. Ibadan: Department of Educational Management, University of Ibadan, Ibadan, pp. 127–191.
- Bahrs, M. – Th. Siedler (2018): University Tuition Fees and High School Students' Educational Intentions. IZA – Institute of Labor Economic. <http://ftp.iza.org/dp12053.pdf> (Letöltés 2018. 12. 31.)
- Bakos, I. (1991): Task Relating to Modernization and Network Development in Hungarian Higher Education. In N. N. (szerk): *Concept for Higher Education Development in Hungary*. Co-ordination Office for Higher Education, Budapest, pp. 59–74.
- Balázsi I. – Ostorics L. – Szalay B. – Szepesi I. – Vadász Cs. (2013): PISA 2012. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Báangi-Magyar et al. (szerk.) (é. n.): AVIR Kézikönyv. Educatio Társadalmi Szolgáltató Non-profit Kft., Budapest. (https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/AVIR_kezikonyv/AVIR_kezikonyv_Teljes.pdf) (Letöltés 2016. 12. 31.)
- Barro, J. R. (2013): Health and Economic Growth. *Annals of Economics and Finance* Vol. 14(2). <http://aefweb.net/aefarticles/aef140202Barro.pdf> (Letöltés 2015. 06. 05.)
- Barro, R. J. – Lee, J.-W. (2010): A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010. *Working Papers* 15902, National Bureau of Economic Research, Inc. (<https://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/15902.html>) (Letöltés 2016. 05. 01)
- Barro, R. J. – Lee, J.-W. (2013): A new dataset of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of Development Economics*, 104. pp. 184–198.
- Báthory Z. (1997): Az európai iskola: demokratikus és hatékony iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. pp. 12–15.
- Bauer T. (1981): *Tervgazdaság, beruházás, ciklus*. KJK, Budapest.
- Bayer J. (1996): Politikai gondolkodás a huszadik században. Magyar Elektronikus Könyvtár. <http://mek.oszk.hu/02000/02006/> (Letöltés 2017. 05. 01.)
- Becker, G. S. (1962): Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy* (Supplement) 1962. október, 70. évf.
- Becker, G. S. (1975): *Human Capital*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Becker, G. S. (1997): Az emberi viselkedés ökonómiai megközelítése. In Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): *Gazdasági rendszerek és intézmények szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest, pp. 13–29.
- Békés V. (2001): A kutatóegyetem prototípusa: a XVIII. századi göttingeni egyetem. Előzetes megjegyzések a modern európai egyetem kialakulásának kérdésköréhez. In Tóth T. (szerk): *Az európai egyetem funkcióváltozásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok*. Professzorok Háza, Budapest. <http://www.fil.hu/tudrend/Tt/egy-kot/bekes.htm> (Letöltés 2017. 05. 01.)

- Bekker Zs. (2000): Marginalista forradalom, neoklasszikus gondolkodás. In: Bekker Zs. (szerk.): Alapművek, alapirányzatok. Aula Kiadó, Budapest, pp. 211–230.
- Bell, D. (2001): Az információs társadalom társas keretrendszere. *Információs Társadalom*, 1. sz. pp. 3–33. http://epa.oszk.hu/01900/01963/00001/pdf/infotars_2001_01_01_003-033.pdf (Letöltés 2016. 10. 15.)
- Berend T. I. (1978): *Öt előadás gazdaságról és oktatásról*. Gyorsuló idő sorozat, Magvető Kiadó, Budapest.
- Bertrand, O. (1993): *Az emberi erőforrások tervezése*. Módszerek, tapasztalatok, gyakorlat. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Besley, T. (2004): The New Political Economy. *London School of Economics*, November 8. <http://econ.lse.ac.uk/staff/tbesley/papers/keyneslecturetext.pdf> (Letöltés 2016. 10. 15.)
- Bródy A. (2000): A magyar felsőoktatás ingadozásairól. *Közgazdasági Szemle*, XLVII. évf., október pp. 817–831.
