



42.

Polónyi István

OKTATÁSI MOZAIK A 2010-ES ÉVEKBŐL

GONDOLAT

Oktatási mozaik a 2010-es évekről

Társadalom és oktatás 42.

Szerkesztőbizottság

LUKÁCS PÉTER
NAGY PÉTER TIBOR
SÁSKA GÉZA

Polónyi István

OKTATÁSI MOZAIK A 2010-ES ÉVEKRŐL

Gondolat Kiadó
Budapest, 2018

© Polónyi István, 2018

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

A kiadó könyvei nagy kedvezménnyel az interneten is megrendelhetők.
www.gondolatkiado.hu
facebook.com/gondolat

A kiadásért felel Bácskai István
Felelős szerkesztő Berényi Gábor
A borítót Pintér László készítette
Tördelő Lipót Éva

ISBN 978 963 693 832 1

ISSN 0865-1981

TARTALOM

Bevezetés	13
------------------	----

I. TÖRTÉNELMI METSZET

Az általános iskola kialakulása	19
A népoktatás és az ipari forradalom	19
A 19. század magyar írástudatlansága és alapfokú oktatása	21
A 20. század első felének alapfokú oktatása	23
A világháború után, az általános iskola megszületése és a relatív fejlettség ára	24
Az általános iskola a rendszerváltásig és tovább	27
Túllépett-e az idő az általános iskolán?	31
A pedagógusképzés ciklikussága 1945 után	33
Az általános iskola és az általános iskolai pedagógusképzés létrehozása	33
A túlképzés és „kezelése” az 50-es években	34
A ciklikusság mérséklődése a 60-as években	37
A törvényszerű ciklikusság	37
Konklúzió	38
A gazdaságtudomány lassú változása	40
Az 50-es évektől a 80-as évekig	41
a) Az intézmények szovjetesítése	41
b) A közgazdasági gondolkodók	45
c) Néhány intézményvezető és további említésre érdemes közgazdász, valamint esemény a rendszerváltás előtt	50
A rendszerváltás körül – a reformközgazdászok	54
A rendszerváltás után	57
Generációk	63
Az oktatáspolitikai műveltségképe	65
A műveltségkép társadalmi, gazdasági háttere	65
Az oktatásirányítás változása	68
Műveltségkép alakulása	69
A hazai felsőoktatás-politika műveltségképének változása a dokumentumok tükrében	71

a) A felsőoktatási törvények műveltségképe	71
b) A felsőoktatási stratégiai anyag műveltségképe	73
Értelmiségtől a szakemberig	76
A magyar oktatás elmúlt emberöltője	77
A közoktatás helyzete	77
a) A történelmi örökség	79
b) A rendszerváltás utáni reformok hatásai	80
c) A 2010-es oktatáspolitikai váltás következményei a közoktatásban	81
d) A közoktatással kapcsolatos fejlesztési utak és viták	83
A felsőoktatás helyzete	84
a) A történelmi örökség	86
b) A rendszerváltás után: tömegesedés és a tudománypolitika megmerevedése	87
c) Oktatáspolitikai irányváltások hatásai	89
d) A felsőoktatással kapcsolatos fejlesztési kérdések és viták	90
Van-e kiút?	93

II. AZ ISKOLA VILÁGA

Informatika az iskolában – és a pedagógusok	97
Az IKT-üzlet	98
Valóban hatékonyabb-e?	99
Mire való az IKT az oktatásban?	100
A pedagógusok	105
Kell-e vagy nem?	106
Elvetélt kísérletek – a pedagógusbérek	108
A munkabér	109
A hazai pedagógusbérek történelmi távlatokban	111
El lehet-e mozdulni a bérekben?	114
A kormányzati szándék megingása és következményei	118

III. OKTATÁSPOLITIKAI IN FLAGRANTI

A felsőoktatás-politika átalakulásai a rendszerváltástól napjainkig	123
A felsőoktatási törvények	123
1993. évi LXXX. törvény	124
2005. évi CXXXIX. törvény	126
2011. évi CCIV. törvény	128
A felsőoktatási törvénymódosítások tanulságai	130
A felsőoktatási szakpolitika professzionalizálódása	133
Az egyetemi autonómia jövője	135

Az oktatás gazdasági jellemzői a 2010-es években	139
I. A közoktatás	139
Az ellátotti létszám	139
A fenntartói szerkezetváltás	139
Arányváltozások a középiskolák között	142
Pedagógusok és alkalmazottak	143
A támogatás alakulása	144
A felekezeti fenntartású oktatás	145
A pedagógusilletmény-rendszer	146
II. A felsőoktatás	148
A felsőoktatás kondíciói	148
A GDP-hez mért kondíciók	149
Strukturális változás az állami támogatásban	149
A finanszírozási módszer átalakulásai	152
Nemzetközi kitekintés	152
Tudományos publikációs teljesítmény	154
Oktatók és bérek	154
Lejtő vagy libikóka	157

IV. KOMPARATÍV KITEKINTÉS

Publish or perish magyar módra	161
A nemzetközi összehasonlítás módszereiről	161
A magyar tudományos teljesítmény nemzetközi összehasonlításban	163
A társadalom és bölcsész tudományok helyzete nemzetközi összehasonlításban	165
Az angol nyelvű országok előnye	166
A neveléstudomány helyzete nemzetközi összehasonlításban	167
A magyar közlemények nemzetközi idézettsége	169
Országon belüli összehasonlítások	170
Néhány tanulság	173
A felsőoktatási képzés struktúrája – különbségek országcsoportonként	174
Kapitalizmusmodellek	174
A népesség vertikális iskolázottsági szerkezete	176
A felsőfokú végzettségű népesség szakmacsoportok szerinti megoszlása	179
A hallgatólétszám eloszlása szakcsoportok szerint kapitalizmusmodellenként	182
A felsőoktatás autonómiájának hatása	184
A felsőoktatás-irányítás és a felsőoktatási intézmények felelőssége	186
Egy rövid következtetés	188

A felsőoktatás gazdasági értékei	189
Az oktatás egyéni haszna	189
A hazai felsőoktatás egyéni hasznai	191
Az oktatás társadalmi haszna	196
A hazai felsőoktatás társadalmi hasznai	199
Iskolázottság és munkaerő-piaci sikeresség	203
Iskolázottság és várható élettartam	204
Iskolázottság és kriminalitás	206
A felsőoktatás közösségi költségeinek megtérülése	208
Pozitív kép némileg árnyalva	209
Régi, új felsőoktatási expanzió	210
Az expanzió okai	210
Közgazdasági megfontolások	210
Demográfia	211
Posztindusztrializálódás	212
Demokratizálódás	213
A szputnyiksokk	213
Szociológiai okok	213
Politikai magyarázatok	214
És mára mi változott?	214
Közgazdasági elméletek	215
Demográfiai folyamatok	215
Mobilitás	217
Kommercializáció és oktatáspolitikai	217
A felsőoktatási áru diverzifikálása	218
A ráfordítások	220
Régi-új mozgatórugók	220
A történelem kerekét nem lehet visszaforgatni	221
Melléklet	222
A hazai emberi erőforrásaink ma és holnap	225
Bevezetés	225
Az ország helyzete az emberi erőforrás fejlettségének néhány összehasonlító indexe	226
Human Capital Index	226
Human Development Index	227
Legatum Prosperity Index	227
Az indexek tanúsága	228

A hazai emberi erőforrások jövőbeli helyzetének előrebecslése	229
Termékenység és népesség	229
Az előregedés és következményei	231
Az iskolázottság	232
Foglalkoztatottság	234
Emberi erőforrásaink fejlődése egyre jobban lemarad	238

ESSZÉK

Háború	241
Mária országa	243
Verik a tanárokat	245
Fogpiszkáló lesz, ha...	247
Láncra vertek	249
Büféprofesszorok	251
Szotyola és áfium	253

Összegzés helyett három bekezdés	255
----------------------------------	-----

Irodalom	257
----------	-----

„Azok a közpolitikák, amelyek bármilyen módon akadályozzák a tanulást (...), hosszú távon csökkentik a jólétet”

(*Stiglitz–Greenwald 2016:42*)

BEVEZETÉS

A tudományos közlemények területén egyre inkább a tudományos folyóiratokban közreadott publikációk nyernek teret és elismerést. Ennek elsősorban a mára divatos nevükön STEM-területek – Science, Technology, Engineering and Mathematics vagy magyarul MTMI tudományterületek – új eredményeinek gyors közreadása, a kutatók és a tudományos teljesítmények értékelésében a publikációk számának és hatásosságának (impact faktor), a befogadó folyóirat rangjának, a citációk számának előtérbe kerülése az oka. Ezeken a területeken a könyv lényegében a tankönyvek vagy népszerű tudományos művek világába szorul vissza.

Ugyanakkor a bölcsészeti és társadalomtudományi területeken – mint arra Csaba László szerzőtársaival rámutat – a cikkek igen nagy hátránya az, hogy „már csak terjedelmi korlátaik miatt is eleve gátolják a bonyolultabb összefüggéseknek, a jelenségek és folyamatok ellentmondásos jellegének, valamint azok sokféle és ellentétes hatásának a bemutatását, illetve kifejtését, vagyis a holisztikus szemlélet érvényesülését” (Csaba et al. 2014). „Ebből is adódik – folytatják a szerzők –, hogy a társadalomtudományok számára az alapvető publikációs forma a könyv. (...) Az európai hagyományban nemcsak azért van elsőbbsége a könyvnek, mert ennek nagyobb a presztízse, hanem azért is, mert ez a kifejezési forma adja meg a kellő teret arra, hogy az érveket az ellenérvekkel szembesítsük, és hogy a gondolatmenetnek ellentmondó elemeket értelmezzük, és magyarázatukat az összképbe helyezhessük” (Csaba et al. 2014).

Ez a könyv megpróbálja összekapcsolni a folyóirat-publikációk és a szakönyvek hagyományait, oly módon, hogy szerzője elmúlt években írt folyóiratokban és más helyeken megjelent rövidebb tanulmányainak egy részét adja közre aktualizálva, helyenként átszerkesztve, és ami könyvvé formálja: valamiféle logikai, tematikai sorrendbe szedve, amelynek eredményeként – reményeink szerint – az írások által adott mozaikok valamilyen tematikus képet adnak a 2010-es évek hazai oktatásáról, tudományáról és oktatáspolitikájáról.

A könyv öt részből áll.

Az első: a „Történelmi metszet” címet viseli, s oktatási és tudományos rendszerünk néhány elemének történelmi átalakulásáról szól, persze írója elkötelezettségéből adódóan elsősorban oktatásgazdasági és oktatáspolitikai aspektusból tekintve tárgyra, a hazai oktatási és tudományos szférára. Az általános iskola, a pedagógusképzés és a gazdaságtudomány második világháború utáni hazai formálódását mutatja be egy-egy rész, majd a felsőoktatás rendszerváltás

utáni műveltségképét egy nagyobb történelmi perspektívába helyezve villantja fel. Végül a fejezet azzal zárul, hogy a hazai oktatás rendszerváltást követő oktatáspolitikai hullámvasútját elemzi, rámutatva, hogy mind a közoktatás, mind a felsőoktatás lecsúszásának az az oka, hogy a politikai osztály nem képes konszenzusos szakpolitikát alkotni, helyette versengve rombolja le elődei eredményeit.

A második rész, „Az iskola világa”, az oktatási rendszer meghatározó szereplőjével a pedagógussal foglalkozik két részben. Az első egy szkeptikus rápillantás az informatika iskolai szerepére és a pedagógusokkal való viszonyára, az utóbbi pedig egy reményvesztett elemzés a 2010-es évek pedagóguspolitikájáról. Az előző azt hangsúlyozza, hogy az informatika egy felkapott és üzletileg erőteljesen forszírozott eszköz. De az informatika által nyújtott információbőség nem azonos a tanulással, s így az nem szorítja ki a pedagógust, s nem teszi feleslegessé módszertani kultúráját és nevelési törekvéseit. A következő rész is arra világít rá, hogy az oktatás kulcsszereplője a pedagógus, akinek bérezése nem egyszerűen motivációs eszköz, hanem hosszú távon a szelekciót és a presztízst meghatározó tényező. Ugyanakkor a 2011-es pedagógusbér-rendezés a kormányzati vizsakozások miatt lényegében kudarcot vallott, a bér-szintnövekedés nem képes a pedagógusok presztízsen mozdtítani. Így pedig oktatásunk, jobbik esetben, marad azon a szinten, ahol van.

A harmadik rész, az „Oktatáspolitikai in flagranti” két részfejezetének egyike a felsőoktatás-politika sajátos hazai fejlődési ívét vázolja fel és elemzi, a másik pedig a 2010–2018 közötti kormányciklusok oktatásfinanszírozási és oktatásgazdasági jellemzőit vizsgálja. Az első rész arra mutat rá, hogy a magyar felsőoktatás-politika a rendszerváltást követő negyed század alatt kapkodva végigrohant azon az úton, amit a fejlett világ felsőoktatása megfontoltan megtett több mint fél évszázad alatt. Ezen út alatt mindenhol növekedett az állami beleszólás, s az akadémiai vezetés mindenhol hátrább szorult, de nem szűkült ilyen mértékben az intézményi autonómia, mint nálunk. Az egyetemek alapvető attribútuma az akadémiai értékek érvényesülése. E nélkül nincs felsőoktatási minőség. A fejezet másik része igyekszik viszonylag részletes képet nyújtani a hazai köz- és felsőoktatás finanszírozásának és néhány gazdasági jellemzőjének 2010-es évekbeli alakulásáról. És itt is visszaköszön a stabilitás hiánya, egy libikóka trend.

A negyedik rész „A komparatív kitekintés” címmel a hazai oktatás és tudomány egyes jellemzőinek nemzetközi összehasonlító elemzését igyekszik adni. Először a tudományos publikációs teljesítményt vizsgálja nemzetközi összevetésben, majd különböző országsoportok képzési és képzettségi struktúráját hasonlítja össze. Ezután a felsőoktatás gazdasági eredményességének, majd a felsőoktatási expanzió alakulásának vizsgálata következik, s a magyar emberi erőforrások jelenének és jövőjének internacionális analízise zárja a fejezetet.

Végül az ötödik rész, talán szokatlanul egy tanulmánykötettől, a 2010-es évek oktatás- és művelődéspolitikájával kapcsolatos esszéket ad közre, teret engedve a szerző némileg szubjektív nézőpontjának.

A mozaik tehát a 2010–2018 közötti kormányciklus oktatásáról, tudományáról és oktatáspolitikájáról ad nagyjából tudományosan megalapozott képet, mostanság divatos szóval evidence-based elemzést, felvillantva annak mind történelmi, mind nemzetközi hátterét, kisebb részben, egy rövidke fejezet erejéig a szerző személyes véleményét is felvillantva.

A könyv mottójaként választott gondolat: „Azok a közpolitikák, amelyek bármilyen módon akadályozzák a tanulást (...), hosszú távon csökkentik a jólétet”, jól érzékelteti a hazai oktatás és tudomány ezen éveinek várható súlyos következményét. Egy olyan évtizedről van szó, amelyet az oktatás visszafogása, a fejlett országok oktatáspolitikájától való elfordulás, a tudományos eredményesség hanyatlása, a tudománypolitika kudarca jellemez.

S ez jóvátehetetlen károkat, behozhatatlan visszaesést okoz az országnak.

I. TÖRTÉNELMI METSZET

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA KIALAKULÁSA

Az oktatási rendszer fejlődése és a gazdasági haladás közötti kapcsolat az oktatással foglalkozó különböző tudományterületek képviselőinek széles köre számára elfogadott tézis. Érdekes tehát az általános iskola hazai létrejöttét és máig tartó történetét gazdasági és gazdaságtörténeti aspektusból megvizsgálni.

A népoktatás és az ipari forradalom

A népoktatás – mint oktatási rendszer¹ – megteremtése az ipari forradalommal van kapcsolatban. Mint Berend T. Iván írja: „az ipari forradalom előtt, amikor a túlnyomóan mezőgazdasági lakosság a család gyakorlatában sajátította el az élethez szükséges tradicionális szakmai – mezőgazdasági, de bizonyos ipari – és mindennapi gyakorlati társadalmi ismeretek minimumát, amikor a szűk ipari népesség szakmai képzésének – legalábbis Európa nagy részén és Magyarországon is – merev és szigorú kereteket teremtettek a céhek, a rendkívül szűk egyházi és világi uralkodó-adminisztrációs elit kiképzéséhez elegendő volt az egyetemekre (és egyházi intézményekre) épített elitképzés. A XVIII. század vége és az 1. világháború közötti periódusban azonban nélkülözhetlenné vált a modern tömegoktatás” (Berend 1978: 69). „Ez alig tett többet ebben az első periódusban, mint hogy – teljesen vagy részlegesen – felszámolta az analfabétizmust”, folytatja a szerző.

Berend értelmezésénél strukturáltabb Mazsu János megközelítése. Szerinte az ipari forradalom és az iskolázás kapcsolatának ellentmondásosságára jellemző, hogy miközben az ipari forradalmat megelőzően – mintegy annak nélkülözhetetlen előzményeként – viszonylag magas volt az alfabetizáció pl. Angliában, Skóciában és Franciaországban, ugyanakkor az ipari forradalom fellendülésével az ipari övezetekben igen jelentős volt a visszaesés, mivel mint írja: „a korai ipari forradalmakban a nagyüzemi termelésben kialakult munka-

¹ Maga a népoktatás gondolata lényegesen korábbi, hiszen már Luther felvetette azt a reformáció kapcsán, majd az ellenreformáció során még hangsúlyosabban felmerül. Mint Trencsényi írja, „A reformáció és ellenreformáció küzdelmei a »lelkekért«, a reneszánsz korszak tudás-eszménye, a társadalmak irányításában-fenntartásában érvényesülő művelt világi csoportok jelentőségének növekedése vezetett a XVII–XVIII–XIX. század folyamán olyan intézményhez, melyet ma iskolának nevezünk, s látunk” (Trencsényi 2006: 8). Lásd erről még Nagy Péter Tibor 1999.

megosztás és tömegmunka elsősorban írni-olvasni tudást nem igénylő, könnyen és gyorsan betanítható munkaerőt kívánt” (Mazsu 2012: 12). „Más szavakkal: az angol ipari forradalom főszereplője a kisebb számú, szakképzett munkás és a technikus volt, az analfabéta fizikai munkások tömege – nem kevéssé gyerekek és nők – pedig a statisztéria” (Mazsu 2012: 13). Ugyanakkor az iparosodás későbbi szakaszában a kapcsolat megerősödik. Ugyanis: „ahogy az európai iparosodás első, kb. 1840-ig terjedő periódusban nem igazolható a tömeges elemi szintű iskolázottság és az ipari forradalom között egyértelmű és pozitív kölcsönös meghatározottság, úgy a második szakaszban az ipari verseny az oktatási rendszer fejlődésének legerősebb motívumává vált” (Mazsu 2012: 18).

A 18–19. század fordulóján a kapcsolat egy másik aspektusára világít rá Malthus², aki a túlnépesedéstől hatásaitól félve szorgalmazta a kötelező népoktatás bevezetését, mert reményei szerint egyebek között az magával hozná részint a gyermekmunka felszámolását, és a házasságkötések későbbre tolódását, részint pedig az iskolában szerzett ismeretek, viselkedési módok hozzájárulnának a születések számának csökkenéséhez (mivel ez igen fontos a túlnépesedéstől veszélyeztetett Angliában ez idő tájt). Mint írja: „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 jőzanság, 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). Malthus tehát a túlnépesedés megakadályozása, a szocializáció, a társadalmi kohézió növelése, és a legszükségesebb megélhetési ismeretek elsajátítása miatt szorgalmazza a népoktatás megteremtését.

De később, a 20. század elejétől bekövetkező oktatási rendszerfejlődés is gazdasági gyökerű. Mint Berend 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. Ez nemcsak azzal járt, hogy a XIX. századi vállalati formákat, a kisszerű »tulajdonosi vállalatot« vagy a még mindig egyszerű, alapjában a vállalkozó által irányított »vállalkozói vállalatot« egyre jobban felváltották a modern, hivatásos szakemberek vezetésére bízott mene-

²Robert Thomas Malthus (1766–1834) demográfus, a klasszikus közgazdaságtan egyik képviselője.

dzseri vállalatok (...). 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).

Lényegében ez a második ipari forradalom követeli meg az általános iskola jellegű kötelező, mindenkire kiterjedő oktatás teljessé válását, ami azután lehetővé teszi a középfokú oktatás expanziójának elindulását.

Témánk szempontjából itt most kevésbé fontos, de mindenképpen megemlítendő, hogy a 20. század második felétől, a 60-as évektől kezdődően kibontakozó posztindusztriális fejlődés, a szolgáltatások kiterjedése újabb oktatási forradalmat hoz magával, a felsőoktatás kiterjedését, expanzióját. (Lásd erről bővebben pl. Polónyi 2014.)

A 19. század magyar írástudatlansága és alapkörű oktatása

„A kötelező és ingyenes népoktatás bevezetése Mária Terézia Ratio Educationisához nyúlik vissza, de a modern tömegoktatás valódi alapjait csak Eötvös József európai színvonalú, 1868. évi 38. törvénycikke vetette meg. Igaz, hogy 1869-ben még a tanköteles korú gyermekek fele sem látogatta az iskolákat, és 1870-ben a lakosság mindössze 31 százaléka tudott írni és olvasni, de ezt követően az analfabetizmus felszámolása rohamosan meggyorsult. Az I. világháború előtt csaknem 18000 elemi iskolában 44000 tanító az iskolaköteles korúak majd 90 százalékát tanította, és az iskolaköteles korú népesség több mint 2/3-a már tudott írni és olvasni. Az analfabetizmus egyre inkább az idősebb generációkra szorult vissza. A kereső népesség körében még kedvezőbb volt a helyzet, hiszen a gazdaság igényeiből adódóan az iparban foglalkoztatottak között már csupán 12 százalék, a közlekedésben, kereskedelemben és hiteléletben pedig kevesebb mint 10 százalék volt az írástudatlanok aránya. Csupán a mezőgazdaságban találhatók még kedvezőtlenebb körülmények: itt az írástudatlanok aránya megközelítette a 40 százalékot” (Berend 1978: 150).

A 19. század végének magyar gazdasági fejlettségét az elmaradottság jellemezte,³ lényegében Magyarország egy gyengén fejlett mezőgazdasági ország

³ „Az egy főre jutó nemzeti jövedelem alapján készített számításaink, valamint a gazdaság és a foglalkoztatottak szerkezetére vonatkozó korábban publikált összehasonlító vizsgálataink megalapozottá teszik a megállapítást: Magyarország a gyenge közepes

volt. „Magyarországon a mezőgazdasági népesség aránya még 1910-ben is a lakosság 64 százalékát tette ki, és a mezőgazdaság állította elő a világháború előtti években a nemzeti jövedelem 62 százalékát” (Berend 1978: 67). Ugyanakkor az írástudatlanság felszámolásában nem állt ennyire rosszul Magyarországon, mint Berend írja: „európai mércével mérve tehát jó közepesnek mondható oktatási eredmények” jellemzik (uo.).

„A XIX. századi világ leggazdagabb és legfejlettebb országai közül gyakorlatilag Anglia, Hollandia, Svájc és Németország tudta csak maradéktalanul felszámolni az analfabetizmust, és általánossá tenni az alapfokú képzést a XX. század elejéig. (Franciaországban még az iskolaköteles korú lakosság 1/6-a, Belgiumban 1/5-e, Ausztriában pedig 1/4-e maradt írástudatlan.) Ha még a fejlett európai centrum alapfokú iskolázási eredményei is hézagosak voltak századunk elején, az elmaradott európai periféria bizony nem sokat tudott felmutatni. Szerbiában és Romániában a lakosság közel 80 százaléka, az európai Oroszország lakosságának pedig 70 százaléka még változatlanul írástudatlan volt. (...) a XIX. század hetvenes éveiben a legjobb iskolázási arányt (iskolai tanulók az összes népesség százalékában) elért országokhoz képest Ausztria teljesítménye 50 százalékos volt. Ehhez közelített a magyar, valamint, kissé elmaradva, a spanyol is. Görögország azonban még 30 százalékot sem ért el, Portugália pedig mindössze 17 százalékos szintet reprezentált. Vagyis az európai Délen, Délkeleten és Keleten egyaránt csak elindult az analfabetizmus felszámolása” (Berend 1978: 148–149).

Magyarország eredményei az oktatás területén az európai országokhoz viszonyítva jó közepes színvonalat mutatnak, amely közelebb állt a fejlettebb országok mutatóihoz, mint az elmaradottakéhoz (uo.).

Arról van szó, hogy mint Berend rámutat, „a kelet-európai fejlődésben a magyar gazdasági-társadalmi átalakulásban azt a sajátos arányeltolódást észlelhetjük, hogy az infrastrukturális területek viszonylagos fejlettsége jóval magasabb volt, mint a gazdaság általános fejlettségi színvonala, mint az iparosodottság” (Berend 1978: 68). És ez Berend szerint a vasúthálózat, a folyamatszabályozás mellett az oktatási rendszerre is igaz volt. Ennek nyomán az első világháború előtti években már Magyarországon az iskolaköteles korú népesség 90%-a valóban iskolába járt, és az analfabetizmus a felnőtt lakosságnak kevesebb mint egyharmadára terjedt ki (ezzel egy időben Ausztriában a lakosság egynegyede volt írástudatlan, Belgiumban egyötöde, Franciaországban egyhatede. Lényegében csak Angliában, Hollandiában, Svájcban és Németországban sikerült hiánytalanul felszámolni az analfabetizmust) (Berend 1978: 69).

Azt is hozzá kell tenni, hogy mindez jelentős anyagi áldozatokat kívánt, „az 1910. évi kiképzési költségeken számítva a kötelező és ingyenes népoktatás

fejlettség színvonalán állt, vagyis közelebb az elmaradottakhoz, mint a fejlettekhez” (Berend 1978: 152).

1868. évi bevezetése az első világháborúig terjedő időszakban a közoktatásra fordított összegek mennyisége elérte a belső tőkefelhalmozásból ténylegesen a gazdaságba fektetett beruházások egynegyedét” (Berend 1978: 69).

„Sajátos kép rajzolódik ki tehát előttünk: miközben az egy főre jutó nemzeti jövedelem színvonala Magyarországon a fejlett nyugat-európai országokénak még egyharmadát sem érte el, a háttérágazatok fejlettsége – a mennyiségileg összehasonlítható területeken – a fejlett nyugat-európai szint 50-80 százaléka között mozgott, tehát általában jó közepesnek mondható, jóval közelebb állt a fejlettek szintjéhez, mint az elmaradottakéhoz” (Berend 1978: 70).

Ugyanakkor ezzel párhuzamosan világosan kell azt is látnunk, amire Mazsu János rámutat a hazai oktatás jellemzőivel kapcsolatban. „Az elemi iskolai képzés alapküldetését, az írni-olvasni tudás elsajátíttatását (alfabetizációt) az elemi szocializáció, valamint a professzionalizáció bázisa megteremtésének/kiszélesítésének feladatait a négyosztályos népiskolai hálózat olyan mértékben aránytalanul látta el, hogy egységesnek tekintett elemi iskolarendszer legalább két, funkcionális egységre tagolódott. Az iskolák többségét kitevő egytanítós, osztatlan tanítási rendű falusi kisiskolákban és legfeljebb kéttanítós kisvárosi és város külterületi elemi iskolákban – ezek tették ki a századfordulón és a századelőn még mindig az elemi iskolák 9/10-ed részét – a tanulók többsége (93-95%-a, 2,2 millió fő) csak az alfabetizáció szintjére jutott el, [és az] erkölcsi normák és szabályok beidegzését kapták meg” (Mazsu 2012: 35). „Valójában tehát a századfordulón a négyosztályos elemi iskolák csekély töredéke, mindössze a tanulók 3,5%-át oktatók – többnyire a közép- és nagyobb városok belvárosi iskolái – töltötték be egészében a hármas funkciót, az írni-olvasni tudás elsajátíttatását (alfabetizációt), az elemi szocializációt, valamint a professzionális bázisa megteremtésének/kiszélesítésének teljes feladategyüttesét” (Mazsu 2012: 35).

És ez a polarizáltság, mint később látni fogjuk, ha a hátrányos helyzetű kistérségek kisiskoláira szűkülve is, de a nagyon sokáig, lényegében máig fennmaradt.

A 20. század első felének alapfokú oktatása

A 20. század eleje, főleg a két világháború közötti időszak a fejlett világ gazdaságban a háttérágazatok fejlődésének új korszakát hozta, amivel azonban a kelet-európai országok nem tartottak lépést, mivel gazdaságuknak a régi infrastrukturális feltételek is megfeleltek. Sajátos ellentmondásos fejlődésre mutat rá Berend: „Az előző periódusban a késve meginduló modern tőkés átalakulás keretében a leggyorsabb szinten éppen az infrastruktúra fejlődését követték a kelet-európai országok, a XX. század első felében pedig ezen a területen mutatnak nagyarányú lemaradást (...)” (Berend 1978: 71).

„Az automobilizmus kialakulása, az energiarendszerek átalakulása, a hírközlés gyors kiépülése, a városi infrastruktúra, az egészségügy jelentős fejlődése, a tömeges szórakozás infrastruktúrájának kialakulása. Ugyanakkor ezek a folyamatok kelet-európában megrekedtek” (Berend 1978: 71). Azonban néhány új infrastrukturális ágazatban lényeges előrehaladás figyelhető meg, amelynek oka – a nem is kissé baloldali elfogultságú – Berend szerint a Szovjetunió közelsége, ami a tőkés európai országokat az életviszonyok modernizálására kényszerítette. Magyarország esetében ilyen a villamosítás, amelynek nyomán 1944-ben a lakosság háromnegyede használhatta a villanyt (szemben az 1920-as 27%-kal). De jelentős a kiskereskedelmi hálózat fejlődése is, amelynek nyomán a budapesti üzlethálózat sűrűsége elérte a bécsi, a berlini vagy a müncheni szintet. Jelentős előrelépés következett be az egészségügy (a két világháború között 100 új kórház épült) és a szabadidő-eltöltési infrastruktúra (a második világháború előtt már több mint 8 ezer sportlétesítmény volt) területén is (Berend 1978: 73–74).

„Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy például az egészségügy vagy az oktatásügy magas fejlettségéről beszélhetnénk. A biztosítottak köre alig haladta meg a lakosság egyharmadát, az iskolázás pedig változatlanul alig biztosított többet, mint a 4-6 osztályos elemi képzést. Az első osztályba beiratkozott mintegy 180.000 tanulóval szemben a nyolcadiknak megfelelő osztályba már mindössze 35.000 tanuló járt. A tények azonban rávilágítanak, hogy két világháború közötti időszakban, amikor a termelés fejlődése Magyarországon rendkívül lassú volt, amikor a mezőgazdaság termelése gyakorlatilag stagnált, (...) vagyis végül a nemzeti jövedelem egy főre jutó évi növekedése 1 százalékot sem ért el, a háttérágazatok bővülése akkor is jelentősebb volt, mint a termelő szektoroké” (Berend 1978: 75).

A világháború után, az általános iskola megszületése és a relatív fejlettség ára

A második világháború utáni korszakról írva azonban mintha hirtelen megváltozna – az államszocialista rendszer iránt elkötelezett – Berend véleménye a hazai oktatás addigi színvonaláról. „A felszabadulás idején oktatásügyünk közismerten elmaradott volt. Az Eötvös-féle tömegoktatási keretek kiválóak voltak, és módot adhattak volna a gyors előrehaladásra, de e keretek nem voltak kitöltve, s a XX. század első felének oktatásügyében végbement minőségi előrehaladását pedig végképp nem tudtuk követni” (Berend 1978: 219). „A felszabadulást követő első évektől hatalmas lendülettel, úgyszólván egyidejűleg indult sokféle tennivaló megvalósítása. Az Eötvös-féle iskolatörvényhez fogható új rendelkezések a közel évszázados kereteket is átalakították. Mindenekelőtt megszüntették az alapképzés régi alacsony színvonalú 4-6 osztályos rendszerét és az erre épülő polgári iskolai zsákutcát, s kialakították a 8 osztályos

általános iskola egységes alapképzési rendszerét. A kötelező népoktatás kerekeit az iskolaköteles korú fiatalság tulajdonképpen csak ezekben az évtizedekben tudta valóban kihasználni és kitölteni. – A számszerű fejlődés legfőbb elemeként emelhetjük ki, hogy a korosztályoknak már úgyszólván az egésze részt vett az oktatásban, s ami még lényegesebb előrehaladásra utal: mind többen végzik el az általános iskola nyolc osztályát. A hatvanas évek végén a nyolcadik osztályt elvégző 180.000 tanuló már megközelítette az első osztályba lépők számát” (Berend 1978: 160–161).

Ehhez képest Berend egy másik tanulmánya inkább rámutat a valóságra. „A felszabadulást követően, a súlyos háborús károk helyreállítása után – s ezt többé-kevésbé általános kelet-európai jelenségnek ítéltetjük – az a sajátosság jellemezte, hogy a háttérágazatok színvonala, bár alapvető lemaradást tükrözött a kor magas infrastrukturális szintjéhez, új minőségi tényezőihez képest, viszonylag mégis magasabb volt, mint a termelőágazatok színvonala. Így a háttérágazatok egy ideig mennyiségileg lehetőséget adtak a termelés fejlesztésére az *infrastrukturális keretek megfelelő bővítése nélkül is*. Mindezek hatására úgy tűnt, hogy a tervbe vett rohamos ütemű gazdasági növekedéshez jó ideig biztosítja a feltételeket az előző korszakokban kiépített infrastruktúra. A gyors iparosítás szállítási igényeit elláthatja a meglevő, még bőségesen elegendő (bár technikailag alaposan elavult) vasútrendszer. A hírközlés hálózata nagyjából elegendő lesz a növekvő igények közepette is. A szolgáltatások fejlesztéséhez a régi háttérágazat jobb kihasználása tartalékainak maximális igénybevétele egy ideig elegendő lesz. Például az egészségügyi biztosítás körét már az 1960-as évtized elejére több mint kétszeresére, a lakosság 85 százalékára bővítettük, anélkül hogy addig egyetlen új kórházat építettünk volna. *Az iskolázás rendkívüli kiterjesztését sem kísérte olyan iskolaépítési tevékenység, amely például, az egy tanteremre jutó tanulók számát egyidejűleg csökkenthette volna, sőt a zsúfoltság ez esetben is nőtt, és gyakorta két turnusban hasznosítják a tantermeket.* (...) A kiskereskedelmi hálózatot egyenesen »túlfejlettnek« ítélték, s eleinte az üzletek jelentős részét meg is szüntették”⁴ (Berend 1978: 75–77, kiemelés P. I.).

A fentiek világossá teszik a választ Andor Mihálynak az általános iskola létrehozásával kapcsolatos kérdésére, miszerint: „És egy másik kérdés: ha a kezdeteket némi sietség jellemezte is, miért nem lehetett később, menet közben megfelelő színvonalon pótolni a hiányzó feltételeket? Hogyan lehetséges

⁴ A meglevő lakossági infrastruktúra fejlesztésének háttérbe szorítottságát jól jellemzi Berendnek ez a mondata: „Hozzá kell tenni, hogy a gazdaságvezetés a régi infrastrukturális keretek viszonylagos bőségénél is kedvezőbbnek ítélte a helyzetet. Erre igen jellemző példa, hogy miközben a két világháború között valamivel több mint kétszeresére bővült telefonhálózat is a lakosság csak mintegy 5 százalékának biztosította a rendszeres telefonhasználatot, az első tervek készítésekor olyan álláspont érvényesült, hogy a telefonhálózathoz »50 évig sem kell nyúlni, mert azt kiépítették a tőkések«” (uo.).

Az már mi tesszük hozzá, hogy valóban nem nyúltak hozzá, valóban nem fejlesztették ötven évig.

például az, hogy 35 év alatt sem sikerült felszámolni a váltakozó tanítást, ami 1945 előtt ismeretlen fogalom volt. És nem azért volt ismeretlen, mert kevesebben jártak iskolába (az 1937–38-as tanévben elemi népiskolába, polgáriba és a gimnázium alsó tagozatába éppen annyian jártak, mint az 1977–78-as tanévben általános iskolába), és nem is azért, mert a szegény gyerekek cipő híján otthon maradtak (a tanterem- és órabeosztások elkészítésénél ezzel aligha számolhattak). Csak úgy lehetséges, hogy nem építették meg az általános iskola megteremtéséhez szükséges tantermeket” (Andor 1980, 1981).

Igen, valóban nem építették meg, mert mint Berend írja: „a gazdaság általános fejlesztési ütemének jóval szerényebb fejlesztési befektetéssel a háttérágazatban addig rejlő tartalékok egy ideig valóban felhasználhatók, »felélhetőek« voltak, s ezzel biztosítani lehetett a gyors gazdasági-társadalmi fejlődés által támasztott új igények részleges kielégítését” (Berend 1978: 77). Most ne ragadjunk le azon, hogy mit is ért itt Berend társadalmi fejlődésen, sokkal inkább feltűnő ebből a mondatból, hogy a hazai oktatás felszabadulást követő hatalmas lendülete tehát csak propaganda volt, a valóság az, amit Andor 1980-ban ír és bizonyít: „az általános iskolában a mai napig nem történt meg a hiányzó feltételek pótlása.” Arra is rámutat, hogy „a helyzet várhatóan tovább fog romlani. Körülbelül 1979-ben kezdték az iskolát a »Ratkó-unokák« (a Ratkó-gyerekek gyerekei) (...). A demográfiai hullám csúcsán legalább negyedmillióval több általános iskolai tanulóval számolnak” (Andor 1980, 1981).

Ha Andor gondolatmenetét végigvisszük, akkor nem túlzás, ha azt mondjuk, hogy az általános iskola feltételeinek megteremtése nagyjából a 90-es évek-re érte el azt a szintet, ami normálisnak tekinthető, már ha ennek azt a feltételt tekintjük, hogy minden tanulócsoportra (osztályra) jusson egy tanterem.

1. táblázat. Tanulólétszám, osztálytermek száma és tanulócsoport-létszám 1952–2000

	Alapfokú oktatás tanulóinak száma	Ált. iskolai osztályterem	Osztályok (tanulócsoportok) száma	Egy tanuló-csoportra jutó tanuló	Egy osztályteremre jutó tanulócsoport
1952	1 206 211	25 110	33 402	36,1	1,3
1955	1 237 018	26 905	38 404	32,2	1,4
1956	1 266 492	27 343	39 597	32,0	1,4
1960	1 409 538	30 155	42 763	33,0	1,4
1970	1 144 850	31 520	41 527	27,6	1,3
1980	1 199 488	35 435	43 626	27,5	1,2
1985	1 339 871	43 800	48 610	27,6	1,1
1990	1 170 049	46 580	48 729	24,0	1,0
1995	1 016 730	48 615	46 425	21,9	1,0
2000	960 790	43 500	47 845	20,1	1,1

Forrás: oktatási évkönyvek, illetve 50-es évekre vonatkozóan Knausz 1994

Az általános iskola a rendszerváltásig és tovább

Az általános iskolai rendszer létrehozása egy olyan népiskolai rendszerből történt, amely lényegében szinte változatlanul hordozta a századfordulón jellemző volt polarizáltságát.

Knausz rámutat, hogy az „1946/47-es tanévben az országban 7016 általános és népiskola volt. Ebből 4328 volt egyházi (2880 katolikus) és 2590 állami vagy községi iskola. (...) A vizsgált tanévben népiskolának minősítettek 2908 nyilván rosszabb feltételek között működő intézményt, míg az általános iskola címet 4108 intézmény kapta meg. (...) Az előbbi csoportban – ha a törvényhatósági jogú városok népiskoláit nem számítjuk – 1,47 nevelő jut egy iskolára, a kihagyott iskolákat is beleértve ez az arányszám 1,56-ra emelkedik. Ezek tehát zömmel 1-2 tanítóval működő törpeiskolák. Az általános iskolákban az arány magasabb, de mai fogalmainkat alapul véve még mindig meglepően kicsi. A törvényhatósági jogú városokat ismét kihagyva 5,26 nevelő jut egy iskolára, e városokat is beleszámítva az arányszám 6,02 (Budapesten 15,33). Ezek a számok mutatják, hogy az osztatlan és részben osztott iskolák száma az utóbbi kategóriában is igen magas volt. A képet kiegészíti az az adat, amely szerint az 1937/38. tanévben a népiskolák 9,3%-a volt teljesen osztott és 43,7%-a osztatlan” (Knausz 1994: 7).

Forray írásából tudható, hogy 1975-ben az osztatlan vagy részben osztatlan iskolák aránya még 45% (Forray 1998). Bár Forray a 90-es évek végén az osztatlan képzésről egyáltalán nincs rossz véleménnyel, azonban a 70-es években, amikor az iskolák több mint fele osztatlan vagy részben osztatlan nyilvánvalóan máshogyan kell értékelnünk. Ez az iskolarendszer arányaiban lényegében majdnem ugyanaz, mint az 1937-es. Alighanem erre is igaz az, amit Mazsu írt a századforduló vidéki magyar iskoláiról, hogy az írástudáson és az alapszocializáción kívül nem sokat adnak a felnövekvő nemzedéknek.

2. táblázat. Az osztatlan iskolák arányának alakulása

Tanév	Iskolák száma	Részben osztott	Osztatlan	Osztatlan vagy részben osztatlan iskolák aránya
1950	6185	1163	3490	75%
1955	6220	1195	3062	68%
1960	6307	1278	2873	66%
1965	6036	1014	2629	60%
1970	5480	885	2248	57%
1975	4468	502	1492	45%
1980	3633	301	737	29%
1985	3546	140	541	19%
1990	3548	154	442	17%
1995	3809	202	392	16%

Forrás: Forray 1998 alapján

1970 és 1995 között az osztatlan iskolák aránya rohamosan csökken, 1995-re alig haladja meg a 15%-ot. A javulás azonban nem hoz minőségi előrelépést. Mint Andor Mihály egy (másik) tanulmányában rámutat: „1970 és 1995 között az olvasási teljesítmény mind az általános iskolások, mind a középiskolások körében drasztikusan romlott, majd ezen az alacsony szinten rögződött. Egyre több pedagógus tanított egyre kevesebb gyereket egyre gyengébb eredményen” (Andor 2005).

És így jutunk el a rendszerváltásig, sőt Andor adataiban a gyengébb eredményekben már alighanem annak hatása is érvényesül. Ugyanis a rendszerváltás nyomán megvalósuló decentralizáció nyilvánvalóan konzerválta, újratermelte a problémát, hiszen a hátrányosabb helyzetű települések rosszabb kondíciókat tudtak biztosítani iskoláiknak, ráadásul ezeken a településeken lényegesen több hátrányos szociális helyzetű tanuló él.

Nem csoda tehát, hogy úgy jutottunk el az ezredfordulóhoz, hogy kiderült, „a különböző méretű településeken élő gyerekek teljesítménykülönbsége nemzetközi összehasonlításban is igen nagy: a háromezer lakosnál kisebb településeken és a Budapesten tanuló gyerekek iskolai teljesítménye közötti különbség messze meghaladja az OECD-átlagot” (Mayer–Szira 2007).

3. táblázat. A 15 éves diákok átlagos teljesítménye településtípusonként Magyarországon és az OECD-országokban (2000)

Településtípus	Magyarország			OECD-országok átlaga		
	Olvasás	Matematika	Természettudomány	Olvasás	Matematika	Természettudomány
Falu, kevesebb mint 3000 lakossal	359	365	371	481	482	480
Város, több mint 1 millió lakossal	484	490	494	510	510	514
Különbség	125	125	118	29	28	34

Forrás: Halász–Lannert 2003, 9.4 tábla, PISA 2000 adatbázisára hivatkozva

Az általános iskola tehát nem képes a kistelepülési, falusi gyermekeknek ugyanazokat a feltételeket biztosítani, mint a városiaknak, s ennek nyomán a kistelepülési és a nagyvárosi gyermekek iskolai teljesítménye között rendkívül nagy különbség mutatkozik (lásd 3. táblázat). A kistelepülések lakosságának szociális összetétele is jelentős hatással van az oktatásra és minőségére. Más oldalról a kistelepülési iskolák pedagógusgondokkal is küszködnek, itt a legmagasabb a fiatal pedagógusok és a képesítés nélkül tanítók aránya (lásd Hermann et al. 2006). Ez a helyzet a tanulói teljesítményekben is megjelenik. A kistelepülési iskolák tanulói a számítástechnika, az olvasás-szövegértés terén különösen, de lényegében minden vizsgált területen kedvezőtlenebb eredményeket mutattak az összehasonlító vizsgálatok során (lásd pl. Vári et al. 2001).

És ezek a jellemzők lényegében máig nem változtak. A 2012-es PISA-vizsgálat tanúsága szerint Magyarországon a legnagyobb az iskolák közötti teljesítménykülönbség, amely „különbségeket erősítik az iskolák településkötött sajátosságai, például az eltérő iskolaméret, a rendelkezésre álló gazdasági, anyagi és humánerőforrások vagy éppen a pedagógus-diák arány” (Balázs et al. 2013: 64). Tehát a vidéki kistelepülések tanulóinak teljesítmény-lemaradása máig létező probléma. Vajon a hátrányos helyzetű falusi iskoláknak ez a lemaradása annak a polarizáltságnak a maradványa, amiről Mazsu beszélt a múlt század eleji magyar oktatással kapcsolatban? Lehet, hogy a mai napig megmaradtak ennek az elmaradásnak a nyomai?

Pedig ez a polarizáltság az alacsony iskolázottság újratermelődésének egyik meghatározó oka. És az alacsony iskolázottság a foglalkoztatottsági nehézségek egyik alapvető tényezője.

A polarizáltság egyik következménye az alacsony iskolázottság újratermelődése. Mint Kertesi és Varga rámutatott: „A nyolcvanas évek közepén megtört – és a kilencvenes évek második felében sem állt helyre – az a hetvenes évek eleje óta, 15 éven át töretlenül érvényesülő trend, amely évről évre folyamatosan magas ütemben (legalább évi 0,8 százalékkal) csökkentette az egy születési évjáratból a nagyon alacsony iskolázottsági szinten megrekedt, frissen munkaerőpiacra lépő népesség arányát. (...) az 1985 és 1995 közötti tíz évben megállt az idő: tíz év leforgása alatt évről évre változatlan arányban (23 százalékos szinten) reprodukálódott minden egyes kohorszban az iskolázatlanok aránya” (Kertesi–Varga 2005).

Mára a helyzet javult, bár még mindig 10% felett van a középfokúnál alacsonyabb iskolázottságú fiatalok hányada. A középfokú végzettséggel nem rendelkező 25–34 éves népesség aránya 1998-ban még 23% volt,⁵ 2005-ben 15%, 2010-ben 14%, és az Education at a Glance adatai szerint 2014-ben 13%.

Egy másik mutató, amellyel az alacsony iskolázottság újratermelődését jellemezhetjük, a korai iskolaelhagyók aránya, amelynek alakulása már nem annyira kedvező. Ez a mutató a 2010. évi 10,5%-ról 2011-re 11,2%-ra, majd 2012-re 11,5%-ra emelkedett (Mártonfi 2014), 2013-ra pedig tovább növekedett 11,8%-ra.⁶

Az alacsony iskolázottság újratermelődése meghatározóan befolyásolja a foglalkoztatottságot. „Az Európai Unió és Magyarország foglalkoztatási rátája közti 14 százalékos különbségből nem több mint 2,1–3,6 százalék származik abból, hogy a képzett munkaerőt kevésbé tudja felszívni a gazdaság, mint az Európai Unióban. A különbség zöme, 10,5–11,0 százalék abból adódik, hogy a középiskolánál alacsonyabb végzettségűek foglalkoztatásával bajok vannak.” Az alacsony iskolázottságúak foglalkoztatási jellemzőit illetően igen óvatosan

⁵ Adat forrása Education at a Glance OECD Indicators 1998.

⁶ Tackling Early Leaving from Education in Europe 2014.

fogalmaznak a szerzők: „A jelenség okai rendkívül összetettek. Az okok között elvileg az is felmerülhet, hogy az alacsony iskolázottságú magyar munkaerő tudása, készségszintje nem üti meg azt a mércét, amelyet egy modern gazdaság megkövetel” (Kertesi-Varga 2005).

Magyarul az általános iskola nem tudja felkészíteni tanulóinak egy részét a munkaerőpiac elvárásaira. Ezt sajnos az alacsony iskolázottságúak foglalkoztatási jellemzőinek nemzetközi összehasonlítása bizonyítja. Az OECD-országok között 2012-ben (de lényegében a 2000-es években végig, napjainkig):

- A nagyon alacsony (preprimary and primary) iskolázottságú (25–64 éves) népesség foglalkoztatottsága (foglalkoztatási rátája) az adatot közlő OECD-országok között Magyarországon a legalacsonyabb.⁷
- A következő iskolafokozat (lowersecondary) végzettségével rendelkezők foglalkoztatottsági rátája között Magyarország csak Szlovákiát előzi meg, és Csehországgal azonos szinten van.⁸
- Az alacsony (preprimary and primary) iskolázottságú (25–64 éves) népesség munkanélkülisége (munkanélküliségi rátája) az adatot közlő OECD-országok között Magyarországon a legmagasabb.⁹
- A következő iskolafokozat (lowersecondary) végzettségével rendelkezők munkanélküliségi rátája között Magyarország az utolsó ötödben van (a szlovák, a spanyol, a görög, az ír, a cseh adatok előtt).¹⁰

A hazai általános iskolai végzettségű népességet tehát munkaerő-piaci sikertelenség jellemzi, s ez nemzetközi összehasonlításban különösen szembetűnő.