- Claeys-Kulik, A.-L – Estermann, Th. (2015): Define Thematic Report: Performance-Based Funding of Universities in Europe. European University Association, Brussels. <https://www.eua.eu/downloads/publications/define%20thematic%20report%20performance-based%20funding%20of%20universities%20in%20europe.pdf> (Letöltés 2016. 10. 15.)
- Cost of Roma Exclusion. The World Bank (2010). http://siteresources.worldbank.org/EXT-ROMA/Resources/Economic_Costs_Roma_Exclusion_Note_Final.pdf (Letöltés 2016. 10. 15.)
- Czeizel E. (2002): Wigner Jenő családfájának elemzése. *Magyar Tudomány*, 11. sz. pp. 1419–1432.
- Cs. Czachesz E. (1999): Az olvasásmegértés és tanítása. *Iskolakultúra*, 2. sz. pp. 3–15.
- Csepeli Gy. (2018): Magyar negativizmus. Hozzászólás Hadas Miklós „Mi a magyar? Újratöltve hetvennyolc év után” című cikkéhez. *Replika*, 1–2. sz. pp. 267–277. http://real.mtak.hu/91153/1/replika_106-107-16_csepeli.pdf (Letöltés 2019. 02. 05.)
- Csermely P. – Fodor I. – E. Joly – Lámfalussy S. (2009): *Szárny és Teher*. Bölcsék Tanácsa Alapítvány, Budapest.
- Csermely P. (szerk.) (2009): Szárny és teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag. A Bölcsék Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértők elemzése. Bölcsék Tanácsa Alapítvány, Budapest.
- Cserne, P. (2000): Gary Stanley Becker a preferenciák és a közgazdaságtan imperializmusa. *Szociológiai Szemle*, No. 1. <http://www.mtapti.hu/mszt/20001/cserne.htm#3> (Letöltés 2010. 06. 12.)
- Csoma Gy. (2003): Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről). Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?) I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, június és július–augusztus.
- Dahrendorf, R. (1990): *Reflections on the Revolution in Europe: In a Letter Intended to Have Been Sent to a gentleman in Warsaw*. Random House, New York.
- Debreczeni P. (2003): A fenntarthatóság a jelenlegi és az átalakuló felsőoktatási rendszerben. KönKomp, Budapest. http://mkne.hu/konkomp/T2_FF_Felsooktban_Debreczeni_2003.pdf (Letöltés 2019. 08. 01.)
- Denison, E. F. (1964): La mesure de la contribution de l'enseignement et du „facteur résiduel” a la croissance économique. In *Le facteur résiduel et le progres économique*. OECD, Paris.

- Draft Green Paper: Fostering and Measuring 'Third Mission' in Higher Education. European Commission 2010. (http://www.esna.tv/files/div/GreenPaper_ThirdMission.pdf) (Letöltés 2013. 06. 12.)
- Egy civil együttműködés javaslatai. (2012) Javaslatok a Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégiához. 2012. március 6. http://www.habitat.hu/files/CivilekRomaStrat_magyar_vegleges_marc6.pdf (Letöltés 2010. 06. 12.)
- Easterlin, R. (1974): Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence. In P. A. David – M. W. Reder (eds): *Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abramovitz*, pp. 89–125. New York: Academic Press. <https://carleton.ca/linr/wp-content/uploads/15-Easterlin-1974-and-2010-1.pdf> (Letöltés 2019. 02. 06.)
- Etzkowitz, H. – Leydesdorff, L. (2000): The Dynamics of Innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of University–Industry–Government Relations. *Research Policy*, Vol. 29., No. 2., pp. 109–123.
- Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata. Bologna, 1999. június 19. <http://www.om.hu/j4338.htm> (Letöltés 2010. 06. 12.)
- European Commission (2010): Europe 2020. Integrated guidelines for the economic and employment policies of the Member States. <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/Brochure%20Integrated%20Guidelines.pdf> (Letöltés 2019. 06. 30.)
- European Commission Directorate-General for Research. (2009): Global Governance of Science. Report of the Expert Group on Global Governance of Science to the Science, Economy and Society Directorate, Directorate-General for Research, European Commission. https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/global-governance-020609_en.pdf (Letöltés 2019. 06. 30.)