A közgazdasági teoretikusok nem kis részének véleménye szerint a tanulók teljesítménye hosszabb távon visszahat az ország gazdasági helyzetére. A gazdasági növekedés és az oktatás minősége között fennálló kapcsolatot egyre több elemzés bizonyítja. „A közgazdaságtanban az emberi tőke elmélete szolgál a leginkább használható kerettel az oktatás minősége és a gazdasági növekedés közötti összefüggések feltárásához. Bár a gazdaság növekedését az emberi tőke jellemzőivel is magyarázó közgazdasági modelleknek számos variációja létezik, a leggyakrabban használt modellek az endogén növekedési modellek családjába tartoznak. Ezekben a modellekben a tudás, az emberi tőke minősége a gazdasági fejlődés központi magyarázó tényezője” (Fazekas 2011). „A témára vonatkozó irodalomból kiemelkednek Eric A. Hanushek és szerzőtársainak elemzései, amelyekben összesítették a nemzetközi

⁷ Lásd OECD Education at a Glance 2014 OECD Indicators 2014 Paris Table A5.1a. (114. p.).

⁸ Uo.

⁹ Lásd OECD Education at a Glance 2014 OECD Indicators 2014 Paris Table A5.2a (117. p.).

¹⁰ Uo.

kompetenciavizsgálatok eredményeit, és azokat egységes elméleti és módszertani keretbe rendezve nem csupán a növekedés és a kognitív képességek minősége közötti szoros oksági kapcsolat tényét bizonyították, de a modellek adta keretek között számszerűsítették is a sikeres és a nem megfelelően teljesítő oktatási rendszerek gazdasági következményeit” (Fazekas 2011) (Hanushek–Woessmann 2010a).

Magyarul a hazai oktatás és benne az általános iskolai oktatás minősége nyilvánvalóan visszahat a hazai gazdaság teljesítményére.

Túllépett-e az idő az általános iskolán?

A hazai oktatási színvonal egyáltalán nem volt elmaradott az általános iskola 75 évvel ezelőtti létrehozása előtt. Ennek alapvetően történelmi okai vannak. Mind a Monarchiában, mind az első világháború után az oktatáspolitikai kultúrfölény megteremtését tartotta egyik alapvető feladatának, s ehhez az oktatásnak meghatározó szerepet szánt. Így a második világháború után az új rendszer egy viszonylag magas – legalábbis a gazdasági fejlettséghez viszonyítva magas – iskolázottságot és viszonylag fejlett iskolarendszert örökölt. Így azután az államszocializmus túlerőltetett gazdasági fejlesztése során az állami, politikai vezetés elegendőnek ítélte az oktatási rendszer infrastruktúrájának fejlettségét, s arra rendkívül kevés forrást fordított, miközben kiterjesztette az iskolakötelezettséget. Ezt követően a Ratkó-korszak demográfia robbanása, majd később a Ratkó unokák miatt annak a kevés fejlesztésnek a hatása sem érződött, amit az oktatás kapott. Így a 70-es évek végéig, 80-as évek elejéig a hazai alapfokú képzést majdnem ugyanaz a polarizáltság jellemezte, mint a 30-as évek végén, amelynek nyomán konzerválódtak a falusi, városi és nagyvárosi oktatás közötti különbségek. Negyvenévi pangás után törvényszerűen megmerevedtek az oktatási rendszerbeli szokások, hagyományok, különbségek, így semmi meglepő nincs abban, hogy a valamennyit javuló feltételek ellenére a rendszerváltásig nem javult a minőség. A rendszerváltás után pedig az iskolafenntartás decentralizációja és az oktatásirányítás liberalizálása nyomán erősödtek azok a hatások, amelyek az iskolarendszer polarizáltságát lényegében napjainkig konzerválták.

A polarizáltság nyomán a hátrányos helyzetű kistérségi iskolák alacsony színvonalú általános iskolai képzésének következményei mára nyilvánvalóak és nagyon robusztusak. Az alacsony iskolázottságú népesség, s vele foglalkoztatási problémáik, magas munkanélküliségük újratermelődése csak az egyik, bár igen szembetűnő következmény. A társadalmi kohézió ebből eredő hiányosságai talán még ennél is súlyosabbak.

Az általános iskola másik, lényegesen szélesebb körű problémája a korszerűtlen képzés nyomán az oktatási rendszerben tovaggyűrűződő képességhiány (pl. az idegennyelv-tudás hiánya, a procedurális, praktikus, hasznosítható is-

meretek közvetítésének hiánya). Ennek pedig nyilvánvaló következménye a gazdasági fejlettségre gyakorolt visszafogó hatás.

Nem arról van tehát szó – mint ahogy sok kutató és szakértő fogalmaz –, hogy az általános iskolán túllépett az idő. A helyzet ugyanis az, hogy „az idő mindig is túl volt rajta”, azaz az általános iskola sohasem érte el azt a szintet, amit a magyar társadalmi, gazdasági fejlődés megkövetelt volna.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS CIKLIKUSSÁGA 1945 UTÁN

A hazai pedagógusképzés 20. század közepétől majdnem a 90-es évekig tapasztalható hullámmozgás, ciklikus fejlődése közismert (Ladányi 1989, Polónyi 1986, Sáska 1992). Itt most azt igyekezünk igazolni, hogy ez a ciklikusság¹¹ az államszocializmus tervezdélkodásának sajátosságaiból fakad,¹² s nincs köze a tanulólétszám és az intézményszám alakulásához, és ezért eltér a széles körben ismert, Archer (1979) által felvázolt stop-go jelenségtől. Másoldalról arra is rámutatunk, hogy ennek az ingadozásnak súlyos következményei vannak a minőségre nézve.

Az általános iskola és az általános iskolai pedagógusképzés létrehozása

Az 1945-ben kezdődő iskolareform-sorozat jelentős vérvesztést szenvedett pedagógusállományt talál. Tesléry Károly, a VKM népiskolai ügyosztályának vezetője az 1945/46. tanév végén közölt adatai szerint „167 iskola szünetelt tanítóhiány miatt. (...) 1994 tanító még nem tért vissza a hadifogságból, 204-en nyugatra mentek és még nem tértek vissza, és 786 volt azon tanítók száma, akiket még nem igazoltak és nem működtek a pályán” (idézi Knausz 1994: 9). Mint Tesléry kimutatja, az elhunytak miatt mintegy 13%-kal csökkent a tanítók száma, és a működő tanítók mintegy 26 ezren voltak (uo.). A meginduló álta-

¹¹ Az államszocialista beruházási ciklust Kornai János – hangsúlyozva, hogy a jelenségnek több értelmezése is van – azzal magyarázza, hogy „a hullámmozgás mindvégig a hajszra, az expanziós készletelés, a beruházási éhség, a beruházási feszültség, a krónikus hiány körülményei között megy végbe; ez nyomja rá a bélyegét a döntéshozók magatartására a bürokrácia minden szintjén. Szeretnének minél többet, minél gyorsabban beruházni, és eközben a ciklus csúcspontján beleütköznek olyan korlátokba, amelyek lehetetlenné teszik a további gyorsítást.” A felső vezetéshez érkező jelzések hatására „a gazdaságirányítás hirtelen »benyomja a féket«. (...) Az újbóli gyorsítás – ha a gazdaság fizikai állapota és külgazdasági lehetőségei megengedik – azért következik be előbb-utóbb, mert hatni kezdenek az állandó motivációk” (Kornai 1993: 219).

¹² A tanulmányban a beruházási ciklusok adataiban mindvégig Bauer Tamás munkájára támaszkodunk (Bauer 1981), ezért a szövegben nem minden ciklusadat ismertetésekor írjuk ki a hivatkozást. Az oktatásban tapasztalható ciklusok ismertetése viszont több szerző (Ladányi Andor, Knausz Imre és Donáth Péter) írására támaszkodik (Ladányi 1989, Knausz 1994, Donáth 1997) ezért ott minden adat esetében jelöljük a hivatkozást.

lános iskolai képzésnél azonban az igazi problémát a felsőtagozat szaktanári ellátása jelentette.

A felsőoktatás – s benne a pedagógusképzés – megújítására „az első lépést (...) a Magyar Kommunista Párt 3 éves tervjavaslata jelentette, amely hangsúlyozta a műszaki képzés növelésének szükségességét, a műegyetem fejlesztése mellett ipari főiskolák felállítását is célul tűzte, és a létrejövő nyolc osztályos általános iskola alsó és felső tagozata pedagógusainak képzésére 10 nevelőképző főiskola létesítését irányozta elő. E tervjavaslatot – kisebb módosításokkal – a többi koalíciós párt is elfogadta, és ezt követően emelkedett törvényerőre 1947 júliusában. A 3 éves terv felsőoktatási célkitűzései azonban a változott körülmények következtében (...) csak részben valósultak meg” (Ladányi 1985: 32–33).

„Végül is az általános iskolai pedagógusok képzésére új intézményként nevelőképző főiskolák létesítéséről született döntés; az első két főiskola – elnevezésük időközben pedagógiai főiskolára módosult – Budapesten, illetve Szegeden, 1947 őszén kezdte meg működését (az utóbbi lényegében a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola átszervezésével jött létre)” (Ladányi 1989: 22).

„1948-ban újabb két főiskolát hoztak létre (Pécsett, illetve Debrecenben, az utóbbit 1949-ben Egerbe helyezték). 1949-ben további két főiskolát kívántak felállítani, erre azonban már nem került sor, és így a pedagógiai főiskolák száma jóval a tervezett alatt maradt. Ez a körülmény egyre inkább kétségessé tette, hogy a pedagógiai főiskolák az általános iskolai nevelőszükséglet kielégítését önmagukban biztosítani tudják; a tanítóképzőket ugyanis 1948-ban megszüntették. Ezért már 1949 tavaszán döntés született a középfokú tanítóképzés visszaállításáról, és a pedagógiai főiskolák feladata a felső tagozat tanárainak képzésére korlátozódott” (Ladányi 1989: 36).

De ezek mellett a felsős szaktanárhiány átmeneti megoldására 1947-ben szaktanítói tanfolyamok indultak Szegeden, Debrecenben, Keszthelyen és Budapesten mintegy 1100 hallgatóval, amelyeknek a célja az volt, hogy tanítókat képezzenek át szakrendszerű tanításra is képes „szaktanítóvá”. 1950 ősztől a szaktanítók képzése hároméves tanfolyam keretében történt (nyári szünetekben) (Knausz 1994: 21).

A túlképzés és „kezelése” az 50-es években

A nagy lendületet vett pedagógusképzés hamarosan túlképzést eredményezett. Először a tanítóképzés területén alakult ki túlkínálat, amit a keretszám csökkentésével kezeltek (a hallgatólétszám az 1952-es 10 ezer főről 1957-re 2 ezerre csökkent), részint intézményreformmal, amelynek nyomán 49-ből 20 tanító(nő)képző, és 22-ből 10 óvónőképző visszafejlesztését, illetve fokozatos gimnáziummá alakítását rendelték el (Donáth 1997).

A túlképzésnek több oka volt. Részint az, hogy az alsó tagozatos csoportok bontása elmaradt (Knausz 1997: 57). Részint pedig az, ami miatt elmaradt a

csoportbontás, nevezetesen, hogy 1945 és 1950 között nem épült új iskola, csak renoválták a régieket. Mint Andor írja: „nem építették meg az általános iskola megteremtéséhez szükséges tantermeket” (Andor 1980). Berend T. Iván, mint az előző részben már volt róla szó, le is írja, hogy miért nem. A tervbe vett rohamos ütemű gazdasági növekedéshez a párt- és állami vezetés elegendőnek ítélte az előző korszakokban kiépített infrastruktúrát, a meglevő (bár technikailag alaposan elavult) vasúttrendszert, a hírközlési hálózatot. Évtizedekig egyetlen új kórház sem épült, és „az iskolázás rendkívüli kiterjesztését sem kísérte olyan iskolaépítési tevékenység, amely például, az egy tanteremre jutó tanulók számát egyidejűleg csökkenthette volna, sőt a zsúfoltság ez esetben is nőtt, és gyakorta két turnusban hasznosítják a tantermeket” (Berend 1978: 75–77).

Nincs tehát új iskola, nincsenek új osztálytermek, így azután a pedagógustúlképzés 1954-ben immár a felső tagozaton is megjelenik.

Érdemes számba venni az előzményeket. Az első ötéves terv (1949–1953) a pedagógusok számának 12 ezer fős emelését írta elő, de 1951-ben az ötéves terv gazdasági előirányzatait megemelték, 163%-ról 230%-ra. A szükséges felsőfokú káderek biztosításához az eredetileg tervezett 8 ezer fős felsőoktatási hallgatólétszámot 30 ezer főre emelték az ötéves terv alatt (Ladányi 1989). 1951 októberében a kommunista párt Politikai Bizottsága elfogadta a közoktatás új, felemelt ötéves tervét. Ez előírta, hogy az 1954/55. tanévre a középiskolások összlétszámát 146 445 főre kell emelni. Ez több mint 60 ezerrel haladja meg az 1949/50-es adatot, szemben a korábban tervezett – és már akkor is túlzó – 45 ezres növeléssel (Knausz 1994: 66). A következmény a krónikus középiskolai pedagógushiány lett (52/53-ban már a tanárok 18%-a nem rendelkezett a szükséges képesítéssel) (i. m.). A megoldás – persze hangsúlyozottan átmeneti megoldásként – rövid, egy-két éves tanárképző tanfolyamok szervezése. Azonban 1953-ban – Sztálin halála után – irányváltás következik be a túlméretezett beruházások miatt. Az 1953. évi beruházásokat visszafogták, és 1954–55-re a beruházási volumen további csökkentését irányozták elő (Bauer 1981). Az 1953. júniusi politikai fordulat és kormányprogram az oktatáspolitikában is gyökeres változást hozott.

A visszafogás nyomán keletkezett túlképzést kezelni kellett. Jelentősen csökkentették a felsőoktatási felvételi keretszámokat: az 1953/54-es tanévben 14,8%-kal mérsékeltek az elsőéves létszámtervet, majd az 1954/55-ös keretszámokat további 22,8%-kal, 1955-ben pedig további 20,1%-kal (Ladányi 1989). Előtérbe kerültek a felsőfokú képzés „minőségi kérdései”. (Amikor csökkennek a források, mindig a minőség kerül előtérbe – azóta is.) Összességében 1953 és 1955 között az elsőéves nappali tagozatos hallgatók száma 47%-kal lett kisebb – ezzel együtt alacsonyabb lett a felsőoktatási beruházási keret, az ösztöndíjkeret és az oktatók száma is.

Majd jött az újabb nekilendülés és az újabb megtorpanás. A népgazdasági feszültségek jelentős enyhülése hatására újra a nehézipar fejlesztése és a beruházások növelése vált a központi céllá. 1955 után sok leállított beruházást

újraindítottak, illetve az 1955–56-os időszakban több új beruházást kezdtek meg. Ismét sűrűsödtek a beruházásindítások, és igen gyorsan kiéleződtek a feszültségek.

1956-ban a második ötéves terv a felsőoktatás területén az elsőéves nappali hallgatók számának 20%-kal (ezen belül a műszakiakét 40%-kal) történő emelését tűzte ki célul. Júliusban az MDP KV elfogadta a hallgatólétszám növelését – sőt szeptemberben oktatói fizetésemelésre is sor került. De a forradalom után 1957 elején újra elkészített éves terv viszont drasztikus beruházás-visszafogást, felhalmozásihiányad-csökkentést tartalmazott, s a második ötéves terv helyett erősen visszafogott növekedést előírányzó hároméves terv készült felsőoktatási keretszám-csökkentéssel.

Az elmondottak alapján érthető, hogy az oktatási ágazatban is feszültségek keletkeztek. 1954-ben egyértelműek a pedagógustúlképzés jelei. A túlképzés oka a korábbi nagyívű fejlesztési elképzelések után a középiskolai létszámok visszafogása, amelyről 1953 decemberében született döntés (Knausz 1994: 98). Így azután „1954-ben, majd az azt követő években még inkább, a tudományegyetemeken frissen végző tanárszakosok száma jelentősen meghaladta a középiskolai tanár-szükségletet” (Knausz 1994: 107). Ennek megoldására 1954-ben a pedagógiai főiskolák képzését háromévesre emelték, és visszaállították kétszakosságot, a középiskolai tanárok képzésében bevezették a kétszakos oktatást. Megszüntették a budapesti pedagógiai főiskolát, és a pedagógusképző intézményekben is – akárcsak a felsőoktatás egészében – bekövetkezett a beiskolázási létszámok erőteljes csökkentése, és 1959-ben kialakul a hároméves felsőfokú tanítóképző intézeti képzés.

1. táblázat. A pedagógusképzés hallgatói

	Bölcsészet és természet-tudományi karok	Pedagógiai főiskolák	A tanítóképzős tanulók létszáma
1952/53	7025	3461	10 137
1953/54	1440	3359	10 350
1954/55	6138	1850	7 463
1955/56	4643	685	5 494
1956/57	3653	1084	4 112
1957/58			2 000

Knausz 1990: 109–110 alapján

A ciklikusság mérséklődése a 60-as években

Az 50-es évek után is folytatódik a húzd meg, ereszd meg, azaz a beruházási ciklussal együtt mozgó felsőoktatási hallgatólétszám-alakulás és diplomáski-bocsátás, ami a pedagógusképzésre is jellemző.

A 60-as évek fontos fejleménye a hosszú távú munkaerő-tervezés megindulása – amely többek között a felsőfokú szakemberképzés fejlesztésének tervszerűségét volt hivatott biztosítani. Ennek nyomán a felsőoktatás fejlődésének – és benne a pedagógusképzés – ciklikussága valamelyest mérséklődött, azonban nem szűnt meg, és a beruházási ciklussal történő együtt mozgása megmaradt.

A ciklikusság megmaradása törvényszerű, mint arra a Kozma Tamás által szerkesztett „A tervezés és döntés anatómiája” című könyv (Kozma 1986) több tanulmánya rámutat, ugyanis a legtudományosabb alapokon nyugvó terveket is befolyásolják, eltorzítják az államszocialista gazdaság erőforráséhségéből és érdekérvényesítési rendszeréből adódó hatások.

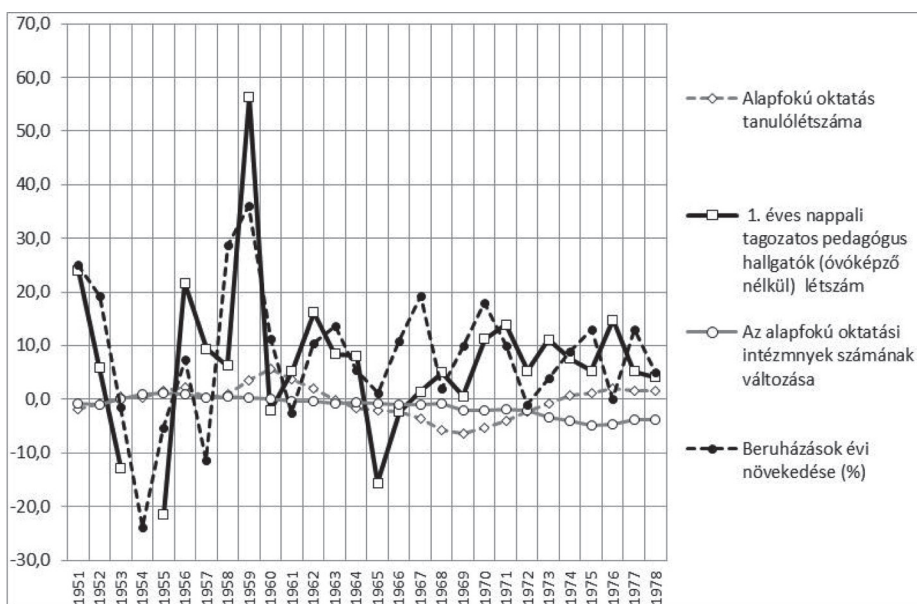
A törvényszerű ciklikusság

Bauer Tamás bizonyítja, hogy az állam szocialista tervgazdaság viszonyai között törvényszerű a beruházások ciklikussága (Bauer 1981). A beruházási ciklusok miatt a felsőfokú szakemberek iránti (tervezett) kereslet is ciklikus (lásd még erről: Bródy 2000). A beruházási fellendülés időszakában szakemberhiány, a beruházás visszafogás időszakában pedig túlkínálat lesz, így a fellendülés során a szakemberhiány (és a képzési minőség rontása), a visszafogás során az inkongruens foglalkoztatás termelődik újra. Tehát a központi tervgazdálkodás törvényszerűen hordozza magában a ciklikusságot: a szakemberhiány, és vele a képzési minőség rontása, valamint az inkongruencia újratermelődését.

Az általános iskolai pedagógusképzés elsős létszámai is a beruházási ciklustól függenek, és nincs vagy csak alig van összefüggésük az általános iskolai tanulólétszám változásával (1. ábra).

Az ok, hogy az oktatási rendszer kibocsátását, – és az ahhoz kötődő infrastruktúraalakítását – a gazdasági fejlesztések humán erőforrásigényeként kezelik.

Az ábrából az is látszik, hogy elsőéves hallgatólétszámnak ez a beruházási ciklushoz kapcsolódó ingadozása a 70-es években és a 80-as évek elején – a korábbi időszakokhoz képest – valóban mérséklődött, amiben bizonyára szerepe van a 60-as évek közepétől-végétől meginduló hosszú távú munkaerő-tervezésnek (Ladányi 1988). Ugyanakkor a beruházások alakulásával való együttmozgása nem szűnt meg.



1. ábra. Az elsőéves pedagógus hallgatólétszám, a beruházási ciklus, valamint az általános iskolai intézmények és a tanulólétszám alakulása (valamennyi az előző évi %) 1951–1978

Forrás: Bauer (1981), Polónyi (1986), Ladányi (1989) adatai, valamint KSH adatok alapján

Megjegyzés: Korreláció (mégpedig viszonylag magas: $+0,6254$) csak a beruházások éves növekedése és az elsőéves nappali tagozatos (óvóképző nélkül tekintett) pedagógushallgató-létszám éves változása között van. Az elsőéves pedagógushallgató-létszám és az alapfokú oktatás tanulólétszámának éves változásai között nincs kapcsolat (korreláció: $-0,00003$).

Megjegyzés: az ábrázolhatóság kedvéért az 1954-es elsőéves pedagógushallgató-létszám alakulási adat ($-260,6\%$) elhagyva.

Konklúzió

Az államszocialista rendszerben a beruházások alakulása törvényszerűen ciklikus, s így a felsőfokú szakemberek iránti kereslet is hasonló. A beruházási fellendülés időszakában szakemberhiány, a beruházás-visszafogás időszakában pedig túlkínálat lesz – így a fellendülés során a szakemberhiány (és a képzési minőségromlás), a visszafogás során az inkongruens foglalkoztatás termelődik újra.

Ez a ciklikusság nem újdonság, mint ahogy a pedagógusképzés ingadozása sem az. Jelen tanulmány talán annyiban mond újat, hogy azt igyekszik bizonyítani, hogy az általános iskolai pedagógusképzés elsős létszámai is a beruházási ciklustól függenek, és nincs vagy csak alig van összefüggésük az általános iskolai tanulólétszám változásával. Ennek az az oka, hogy mind az oktatási rendszer kibocsátása, mind infrastruktúrájának alakítása a gazdasági fejlesztésekhez (beruházási ciklushoz) kapcsolódik.

Az ingadozásnak rendkívül fontos következményei vannak. A fellendülés időszakában a pedagógusképzés létszámait megemelik. A fellendülés nyomán vélt pedagógusigény-növekedést csak minőségcsökkentéssel járó intézkedésekkel lehet kielégíteni (pl. a 40–50-es években a képzési idő csökkentésével, gyorstalpaló képzésekkel stb., de még jóval később is olyanokkal, mint a levelező képzés keretszámának megemelése). A visszafogás során, a túlképzés „felismerésének” időszakában azután „minőségjavító intézkedések” szüntetik meg ezeket (gyakran nem teljes egészében).

Am a fellendülés idején gyorsan képzett pedagógusok még a 80–90-es években javában dolgoztak. Lehet, hogy ez a minőségi probléma az egyik magyarázata a hazai általános iskolai tanulók 70-es évektől tapasztalt teljesítményhiányának, amelyről Czachesz Erzsébet (Czachesz 1999) és Andor Mihály (Andor 2005) ír, amelynek nyomán az általános és középiskolai tanulók olvasási teljesítménye az ezredfordulón is rendkívül gyenge eredményt mutattak.

A GAZDASÁGTUDOMÁNY LASSÚ VÁLTOZÁSA

A második világháború utáni hazai tudományfejlődés egyik jellegzetes esete a gazdaságtudomány átalakulása. Itt most az a célunk, hogy felvázoljuk a magyar gazdaságtudomány történetét a 40-es évek végétől a rendszerváltásig, illetve azt kissé meghaladóan. Az elemzés természetesen csak szubjektív lehet, hiszen az államszocializmus időszakát tekintve nem egyértelmű, kit is tekinthetünk említésre méltó tudósnak. A kommunista hatalomátvétel mindenre kiterjedt, az egyetemekre és az akadémiára is. A gazdaságtudományban a tagrevízió után az MTA-n éppúgy csak megbízható elvtársak veszik fel egymást, mint ahogy az egyetemekre is csak ilyenek kapnak oktatási jogot, hiszen ez az egyik legkényesebb terület úgy az ideológia, mint a társadalom átalakításában. Tehát a kinevezések, a kiadott könyvek, a külföldi utak és az akadémiai tagság semmit sem mér, legfeljebb a rendszerhűséget, a megbízhatóságot. A korról íróknak marad az írások, a nekrológok kritikai és szubjektív megítélése.¹³ Ráadásul, miután a rendszerváltás során nem történt hasonló tagrevízió – hiszen „nem tetszettünk forradalmat csinálni”¹⁴ –, így az idős „elvtársak” sokáig meghatározták a rendszerváltás utáni tudományt is.

A megírás során az életrajzokban alapvetően az interneten elérhető forrásokra támaszkodtam. Az egyik legfontosabb ilyen forrás volt a *Közgazdasági Szemle* archívuma és online elérhető számai. A másik fontos forrás a Kenyeres Ágnes főszerkesztette *Magyar Életrajzi Lexikon 1000–1990* javított, átdolgozott kiadása volt <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/index.html>, továbbá a www.nevpont.hu honlap, amelyet Kozák Péter szerkeszt (a Révai Lexikon és az ugyancsak általa szerkesztett tudosportal.hu felhasználásával is). A közgazdasági egyetem oktatóinak életrajzát illetően az egyetem honlapjára (<http://portal.uni-corvinus.hu/>) támaszkodtunk. Egy további forrás a Glatz Ferenc és tanítványai által jegyzett www.tortenelmitar.hu honlap. Különösen az 50-es évek jelentős személyiségeinek életrajzához gyakran használtuk a Nemzeti Emlékezet Bizottsága honlapján (<https://www.neb.hu/hu>) elérhető életrajzokat. Időn-

¹³ A felhasznált életrajzi internetforrásokat lásd hátul a hivatkozásjegyzék végén.

¹⁴ Antall József, a rendszerváltás után az első demokratikusan megválasztott miniszterelnök elhíresült mondása, miszerint „Tetszettek volna forradalmat csinálni”. Antall reálpolitikusként hangsúlyozta ezt, arra utalva, hogy a teljes tudományos, gazdasági, politikai, és média elitet csak forradalom útján lehetséges leváltani, s ezt egy demokratikus kormány nem teheti meg. http://www.antalljozsef.hu/idezet_9 (letöltés 2017.01.10.)

ként használtuk az OralHistory Archívumát (<http://www.visszaemlekezesek.hu>), a Rendszerváltás Történetét Kutató Intézet és Archívumot (<http://www.retorki.hu>), valamint országgyűlési képviselők esetében a Parlament honlapján (www.parlament.hu) elérhető életrajzokat. Minden esetben igyekeztünk több forrásból tájékozódni, s összevetni az adatokat, az egyoldalúságot elkerülni.¹⁵ Szöveggközben a nyomtatásban megjelent forrásokra hivatkoztunk elsősorban, az internetes hivatkozásokat itt és a hivatkozásjegyzékben soroljuk fel.

Az 50-es évektől a 80-as évekig

A) AZ INTÉZMÉNYEK SZOVJETESÍTÉSE

Az 1948-as fordulat a gazdaságtudományban, illetve annak intézményeiben is változást hozott.

Az 1934-ben megalakított József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemet szovjet mintára szakegyetemekké szedik szét 1948-ban, létrehozva a Magyar Közgazdaságtudományi Egyetemet. Mint Palánkai írja az ötvenéves évfordulón: „Az egyetem jelentős részben politikai-ideológiai célokkal és megfontolásokkal jött létre: az új rendszer egyebek mellett ezen az egyetemen szándékozta a gazdasági és politikai kádereit képezni. Ennek sajnálatos következménye az volt, hogy a korábbi oktatógárda nagy részét elküldték, s ettől a nemzetközi hírnév sem óvott meg senkit” (Palánkai 1998).

Majd 1953-ban (Marx halálának 70. évfordulója alkalmából) az egyetem Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem elnevezéssel folytatja működését.

Az egyetem első rektora Rudas László (1885–1950) volt 1948-tól haláláig. Rudas Moszkvából hazatért kommunista, Marx, Engels és Lenin műveinek fordítója, lényegében a kommunista párt ideológusa volt.

Az egyetemek szovjet típusú átalakításának további következménye volt a kutatásnak és a tudományos minősítésnek az egyetemekről történő leválasztása. 1951-ben törvényerejű rendelet írja elő, hogy „a tudományos utánpótlás tervszerű biztosításának első lépéseként a Szovjetunió élenjáró tudományos kádereképzésének példájára” a kezdő kutatók részére a tudományok kandidátusa fokozat kerül bevezetésre, mivel „az eddigi (régis rendszerű doktori, magántanári) fokozatok nem segítik elő kellőképpen tudományos életünk általános színvonalának emelését”. A rendelet előírja, hogy a tudományok doktora és a tudományok kandidátusa fokozatok odaítélésére az akadémián Tudományos Minősítő Bizottságot kell felállítani. A jogszabály azt is rögzíti, hogy a régi címek birtokosainak tudományos munkásságát a TMB kérelmükre felül-

¹⁵ Igyekeztünk elkerülni a wikipedia.org használatát a névtelenség miatt (bár nem mindig sikerült).

vizsgálja, hogy megkaphatják-e a tudományok doktora fokozatot, illetőleg a kandidátusi fokozatot. Továbbá leszögezi: „a régi rendszerű doktori címhez semmiféle állás elnyerése nem köthető, és e cím az illetmények vagy az előléptetés terén előnyt nem jelenthet.”

„Számos tudós kutatót és oktatót bebörtönöztek vagy vidéki kényszerlakhelyre kitelepítettek. Az egyetemeken és más felsőoktatási intézményekben a közgazdaságtani tanszékek helyébe a »marxizmus-leninizmus« vagy a marxista politikai gazdaságtan tanszékek léptek. Oktatóikat a kommunista párt (...) aktív tagjaiból toborozták” (Szamuely–Csaba 1998).

Ezzel lényegében a tudományos elitcsere megtörténik, s a tudományos minősítés központosítva lett, és egyben káderkiválasztássá vált.

A kutatás az egyetemeken megszűnt, és az akadémiai intézetek feladata lett a gazdaságtudományban is. 1954-ben alakul meg a Magyar Tudományos Akadémia neve alatt a Közgazdaságtudományi Intézet¹⁶. Létrehozásának célja, mint az alapító határozat írja, az, hogy „segítse elő a gazdaságpolitika tudományos megalapozását, vizsgálja a szocialista építés során felvetődő kapcsolatait, a tervezés és a gazdaság-irányítási rendszer alapvető módszertani problémáit, a szocialista országok gazdasági együttműködésével kapcsolatos kérdéseket, valamint a kapitalista gazdaság új fejlődési jelenségeit. Tanulmányozza és elemesse mind a polgári, mind a marxista közgazdasági elméletek fejlődését.”¹⁷

Első igazgatója 1954-ben Friss István (1903–1978) lett, s maradt nyugdíjazásáig, 1974-ig. Friss inkább kommunista káder szakember volt, mint tudós. Őt Nyers Rezső (1923) követi az igazgatói székekben. Nyers szociáldemokratából lett kommunista, aki magas állami és pártfunkciókat töltött be. 1956-ban végzte el az MKKE-t. A KB gazdaságpolitikai bizottságának elnökeként a 60-as évek végi gazdasági reform egyik kidolgozója. Annak bukása után 1974-ben leváltották. Mint bukott káder az MTA Közgazdaságtudományi Intézetének élére került, ahol 1981-ig maradt.

A 48-as fordulat gazdaságtudományi hatásának másik szembetűnő jele volt, hogy a közgazdasági szakma lapját megszüntetik, s helyette *Magyar–Szovjet Közgazdasági Szemle* néven jelenik meg új folyóirat. A szerkesztőbizottságának elnöke Csejkey Ernő, az MNB elnöke, társelnökök: Farkas Ferenc, Háy László, Vajda Imre, majd 1949-től a szerkesztőbizottság elnöke Háy László lett (aki megbízható moszkovita kommunista káder szakember), és megszűnt a társelnöki pozíció (Csató 2004). A *Magyar–Szovjet Közgazdasági Szemle* hasábjain jó-

¹⁶ A Minisztertanács 1949-ben létesítette az első Közgazdaságtudományi Intézetet, mint a 49-es rendelet írja: „a marxista-leninista alapon álló közgazdasági tudományok művelésére és a tervgazdálkodással kapcsolatos elméleti kérdések kidolgozására.” Ezt váltotta 54-ben az MTA neve alatt létesített intézet.

¹⁷ Mérföldkövek http://www.econ.core.hu/doc/summer_ws/brief_summary_new.html

részt szovjet szerzők munkáival, vagy magyar szerzők szovjet példát elemző írásaival találkozhatunk.

1954 júliusában Berei Andor a kommunista párt Központi Vezetőségének tagja javasolta a *Magyar–Szovjet Közgazdasági Szemle* megszüntetését és egy új szakfolyóirat elindítását, mivel a „közgazdaságtudomány hazai elmaradottságának egyik kifejezője, hogy a közgazdaságtudománynak – szemben más tudományágakkal – nincs önálló és megfelelő elméleti folyóirata”. A javaslat szerint „az új közgazdaságtudományi folyóirat megindítása feleslegessé teszi a Magyar–Szovjet Közgazdasági Szemlét”. A megszüntetést „természetesen” engedélyezte a Szovjetunió nagykövete, Jurij Andropov (Csató 2004).

A *Közgazdasági Szemle* 1954 októberében indul újra. A bevezető írás tudatja, a lap „nem csupán a közgazdasági írások új fóruma, hanem egyszersmind a közgazdaságtudomány fellendítésére, a párt és a kormány gazdaságpolitikájának tudományos megalapozására hivatott új erő is” (Ism. 1954). Főszerkesztője 1954-től 1959 novemberéig Fekete Ferenc (1928–1998) régi kommunista, aki 1953–54 között az Elnöki Tanács elnökének titkára volt. 1959-ben felállítják a *Szemle* főszerkesztői székéből. Később az MTA Agrárgazdasági Kutatóintézet osztályvezetője, az MKKE egyetemi tanára. Őt 1959 végétől 1973-ig Ripp Géza követi. Ripp Géza (1928–1988) szintén megbízható kommunista, szinte egész életét a kommunista agitáció és propaganda területen töltötte. Ripp után Zsarnóczai Sándor (1928–2002) lesz a *Közgazdasági Szemle* sorrendben harmadik főszerkesztője 1973-tól 1986-ig. Zsarnóczai agrármérnök és közgazdász, aki élete nagy részében az agrárfelsőoktatásban dolgozott, mint marxizmus–leninizmust oktató egyetemi tanár.

1947-ben alakul meg – s ez is a szovjet minta átvételét célozta – az Országos Tervhivatal. A feladatát szabályozó minisztertanácsi rendelet szerint az OT hatáskörébe tartozik a népgazdasági terv kidolgozása és végrehajtásának ellenőrzése, továbbá az árak hatósági megállapítása is. Élén a miniszterekkel azonos jogállású elnök állt. Első elnöke Vajda Imre (1890–1969), akit Vas Zoltán (1903–1983), majd Szalai Béla (1922–2008) követ, utánuk pedig 1954–56 között a már említett Berei Andor (1900–1979) következik. Egytől egyig a kommunista párt vezető káderei, kisebb-nagyobb gazdaságtudományi (pontosabban marxista politikai gazdaságtani) ismerettel, és államigazgatási, illetve pártapparátusi gyakorlattal.

Meg kell még említeni a KSH-t, amelynek élére Péter Györgyöt nevezik ki. Péter György (1903–1969) részt vett a munkásmozgalomban, és hosszú börtönbüntetést is kap emiatt. A háborút követően több állami poszt után 1948-ban nevezik ki, és húsz évig lesz a KSH elnöke. A KSH mellett 1950-től tanszékvezető egyetemi tanár a MKKE-en. 1963-tól Nyers Rezső munkatársa a gazdasági mechanizmus reformjában. Tisztázatlan körülmények között hal meg 1969-ben.

Végül is az 50-es évek közepéig a magyar gazdaságtudomány a szovjet intézményrendszer-modelljének és ideológiájának átvételéről szól. Az intézmé-

nyek vezető személyiségei (szándékosan kerüljük a tudós kifejezést) nagyrészt a Moszkvából hazatért kommunisták vagy a hazai kommunista mozgalom megbízható káderei voltak, akik a párt- és állami vezetés, a felsőoktatás, valamint a kutatóintézet között mozogva végeztek ideológiaátformáló, ellenőrző feladatukat. És ez lényegében a rendszerváltásig nagyjából így is maradt.

Ugyanakkor a 60-as évek közepétől egy olyan időszak következik Magyarországon, amelyet „a közgazdászok évtizedének” is szoktak nevezni. 1965-től kezdődnek azok a szakértői munkák, amelyek a rigid, naturális tervutasításos gazdálkodás helyére piacszerűbb központi irányítást, „új gazdasági mechanizmust” szeretnének bevezetni.

A kommunista párt Államgazdasági Bizottsága 1964-ben határoz arról, hogy az addig alkalmazott gazdaságirányítás módszerét átfogóan felül kell vizsgálni. A reform kimunkálását Nyers Rezső (akiről korábban már volt szó) irányította. Mellette legfontosabb szereplők: Fehér Lajos, Fock Jenő és Csikós-Nagy Béla.

Fehér Lajos (1917–1981) Középiskolai tanári oklevelet szerzett. 1942-től kommunista párttag. 1944–45-ben a fővárosi partizáncsoportok egyik szervezője. 1956-ban a kommunista párt egyik újjászervezője. Utána párttisztviselőket töltött be, majd 1962–74 között miniszterelnök-helyettes volt. Részt vesz az új gazdasági mechanizmus kimunkálásában. 1974-ben a reform bukása után nyugdíjazzák.

Fock Jenő (1916–2001) 16 évesen kommunista, 1945-ben már a párt vezető testületének tagja. Gazdasági Műszaki Akadémiát (a munkáskáderek vezető-képzőjét) végezte el. 1951-ben miniszterhelyettes, 1957-től a KB gazdaságpolitikai titkára, 1961-től miniszterelnök-helyettes, 1967–75 között miniszterelnök volt. Részt vett az új gazdasági mechanizmus bevezetésében. A reformok bukása után, 1975-ben nyugdíjazták, de 1989-ig KB-tag maradt.

Csikós-Nagy Béla (1915–2005) a korszak egyik olyan „káder-szakembere”, aki nemzetközileg is ismert a gazdaságtudományi területen. A szegedi egyetemen végzett jogászként 1937-ben. A pécsi egyetemen magántanári képesítést szerzett (1942). A háború előtt és után is több állami pozícióban dolgozott. 1957-től az Országos Árhivatal elnöke; 1967-től államtitkári rangban az Országos Anyag- és Árhivatal elnöke lett 1984-es nyugdíjazásáig. Nyers Rezső az új gazdasági mechanizmus kapcsán maga mellé vette. Egyébként mind Árhivatala, mind elnöke meglehetősen szűk látókörű volt, legalábbis Bródy András szerint, aki azt írja, hogy „Csikós Nagy Béla és árhivatalának maradi árrendszerre minden modernebb igyekezetet gazdaságtalannak mutatott” (Bródy 2002). 1964-től a MKKE címzetes egyetemi tanára, 1979-től az Osztrák Tudományos Akadémia külső levelező tagja, (1982-től MTA-tag). „A Nemzetközi Közgazdasági Társaság tagja, a végrehajtó bizottságának három évig elnöke. Aktívan közreműködött a közgazdász-világkongresszusok szervezésében, ahol előadóként vagy panelviták vezetőjeként vett részt. 1991-től a brüsszeli székhelyű Európai Gazdasági Együttműködés Ligájában a magyar tagozat elnökeként

dolgozott. Nyugdíjba vonulásától, 1984-től a Bécsi Tudományegyetem Gazdaságpolitikai Tanszékének tiszteletbeli professzoraként vezetett szemináriumot” (Halm 2005). Több könyve jelent meg a rendszerváltás időszakában és azt követően is.

Az 1968-as reform pozitív eredménye Szamuely és Csaba szerint, hogy (1) megvalósult a tervutasítás nélküli tervgazdálkodás, ami a magyar reformnak a többi kelet-európai országokéitól eltérő specifikuma volt, (2) a termelőszövetkezetek kereskedelemre való áttérése, és (3) a gazdaság többszektorúsága, pluralizmusa. Viszont következetlen volt a külső és a belső piac összekapcsolása, s ez a bukáshoz vezető hiányossága volt a reformnak, mint az is, hogy (1) szigorúan a gazdaság szférájára korlátozódott, mégsem járt együtt a gazdaságpolitika céljainak a felülvizsgálatával, (2) de a beruházási döntések és finanszírozásuk a központi szerveknél maradtak, (3) nem nyúlt hozzá a gazdasági és politikai intézményrendszerhez, s (4) a hivatalos ideológia változatlan maradt (Szamuely–Csaba 1998).

A reform bukása végül is csendes volt. Mint Hoch Róbert írja: „az 1972-es év negatív fordulat volt a reform történetében (...) a Brezsnyev-féle vezetésre támaszkodó [magyar] konzervatív politikai erők hajtottak végre sikeres általános támadást a reform ellen. A nagyközönség számára ez nem volt megrázó esemény, mert hivatalosan soha nem ítélték el a 68-as reformot, és továbbra is megtartották a reform terminológiáját, sőt számos intézményét. Csak éppen a torkát vágta el” (Hoch 1994).

A reform vezető személyiségeit menesztik. 1974-ben Nyers Rezsőt és Aczél Györgyöt felmentik pártvezetői tisztségükből; Ajtai Miklós és Fehér Lajos miniszterelnök-helyetteseket pedig nyugdíjazzák. Majd 1975-ben Fock Jenőt is nyugdíjba küldik, Lázár György lesz a miniszterelnök, s vele eljön a magyar pangás¹⁸ időszaka.

B) A KÖZGAZDASÁGI GONDOLKODÓK

Tulajdonképpen meglepő, hogy a fentebb bemutatott viszonyok között kialakulhatott a gazdaságtudományi gondolkodásnak a (vulgár)marxista politikai gazdaságtani fővonaltól többé-kevésbé független vonulata.

Mégis az 50-es évek közepe igen fontos időszak abban a tekintetben is, hogy ekkor indul el annak a három közgazdásznak a pályája, akik a rendszerváltás előtti időszaknak – sőt részben az azt követő időszaknak is – a legkiemelkedőbb hazai gazdaságtan tudósai. Ők: Jánossy Ferenc, Bródy András és Kornai János.

¹⁸ Csurka (aki ekkor nemzeti ellenzéki és még nem szélsőjobboldali író) mondja, hogy az Illyés Gyula által hangoztatott szélárnyék túlságosan optimista költői kép, „ma a pangás megbízhatóbban jellemzi életünket” (Csurka 1986).

Jánossy Ferenc (1914–1997) testvéreivel (akik közül Lajos később neves atomfizikus lesz) apja 1920-as halála után nevelőapjukkal, Lukács Györggyel külföldre menekül. Először Bécsbe, majd Berlinbe, végül Moszkvába emigrálnak. Jánossy Bécsben elkezdett, Berlinben folytatott mérnöki tanulmányait Moszkvában fejezi be. Majd mérnökként kezdett dolgozni, de 1942-ben letartóztatják, és antibolsevista propaganda folytatásának címén szibériai büntetőtáborba küldik, ahonnan Varga Jenő neves, Moszkvában élő kapitalizmuskutató közbenjárására szabadult. 1946 őszén szovjet állampolgárként települt vissza Magyarországra (Ehrlich 1997). 1947-től a Nehézipari Központban dolgozott, előadó, majd főosztályvezető, később igazgatóhelyettes. 1954-től az OT-ban, illetve annak kutatóintézetében dolgozik nyugdíjba vonulásáig, 1974 végéig. Az MKKE előadó tanára (1967-től). A Nyugat-berlini Szabadegyetem (Freie Universität) vendégprofesszora (1972–74). Alapvető kutatási területe a gazdasági teljesítmény és a gazdasági fejlettség mérése, valamint a gazdasági fejlődési trendek és azok törvényszerűségének elemzése.

„Jánossy Ferenc a hatvanas években közreadott két könyvével (...) [Jánossy 1963, illetve Jánossy 1966] (...) és a nagy vihart kavart kvázi-cikkkel¹⁹ (...) előbb a hazai közgazdász szakma, majd a marxista kutatók, újbóloldali egyetemi oktatók, közírók nemzetközi hálójára érdeklődésének középpontjába került. Könyveit, cikkeit akkortájt a társadalmi-gazdasági fejlődés kérdései iránt érdeklődő laikus közönség is olvasta, itthon és külföldön egyaránt” (Bródy 2002).

Különösen a második könyv lett nemzetközileg is széles körben ismert (Jánossy 1996), amely számos idegen nyelven is megjelent (németül, csehül, angolul, japánul, franciául, spanyolul, olaszul). A könyv megvizsgálta az egyes országok második világháború utáni helyreállítási periódusait, és azt az akkoriban úttörő megállapítást tette, hogy a helyreállítási időszak „nem akkor ér véget, amikor a termelés ismét eléri a háború előtti szintet, hanem csak (...) akkor, amikor a termelés volumene újból megfelel a gazdasági fejlődés trendvonalának” (Jánossy 1966: 9). Utána pedig olyan pályán halad, mintha egyáltalán nem is lett volna háború (Tarján 2000). Jánossy szerint a hosszú távú növekedési rátát, a trendvonal emelkedését a szakmastruktúra változásainak belső törvényszerűségei hordozzák magukban. A szakmastruktúra azokat a konkrét tevékenységeket, tevékenységfajtákat jelenti, amelyekhez az emberek legjobban értenek, elvégzésére leginkább alkalmasak. A foglalkozási struktúra azt jelenti, hogy az emberek ténylegesen mit csinálnak a munkahelyeken. A munkahelyi struktúra pedig a termelési eszközök által adott munkahelyeket jelenti. Ennek a három struktúrának együtt kell mozognia. A szakmastruktúra alakításában alapvető szerepe van az oktatásnak, a képzésnek. Ha a munkaerő

¹⁹ Jánossy 1969. Ezt az írást nevezte Jánossy kvázi cikknek, mivel a szocialista gazdaság teljesítményét a „kvázi-fejlettség” fogalmával jellemzi, ami azt jelenti, hogy a kibocsátás volumenének azonossága ellenére mind a kibocsátás minőségében, mind szerkezetében elmarad a modern gazdaságok mögött.

szakmai és képzettségi összetétele nem tart lépést az ország egészének fejlődésével, akkor ez fékező erővé válhat (Holló 1974).

Mint Tarján rámutat, a szakmastruktúra koncepciójával Jánossy lényegében rátalált a humán tőke fogalmára (Tarján 2000) (jóllehet nem ismerte annak irodalmát, teóriáját).

Antal Judit írja: „Jánossy Ferencnek, mint mérnök szakképzettségű tudós-
nak – Bekker Zsuzsát idézve – »nem volt szüksége a kortárs teljesítményekre«, Marx »A tőkéjén« kívül nem volt járatos a közgazdasági elmélet alpműveiben. (...) A marxi gazdaságelméletből kiindulva azonban Jánossy önállóan alkotja meg saját nyelvezetét, valamint azt a gazdasági modellrendszert, amelynek következtetései egyrészt gyökeresen ellentmondanak a marxi ideológiának, másrészt összhangban vannak a 20. századi mainstream közgazdaságtan eredményeivel” (Antal 2002).