- Fábi Gy. – Koltói L. (2014): Milyen a magyar egyetem? (Tév)ismeretek a felsőoktatásról. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2014_3/femu_2014_3_15-27.pdf (Letöltés 2016. 06. 12.)
- Farkas B. (2011a): A közép-kelet-európai piacgazdaságok fejlődési lehetőségei az Európai unióban. *Közgazdasági Szemle*, május. pp. 412–429.
- Farkas B. (2011b): A piacgazdaság intézményrendszere az Európai Unió új tagállamaiban. *Statisztikai Szemle*, 1. sz. pp. 50–76.
- Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.) (2008): Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért. Ecostat, Budapest.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai EMMI. (é. n.) <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20konceptci%C3%B3.pdf> (Letöltés 2018. 06. 12.)
- Forray R. K. – Varga A. (2011): *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatásban/index.html (Letöltés 2013. 06. 12.)
- Freeman, R. B. (1976): *The Overeducated American*. New York: Academic Press.
- Freeman, R. B. (2009): What does global expansion of higher education mean for the US? Working Paper 14962. National Bureau of Economic Research, Massachusetts. https://cyber.harvard.edu/communia2010/sites/communia2010/images/Freeman_2009_What_Does_Global_Expansion_of_Higher_Education_Mean_For_the_US.pdf (Letöltés 2019. 05. 08.)

- Friedman, M. (1996): *Kapitalizmus és szabadság*. Akadémiai Kiadó, Budapest – MET Publishing Corp., Florida–Budapest.
- Fromann R. (2010): Nemzetek boldogsága és annak forrása az Easterlin-paradoxon tükrében. Konfliktuskutató. http://konfliktuskutato.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=270:nemzetek-boldogsaga-es-annak-forrása-az-easterlin-paradoxon%20-tuekreben&catid=30:nemzetek-europaja (Letöltés 2019. 02. 06.)
- Fukuyama, F. (2014): *A történelem vége és az utolsó ember*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Gábor R. I. (1999): Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a disznóól között? Ajánlás és széljegyzetek. (Varga Júlia: Oktatás-gazdaságtan. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest, 1998. című könyvéhez.) *Közgazdasági Szemle*, június, pp. 576–582.
- Gál Cs. S. (2008): A Numerus clausus törvény (1920: XXV. tc.) *Huszedik Század*, 2008/12/01. <http://www.huszedikszazad.hu/blog/gal-cs-sandor/a-numerus-clausus-torveny-1920-xxvtc> (Letöltés 2010. 06. 12.)
- Gáspár L. (1987): *A szubjektumok termelése*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Gedeon P. (1997): Az átalakulás gazdaságtana és a gazdaságtan átalakulása. A gazdasági rendszerek összehasonlító elméletétől a komparatív politikai gazdaságtanig. *Közgazdasági Szemle*, január, pp. 56–68.
- Gilpin R. (2004): *Nemzetközi politikai közgazdaságtan*. Budapest Centre for International Political Economy.
- Glatz F. (2000): A kutatásfinanszírozás alapelvei. *Magyar Tudomány*, 3. sz. pp. 257–268.
- Glatz F. (2002): Akadémia és tudománypolitika Kelet-Európában, 1922–1999. *Magyar Tudomány*, 4. sz. pp. 282–293.
- Guigou, E. – Chevenement, J.-P. (1999): A pozitív diszkrimináció változatai. *Kisebbségkutatás*, 4. sz. pp. 3–72.
- Gyarmati Gy. (2009): A szakmai múltfeltárás a történeti közgondolkodás és a tananyag között. In Hornyák Á. – Vitári Zs. (szerk.): *A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században*. PTE, Pécs, pp. 39–68.
- Habermeier, H.-U. (2007): Education and Economy – An Analysis of Statistical Data. (Max-Planck-Institut für Festkörperforschung.) *Journal of Materials Education*, Vol. 29 (1–2): pp. 55–70.
- Hadas M. (2017): Mi a magyar? Újratöltve – hetvennyolc év után. *Replika*, 5. sz. pp. 209–227. http://www.replika.hu/system/files/archivum/replika_105-11_hadas.pdf (Letöltés 2019. 02. 08.)