Kicsit sarkosabban fogalmazva, Jánossy egész életében mérnök, szakértő és marxista maradt, és nem volt közgazdaságtani tudós, mindamellett azonban figyelemre méltót alkotott a gazdaságtudományban.

Bródy András (1924–2010) édesapja a Hungária Könyvkiadó vezérigazgatója. 1943-ban fejezi be gimnáziumi tanulmányait. 1944-ben behívják munkaszolgálatra. Megszökik. Visszatér Budapestre, ahol belép a kommunista pártba. Édesapjától átveszi a Hungária Könyvkiadó vezetését. A kiadó államosítása után egy ideig annak vezetője, majd 1949 végén elmegy esztergályosnak egy nagyvállalathoz, ahol 1952-ig dolgozik. Közben mint tőkés származását kizárják a pártból. Az MKKE-t esti tagozaton végzi el. 1952-ben, frissen végzett diplomásként a Kohó- és Gépipari Tervező Irodán kezdett dolgozni. Itt megismerkedik Jánossy Ferencsel. 1955 végén kapcsolatai révén bekerült az akkor alakuló Közgazdaságtudományi Intézetbe, ahol nyugdíjazásáig dolgozik (Bekker 1999, Wéber 2011).

Amikor Bródy bekerül a Közgazdaságtudományi Intézetbe, elhatározza, hogy matematikai közgazdaságtannal fog foglalkozni. 1956–1957 körül ismerkedik meg a Leontief-féle input-output modellel, s szakértőként részt vett az első magyar ÁKM (Ágazati Kapcsolatok Mérlege) összeállításában. Az ÁKM-ről szóló kandidátusi értekezése is, amit 1961-ben véd meg, s az azon alapuló könyvét 1964-ben (Bródy 1964) adják ki (Zalai 2010). 1969-ben publikálja kutatásait (Bródy 1969), amely angolul is megjelenik. „A könyv alcímében pontosabban jelzi tartalmát: *„Kísérlet a marxi értékelmélet és újratermelési elmélet matematikai modelljének megfogalmazására”* (Zalai 2010). „Az 1970-es évek teoretikus hajlamú fiatal közgazdászai elsősorban ezen a könyvön keresztül ismerkedtek meg a matematikai közgazdaságtannal, sőt, alapvetően ezen keresztül ismerték meg Marx közgazdaságtani mondanivalójának maradandó lényegét, amely a politikai gazdaságtan sekélyes oktatásában elsikkadt” (Zalai 2010).

A 60-as évek reformmunkálataiban nem vesz részt. A közgazdasági egyetemre se hívják tanítani (majd csak 1999-ben avatják díszdoktorrá). Viszont külföldön oktat, 1969–72, illetve 1974–77 között a lusakai egyetemen, Zambiában

(Zalai 2010). 1982-ben a Delhi Universityn, 1989-ben Franciaországban, 1991-ben Ausztráliában, 1997-ben Japánban oktat (Bekker 1999).

1980-ban megjelent könyve (Bródy 1980) arra keres választ, hogyan lehet a gazdaság nem egyensúlyi állapotait és mozgásait az általa korábban kidolgozott Leontief-típusú modellek keretében ábrázolni és előre jelezni (Madarász 2004).

Részt vesz nemzetközi input-output konferenciák szervezésében, közreműködik a Nemzetközi Input-Output Társaság tudományos folyóiratának, az *Economic Systems Research* megalapításában, 1994-ig főszerkesztője, majd a szerkesztőbizottság tagja volt. Itthon részese a magyar matematikai-közgazdasági folyóirat, a *Sigma* 1970-es megalapításának (Zalai 2010).

„Egész életét ez kísérte végig: növekedés és ciklus (...). A ciklusok izgatták, vajon miért jönnek létre, milyen hosszan tartanak, vajon a Kondratyev-ciklus hosszútávú hatása a meghatározó, vagy a rövid üzleti ciklusok ingadozása” (Király 2011).

Bródy a marxista közgazdaságtan matematikai közgazdásza volt, és bár ismerte, de nem jutott el a neoklasszikus közgazdaságtan elfogadásáig. Mint Kovács János Mátyás írja: Bródy hitt abban, hogy „a munkaidőkalkuláción alapuló kollektivistá gazdaság lehetséges” (Kovács 2016).

Kornai János (1928) a budapesti Reichsdeutsche Schule tizenkét évfolyamos osztályában tanult. 1944-ben munkaszolgálatra viszik. Wallenberg és a jezsuiták segítségével éli túl a vészkorszakot. 1945-ben érettségizett. 1945 változásai – sokakhoz hasonlóan – Kornait is a kommunista eszmék körébe vonzzák. A *tőkét* Marxtól németül olvassa és dolgozza fel. Ennek hatására határozza el, hogy korábbi bölcsész érdeklődése ellenére közgazdász lesz (Muraközy 2005). A Madisz munkatársa, majd 1947-ben a *Szabad Nép* gazdasági szerkesztője lett. A szerkesztőség 1954-ben bírálta a kommunista párt első titkárát, ezért 1955-ben több munkatársával együtt eltávolították a laptól. Közben – annak ellenére, hogy felsőfokú tanulmányokat nem végzett – 1953-tól a közgazdaság-tudomány kandidátusa fokozat megszerzéséhez folytatott tanulmányokat (ún. aspirantúrát). 1955-ben az MTA Közgazdaság-tudományi Intézetének munkatársa lett. Mint életrajzában írja, ekkorra szakít a marxizmussal, de még bízik a rendszer megreformálhatóságában. 1956-ban megvédi „A gazdasági vezetés túlzott központosítása” című kandidátusi értekezést, amelyet revizionista írásnak minősítettek, s mindezek után eltávolították a kutatóintézetből, ahová csak 1967-ben került vissza (1976-ban MTA levelező tag, 1982-ben rendes tag lett) (Travin 2008, Muraközy 2005). 1986-ban kinevezik a Harvard Egyetem közgazdaságtan-professzorává, 2002-től professor emeritus. Számos egyetemen volt vendégprofesszor,²⁰ a Közép-európai Egyetem 2005-ben nevezte ki kutatópro-

²⁰ London School of Economics (1964), Stanford Egyetem (1968, 1973), Yale Egyetem (1970), Princeton Egyetem (1972, 1983), Stockholmi Egyetem (1976–1977), Harvard Egyetem (1984–1985).

fesszornak. 2011-től a Budapesti Corvinus Egyetemen oktat. 2016-ban az Egyesült Államok Nemzeti Tudományos Akadémiájának külföldi tagja, s ezenkívül számos további akadémia tagja, dolgozott az ENSZ Fejlesztésszervezési Bizottsága alelnökeként. 1978-ban a Nemzetközi Ökonometriai Társaság, 1987-ben az Európai Közgazdasági Társaság, 2002-ben pedig a Nemzetközi Közgazdasági Társaság elnöke volt. 15 egyetem díszdoktora.

Kornai János kétségtelenül az elmúlt hetven év legismertebb és legjelentősebb magyarországi közgazdásza. „A XX. század utolsó negyedében rajta kívül nem volt más magyar társadalomtudós, aki hozzá fogható hírnévre tett volna szert, ő volt az egyetlen, akit nemcsak alkalmilag, még kevésbé egzotikus kelet-európaiként tartottak számon, hanem azok között, akik a tudomány történetébe fontos eredeti művekkel írták be a nevüket” (Kende 2005). „Kornai János (...) hozta létre a szocialista rendszer új politikai gazdaságtanát. (...) A szocialista rendszerről kidolgozott elmélet új módon integrálja a szocialista gazdaságról szóló diskurzust a közgazdaságtanba, egyszerre újítja meg ennek a diskurzusnak az elméletét és empirikus vizsgálati eredményeit. Ezért lett Kornai János a legnagyobb nemzetközi ismertséggel és elismertséggel rendelkező magyar közgazdász” (Gedeon 2013).

„Kornai János első kísérlete az elméleti és az empirikus kutatás szintézisére az Anti-equilibrium (Kornai 1971) volt”, ami 1967 és 1971 között született meg (Gedeon 2013). Az igazi elméleti áttörés azonban *A hiány* című munkája, ami 1980-ban jelenik meg magyarul (Kornai 1980) és angolul, majd francia, lengyel és kínai nyelven is kiadják. „Kornai János megmutatta azt, hogyan hozzák létre a szocialista rendszer politikai és gazdasági intézményei a hiánygazdaságot és a hiánygazdasági viselkedési szabályszerűségeket. A magyarázatban kulcsfontosságú szerepet játszott a puha költségvetési korlát fogalma. E fogalmat Kornai János alkotta meg és vezette be a közgazdaságtan elméleti irodalmába. (...) A vállalati költségvetési korlát puhasága (...) a tervgazdasági bürokratikus koordináció és az állami tulajdon intézményeiből levezetett tulajdonság. Ily módon a szocialista rendszernek mint reálgazdasági entitásnak a hiánygazdasági magyarázata sikeresen kapcsol össze analitikus és empirikus, általános és történeti vonatkozásokat” (Gedeon 2013).

„»A hiány« minden jelentősége ellenére a szocialista rendszer elemzésének csak egy részét fogta át. Fontos állomás volt az úton, de bővíteni kellett az elemzés körét. (...) Az új szintetizáló mű »A szocialista rendszer« (Kornai 1993), ami 1993-ban jelenik meg. Megjelenik többek között angolul, németül és franciául is. Lényegében ez a könyv Kornai 35 éves szellemi életpályáját összefoglaló munka” (Muraközy 2005). A könyv széles körű nemzetközi elismerést keltett, bár sokak szerint túl késői, hiszen tárgya, a szocialista rendszer összeomlott, mire megszületett a könyv.

Kornai személye és munkássága egyáltalán nem ellentmondásmentes. Kovács János Mátyás így ír erről: „Kornai után szabadon terjedt a vélekedés a mainstream állítolagos módszertani naivitásáról, a szabadpiac iránti túlzott

vonzalmáról és a racionalitás-posztulátum erőltetéséről. (...) Kornai, az Econometric Society tagja (1976-ban elnöke) a neoklasszikus közgazdaságtanon köszörüli a nyelvét, majd ebéd közben arra biztatja az intézeti fiatalokat, hogy mihamarabb sajátítsák el azt” (Kovács 2016).

Kornai nem a közgazdasági fővonal képviselője. Lényegében ő a szocializmus politikai gazdaságtanának művelője. Mint Kovács idézi Kornait: „fél lábbal benne vagyok a főáramban, fél lábbal pedig kinn” (Kovács 2016).

C) NÉHÁNY INTÉZMÉNYVEZETŐ ÉS TOVÁBBI EMLÍTÉSRE ÉRDEMES KÖZGAZDÁSZ, VALAMINT ESEMÉNY A RENDSZERVÁLTÁS ELŐTT

A 70-es évek hoz néhány új intézményt a gazdaságtudomány területére. 1973-ban hozzák létre az 1965-ben alapított MTA Afro-ázsiai Kutató Központból az MTA Világgazdasági Kutatóintézetét. Első igazgatója 1973-tól egészen 1987-ig Bognár József (1917–1996), akinek életpályája a politikum és a kutatás között mozgott, lényegében a fejlődő országok baloldali szakértője volt. Idegen nyelven megjelent munkái a magyar szocializmust igyekeztek magyarázni.

A másik figyelemre méltó gazdaságtudományi esemény, hogy 1970 szeptemberében 103 elsőéves hallgató megkezdte tanulmányait a MKKE pécsi kihelyezett nappali tagozatán. Ebből 1975-ben létrejön a Pécsi Tudományegyetemen a közgazdaságtudományi kar, a második intézmény az országban, ahol közgazdászképzés folyik.

Érdemes áttekinteni a budapesti közgazdaságtudományi egyetem rektorait is, akik lényegében a rendszerváltásig alapvetően megbízható káderek lettek, s csak ezt követően lett szempont, hogy elismert tudós legyen az illető. Bár azért akadt néhány kivétel.

Ilyen kivétel volt Pach Zsigmond Pál, aki 1963–67 között volt a MKKE rektora.

Pach Zsigmond Pál (1919–2001) a háború utáni fél évszázad hazai és nemzetközi történetírásának kiemelkedő, nemzetközileg is nagyra becsült egyénisége volt (Berend 2002). Elsősorban késő középkori és kora újkori gazdaságtörténettel foglalkozott. Kiemelkedő tudományos tevékenysége nemzetközi elismeréseként a Nemzetközi Gazdaságtörténeti Társaság 1978. évi edinburghi kongresszusán, a hidegháború közegében és ellenére, a Társaság elnökévé választotta (Berend 2002). Nagyszámú publikációja jelent meg, ezek közül több külföldön főleg angolul, németül, franciául.

Őt Szabó Kálmán követi a rektori székekben 1968–73 között. Szabó Kálmán (1921–2001) a baloldali diákmozgalmak vezetését, továbbá a kommunista párt és a tervhivatal apparátusát megjárta káder szakember volt.

Ezután Berend T. Iván következik, aki 1973–79 között volt rektor.

Berend T. Iván (1930) közgazdász és történelem szakos tanári oklevelet is szerzett. A MKKE Gazdaságtörténeti Tanszékén kezdett dolgozni ahol 1964-ben

lesz egyetemi tanár, majd tanszékvezető. 1973-tól akadémikus, 1985–90 között az MTA elnöke volt. 1985-től az MSZMP KB művelődéspolitikával foglalkozó testületében, majd 1986-tól a közgazdasági testületében tevékenykedik. 1988-tól a párt bukása előtti utolsó KB tagja lett. Kutatási területe Magyarország és Kelet-Közép-Európa gazdaságtörténete, elsősorban a 19. és a 20. században. Több angol, magyar és amerikai egyetem díszdoktora, hat európai akadémia, közöttük a British Academy, az Osztrák Tudományos Akadémia és az Európai Akadémia tagja. 1995–2000 között a Nemzetközi Történettudományi Bizottság elnöke. 2015-ben tagjai közé választja az American Academy of Arts and Sciences. Több mint 30 könyvet jelentetett meg.

Berend T. Iván kétségtelenül nemzetközileg elismert gazdaságtörténész. Ugyanakkor az államszocialista időszakban felívelő politikai pályafutását sokan a szemére vetik. Ő emlékiratában azt írja, hogy az értelmiségnek a szocializmusban nehéz döntést kellett hozni: 1. marad elszigetelten, a tudományos munkára koncentrálni, kizárva a politikát a személyes életéből, vagy 2. vállalja az ellenzéki szerepet, s bírálja, leleplezi a rendszert, és elfogadja a megkülönböztetést és a kirekesztést, vagy 3. az establishmenten belül marad és dolgozik az ország megreformálásán, a jogi lehetőségeken belül bírálja a rezsimit, és próbál változtatni belülről (Berend 2009). Nyilván ő a harmadikat választotta, többekkel ellentétben. Amikor saját szerepét jellemzi, azt írja, hogy lehetett dolgozni a reformokon, sőt bírálni a rendszert, kivéve bizonyos tabukat. Természetesen ez azt jelentette, hogy a reformereknek komoly kompromisszumokat kellett kötni. Az olyan emberek, mint ő, segítettek erodálni a kommunista rendszert (Berend 2009). Persze sokak szemében ezzel alighanem önmaga presztízsét is erodálta, de ez nem törte derékba nemzetközi pályafutását, jóllehet nehezen vitatható, hogy ez megalkuvást jelent.

Ezt követően Csizmadia Ernő (1924–1984) volt a közgazdaságtudományi egyetem rektora 1979-től haláláig. Csizmadia személyében ismét – az 50–60-as éveket idéző – káder szakértő került a rektori székbe. Szövetkezetelméleti kutatásokkal, az agráripari fejlődés törvényszerűségeinek vizsgálatával, elsősorban a szocialista nagyüzemek kérdéseivel foglalkozott.

Csizmadia halála után rövid ideig Szuhay Miklós történész volt megbízott rektor, majd Csáki Csaba következett 1985-től 1991-ig. Csáki Csaba (1940) a MKKE-n végzett 1963-ban. Végzés után az egyetem Agrárközgazdasági Tanszékén dolgozik (1961-ben szerezi meg tudományos minősítését). 1982-ben lett egyetemi tanár. 1979–85 között az Ipari Kar dékánja, majd 1985–91 között az egyetem rektora volt. 1987 és 1990 között a Minisztertanács Tanácsadó Testülete tagja. 1988-ban tagja lett az MSZMP bukása előtti utolsó Központi Bizottságának és annak gazdaságpolitikai bizottságának. 1993-tól az MTA tagja. Csáki kutatási területei nemzetközi agrárpolitika, vidékfejlesztés, versenyképesség a mezőgazdaságban. Több könyve jelent meg magyarul és angolul a kutatási témáiban.

De a többi gazdaságtudományi intézmény vezetője is hasonlóan megbízható káder tudós.

A korábbiakban volt róla szó, hogy 1973-tól 1986-ig Zsarnóczai Sándor a *Közgazdasági Szemle* sorrendben harmadik főszerkesztője. Őt Szabó Katalin követi, aki 1986–2010-ig töltötte be a főszerkesztői pozíciót. Szabó Katalin (1944–2017) a MKKE-n 1966-ban kapott közgazdász diplomát. 1976-ban szerez tudományos minősítést. Végzés után az egyetem marad a Politikai Gazdaságtan Tanszéken, ahol (illetve később a PG tanszékből lett Elméleti Közgazdaságtan Tanszéken, majd Nemzetközi Összehasonlító Tanszéken) 1988-tól egyetemi tanár. 1973-86 között a *Közgazdasági Szemle* elméleti rovatvezetője, 1986–2010 között a *Közgazdasági Szemle* főszerkesztője. Szabó Katalin (a PG tanszék átalakításából indulva) az intézményi és összehasonlító közgazdaságtan egyik magyarországi meghonosítója (Rosta 2015).

Az MTA Közgazdaságtudományi Kutatóintézet igazgatója, mint korábban említettem, 1974-től 1988-ig Nyers Rezső volt. Őt Sipos Aladár követte, aki 1981-től a rendszerváltásig, 1990-ig vezette az intézetet. Sipos Aladár (1927–2005), aki 1951-ben végezte el Budapesten a Közgazdaságtudományi Egyetemet, végzés után 1951-től Erdős Péter hívására az MTA Közgazdaságtudományi Intézetében kezdett dolgozni, 1957-től adjunktus a Közgazdaságtudományi Egyetemen, 1961-ben lett kandidátus. 1961-től az ELTE tanszékvezető egyetemi docense, 1965-től egyetemi tanára 1979-ig. 1965 és 1977 között a Politikai Főiskolán tanszékvezető, 1977 és 1979 között ugyanott rektorhelyettes. 1972-ben nagydoktor, 1976-ban MTA levelező, 1981-ben rendes tag. 1980-tól ismét visszakerül az MTA Közgazdaságtudományi Intézetébe, amelynek 1990 végéig igazgatója (Halmai 2005). Lényegében az MKKE rendszerváltás előtti rektoraihoz hasonlóan megbízható oktató-káder²¹.

Az MTA Világgazdasági Kutatóintézet igazgatója 1988 és 1991 között Simai Mihály (1930) volt. Simai 1952-ben szerzett közgazdasági diplomát, 1961-ben kandidátus, 1971-ben nagydoktor lett. Végzése után az MKKE-n oktat, 1957-től adjunktus, 1961-től docens, 1971-ben kapta meg egyetemi tanári kinevezését, 2000-ben professzor emeritus. (1976-tól levelező, 1985-től rendes tagja az MTA-nak.)

Jánossy, Bródy és Kornai mellett jelentősebb magyar gazdaságtudományi szereplőként még Erdős Pétert szokták említeni a 70-es évek elejének magyar közgazdászai közül.²² Erdős mellett röviden kitérünk Ránki Györgyre, aki

²¹ A KTI alapfeladatát csak 1989-ben módosítják: Az intézeti Tudományos Tanács az Intézet újrafogalmazott feladatait így határozza meg: „Az Intézet alaptevékenysége közgazdaságtudományi elméleti alapkutatások végzése. Feladata a modern piacgazdaság működésére és a magyar gazdaság átalakulására irányuló alkalmazott kutatások végzése, valamint a posztgraduális közgazdaságtudományi képzés.” <http://www.econ.core.hu> Mérőföldkövek (Letöltés 2017.01.10.)

²² „Bródy András, Erdős Péter, Jánossy Ferenc, Kornai János és Tardos Márton tudományos elegye (a hetvenes évek elején ők örvendtek a legnagyobb tiszteletnek az egyetemisták körében, Liska Tibor nem)” – írja Kovács János Mátyás (2013)

(gazdaság)történészként lett igen jelentős tudós. És kitérünk Mátyás Antalra is, meglehetősen ellentmondásos szerepe miatt.

Erdős Péter (1910–1990) lényegében a már ismert káder pályafutású szakember. Elméleti közgazdaságtudománnyal foglalkozott. A magyarországi reformfolyamatok egyik aktív szereplője. Augusztinovics Mária nyilatkozta, hogy az egyetemen sok nagyszerű tanárunk volt. „Nemcsak oktattak, hanem szemléletet, jó értelemben vett világnézetet is közvetítettek.” Többek között kiemelte Erdőt, majd hozzátette: „Ami érdekes, bár ezt mi akkor nem érzékeljük, hogy ők is csak 1-2 előadással jártak előttünk, mint akkoriban sok orosz [nyelv] tanár” (Lakatos 2008). Erdős a modern nyugati társadalmak gazdaságtanának elméleti vizsgálatával foglalkozott, elsősorban azért, hogy megújítsa az új (ún. polgári) közgazdasági elméletekkel kapcsolatos marxista kritikát.

Ránki György (1930–1988) a magyar gazdaságtörténet egyik kiemelkedő kutatója volt. 1944-ben Auschwitzba deportálták, ahol súlyosan tüdőbeteg lett. A Magyar Közgazdaságtudományi Egyetemen gazdaságtörténetet tanult (1949–1951), az ELTE Történettudományi Karán történész oklevelet szerzett 1953-ban. A MKKE-n gyakornok, 1958-ban doktorált. 1957-től az MTA Történettudományi Intézetben dolgozik, és 1960-tól a Legújabbkori Magyar Történeti Osztály vezetője (1960–1969), egyúttal az intézet tudományos titkára (1960–1962), igazgató helyettese (1962–1976), ügyvezető igazgatója (1976–1986), majd igazgatója (1986–1988). Ezzel párhuzamosan a debreceni tudományegyetem Magyar Történeti Tanszék egyetemi tanára (1964–1987), majd a MKKE Gazdaságtörténeti Tanszék egyetemi tanára 1987-től haláláig. Az oxfordi egyetem (USA, 1972–1973), a Columbia Egyetem, a Rutgers Egyetem és az oxfordi (USA) St. Anthony's College vendégprofesszora (1980–1981), a bloomingtoni Indiana Egyetem tanszékvezető professzora (1981–1985). „Ránki György (...) gyakori szerzőtársával, Berend T. Ivánnal együtt elsősorban 19–20. századi magyar gazdaságtörténettel foglalkozott. Ránki szemléletét kezdetben pályatársaihoz hasonlóan a marxizmus vulgarizált változata jellemezte. Az 1960-as évektől azonban látóköre fokozatosan kitágult, és utolsó munkáiban Immanuel Wallerstein (...) centrum–periféria elméletét alkalmazta Magyarország és Kelet-Közép-Európa kapitalista gazdasági fejlődésére” (Romsics 2011). Alapvetően új eredményeket ért el a magyar ipar fejlődésének vizsgálata, az ipari forradalom magyarországi sajátosságainak feltárása terén. Később érdeklődése az összehasonlító gazdaságtörténet felé fordult, a kelet-közép-európai gazdaságok történetének párhuzamos vizsgálata terén nemzetközi hírnevet szerzett (Romsics 2011).

Mátyás Antal (1923–2016) – aki igencsak sajátos szerepe miatt érdemel említést – a budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen 1950-ben diplomázott. Ezt követően az MTA Közgazdaságtudományi Intézetének tudományos munkatársa lett, majd 1953-tól a MKKE oktatója. 1958-ban szerezte meg tudományos minősítését. 1966-tól egyetemi tanár. 1970-ben kezdeményezésére jött

létre a Közgazdasági Elméletek Története Tanszék, amelyet 25 éven át, nyugdíjazásáig vezetett. 1996-tól professor emeritus volt. (1990-től akadémikus.)