- Hámori B. – Szabó K. (2006): *Információgazdaság*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hanushek, E. A. (2001): Efficiency and Equity in Education. <https://www.nber.org/reporter/spring01/hanushek.html> (Letöltés 2010. 12. 15.)
- Hanushek, E. A. – Woessmann, L. (2010): How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries? NBER Working Paper 16515. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hanushek, E. A. – Woessmann, L. (2011a): The economics of international differences in educational achievement. In E. A. Hanushek – S. Machin – L. Woessmann (eds.): *Handbook of the Economics of Education*. Vol. 3. Amsterdam: North Holland. pp. 89–200.
- Hanushek, E. A. – Woessmann, L. (2011b): Sampleselectivity and the validity of international student achievement tests in economic research. *Economic Letters*, 110 (2), pp. 79–82.
- Hanushek, E. A. – Woessmann, L. (2012): *Do better schools lead to more growth?* Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *J. Econ Growth* 17. pp. 267–321.

- Harbison, F. (1968): Emberi erőforrások és fejlődés. In *Az oktatás tervezése. Tanulmányok.* UNESCO, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs A. – Polónyi I. (2015): Az egyetemvezetés hazai útvesztői. *Közgazdaság*, 1. sz. pp. 67–85.
- Hegedűs J. – Fekete M. (2014): Korai iskolaelhagyás és a kriminalitás kapcsolata, kezelésének lehetősége. (A tanulmány a QALL-Végzettséget mindenkinek! című projekt keretén belül készült.) 2014. január, Budapest. http://real.mtak.hu/16285/1/Projektek-2013-QALL-a_korai_iskolaelhagys_s_a_kriminalits_kapcsolata.pdf (Letöltés 2015. 11. 15.)
- Herskó Gy. – Molnár Gy. – Czeizel E. (2007): A Nobel-díjas Avram Hershko – Herskó Ferenc – családtörténete. *Magyar Tudomány*, 3. sz. pp. 368–378.
- Hill, K. – Hoffman, D. – Rex, T. R. (2005): The Value Of Higher Education: Individual And Societal Benefit. (With Special Consideration for the State of Arizona.) Arizona State University. <https://www.asu.edu/president/p3/Reports/EdValue.pdf> (Letöltés 2015. 12. 15.)
- Hirschman, A. O. (2000): *Versengő nézetek a piaci társadalomról. És egyéb újkeletű írások.* József Tankönyvek, Budapest.
- Holló M. (1974): *Technika és társadalom.* Kossuth Kiadó, Budapest.
- Horváth D. T. (1992): Magánhasznok közköltésén. *Educatio*, 2. sz. pp. 250–255.
- Hrubos I. (2004): *Gazdálkodó egyetem.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Hrubos I. (2006): A 21. század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé. *Educatio*, 4. sz. pp. 665–683.
- Hrubos I. (2011): A Bologna Píramis. *Educatio*, 4. pp. 498–508.
- Hrubos I. (2019): Az európai felsőoktatási térség létrehozása mint az Európai Unió felsőoktatás-politikájának központi eleme. *Educatio*, 1. sz. pp. 75–90.
- Human Development Report 2015. UNDP, New York. http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf (Letöltés 2016. 07. 15.)
- Husz I. (2002): Az emberi fejlődés indexe. In Lengyel Gy. (szerk.): *Indikátorok és elemzések. Műhelytanulmányok a társadalmi jelzőszámok témaköréből.* Budapest, BKÁE. <http://www.lib.uni-corvinus.hu/pdf/indikatorok.pdf> (Letöltés 2011. 07. 10.)
- ISCED Fields of Education and Training 2013. (ISCED-F 2013) UNESCO UIS 2014. (<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf> (Letöltés 2016. 05. 01.))
- Jakab A. (2017): A Magyar Tudományos Akadémia funkciói és intézményi reformlehetőségei. In Jakab A. – Körtvélyesi Zs. (szerk.): *A Magyar Tudományos Akadémia helyzete és reformlehetőségei. Történeti és összehasonlító kitekintéssel.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Jánosy F. (1966): *A gazdasági fejlődés trendvonalat és a helyreállítási periódusok.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Johnstone, D. B. (1999): *A közösségi döntések elmélete.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Johnstone, D. B. (2003): Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in a Comparative Perspective. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, Vol. 39. No. 3. pp. 351–374.
- Johnstone, D. B. (2015): Financing Higher Education: Worldwide Perspectives and Policy Options. *THF Working Papers Series* No. 6. The Head Foundation. http://www.headfoundation.org/papers/_2015_65_Financing_H_Ed_WW_Perspectives_and_policy_options.pdf (Letöltés: 2019. 01. 29.)

- Józan P. (2009): Halálzási viszonyok és életkilátások a 21. század kezdetén a Világ, Európa és Magyarország népességében. *Magyar Tudomány*, 9. sz. pp. 1231–1245. <http://www.matud.iif.hu/2009/09okt/11.htm> (Letöltés 2015. 12. 15.)
- Kamarás F. (2000): Termékenység, népesség-reprodukció. TÁRKI, Budapest. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a672.pdf> (Letöltés 2015. 10. 10.)
- Karády V. – Nagy P. T. (2012): *Iskolázás, értelmiség és tudomány*. WJLF, Budapest. <http://mek.oszk.hu/10900/10983/10983.pdf> (Letöltés 2016. 10. 23.)
- Kocsis K. – Illyés S. – Réthelyi M. – Róna-Tas A. (1992): *A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig*. (Összefoglalás. Döntéselőkészítő javaslatok.) Felsőoktatásfejlesztési Tárcaközi Vegyes Bizottság.
- Kotán A. – Polónyi I. (2003): A Világbank szerepe a hazai felsőoktatás fejlesztésében. *Educatio*, 3. sz. pp. 33–50.
- Kotler, Ph. (2002): *Marketingmenedzsment*. KJK-Kerszöv Kiadó, Budapest.
- Kovács G. (2000): Hatékonyság, gépesítés, egyén és civilizáció. *Liget*, 10 sz. pp. 36–53. <http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/kovacs.htm> (Letöltés 2017. 10. 10.)
- Kováts G. (2006): A felsőoktatási intézmények finanszírozási modelljei. *Közgazdasági Szemle*, október, pp. 919–938.
- Kozma T. (2004): *Kié az egyetem. A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum – Felsőoktatási Kutatóintézet. Budapest. <http://mek.oszk.hu/08900/08962/08962.pdf> (Letöltés 2019. 01. 29.)
- Kőrösi I. (2008): A humán tőke felértékelődése – a növekedés, a pénzügyi egyensúly és a versenyképesség kulcs tényezője. MTA Világgazdasági Kutatóintézet. *Kihívások*, 193. sz.
- Következő Lépés Széll Kálmány Terv 2.0. https://2010-2014.kormany.hu/download/3/e8/80000/1-A_k%C3%B6vetkezo%C5%91_l%C3%A9p%C3%A9s%20%28SzKT%2020%29.pdf (Letöltés 2018. 05. 02.)
- KSH 2008. A humán fejlettségi mutató. *Statisztikai tükrök*, 2008/85. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/308042.pdf> (Letöltés 2016. 10. 15.)
- Ladányi A. (1989): *Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után*. Tankönyvkiadó – Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Laki J. – Palló G. (2001): Projektvilág és informális hálózat a tudományban. In Nyíri K. (szerk.): *A 21. századi kommunikáció útjai: Tanulmányok*. MTA Filozófiai Kutatóintézete, Budapest. http://21st.century.phil-inst.hu/2001_dec_konf/LAKI_PALL.pdf (Letöltve 2010. 01. 20.)
- Lergetporer, Ph. – Woessmann, L. (2019): The political economy of higher education finance: how information and design affect public preferences for tuition. *CESifo Working Papers*. https://www.cesifo.org/DocDL/cesifo1_wp7536.pdf (Letöltve 2019. 05. 20.)
- Lester, R. K. (2005): Universities, innovation, and the competitiveness of local economies: A summary report from the Local Innovation. Systems Project – Phase I. Industrial Performance Centre, Local Innovation Systems Project, Working Paper, No. 05-010, December. <http://web.mit.edu/lis/papers/LIS05-010.pdf> (Letöltés 2012. 05. 01.)