Mátyás Antal munkássága igen ellentmondásos. Egyesek szerint „Mátyás Antal tudományos és oktatói tevékenységének kiemelkedő és rendkívüli hatása elsősorban abban áll, hogy a hazai közgazdászok egymást követő több nemzedékét ő vezette be a modern nyugati közgazdaságtan terminológiájába, elméleti és módszertani ismeretanyagába, valamint újabb és újabb eredményeibe – azok részletekbe menő, elmélyült, komparatív és kritikai feldolgozása alapján. (...) Mátyás Antal merete vállalni, hogy utat nyisson az oktatásban azoknak a közgazdasági iskoláknak, elméleteknek és módszertani eljárásoknak, amelyek túlmutatnak a marxista közgazdaságtanon, sőt az egyes korokban divattá vált irányzatokon is.”²³

Más vélemények szerint viszont „Az ideológiai ellenséges környezetben az igazi tudomány magvait elhintő elmélettörténet-professzor mítosza azonban nagyon távol áll a tényleges korabeli helyzettől” (Pete 2002). Pete szerint Mátyás először 1973-ban kiadott könyve sokkal inkább a marxista kritikát szolgálta, mint az elméletek valódi megismertetését. Ráadásul – mint Pete hangsúlyozza – Mátyás kisajátította a polgári közgazdaságtan oktatását, olyannyira, hogy körömszakadtáig ellenállt annak is, hogy a modern polgári elmélet oktatásához más is hozzáférjen, tankönyvet írjon és taníthassa azt, vagy a külföldön standardnak számító egyetemi tankönyvek ezreiből többet lefordítsanak. A rendszerváltás után is „csak annyi történt, hogy Mátyás Antal könyvének újabb és újabb kiadásaiból a marxista kritika már kimaradt, az általa feldolgozott anyag pedig bővült, itt-ott párhuzamosan megismételve az elméleti alapvetésként máshol már tanított modelleket” (Pete 2002).

Az OT 1990-ig működik, akkor szüntetik meg. Két utolsó elnöke Hoós János (1987–1989 között) és Kemenes Ernő (1990-ben) volt. Mindketten párt- és állami vezetést megjáró megbízható káderek voltak.

A rendszerváltás körül – a reformközgazdászok

A rendszerváltást megelőző reformviták két előhírnöke: Bauer Tamás és Soós Károly Attila.

Kornai János „Bürokratikus és piaci koordináció” munkájával „szinte egy időben jelent meg egy hosszú kutatást lezáró alapvető könyv, amely a kelet-európai tervgazdaságok konjunkturális ingadozásait vizsgálta, és ezek szabályszerűségeire igyekezett elméleti választ adni. Bauer Tamás: *Tervgazdaság, beruházás, ciklusok* [Bauer 1981] című munkája a tárgykör addigi legszínvonalasabb

²³ http://mta.hu/mta_hirei/elhunyt-matyas-antal-kozgazdasz-az-mta-rendes-tagja-105921

feldolgozása. Talán csak Soós Károly Attila néhány évvel később megjelent hasonló tárgyú írása vethető össze vele: *Terv, kampány, pénz* [Soós 1986]. Azt lehet állítani, hogy ezzel a három munkával, és még néhány akkor született írással – például Antal László: *Gazdaságirányítási és pénzügyi rendszerünk a reform útján* [Antal 1985] – sikerült elméletben megragadni az államszocialista gazdaság működési mechanizmusát” (Márkus 1996–2000).

Bauer Tamás (1946) 1968-ban kap oklevelet a MKKE-n. 1984-ben szerez tudományos minősítést. 1968–1988 között az MTA Közgazdaság-tudományi Intézetében dolgozott. 1966-ban belépett a kommunista pártba, ahonnan 1974-ben kizárták. A demokratikus ellenzékkel kezdetektől fogva kapcsolatban volt, álnéven rendszeresen írt a szamizdat folyóiratokban. Az SZDSZ alapító tagja, s egyik gazdasági szakértője, 1988-tól az országos vezetés tagja volt. 1994-ben az SZDSZ országos listájáról került a törvényhozásba. 2007-ben kilépett az SZDSZ-ből. 1988 óta a frankfurti egyetem tanára, ahol összehasonlító közgazdaságtant tanít. Bauer kutatási témája a kelet-európai tervgazdaságok működése, továbbá a kelet-közép-európai volt szocialista országok gazdasági reformjainak és átalakulásának összehasonlító vizsgálata. 1981-ben megjelent könyve (Bauer 1981) addigi kutatásainak, szakmai munkájának az összefoglalása.

Soós Károly Attila (1944) Nagyváradon született. Érettségi után egy évig segédmunkásként dolgozott. A MKKE-n 1967-ben kapott közgazdászoklevelet. Az MTA Közgazdaság-tudományi Intézetében kezdett el dolgozni, és 1990-ig az intézet volt a munkahelye. 1992-ben szerzett tudományos minősítést. 1989-ben belépett az SZDSZ-be, s annak vezetőségi tagja a 90-es évek elején. Az 1990-ben országgyűlési mandátumot szerzett az SZDSZ képviselőjében. 1994-től az Ipari és Kereskedelmi Minisztérium politikai államtitkára. 1996-ban lemondott államtitkári posztjáról. Ezt követően az Európai Újjáépítési és Fejlesztési Bankban töltött három évet, majd visszatért a Közgazdaság-tudományi Intézetbe. 2013-ban nyugdíjba vonult (nyugdíjasként is tudományos főmunkatárs). Kutatási területe: a kelet-közép-európai országok, elsősorban Magyarország, Jugoszlávia és a Szovjetunió gazdasági rendszerei, reformjai, a gazdasági tevékenység ciklikus ingadozásai. 1986-ban jelent meg kutatásait összefoglaló kötete (Soós 1986).

A reformközgazdászok derékhada ahhoz a tanulmányhoz kapcsolódik, amelyik a magyar rendszerváltás egyik előfutára volt, nevezetesen a „Fordulat és reform” című íráshoz (Antal et al. 1987).

A „Fordulat és reform” több vonatkozásban (pl. a tulajdon esetében) nem volt igazán határozott, de mint Szamuely és Csaba rámutat, a társadalmi reform és a sajtószabadság tekintetében radikálisan új témát vetett fel a korábbi reformokhoz viszonyítva (Szamuely–Csaba 1998). Mindezekkel együtt a „Fordulat és reform” a magyar rendszerváltás legendás dokumentumává vált. Szerkesztőinek mindegyike, de a szerzők túlnyomó többsége is egy új nemzedék képviselője volt, akik már a háború után, sőt sokan az 50-es években születtek,

és – ha csak kritikai előadásban is, de – már ismerték a valódi közgazdaságtant is, nem csak a marxista politikai gazdaságtant.

A cikk végén 59 név van felsorolva, akik az alaptanulmány elkészítésében közreműködtek. A tanulmányt szerkesztőként öten jegyezték:

- Antal László, kandidátus, a Pénzügykutató Intézet igazgatóhelyettese;
- Bokros Lajos, kandidátus, a Pénzügykutató Intézet tudományos osztály-vezetője;
- Csillag István, kandidátus, a Pénzügykutató Intézet tudományos munkatársa;
- Lengyel László, kandidátus, a Pénzügykutató Intézet tudományos munkatársa; és
- Matolcsy György, a Pénzügykutató Intézet tudományos munkatársa.

Az öt szerkesztő életrajzában közös, hogy a 80-as évek végén mindannyian a Pénzügykutatóban dolgoztak, s később, Lengyel László kivételével valamilyen legalább miniszterhelyettesek lettek.

Antal László (1943–2008) a MKKE-n szerzett diplomát pénzügy szakon. A Pénzügyminisztériumban helyezkedett el, a *Pénzügyi Szemle* szerkesztőjeként, majd miniszteri tanácsos lett. 1977–88 között a Pénzügykutató Intézetben dolgozott, az utolsó évben mint igazgatóhelyettes. 1989-ben pénzügyminiszter-helyettes. 1990–1991, majd 1995–2001 között ismét az MNB elnöki tanácsadója volt; 1992-ben a MKB elnöki tanácsadója. 2007-től haláláig a Debreceni Egyetem Közgazdaság-tudományi Kar oktatója. A magyarországi rendszerváltás reformközgazdaszainak kiemelkedő egyénisége volt. 1979-ben megjelent könyve (Antal 1979) szakmai körökben alapmunkának tartott írás. A piaczgazdasági átalakulást, a kor fontosabb makrogazdasági és gazdaságpolitikai kérdéseit elemezte és értékelte a 2004-ben megjelent (Antal 2004) kötetében.

Bokros Lajos (1954) a MKKE-en tanult népgazdaság tervezése szakon, diplomáját 1978-ban szerezte. 1980–86 között a Pénzügykutató Intézetben dolgozott, 1987–89 között az MNB közgazdasági főosztályvezető-helyettese, majd 1989–91 között ügyvezetője, 1990–95 között a Budapesti Értéktőzsde elnöke, az Állami Vagyongyűjtemény vezetője, majd 1991–95 között a Budapest Bank elnök-vezérigazgatója. 1995–96 között pénzügyminiszter. Miniszterségéről 1996-ban lemondva a Világbankban dolgozott. 2009-ben az MDF képviselőjében Európai Parlamenti képviselő lett.

Csillag István (1951) 1974-ben diplomázott az ELTE Jogtudományi Karán. A PM Államigazgatási Szervezési Intézetében kezdte pályafutását, majd 1976-ban a Pénzügyminisztérium osztályvezetője lett. 1986-tól egy évig a Pénzügykutató Intézet tudományos tanácsadója, majd 1987–2002 között a Pénzügykutató Rt. ügyvezető igazgatója és vezérigazgató-helyettese. 2002–2004 között gazdasági és közlekedési miniszter. 2005–10 között bank, illetve biztosítócégek elnöke volt. Több jelentős könyve és tanulmánya jelent meg (pl. Csillag–Lengyel 1985, Antal et al. 1987, Csillag–Mihályi 2006).

Lengyel László (1950) 1974-ben végzett az ELTE Jogtudományi Karán. 1974-ban a PM Államigazgatási Szervezési Intézetében helyezkedik el, majd 1976–87 között a Pénzügykutató Intézet tudományos munkatársa, illetve annak megszűnte, átalakulása után 1987-től a Pénzügykutató Rt. tudományos igazgatója, 1990-től elnök-vezérigazgatója. 1991-től egyetemi docens az ELTE Állam- és Jogtudományi Kar Politikatudományi Intézetében. Rendkívül termékeny szerző, számos cikke, évente két-három könyve jelent/jelenik meg, amelyek jelentős része a hazai és nemzetközi aktuális társadalmi, gazdasági, politikai helyzetre reagálnak. 2006-ban magyar Joseph Pulitzer-emlékdíjat kapott (életmű kategóriában).

Matolcsy György (1955) az MKKE-n 1977-ben kapott diplomát. 1978-tól a Pénzügyminisztériumban dolgozott, majd 1985-től a Pénzügykutató Intézetben tudományos kutató, annak átalakulása után 1987-től a Pénzügykutató Rt.-ben tőkepiaci elméleti kutató, tanácsadó. 1990-ben a Miniszterelnöki Hivatal politikai államtitkára lesz, majd 1991-ben a Privatizációs Kutatóintézet ügyvezető igazgatója. 1991–94 között az EBRD-ben a magyar Kormány képviselőjeként az igazgatótanácsában dolgozott. 1995–2000 között a Privatizációs Kutatóintézet igazgatója. 2000–2002 között gazdasági miniszter, 2002–2010: a Privatizációs Kutatóintézet igazgatója, 2010–2013: nemzetgazdasági miniszter, 2013-tól az Magyar Nemzeti Bank elnöke.

A szerkesztők között Antal jelentőségét jól mutatja, amit Lengyel László írt: „Antal köpenyéből bújtunk ki – Csillag, Szalai, Voszka, Várhegyi, Bokros, Surányi, Asztalos, Csillik, Herczog, Matolcsy, Kunos, Balázs, Gidai stb. – még azok is, akik ezt később hevesen tagadták. Gondolkodást formált. Átvettük megközelítési módjait” (Lengyel 1994).

A „Fordulat és reform” tanulmány öt szerkesztőjéből három – Bokros, Csillag és Matolcsy, mint ahogy a korábban említett Bauer és Soós is – a rendszerváltást követően politikusok lettek, és különböző kormányokban szerepet is vállaltak, lényegében a tudományos pályát elhagyták, vagy legalábbis a politikum mögé szorították. Lengyel nyilvánvalóan tudatosan maradt kívül a politikai szerepvállaláson. Aligha véletlen, hogy a felsoroltak között Lengyel László munkássága a legnagyobb, legszélesebb körű, bár inkább politológiai irányultságú.

A reformközgazdászok nem kis része tehát inkább a reformmal foglalkozott, mint a közgazdaságtannal.

A rendszerváltás után

A hazai gazdaságtudomány szereplőinek rendszerváltás utáni minősítését könnyíti az értékelő mozzanatakról lehulló állampárti beavatkozás, de nyilvánvalóan nehezíti a rálátás idejének rövidsége és a szerző óhatatlanul megélő elfoglaltságai. Ezért csak nagyon rövid rápillantásra vállalkozunk főleg a rendszerváltást közvetlenül követő időszakra.

A rendszerváltást követően az MSZMP hatalmának összeomlása után, beleszólásának és irányításának megszűnésével az intézményvezetők választásában az intézményi autonómia érvényesül.

Ha a rendszerváltást megelőző időszakot az jellemezte, hogy a jelentősebb intézmények élére rendszerhű tudóskáderek vagy szakértő káderek kerültek, a rendszerváltás utáni időszakot az jellemzi, hogy a kommunista rendszert megszenvedett, neves, „nagy öregek”, reprezentánsan rendszerváltó tudósok.

A Magyar Tudományos Akadémia elnöke 1985 és 1990 között Berend T. Iván volt, akiről s akinek sajátos, sokak által megalkuvónak tartott életpályájáról már volt szó. Őt az elnöki székben a rendszerváltás után, 1990–1996 között Kosáry Domokos (1913–2007) követte. Kosáry neves értelmiségi családba született. A Pázmány Péter Tudományegyetemen szerez történelem–latin szakos középiskolai tanári és bölcsészdoktori oklevelet (1936), 1955-ben megkapja a történelemtudományok kandidátusa címet, 1977-ben nagydoktor. 1949-ben minden állásától megfosztották, s az Agrártudományi Egyetem Központi Könyvtárában dolgozott, könyvtárosként, majd igazgatóként. Az 1956-os forradalom alatt a *Magyar Történészek Forradalmi Bizottságának* elnöke, ami miatt 1957-ben bebörtönzik. 1960-ban szabadul amnesztiával. Ezt követően 1966-ig a Pest Megyei Levéltár levéltárosa, majd az MTA Történettudományi Intézet Újkori Osztályán kutató 1989-ig. Az MTA levelező tagja 1982-től, rendes tagja 1985-től. Szakterülete az újabb kori magyar és európai történelem. Kosáry széles körben elismert életpályája és ismertsége miatt át tudta menteni, sőt meg tudta erősíteni az Akadémia kiváltságait. Ugyanakkor a felsőoktatásban az 1993. évi törvény nyomán megerősödő kutatás és tudományos minősítés hatására az akadémiai kutatóintézetek veszítenek jelentőségükből és presztízsükből.

A rendszerváltozás után 1990-ben a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem nevét Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemre változtatják. 1991-ben Andorka Rudolf (1931–1997) lett az egyetem rektora, aki haláláig töltötte be ezt a posztot.

Andorka 1949-ben érettségizett, majd az ELTE ÁJK hallgatója. Tanulmányait többször kényszerült megszakítani (kitelepítés és börtönbüntetés miatt), végül 1962-ben kapott jogi diplomát. Tudományos minősítést 1979-ben szerzett. 1949–60 között több vállalatnál dolgozott, illetve a kitelepítés alatt kubikus. Az 1956-os forradalom idején különböző utcai tüntetéseken vett részt, hallgatóként az egyetemi nemzetőrség tagja. A forradalom bukása után rövid időre őrizetbe vette a KGB, később megpróbált Nyugatra szökni. Letartóztatták, és öt hónap börtönbüntetésre ítélték. Ezt követően tanulmányait levelező tagozaton fejezte be. 1960 után először az egyik minisztériumban fordító (1960–1962), majd a KSH Könyvtárában dolgozott (1962–1963), később a KSH Demográfiai Intézet könyvtárosa (1963–1970). 1970-től a KSH Társadalomstatisztikai Főosztályának tudományos munkatársa, majd a Társadalmi Mobilitást és Életmódot Kutató Osztály vezetője (1970–1983). Az MKKE Szociológia Tanszék tanszék-

vezető egyetemi tanára (1983–1997), az egyetem rektora (1991–1997). 1990-től az MTA tagja. A rendszerváltáskor (1988–1989) az MSZMP Központi Bizottsága Tanácsadó Testületének tagja. 1991–1997 között az Evangélikus Egyház zsinatának világi elnöke és a Deák téri Evangélikus Gyülekezet presbitere.

Andorka kutatási területe a társadalmi rétegződés és mobilitás, a gyermekszám társadalmi tényezői, illetve a népesség szaporodásának társadalmi összetevői. Nagyrészt az ő tevékenysége révén váltak ismertté itthon és külföldön a magyar mobilitási folyamat alapvető tényei, illetve kohorszelemzésével alapvetően új eredményeket ért el a társadalmi mobilitás történeti tendenciáinak feltárása terén. Iskolateremtő egyénisége rendkívül jelentős szerepet játszott a szociológiatudomány hazai elismertetésében, népszerűsítésében és egy új szociológusgeneráció képzésében. Igen nagyszámú könyvet írt, amelyek közül sokat a mai napig használnak a szociológia oktatásában.

Szelényi Iván írja megemlékezésében (Szelényi 1997) Andorkáról: „Hangyaszigoralommal dolgozott, s három évtizeden keresztül ontotta magából a publikációkat. Nemcsak a magyar szociológiában, hanem a magyar társadalomtudományban sem ismerek senkit, aki ennyi területen dolgozott, ilyen sokat publikált volna” (Szelényi 1997).

A KSH-ba kerülve bekapcsolódott a magyar szociológia akkori legrangosabb, a nemzetközi szociológiában is példaértékűnek tartott vizsgálatsorozatába, a társadalmi rétegződés és mobilitás kutatásába (az első ilyen felmérésre 1962-ben került sor). Az 1972-es és 1982-es társadalmi rétegződés és mobilitás vizsgálatát már Andorka irányította (Szelényi 1997). Szelényi szerint „Nehéz a szociológiának vagy a demográfiának olyan területét megnevezni, amelynek a bibliográfiájából hiányozna Andorka Rudolf neve. (...) Ha gazdag és hosszú bibliográfiájából ki kellene emelnem a legfontosabb művét, akkor az az 1982-ben megjelent »A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon« című monográfiája lenne. Andorka rétegződéssel és mobilitással foglalkozó műveit egyébként a nemzetközi szociológiai irodalom is számon tartja és nagyra értékeli. (...) Andorka munkássága, a magyar társadalom második világháború utáni szerkezetváltozásairól a legnagyobb pontossággal beszámoló adatai azért keltettek oly nagy figyelmet, mert első alkalommal jelezték nagy adatbázison, hogy az államszocializmus társadalmi különbségek megszüntetésére, a mobilitás gyorsítására, a rétegek közötti iskolai végzettségbeli különbségek kiegyenlítésére irányuló törekvései nem voltak különösebben sikeresek” (Szelényi 1997).

Később azt is hozzáfűzi Szelényi, hogy Andorka „az empirikus szociológia, a politikai-ideológiai értékítéleteket és a társadalmi tények objektív leírást egymástól a leghatározottabban elválasztó társadalomtudomány úttörője volt. A hetvenes évek végétől a nyolcvanas évek elejétől (...) elmúlhatatlan érdemeket szerzett abban, hogy a szociológiából objektív, a módszertani fegyelem szigorú szabályait követő tudomány legyen” (Szelényi 1997).

A rendszerváltozás utáni időszak fontos gazdaságtudományi intézményi változása, hogy – a már jóval korábban, 1970-ben alapított pécsi mellett – több új közgazdasági, illetve gazdaságtudományi kar jön létre. A Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kara 1987 szeptemberében indult, Debrecenben 1993-ban, Szegeden 1994-ben kezdődött meg a közgazdászképzés, Sopronban 1995-ben, a Budapesti Műszaki Egyetemen 1998-ban stb. 2014-ben összesen 39 egyetemi kar, főiskola vagy főiskolai kar hirdetett meg a gazdaságtudományi képzési területhez sorolt alapképzést.

A rendszerváltást követő fontos fejlemény a felsőoktatásban, hogy a tudományos minősítés az 1993. évi felsőoktatási törvény nyomán visszakerül az egyetemekre. A tudományok kandidátusa tudományos minősítés és a Tudományos Minősítő Bizottság megszűnik. Viszont a tudományok doktora minősítés nem szűnik meg, csak átkeresztelik MTA doktorára, és elvileg minősítés helyett cím lesz. Az egyetlen tudományos minősítés nyugati mintára a PhD lesz, gyakorlatilag azonban az MTA doktora cím – amolyan „szovjeti” örökségként – továbbra is tudományos minősítésként funkcionál (ráadásul annak megszerzésével havi illetmény jár).

A PhD-képzés az egyetemekre kerül, és doktori iskolákban történik. Egyetemi kar gyakorlatilag csak akkor létesíthető, ha van doktori iskolája. Így nem csoda, hogy 2016-ban összesen 18 gazdaságtudományi doktori iskola működött (10 gazdálkodás- és szervezéstudományban, 6 közgazdaság-tudományban és 2 regionális tudományokban). Az nem igazán meglepő, hogy a 18 gazdaságtudományi doktori iskolából négy a Budapesti Corvinus Egyetemen működött, s az sem, hogy további kettő a Pécsi Tudományegyetemen, de az talán némi csodálkozásra ad okot, hogy a Szent István Egyetemen (ami leánykori – azaz rendszerváltás előtti – nevén Gödöllői Agrártudományi Egyetem) is kettő van. A gazdaságtudományi képzést folytató karok mintegy harmada az agrárképzésből menekülve keveredett a gazdaságtudományi képzés területére (ezeket nevezi a rossznyelv „gumicsizmás közgazdászképzésnek”).

A rendszerváltás után feltűnt közgazdász-nemzedék legmarkánsabb és leginkább elismert teljesítményű képviselője Csaba László.

Csaba László (1954) az MKKE-n 1976-ban szerzett diplomát. 1976–87 közt az MTA Világgazdasági Kutató Intézetében dolgozott. 1984-ben szerezte meg tudományos minősítését, disszertációja (Csaba 1984) könyvként is megjelent. 1988–2000 között a Kopint-Datorg Rt.-nél dolgozik. 1994-ben megjelent kötetével (Csaba 1994) 1996-ban elnyeri az MTA doktora címet. 1997-től a Budapesti Corvinus Egyetem Összehasonlító Gazdaságtan Tanszék egyetemi tanára. 1999–2012 között a Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Karán is egyetemi tanár, a közgazdasági doktori program vezetője. 2000 óta a Közép-európai Egyetem Nemzetközi és Európai Tanulmányok Tanszékének egyetemi tanára, 2002–2006 közt a nemzetközi doktori alprogram vezetője, és 2004 óta a közgazdaságtani doktori program alapító tagja. 1990–94 és 1996–98 közt alelnöke, 1999–2000 között elnöke az Európai Gazdaság-összehasonlító Társaságnak.

(EACES – European Association for Comparative Economic Studies). Vendég-professzora volt a milánói Bocconi magánegyetemnek (1991), a Helsinki Egyetem közgazdaságtan tanszékének (1993), a Frankfurt/Oder Europa Universitaet Viadrina FIT Intézetének (1997), a Freie Universitaet Berlin Kelet-Európa Intézetének, 1998–2000 között öt egymást követő szemeszterben. MTA levelező tag 2007, rendes tag 2012 óta. 2012-ben a brüsszeli Science Europe, 2013 szeptemberében a londoni Academia Europea tagjává választották. Számos hazai és külföldi szakfolyóirat szerkesztőbizottsági tagja.

2015-ig hat angol és öt magyar nyelvű monográfia szerzője, valamint hat angol nyelvű szerkesztett kötetet mondhat magáénak. 22 országban jelentek meg tudományos közleményei, amelyeknek száma több mint 300.²⁴ Kutatási területe: a gazdasági rendszerek működése és átalakulása, az integráció, különösen az európai integráció, valamint a fejlődésgazdaságtan szélesebb összefüggései.²⁵

Csaba László munkássága messze kiemelkedik a rendszerváltást követő hazai közgazdászok közül, számos munkája széles körben ismert, sőt nemzetközi hírv (pl. Csaba 2005, 2006, 2009, 2014). Ugyanakkor szembetűnő, hogy a mainstreamtől való távolságtartás ugyanúgy tetten érhető írásaiban, mint a nagy elődöknél, Bródyánál, Kornainál.