- List, F. (1940): *A politikai gazdaságtan nemzeti rendszere*. Magyar Közgazdasági Társaság Kiadása, Budapest.
- Lockyer, K. – Gordon, J. (2000): *Projektmenedzsment és hálós tervezési technikák*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Madarász A. (2000): A klasszikus iskola. In Bekker Zs. (szerk.): *Alapművek, alapirányzatok*. Aula Kiadó, pp. 111–118.

- Malthus, T. R. (1902): *Tanulmány a népesedés törvényéről*. Budapest Politzer Zsigmond és fia kiadása. Nemzetgazdasági írók tára. Kiadja a MTA Nemzetgazdasági Bizottsága.
- McMahon, W. W. (2000): The Measurement of Externalities, Non-Market Effects, and Trends in the Returns to Education. In *The Appraisal of Investments In Educational Facilities*. European Investment Bank / OECD, OECD, Paris, 2000.
- McRae, H. (1996): *A világ kétezerhúszban*. AduPrint Kiadó és Nyomda Kft., Budapest.
- Mingat, A. – Tan, J.-P. (1992): Education in Asia. A Comparative Study of Cost and Financing. The World Bank, Washington, D.C. <http://documents.worldbank.org/curated/en/922541468760543267/pdf/multi-page.pdf> (Letöltés 2018. 01. 15.)
- Mosoni-Fried J. (2017): Bevezetés. Reformoktól reformokig a Magyar Tudományos Akadémián. In Jakab A. – Körtvélyesi Zs. (szerk.): *A Magyar Tudományos Akadémia helyzete és reformlehetőségei Történeti és összehasonlító tekintéssel*. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 17–26.
- Nagy P. T. (2003): A felsőoktatásba vezető út – és a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*, 2. sz. pp. 236–252.
- Nordensvärd, J. (2014): The Politics of Education: education from a political and citizenship discourse. *Policy Futures in Education*, Volume 12. Number 3.
- Novelli, M. – Higgins, S. – Ugur, M. – Valiente, O. (2014): *The Political Economy of Education*. Systems in Conflict-Affected Contexts UKaid – University of Sussex.
- Offe, C. (2003): Politikai gazdaságtan: szociológiai perspektívák. In Goodin, R. E. – Klingermann, H. D. (szerk.): *A politikatudomány új kézikönyve*. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 644–658.
- Orbán B. – Palkó A. (2018): Mi a baj a Freedom House jelentésével? *Mandiner*. http://mandiner.hu/cikk/20180117_orban_balazs_palko_attila_mi_a_baj_a_freedom_house_jelentesvel (Letöltés 2018. 12. 31.)
- Pete P. (1997): Az államháztartás feladatfinanszírozáson alapuló modellje. *Közgazdasági Szemle*, 2. sz. pp. 150–164.
- Pete P. (2002): A mindenkori mainsteam. *Buksz*, 1. sz. pp. 41–47. <http://buksz.c3.hu/0201/03b.pete.pdf> (Letöltés 2018. 12. 31.)
- Pies, I. (1993): *Normative Institutionenökonomik: zur Rationalisierung des politischen Liberalismus*. Tübingen: Mohr.
- Polónyi I. (2002): A hazai felsőoktatás gazdálkodásának szabályozása. *Competitio*, I. évf. 1. sz. pp. 27–44.
- Polónyi I. (2004): A hazai felsőoktatás gazdálkodási szabályozói környezete és néhány gazdasági jellemzője. In Hrubos I. (szerk.): *Gazdálkodó egyetem*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Polónyi I. (2008): Érintetlen sztálinikumok. *Beszélő*, 5. sz.
- Polónyi I. (szerk.) (2010): *Az akadémiai szféra és az innováció: A hazai felsőoktatás és a gazdasági fejlődés*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Polónyi I. (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna: – avagy baj-e ha elemző közgazdász vezeti a hatos villamost? *Educatio*, 3. sz. pp. 384–401.