Természetesen számos további nevet is lehetne említeni a rendszerváltást követő magyar gazdaságtudományból.

Pete Pétert (1953) azért érdemes kiemelni, mert ő volt a hazai közgazdászképzés megújítása kapcsán kiobbant vita egyik hangos szereplője. Az MKKE-en diplomázott, majd a Budapesti Műszaki Egyetemen tanársegéd (1978–1980), 1980–1985 között az MTA Közgazdaságtudományi Intézetben kutató. 1985–1988 között Teaching Assistant a Connecticut Egyetemen (The University of Connecticut at Storrs, USA). Itt szerzi meg 1990-ben tudományos minősítését. 1990–92 között Assistant Professor a Colorado Egyetemen (The University of Colorado at Colorado Springs, USA). 1992–94 között Senior Analyst, az Új-Zélandi Kincstárnál (Wellington). Hazatérése után 1994–2003 között tudományos főmunkatárs az MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpontban, közben 1994-től 2006-ig egyetemi docens a Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Karán. 2002-től 2006-ig tanszékvezető egyetemi docens, majd 2006–2007 tanszékvezető egyetemi tanár a Budapesti Corvinus Egyetem Makroökonómia tanszékén. 2007-től tanszékvezető egyetemi tanár az ELTE Közgazdaságtudományi Tanszékén.²⁶ Pete Péter kutatási területe a makroökonómia. Legismertebb könyve (Pete 1996) az első olyan magyar nyelvű tankönyv, amely a makroökonómia monetáris vonatkozásait és a pénzülméletet egyaránt megfelelő szinten tárgyalja.

²⁴ <http://www.csabal.com/?c=oneletrajz>

²⁵ <http://portal.uni-corvinus.hu/index.php?id=48315>

²⁶ <http://www.kti-ie.hu/file/download/pete/petecvhun.pdf>

A közgazdászképzéssel kapcsolatos megszólalása a 2006-ban kirobbant vita során hangzott el. (A vita a közgazdasági egyetemen nyilvánosságra hozott mikroökonómia tananyag kapcsán kerekedett, de azon jóval túlmutatott.) Pete az anyagról írt „A közgazdasági felsőoktatás sanyarú állapotáról és ennek okairól” című cikkében (Pete 2006) azt hangoztatja, hogy a rendszerváltással a társadalomtudományi elméleteket tanító karokon sokkal radikálisabb változásnak kellett volna bekövetkeznie, ha az oktatás követte volna a gazdasági-politikai változásoknak a sebességét. Hozzáteszi, hogy miközben „a korábban burzsoá áltudományos apológiaként kritizált gazdaság- és társadalommagyarázatok” egyik napról a másikra a piacgazdaság működésének alapelveit leíró pozitív világképpé avanszáltak, azon közben a társadalomtudományi képzésére szakosodott oktatógárda személyi állománya e pálfordulás közben lényegileg nem változott, „pusztán a kihalás és nyugdíjazás szokásos ütemében módosul” (Pete 2006). Majd így folytatja: „A gazdaságelméletként nálunk korábban kötelező politikai gazdaságtan és az Amerikában, Ázsiában és Nyugat-Európában közgazdaságtan (economics) néven futó standard közgazdasági alapvetés között ugyanis sokkal nagyobb a távolság, mint a marxista és a »burzsoá-polgári« társadalomelméletek között úgy általában. Ezért e téren nem lehet(ett) a módszertan és a vizsgálat tárgya változatlanul tartásával, pusztán az érték-normatívák igazításával Saulusból Paulussá válni, egy egészen új, más elvekre építkező és vizsgálati tárgyának is mást tekintő tudományt kellett (volna) megtanulni. Cikkem legfontosabb állítása az, hogy ezt a leckét a közgazdasági elméleti képzésben részt vevő hazai oktatók nagyobb része nem tanulta meg. (...) Magyarországon az alapszintű közgazdaságtan-kurzusok oktatóinak zöme a közgazdasági elméleti főáramot semmilyen szinten sem műveli, csak jól-rosszul bevezető szinten tanítja” (Pete 2006).

Írta ezt Pete Péter 2006-ban a rendszerváltás után másfél évtizeddel.

Pete a vita után távozott a közgazdaság-tudományi egyetemről, s az Eötvös Loránd Tudományegyetemen alapított Közgazdaságtudományi Tanszéket és elemző közgazdász képzést, olyan külső óraadókkal többek között, mint Kertesi Gábor, Király Júlia, Kovács János Mátyás, Köllő János, Laki Mihály és számos fiatal kutató, akik már valóban közgazdaságtant tanultak és művelnek.

A rendszerváltást követő rövid áttekintés lezárásaként érdemes Kovács János Mátyás gondolatait idézni (Kovács 1996), ahogyan szerinte a rendszerváltást követő hazai gazdaságtudomány két nagy táborra egymást jellemzi.

Az egyik tábor szerint: „Mindent eláraszt a fősodor és éppen divatos melékágai, jönnek haza az első nyugati »kandidátusok« és neofita gőggel indítják új kurzusaikat a harmadrangú amerikai állami egyetemek színvonalán. Egyre inkább ők fölöznek le a nemzetközi kutatási projektumokat, s miközben a világtudomány csúcán érzik magukat, voltaképp bémunkát végeznek példaképeiknek, és plagizálják őket. Teszik ezt standard neoklasszikus, friedmanita vagy újintucionalista hitvallással, »mikróban« vagy »makróban« utazva – egyre megy: a lényeg a néhány változós steril matematikai modell. A módszer nagy

M-mel. A leszerepelt politikai gazdaságtan helyett itt a *mainstream* közgazdaságtan. A megismerni vágyott valóság magára vethet, a tudományos képzelet mindössze a modell határáig szárnyal. Általánosítson, vonjon le normatív következtetést, aki mer. Parvenü elitizmus.”

A másik tábor szerint: „Még mindig az exreformerek uralják a közgazdasági kultúrát. Mint egykoron, természetesen szoros szimbiózisban a politikával: ott székelnek a különféle tanácsadó, szerkesztő, akadémiai, egyetemi bizottságokban, ahol állami pénzeket és hivatali címeket osztogatnak. Reformerekből transzformerekké nevezték ki magukat valamely szociálliberális zászló (leginkább a »szociális piacgazdaság«) oltalmában, de új gondolatok már nem bántják őket. Továbbra is imádják a Nagy Programokat, az általános kijelentéseket, a nagy ívű kísérleteket (mások bőrére). Eszményképük, a verbális politikókonómia örvén a hajdani polgárdi spekulatív érvelésmódját tartják életben. Intézményi ötleteik pontatlanok és ellenőrizhetetlenek. Maszatolnak, már régóta nem művelik magukat. Pragmatizmusba oltott provincializmus” (Kovács 1996).

Tegyük hozzá, hogy ezt Kovács János Mátyás 1996-ban írta.

Kérdés, hogy áll a helyzet tíz vagy húsz év múlva?

Kovács tulajdonképpen válaszol erre, amikor a magyar gazdaságtudomány irányáról beszél: „Amennyiben nem Cambridge és Chicago a mérce, hanem Athén és Helsinki, de mondhatnék Limát és Kairót is, úgy érzem, bármint fáj is, közelgünk a normálishoz” (Kovács 1996).

Generációk

Pete Péter azt írja, hogy „A rendszerváltás előtti közgazdasági egyetemen a nevét meghazudtolóan közgazdaságtant mint olyant egyáltalán nem tanítottak” (Pete 2002). Kicsit differenciáltabban fogalmazva azt mondhatjuk, hogy a magyar gazdaságtudománynak az 50-es évektől a rendszerváltásig, illetve azt közvetlenül követő rövidebb-hosszabb időszakig tartó korszakának meghatározó egyéniségei két generációhoz sorolhatók.

Az első generáció tagjai az 1910–20-as években születtek, nézeteiket a vulgármarxizmus határozta meg, s közülük azok tudtak tudományosan kiemelkedni, akik valóban ismerték Marx munkáit, és vagy annak elvein tudtak haladni, vagy ha nem is tudtak rajta túllépni, megtalálták a maguk félig marxista, félig mainstream útját.

A második generációt az 1940–50-es években születettek alkotják, akik az előző generációtól tanulták a gazdaságtudományt. Annyit tanultak a valódi közgazdaságtanból, amennyit oktatóik a „polgári közgazdaságtan” bírálataként tanítottak. Közülük azok emelkedtek ki, akik szorgalmuk, szerencséjük vagy kapcsolataik révén megszerzett külföldi szakirodalmak tanulmányozásával, és/vagy külföldi tanulmányok nyomán elsajátították a közgazdasági fővonal ismereteit is. Ők lettek a reformközgazdászok, akiket azonban nagyjából

elszippantott, magával sodort a politika, így jó részük tudományos teljesítménye megtorpant. Akik tudományos pályán maradtak nagyrészt az intézményi közgazdaságtan felé húzódtak (mivel ez viszonylag közel áll az általuk tanult politikai gazdaságtanhoz). Néhányan megtanulták a közgazdasági fővonal ábécéjét, de ők kisebbségben vannak.

A harmadik generáció – akiket írásunk már nem érint – az 1980–90-es években születettek nemzedéke. Ők már nem politikai gazdaságtant és polgári közgazdaságtan kritikát tanultak, hanem mikro- és makroökonómiát és elmélet-történetet. Előttük már nyitva állt a korszerű szakirodalom és a világ.

Persze van itt néhány közbenső nemzedék. Például a 60-as években születettek, akik még a marxizmus szellemében tanultak, bár az már inkább csak marxizálás volt, és sok mindent tanultak a nyugati tudományos fővonalból, bár az igen hektikus és felületes volt. Ennek a nemzedéknek a tudományos nézetei meglehetősen „rugalmasak”, a szükséglet szerint forgathatók, s a tudományban vetett hitük cinikus. Most a 2010-es években éppen ők adják a magyar politikai elit derékhadát.

AZ OKTATÁSPOLITIKA MŰVELTSÉ GKÉPE

A gazdaságtörténeti megközelítésű elemzésünket az oktatáspolitiká – azon belül is elsősorban a felsőoktatás-politika – vizsgálatával folytatjuk.

A felsőoktatás-politika műveltségképének alakulása, amely ebben az írásunkban elemzésünk tárgya, szorosan összefügg a társadalmi, gazdasági háttér fejlettségével. Ezért először ezt a kapcsolatot boncolgatjuk, majd a hazai felsőoktatás-politika meghatározó dokumentumainak elemzésével igyekszünk feltárni, hogy a rendszerváltás óta miként alakult ez a kapcsolat nálunk.

A műveltségkép társadalmi, gazdasági háttere

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

A 20. század végének és 21. század elejének társadalmi, gazdasági fejlettséget 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.²⁷ Az indusztriális szakaszt Bell árutertermelő társadalomnak, a posztindusztriális szakaszt pedig szolgáltató társadalomnak is nevezi. Mint írja: „1970-ben az Egyesült Államokban minden 100 dolgozóból hatvanöt dolgozott a szolgáltatóiparban, 30 százalék az árutertermelő 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

²⁷ 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).

szolgáltatások adták, és bár a növekedés üteme lassult (...), az általános tendencia fennmarad” (Bell 2001: 3).

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 tárgyiasultak²⁸, nem választhatók szét²⁹, változékonyak³⁰ és romlandók³¹” (Kotler 2002: 479).

A szolgáltatásoknak számos további sajátossága is az indusztriális 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 indusztriális 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. Ezért a szolgáltatások szétszórta, sokszínűek, a fogyasztók gyorsan változó igényei (a divatváltozások) miatt nehezen tervezhetőek mind kapacitásukat, mind tartalmukat tekintve. Ezek a tulajdonságok alapvetően szűkítik a tervez-

²⁸ A *nem tárgyiasultság* azt jelenti, hogy a szolgáltatások végeredménye általában nem fogható meg, vagy ha igen, akkor nem a megfogható termék a tényleges eredmény. (Pl. a képzés megfogható eredménye az azt igazoló bizonyítvány, de a képzés/tanulás eredménye nyilvánvalóan nem a bizonyítvány, hanem a végzett megszerzett ismeretei, kompetenciái. Ezek azonban nem kézzelfoghatóak, s minőségükről is nehéz képet alkotni.)

²⁹ 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 – az eredmény nem választható el a fogyasztótól. A szolgáltatások jelentős része esetében a szolgáltatás eredménye túl is nyúlik a szolgáltatás idején. Pl. 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 (pl. a fodrász szolgáltatása nyomán kialakult hajviselet, vagy az utazás eredményeként kialakult „ottlét”).

³⁰ 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, abból szinte semmi nem következik az eredmény standardizáltságára nézve.

³¹ A *romlandóságon* azt értik, hogy a szolgáltatások nem tárolhatók. Nem lehet előre legyártani és készletezni azokat. Nem lehet a kereslet és kínálat közötti eltéréseket rak-tározással kiegyenlíteni. A tárolhatatlanság a megfelelő időzítést, a szolgáltatásnyújtás időpontjának a szükségletekhez rendelését követeli meg.

hetőséget, hiszen a prognosztizálhatóságuk eleve nehéz, ráadásul regionális, területi prognózisokra és tervekre van szükség.

A posztindusztrializálódás radikálisan megváltoztatja a fejlett országok társadalmi szerkezetét is. A harmadik szektor kiterjedésével az ipari munkásság eltűnőben 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 indusztrializáció teremti meg a szakképzést, majd az indusztriális korszak második fele a középfokú oktatás kiterjedésének időszaka. Mint arról korábban volt már szó, a két világháború között a nehézipar rohamos térhódítása, az ipar szerkezetében bekövetkező lényeges átalakulások, a „második ipari forradalomnak” is nevezett technikai fejlődés, a tömegtermelés és a tudományos üzemszervezés létrejötte miatt már nem volt elegendő a népoktatás. Elkezdődik a középfokú képzés expanziója, és a 20. század közepére Nyugat-Európában a releváns korosztálynak már kétharmada, háromnegyede középfokú végzettséggel rendelkezett. Ezt nevezi Berend T. Iván „második képzési forradalomnak” (Berend 1978: 154–155).

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

A posztindusztriális kor 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 élet-hosszig tartó tanulásnak.

Rendkívül fontos változások következnek be a felsőoktatásban is. A posztindusztriális korszak indulásával egybeesik a felsőoktatás tömegesedése 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 megnyí-

lása széles néprétegek számára. Különösen a fejlett országokban – de számos fejlődő országban is – az iskolázás általános emberi jog lett. A felsőoktatás a tömegesedés nyomán átalakul, létrejön 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, még mások számára pedig trendi divat, elvárt életformaelem. A felsőoktatás természetesen alkalmazkodik ehhez a sokszínű, sokcélú kereslethez (Polónyi 2010b).

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 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 (Hirschman 2000). 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 jó része.

Ahogy a közoktatás területén a 18. században Angliában az Education Act vagy nálunk a Ratio Educationis, úgy a felsőoktatás területén a 19. század elején a humboldti (és a napóleoni) oktatáspolitikai beavatkozás ennek a történelmi példája.

Majd a 20. század második harmadában a felsőoktatás tömegesedése is hasonló folyamatokat indít el, az ún. „Bolognai folyamatot”. Ennek egyik oka a globalizáció és az ingráció, s a vele együtt járó szabad munkaerő-vándorlás. De legalább ilyen fontos oka a tömegesedő képzés. 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. Hiszen nyilvánvalóan nincs szükség egyetlen országban sem a csillagászok vagy atomfizikusok ezreire, de irodalmárok, történészek és pszichológusok ezreire sem, még ha kezdetben ebben az irányban is bővül a képzés

szerkezete. S ugyanígy nyilvánvalóan nem tudnak végzettségüknek megfelelő munkát találni a mérnökök, közgazdászok s jogászok tízezrei sem. A szűk és mély szakképzés esetében egyre inkább veszendőbe mennek a szakképzésre fordított állami és egyéni kiadások s erőfeszítések. A „Bolognai folyamat” a kétszintű képzés bevezetésével 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 „előszak-képzéssé” válik. Olyan képzésre van szükség, amely akkor sem okoz nagy veszteséget (pénzben, erőfeszítésben stb.), ha a tömeges kibocsátás miatt nem hasznosul. Tehát ha egy alapszintű végzettségű közgazdász titkárnő lesz, vagy egy alapszintű végzettségű fizikus villamosvezető, egy alapszintű végzettségű testnevelés szakos vagyonnőr, akkor senki sem szisszen fel az elpazarolt tudás és ráfordítás miatt. Hiszen nem tanult olyan sok és mély, speciális szakmai ismeretet, hogy nagy kár lenne érte, ha elfelejti. Viszont elég sok általános műveltséget kapott, amit minden területen hasznosítani tud. Az is fontos, hogy ő maga sem lesz (talán annyira) elégedetlen, ha inkongruens elhelyezkedésre kényszerül. Ráadásul ez a képzés jelentősen olcsóbb, mint a szűk és mély képzés. Ha pedig szakmájának megfelelően helyezkedik el, s mélyebb ismeretekre is szüksége van a munkakörében, akkor visszamegy a második képzési ciklusra, s mestere lesz felsőfokú szakmájának (Polónyi 2010b).

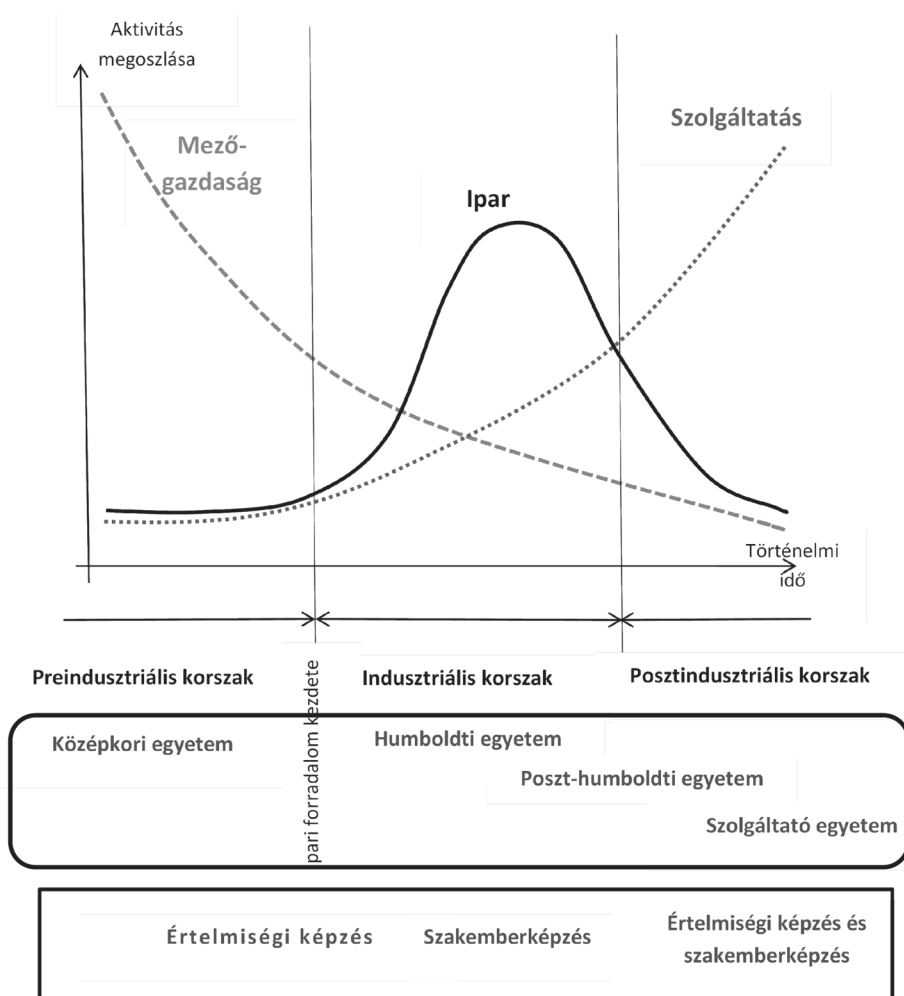
Műveltségkép alakulása

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

A középkori egyetem értelmiségképző szerepe helyébe lépő humboldti egyetem még sokat őrzött az értelmiségképző szerepéből. Mint Karády és Nagy írja, a humboldti egyetem általános értelmiségképző – tehát pl. a közéleti témákról egymás közt vitatkozni, beszélgetni, a nem diplomás környezetnek pedig „tanácsot adni” inkább képes – funkciónak inkább megfelelt, mint a poszt-hum-

boldti, mely sokkal kevésbé tekinti ezt feladatának, sőt akár még kerüli is ezt a szerepkört (Karády–Nagy 2012: 145).

Ezt követően azonban a posztindusztriális gazdaságban részint a tömegesedés, részint a gazdaság és társadalom igényei nyomán a felsőoktatásban kialakul a kétszintű képzés, ami alapvetően átalakítja a felsőoktatási műveltségképét is. Az addig egységes, az indusztriális időszak alapvetően szűk és mély képzettségű szakember műveltségképe helyére az alapképzés elvárásai közé visszakerül az általános műveltség, az értelmiségi szerep ellátáshoz szükséges ismeretek, képességek, kompetenciák elvárása.



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

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 alapján 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 szövegkörnyezet elemzésével nem foglalkoztunk.)

A) A FELSŐOKTATÁSI TÖRVÉNYEK MŰVELTSÉGGÉPE

Magyarországnak a rendszerváltást követően eddig három felsőoktatási törvénye volt, azonban ezeket 2016-ig együttesen több mint százszor 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)³² a tudományok, a művészetek és a kultúra *művelése* és fejlesztése;
 - e)³³ 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)³⁴ 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 egy-egy szakterület elvárásaival.

2005-ben hosszú vajúdas után új felsőoktatási törvény születik, a 2005. évi CXXXIX. törvény. A törvény – összhangban a nemzetközi folyamatokkal és az Európai Felsőoktatási Térség törekvéseivel – bevezeti a kétszintű képzést.³⁵ Szövegében a posztindusztriális korszak elvárásainak megfelelően megjelenik az értelmiségképzési feladat is.

³² Megállapította: 1996. évi LXI. törvény 6. § (1). Hatályos: 1996. IX. 1-től.

³³ Beiktatta: 1996. évi LXI. törvény 6. § (1). Hatályos: 1996. IX. 1-től.

³⁴ Megállapította: 2003. évi XXXVIII. törvény 2. § (1). Hatályos: 2003. VII. 1-től.

³⁵ Valójában az új törvény elfogadásának elhúzódása miatt az 1993. évi törvényt módosítják 2005-ben úgy, hogy az bevezeti a kétszintű képzést. A 2005. évi felsőoktatási törvény azután ezt a módosítást veszi át szó szerint.

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 *értelmisségi hivatás iránti elkötelezettségre*,

(...)

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 *értelmisségi 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 visszafordul a megkezdett úton. Szövegében az *értelmisségi* szó egyszer sem szerepel, mint ahogy a *műveltség* szó sem. A *szakember* (szakemberképzés) szó is csak egyszer (az is az egészségügyi felsőoktatással kapcsolatban). Ezért a 2011-es oktatáspolitikai műveltségképét inkább a szakanyagokból lehet megismerni.

B) A FELSŐOKTATÁSI STRATÉGIAI ANYAG MŰVELTSÉGGÉPE

Ilyen oktatáspolitikai szakanyag a „Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai” című, felsőoktatási stratégiának is nevezett (évszám nélkül, de közismerten 2015-ben közreadott) anyag. Ennek bevezetőjében egyetlen szó sem esik az értelmiségképzésről mint felsőoktatási feladatról. Helyette igen nagyívű gondolatokat olvashatunk a globalizáció tempóját követő és az értékmegőrzést és értékteremtést az erőforrások hatékony felhasználása mellett egy magasabb minőséget nyújtó, teljesítményelvű és a gazdasági szereplők igényeit is kiszolgáló felsőoktatási rendszeréről. A szöveg egyik hangsúlyozott mondata, hogy „A jövő felsőoktatásának kulcsszavai: verseny, minőség, teljesítmény és siker” (i. m. 5). A nagy lendületű 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 elánnal ecseteli a magyar felsőoktatás-politika célját, miszerint „a tudásalapú világgazdaságban versenyképes hazai felsőoktatás jön 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 funkciói 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* (...)” (i. m. 37; kiemelés P. I.). Tehát a felsőoktatási infrastruktúra (főleg a sportlétesítmények) célja az egészséges értelmiség nevelése.

Az értelmiségi szóval ezután a jövőbeli felsőoktatási intézménytípusok kapcsán találkozhatunk. 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; kiemelés P. I.).