- Polónyi I. (2012): A hazai felsőoktatás állami finanszírozásának története, 1990–2011. In Temesi J (szerk): *Felsőoktatás-finanszírozás: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. Aula Kiadó Kft., Budapest, pp. 199–254.
- Polónyi I. (2013a): *Az aranykor vége – bezárnak-e a papírgyárak?* Gondolat Kiadó, Budapest.

- Polónyi I. (2013b): Iskolázottság, gazdasági fejlettség és kapitalizmusmodellek. *Educatio*, 4. sz. pp. 447–468.
- Polónyi I. (2014): Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio*, 2. sz. pp. 185–204.
- Polónyi I. (2015): A hazai felsőoktatás-politika átalakulásai. *Iskolakultúra*, 5–6. sz. pp. 3–14.
- Polónyi I. (2016): *Emberi erőforrásaink a 21. században*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Polónyi I. (2016a): Pedagógusképzés '45 után oktatásgazdasági aspektusból. In Tóth P. – Holik I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Polónyi I. (2016b): A neveléstudomány helyzetéről. *Iskolakultúra*, 4. sz. pp. 3–20.
- Polónyi I. (2017): Finanszírozási libikóka. *Educatio*, 4. sz. pp. 603–624.
- Polónyi I. (2017b): Oktatáspolitikai kísérletek és kudarcok: Nemzetközi színvonalú oktatási rendszer létrehozása. In Jakab A. – Urbán, L. (szerk.): *Hegymenet: Társadalmi és politikai kihívások Magyarországon*. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 379–400.
- Polónyi I. (2018): A hazai felsőoktatás elmúlt 10 évének néhány gazdasági jellemzője. In Kovács G. – Temesi J. (szerk.): *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017*. BCE NFKK, Budapest, pp. 79–101.
- Polónyi, I. – T. Kozma (2019): *From a bureaucratic model to a bureaucratic model Post-socialist development of Hungarian higher education*. (Kézirat.)
- Polónyi I. – Timár J. (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Pranevičienė, B. – A. Pūraitė – V. Vasiliauskienė – Ž. Simanavičienė (2017): Comparative Analysis of Financing Models of Higher Education. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference. Volume IV, May 26th–27th, 2017. pp. 330–341. journals.ru.lv/index.php/SIE/article/download/2315/2451 (Letöltés 2018. 12. 10.)
- Radó P. (2006): A fejlesztő értékelés az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés eszközrendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz.
- Rising Above the Gathering Storm: Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future. Committee on Prospering in the Global Economy of the 21st Century: An Agenda for American Science and Technology Committee on Science, Engineering, and Public Policy. National Academy of Sciences. Washington DC., 2007. <https://s3.wp.wsu.edu/uploads/sites/618/2015/11/Rising-Above-the-Gathering-Storm.pdf> (Letöltés 2019. 04. 05.)
- Roma Inclusion Index 2015. Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation, Budapest. <https://www.rcc.int/romaintegration2020/files/user/docs/Roma%20Inclusion%20Index%202015.pdf> (Letöltés 2019. 07. 15.)
- Sapir, A. (2005): Globalisation and the Reform of European Social Models. Background document for the presentation at ECOFIN Informal Meeting in Manchester, 9 September 2005, Brussels, Bruegel. http://bruegel.org/wp-content/uploads/imported/publications/pc_sept2005_socialmod.pdf (Letöltés 2017. 02. 10.)
- Sáska G. (2004): Európa-képzetek. *Pedagógusok Lapja*, 2004. szeptember 9. sz. pp. 11–13.
- Sáska G. (2005): *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

- Scharle Á. – Balás G. – Csité A. – Németh N. – Cseres-Gergely Zs. – Köllő J. – Váradi B. (2011): *A közcélú foglalkoztatás kibővülésének célzottsága, igénybevétele és hatása a tartós munkanélküliségre*. Budapest Intézet – Hétfa Elemző Központ. Budapest.
- Scharle Á. (2016): Mennyit nőtt a foglalkoztatás 2008 óta Magyarországon? In Kolosi T – Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*. TÁRKI, Budapest.
- Schubert A. – Tolnai M. (2006): Az MTA kutatóhálózatának mérhető teljesítménye, hazai összehasonlításban. <http://www.mtakszi.hu/Honlap/TELJHAZAI.pdf> (Letöltve 2010. 01. 20.)
- Schultz, Th. W. (1983): *Beruházások az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Schultz, Th. W. (1993): The Economic Importance of Human Capital in Modernization. *Education Economics*, Vol. 1, No. 1. pp. 13–19.
- Semjén A. (2012): A tandíj közgazdaságtana. *Közgazdasági Szemle*, 48. évf. január pp. 31–62.
- Semjén A. (2013): Költségmegosztás a felsőoktatásban. Utak, tévutak. MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet Budapest. <http://econ.core.hu/file/download/ktik16/beliv.pdf> (Letöltés 2016. 10. 10.)
- Setényi J. (2001): COMENIUS 2000: egy ágazati minőségmodell megjelenése. *Magyar Minőség*, 11. sz.
- Smith, A. (1992): *A nemzetek gazdagsága*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Smith, A. (2011): *Vizsgálódás a nemzetek jólétének természetéről és okairól I., II.* Napvilág Kiadó, Budapest.
- Social Progress Index 2018. <https://www.socialprogress.org/> (Letöltés 2019. 02. 15.)
- Solow, R. M. (1957): Technical Change and the Aggregate Production Function. *The Review of Economics and Statistics*, 1957. aug.
- Statisztikai Tükör 2008. II. évf. No. 85.
- Stiglitz, E. J. – Greenwald, B. C. (2016): *A tanuló társadalom megteremtése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Szakadát L. (1995): Ronald Coase és a közgazdaságtan módszertana. *Közgazdasági Szemle*, 11. sz. pp. 1044–1051.
- Teichler, U. (2003): Az európai felsőoktatási reformok főbb kérdései. *Educatio*, 1. sz. pp. 3–18.
- The Human Capital Report 2015. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Human_Capital_Report_2015.pdf (Letöltés 2016. 07. 15.)
- The Legatum Prosperity Index 2015. http://media.prosperity.com/2015/pdf/publications/PI2015Brochure_WEB.pdf (Letöltés 2017. 02. 16.)
- Timár J. – Kovács J. (1971): A munkaerő és az oktatás távlati tervezésének módszerei néhány európai szocialista országban. *Sigma*, 3–4. szám.
- Tinbergen, J. (1968): Matematikai becslések az oktatás tervezésében. In *Az oktatás tervezése. Tanulmányok*. UNESCO, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tót É. (1994): A szakzsargon dzsungelében. (Az oktatásügy szótára.) (Könyvismertetés: Denis Lawton – Peter Gordon: *Dictionary of Education*. London Hodder & Stoughton 1993.) *Educatio*, 3. sz. pp. 504–507.
- Tóth J. Z. (2005): John Rawls igazságosság elmélete. *Jogelmélet Szemle*, 1. sz. <http://jesz.ajk.elte.hu/tothj212.html> (Letöltés 2016. 11. 14.)
- Tóth T. (2001): A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In Tóth T. (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltásai: Felsőoktatástörténeti tanulmányok*. Professzorok Háza, Budapest. <http://www.fil.hu/tudrend/Tt/egy-kot/bekes.htm> (Letöltés 2015. 01. 15.)

- Török Á. (2005): Közép-Kelet-Európa vagy a politikai gazdaságtan feltámadása? Recenzió: Csaba László: *The New Political Economy of Emerging Europe*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2005, *Közgazdasági Szemle*, 5–6. sz. pp. 780–785.
- Varga J. (1998.): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- West, M. (2012): Education and Global Competitiveness. In K. Hassett (ed.): *Rethinking Competitiveness*. Washington DC: AmericanEnterprise Institute Press. pp. 37–44. <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/9544459/West+Education+and+Global+Competitiveness+chapter+for+DASH.pdf?sequence=1> (Letöltés 2019. 05. 05.)
- Whalen, M. L. (2004): *The Economics of Higher Education*. Cornell University, 2004–05. <https://dpb.cornell.edu/documents/1000033.pdf> (Letöltés 2010. 11. 14.)