Az anyag megfogalmazása 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” (i. m. 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 *szakértelmiségiek* 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 tolódhatnak el a szélsőségek felé*” (i. m. 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 (egyedül a gazdasági és humánterületek) (i. m. 21; kiemelés P. I.). 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* (i. m. 21; kiemelés P. I.).

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.

Értelmiségtől a szakemberig

Végül is a felsőoktatás műveltségképének elmúlt huszonöt évében nálunk bekövetkezett változását úgy foglalhatjuk össze, hogy a rendszerváltást követően megfogalmazott felsőoktatási törvény a humboldti egyetemnek megfelelő műveltségképet tükrözött. 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 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 pedig mind az egészséges életmódú értelmiség, mind a regionális értelmiség, mind határon túli értelmiség, mind szakértelmiség szókapcsolatokban találkozhatunk vele. A műveltség szó pedig – meglehetősen leszűkítve – a humán- és reálműveltség elválaszthatatlanságára történő utalásban és a helyes arányokat hangsúlyozva – a humánműveltségnek a gazdaság fejlődésére káros túlkeresletét kihangsúlyozva, s nyilvánvalóan a reálműveltség kiemelt fontosságára utalva kerül elő.

Azt állapíthatjuk tehát meg, 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 dominanciája kerül előtérben.

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 követően egy „visszaiparosítási”, „újraiparosítási” politika követi, amely a szakértelmiségi műveltségkép felé történő visszamozdulást eredményezi.

A MAGYAR OKTATÁS ELMÚLT EMBERÖLTŐJE

A hazai közoktatás teljesítményhiányát már a 70-es évektől lehetett tapasztalni, s erről a 90-es években már számos írás született, pl. a már korábban említett Czachesz 1999, Báthory 2002 vagy Andor 2005 stb. De a közvélemény megítélése csak az ezredforduló után kezdett romlani. A felsőoktatással kapcsolatban viszont kissé más a helyzet. A kutatások azt mutatják, hogy napjainkban is a megkérdezettek több mint fele jónak vagy kiemelkedően jónak tartja a hazai felsőoktatást, és egészen kevesen vannak azok, akik a nemzetközi átlagnál gyengébbnek ítélik annak minőségét (Fábri-Koltói 2014). A magyar tudományi is tartja még magát, itt is csak a témával foglalkozók vannak tisztában azzal, hogy az csupán Pomádé király ruhájában tetszeleg.

A közoktatás helyzete

A hazai közoktatás színvonalának nemzetközi összehasonlításáról viszonylag sok vizsgálatot ismerhetünk.

Az egyik legáltalánosabban használt és széles körben elfogadott teljesítményértékelés a PISA. Az OECD PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálatot először 2000-ben végezték el 30 (OECD-) országban – köztük Magyarországon – a 15 éves tanulók olvasási-szövegértési készségeit, matematikai és természettudományos ismereteinek szintjét mérték. Azóta rendszeresen (háromévente) ismétlik egyre több ország részvételével.

A magyar olvasásértés-vizsgálat eredménye 2000–2006 között nagyjából stagnált, 2009-ben valamivel több mint tíz pontot (2,5%-ot) javult, majd 2012-től romlani kezdett először 6 pontot, majd 2015-re újabb 18 pontot (2009 és 2015 között több mint 5%-ot) esett. Ha ugyanazt a harminc országot tekintjük, amelyik 2000-ben részt vett a vizsgálatban, akkor Magyarország 2000 és 2012 között a 20–21. hely körül mozgott, 2015-re viszont a 26. helyre esett vissza.

1. 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 (Readingliteracy)	480	482	482	494	488	470
Matematika (Mathematicalliteracy)	488	490	491	490	477	477
Természettudomány (Scientificliteracy)	496	503	504	503	494	477
Helyezés	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Olvasásértés (Readingliteracy)	21	21	21	20	21	26
Matematika (Mathematicalliteracy)	19	21	21	21	27	25
Természettudomány (Scientificliteracy)	16	14	15	14	21	25

Forrás PISA-adatbázis alapján saját szerkesztés

Matematikából 2000 és 2009 között a magyar eredmény 490 pont körül alakult, ami 2012-re 477 pontra esett, és 2015-ben is ott maradt. A természettudományos (Scientificliteracy) 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 esett, 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 csúsztuk le (lásd 1. táblázat).

Ugyanakkor a másik nemzetközi oktatási teljesítményvizsgálat, a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) keretében a hasonló korú magyar diákok lényegesen jobb eredményt szoktak elérni. A TIMSS és a PISA tartalma között leegyszerűsítve az a különbség, hogy míg az előző tudományos megközelítésű, az utóbbi gyakorlatias feladatokkal vizsgálódik. Azaz a magyar diákok viszonylag jól megoldják a matematikai és természettudományos feladatokat (a TIMSS-ben nincs olvasásértés), de alkalmazási helyzetben rosszul boldogulnak.

Egy további, a hazai oktatás teljesítményét tükröző mutató a tanulmányi diákolimpiákon elért eredmény, amelyeken Magyarország igen előkelő helyen áll a nem hivatalos országrangsorban.

De éppen ez utóbbi hívja fel a figyelmet arra, hogy miközben egy szűk elit világszínvonalon áll, azon közben a tanulók jelentős része alulteljesít, azaz a hazai oktatás színvonala rendkívül polarizált és szelektív. A PISA eredmények mélyebb elemzése során világossá válik, hogy a magyar diákok teljesítménye igen nagy szórást mutat olyan jellemzőktől függően, mint a lakóhely (nagyváros, város, község) vagy a szülők iskolai végzettsége. Az igazi baj tehát az, hogy a hazai iskolarendszer nem képes megbirkózni a tanulók társadalmi háttérkülönbségeivel.

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 egyes iskolatípusok (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) közötti különbségek. Miután itt 15 éves tanulókról van szó, ez a különbség valójában nem az egyes iskolatípusoktól származik, hanem abból a szelekcióból adódik, amelynek nyomán a legjobb tanulók a gimnáziumba, a leggyengébbek a szakiskolákba kerülnek.

A magyar iskolarendszer tehát tartalmában életidegen, átlagteljesítményében gyenge, társadalmilag polarizált és szelektív.

A) A TÖRTÉNELMI ÖRÖKSÉG

Mint arról e könyvben korábban már írtunk, a hazai oktatási színvonal egyáltalán nem volt elmaradott az általános iskola 70 évvel ezelőtti létrehozása előtt. A második világháború után az új rendszer egy viszonylag magas – legalábbis a gazdasági fejlettséghez viszonyítva magas – iskolázottságot és viszonylag fejlett iskolarendszert örökölt. Ugyanakkor ez az iskolarendszer igen polarizált és igen szelektív volt. A 19. század végén a négyosztályos elemi iskolák töredéke, a tanulók néhány százalékát tanító, alapvetően a közép- és nagyobb városok belvárosi iskolái töltötték be azt a funkciót, hogy megtanították írni-olvasni a tanulókat, megvalósították az elemi szocializációt, és elegendő ismereteket nyújtottak a professzionalizációhoz (Mazsu 2012).

És ez a polarizáció, bár valószínűleg csak a hátrányos helyzetű kistelepülések kisiskoláira korlátozódva is, de a nagyon sokáig, alighanem máig fennmaradt. A második világháború után ugyanis az erőltetett iparosítás elszívta az erőforrásokat az oktatástól (mint ahogy számos szolgáltatási területtől). Erre világít rá Andor Mihály – már korábban is idézett – általános iskolával kapcsolatos kérdése 1980-ban: „Hogyan lehetséges például az, hogy 35 év alatt sem sikerült felszámolni a váltakozó tanítást, ami 1945 előtt ismeretlen fogalom volt” (Andor 1980, 1981). Az általános iskola feltételeinek megteremtése nagyjából a 90-es évekre érte el azt a szintet, ami normálisnak tekinthető (ha azt tekintjük ennek minimális feltételének, hogy minden tanulócsoportra [osztályra] jusson egy tanterem). De a polarizáltság továbbra is egyértelműen fennmaradt. 1975-ben az osztatlan vagy részben osztatlan iskolák aránya még 45% volt. Az adatok szerint 1990-ben a tanulók 17, 1995-ben 16%-a járt osztatlan iskolába. Bár

sokan kedvező pedagógiai szituációnak tartják az osztatlan iskolát, elég kézenfekvő, hogy ezekre az osztatlan iskolákra továbbra is igaz az, amit a 19. század végi vidéki magyar iskoláiról korábban írtunk, hogy az írástudáson és az alapszocializáción kívül nem sokat adtak a felnövekvő nemzedéknek. Az elég nyilvánvaló, hogy az államszocializmus alatt az oktatási rendszer elvesztette azt az előnyt, mivel a háború előtt rendelkezett. Ugyanis mint Báthory megállapítja: „a magyar tanulók olvasási képességének – nemzetközi mércéhez viszonyított – alacsony színvonaláról 1970 óta rendelkezünk adatokkal (...)” (Báthory 2002).

B) A RENDSZERVÁLTÁS UTÁNI REFORMOK HATÁSAI

A rendszerváltás során a hazai közoktatás megújulásának három kiemelkedő (oktatáspolitikai) célját lehet azonosítani: az önkormányzatiságot, a pluralizmust és az autonómiát.

A rendszerváltás nyomán az oktatási rendszer fenntartója a helyi önkormányzat lett (amely feladataiból átadhatott a megyei önkormányzatnak). A finanszírozás a központi kormányval osztott formában történt. Mindez nyilvánvalóan a polarizáltság megmaradásával (sőt valószínűleg növekedésével) járt, hiszen a hátrányos helyzetű kistéleplések szűkös forrásai nem tettek lehetővé olyan kondicionálást, mint amit a gazdagabb teleplések megengedhettek maguknak. A pluralizmus is a polarizáció irányába hatott, hiszen a módosabb szűlők gyermekei számára megnyílt a jól felszerelt és magas pedagógiai kultúrájú, de fizetős alapítványi iskolák, a középosztálynak pedig az egyházi törvénnyel garantált, stabil kiegészítő állami finanszírozással működő egyházi iskolák világa. És az is nyilvánvaló, hogy az autonómia is a polarizációt növelte. Ne feledjük, hogy a magyar közoktatásban évtizedek (évszázadok?) óta rosszul fizetett, alulmotivált, alacsony foglalkozási presztízssű, ezért kontraszelektált pedagógusok dolgoztak. Törvényszerű, hogy a jobban fizetett helyek azonnal magukhoz szívták a motivált pedagógusokat, s talán színvonaljavulást is el tudtak érni, miközben a hátrányos helyzetű kistélepléseken maradt, aki maradt, ha maradt (hiszen ezeken a kistélepléseken nincs orvos, nincs pap, nincs értelmiségmegtartó erő). A hazai – és nem csak a kistéleplési – iskolákat az alacsony színvonalú pedagógiai kultúra jellemzi, amelynek egyik következménye a szelektivitás. Báthory és később többen is rámutatnak arra, hogy a hazai pedagógiai gyakorlatban általánosan elterjedt homogén tanulócsoporthban történő képzés egyáltalán nem előnyös, sőt nevelési szempontból kimondottan káros. Mint Nahalka leszögezi: „Nem bizonyítható, hogy a szelekció előnyös az így kiválasztott gyerekek számára. Sok pedagógiai vizsgálat és tapasztalat is azt támasztja alá, hogy az elkülönített formában tanított, tehetségesnek tartott gyerekek nem szereznek magasabb szintű felkészültséget. (...) A homogenizált csoportokba beosztott tanulók társadalmi tapasztalatszerzési lehetőségei

beszűkülnek (...). A legsúlyosabb probléma azonban az, hogy a szelekció csak névleg történik a tehetség, a genetikusan örökölt adottságok szerint. Valójában itt társadalmi szelekcióról van szó” (Ballér et al. 2003: 32).

C) A 2010-ES OKTATÁSPOLITIKAI VÁLTÁS KÖVETKEZMÉNYEI A KÖZOKTATÁSBAN

Az oktatáspolitikai a 2000-es évek eleje óta egyre nyilvánvalóbban szembesült ezekkel a problémákkal. Több kormányzat által finanszírozott tanulmány fogalmazott meg javaslatokat az elmozdulás elősegítésére. A szegregáció tilalma, a szelekció akadályozása, a pedagógusok képzésének és továbbképzésének megújítása, a pedagógusok bérének megemlése, az oktatási rendszer minőségbiztosításának fejlesztése, hogy csak a legfontosabb javaslatokat említsük. Igazán jelentős elmozdulás azonban nem történt, mert a bevezetett intézkedések hamar erejüket veszítették. A 2005. évi pedagógus- (illetve teljes körű közalkalmazotti) béremelés néhány év alatt elinflálódott. A finanszírozásban nem sikerült radikális változásokat elérni. A szelekció és szegregáció ellen tett intézkedések csak részlegesen vezettek eredményre, ráadásul a 2000-es évek első évtizedében tett erőfeszítéseket hamar erodálta a konzervatív kormányváltás, olyannyira, hogy 2016-ban az Európai Unió is felemelte a szavát a magyarországi szegregáció miatt.

De a 2010-es oktatáspolitikai fordulat a szegregáció bújtatott elfogadása mellett, radikális intézkedéssel is próbált változásokat elérni. Az oktatáspolitikai inga a másik végpontjába lendült. Az önkormányzatiság helyett állami irányítást és központi finanszírozást, a pluralizmus helyett államosítást, az autonómia helyett centralizációt vezetett be, új pedagógusképzési modellel, továbbá pedagógus-életpályamoddellel és béremeléssel (a fordulat legfontosabb lépéseit kiemelve).

Az eredmények helyett azonban új problémák jelentkeztek, vagy a régiek más köntösben.

Az önkormányzatiság visszaszorítása és az önkormányzati iskolák állami finanszírozása kétségtelenül biztonságot teremtett a kistéleplések pedagógusainak bérezésében. Azonban igen sok problémát szült. Először is a kistéleplések semmivel sem váltak vonzóbbakká a pedagógusok (és az értelmiség) számára, így prognosztizálható az egyre súlyosabb pedagógushíány. Ráadásul a központi finanszírozásra való áttérés (és a vele párhuzamosan a rendszerből kivont források) nyomán az iskolák dologi ellátása radikálisan romlott. Gyakran lehetett hallani fizetésképtelenségről, villany, vízszolgáltatás kikapcsolásáról a fizetés elmaradása miatt. Tehát a központi finanszírozással nem vagy alig javult a hátrányos helyzetű kistéleplési iskolák helyzete. Viszont a másik oldalon a gazdag teleplések iskoláinak helyzete esetenként radikálisan romlott, hiszen a gazdag önkormányzatok többletkondíciói, a bér és dologi ellátás többletei elmaradtak. A következmény tehát a lefelé nivellálás. Az intézkedéseknek

akkor lett volna pozitív hatása, ha felfelé mozdítja el a hátrányos helyzetű és kevésbé érinti a módos települések feltételeit.

Az államosítással a pluralizmus erősen csorbult. Az egyházi közoktatás priorizálása megerősödött, a konzervatív kormány az egyházi oktatás támogatása kiemeltté vált, a világnézetileg semleges oktatás elve háttérbe szorult, sőt, hiszen jó keresztényt és jó magyart csak ott nevelnek – mint a miniszterelnökséget vezető miniszter nyilatkozta. Az alapítványi és egyéb magán közoktatási szektor nagyobbik részét lényegében ellehetetlenítette az oktatásirányítás. Ez utóbbival persze csökkentette a polaritást, de ismét lefelé nivellálással.

Az intézkedéscsomag egyik legfontosabb eleme a pedagógus-életpályamodell és az új bérezés bevezetése, valamint a pedagógusképzés és -továbbképzés megújítása. A pedagógus-életpályamodell és a kapcsolódó bérrendszer valóban rendkívül fontos lépés. Egyszerre teremtheti meg a pálya presztízsét, a pedagógusok motivációját és az oktatás minőségének emelését. A bevezetés előkészítetlensége azonban sokat rontott annak fogadtatásán (a túlzott bürokratizmus és adminisztráció, az idős pedagógusok kihagyása a rendszerből, a bevezetés elhúzódnása stb.). Különösen szembetűnő és ellenérzést keltő az intézkedések legfontosabb elemének, a bérrendszernek a bevezetési anomáliái és visszako-zásai. A kezdetben egyszerre történő bevezetés öt évre történő elhúzása, majd a beralapnak a minimálbér helyett egy kormányzat által megadott (a minimálbértől elmaradó) összeghez kötése, továbbá a rivális pályák keresetnövekedése azt vetíti előre, hogy a pedagógusbér-emelés nem éri el az alapvető célját. Nem tudja növelni a pedagóguspálya presztízsét. Márpedig a McKinsey-riport óta közismert, hogy az oktatás színvonalának alapvető feltétele annak biztosítása, hogy a megfelelő emberek váljanak tanárrá (Barber–Maursched 2007). A másik McKinsey követelmény is fontos: a pedagógusképzés – azaz a kiválasztott embereket hatékony oktatókká képezni (Barber–Maursched 2007). A pedagógusképzés átalakítása, a főiskolai szintű tanárképzés megszüntetése, az osztatlan képzés bevezetése – a béremeléssel együtt – jól láthatóan megemelte a pedagógusképzésre jelentkezők és bejutók szükséges felvételi pontszámát.

Ugyanakkor tisztán kell látni, hogy az életpályamodell nyomán kialakuló relatív bérszinttel még mindig legfeljebb a fejlett országok utolsó harmadának elejére jutottak a magyar pedagógusok, a hazai bérrangsorban sem történt radikális elmozdulás, a pedagógusok továbbra is sereghajtók. A pedagógus szakokra jelentkezők és bejutottak pontszáma még mindig csak a középmezőny körül van. Tehát nem sikerült átütő változásokat elérni a pedagógusok presztízsének javításában.

A tananyagtartalom lexikalitásáról és túlzott mértékéről évtizedek óta folynak viták, de a tudományos és szakmai lobbik szűklátókörűségén nem tudott a magyar oktatáspolitikai túllépni. Triviálisan fogalmazva: nálunk az iskola a tudományokat tanítja, és nem a gyereket. Ez pedig középfoknál alacsonyabb végzettségűek esetében munkaerő-piaci sikertelenséget okoz. Magyarul az általános iskola nem tudja felkészíteni tanulóinak egy részét sem a munkaerő-

piac elvárásaira, sem a továbbtanulásra. Ezt jól igazolja a középfokúnál alacsonyabb végzettségűek munkanélküliségének nemzetközi összehasonlítása. A magyar alacsony iskolázottságú 25–64 éves népesség munkanélkülisége az OECD-országok között az ezredfordulón a 23. volt, azután 2010-re fokozatosan a 30. helyre csúszott, majd 2015-re a 27. helyen állt. Lényegében mindvégig az utolsó harmadban helyezkedett el, s csak Lengyelország, Írország, Csehország, Görögország, Spanyolország és Szlovákia álltak mögöttünk. A fiatal, 25–34 éves korosztály munkanélkülisége ennél magasabb. Az ő munkanélküliségüket tekintve 2000-ben a 19. helyen voltunk, majd 2010-re a 31. helyre estünk, s 2015-ben a 24. helyen állunk, és 21% volt e népesség munkanélkülisége.

A közoktatás-politikai irányítás professzionalizmusa évek óta sülyed, mélypontját alighanem akkor érte el, amikor a közoktatás irányítását egy menedinamikával foglalkozó mérnök akadémikus örökölte meg, akinek ténykedése alatt 2017. január 1-ével az utolsó oktatáskutatással és elemzéssel foglalkozó intézetet is lerázta a nyakából az állam.

Összességében a konzervatív oktatáspolitikai fordulat rövid távon jól mérhetően tovább rontotta a hazai oktatás átlagszínvonalát, hosszabb távon a hatás azon múlik, hogy mennyire sikerül a pedagógusok presztízsét, motivációját, munkájának minőségét javítani, és az oktatásirányítást professzionalizálni.

D) A KÖZOKTATÁSSAL KAPCSOLATOS FEJLESZTÉSI UTAK ÉS VITÁK

Összefoglalva, a közoktatás fejlesztését célzó legfontosabb fejlesztési utak és az azokkal kapcsolatos viták nagyjából három nagy csoportra oszthatók.

Az iskolarendszer által közvetített tananyag tartalmi és mennyiségi kérdései: a lexikalitás és a túlterheltség. Legutóbb a PISA 2015 kapcsán bukkant fel ismét a vita, mivel a PISA és a TIMSS eredmények közötti eltérés leegyszerűsítve lényegében a lexikalitásról szól. A TIMSS alapvetően a tudományos, a tanterv szerinti tudást kéri számon, a PISA pedig a hétköznapi, az alkalmazni tudást. A hazai oktatás(politika) tudománycentrikussága eredményezi a tananyag és a követelményrendszer lexikalitását, és közvetve a túlterhelést is. A PISA-eredmények azt mutatják, hogy a világ egy része – mégpedig a gazdaságilag versenyképes, prosperáló része – az alkalmazott, procedurális tudástartalmak és a szabadonválaszthatóság felé mozdult el, miközben nálunk megmaradt a tudománycentrikus, lexikális és merev tananyagtartalom.

A másik nagy kérdéscsoport a pedagógusprobléma: a pedagógusok képzése, továbbképzése, módszertani kultúrája, bérezése és ösztönzése. Mindegyik oktatáspolitikai kurzus tisztában volt és van azzal, hogy a rosszul képzett és rosszul szervezeten továbbképzett, valamint alulfizetett, s emiatt kontraszelektált pedagógusok teljesítménye nagyban meghatározza az oktatási teljesítményt. Ugyanakkor, bár mindegyik megpróbálta, de egyik sem volt képes radikális változást elérni. A változáshoz ugyanis idő kell, több cikluson át magasan tar-

tott pedagógusbérek, a pedagógusképzés stabil, tartósan magas színvonala, és a továbbképzések módszerekre, a helyi pedagógiai problémákra koncentráló, szisztematikus rendszere.

A harmadik nagy vitatéma az oktatásirányítás és -finanszírozás. Az, hogy több pénz kell az oktatásra, nyilvánvalóan trivialitás, de részint a pedagógusbérek magasán tartása miatt, részint a tanulók társadalmi, gazdasági háttérének kompenzációs igénye miatt nem elhessenhető trivialitás. Az elosztás módszere annyiban fontos, hogy annak olyannak kell lenni, hogy a térségek közötti gazdasági különbségeket kompenzálni tudja. Az oktatásirányítás centralizációja, decentralizációja körüli vita során azt kell látni, hogy ez nagyjából szakmai és nem politikai kérdés. Triviális szervezetszociológiai és vezetélméleti közhely, hogy a döntéseknek ott kell születni, ahol ahhoz a legtöbb információ rendelkezésre áll. Azoknak a döntéseknek az iskolában kell születni, amelyekhez az információ ott van meg (pl. személyi, minősítési, továbbképzési kérdések), s csak azokat szabad onnan elvonni, amelyekhez más szinten több információ áll rendelkezésre (pl. beiskolázási, ellátási körzetek, finanszírozás, intézményhálózat-fejlesztés). De ez utóbbiakat is csak olyan szintre szabad koncentrálni, ahol még nem vész el az átlátás, ahol még valódi gazdája van az oktatásnak. Az oktatásirányítás rendkívül fontos kérdése az oktatáskutatás, állami és/vagy akadémiai oktatáskutató intézetek és kutatási programok. Ha az oktatásirányítás kutatóintézeti háttér nélkül marad, akkor szükségszerűen saját politikai holdudvarára támaszkodik döntéseinél, ami aligha lehet tudományosan megbízható. Ráadásul Magyarországon megbukott a minisztériumi irányítás európai elveket követő modellje (azaz a politikai vezetés és a szakmai vezetés és apparátus szétválasztása), pedig a szakpolitika professzionalizmusának alapvető feltétele a szakmai apparátus kiépülése, és politikai ciklusokon át való stabilitása. Hiányzik tehát az államigazgatásból a szakmai hozzáértés. És miután megszűntek az oktatáskutatás intézményei is, így a döntésekhez hiányzik mind a tudományos háttér, mind a tények ismerete.

A felsőoktatás helyzete

Bár az egyes híradások sokszor mást sugallnak, a magyar felsőoktatás intézményei a különböző nemzetközi rangsorokban nem igazán szerepelnek jól.

Az egyik legismertebb rangsor az ARWU (Academic Ranking of World Universities), amely elsősorban az oktatói kiválóságot méri. Ebben a rangsorban két magyar egyetem szerepelt sokáig: a Szegedi Tudományegyetem és az ELTE. 2005-ben a SZTE a 203–301., az ELTE a 301–400. helyen, 2010-ben mindkettő a 301–400. helyen, 2015-ben a 401–500. helyen, és 2016-ra mindkettő eltűnt a rangsorból, így abban magyar intézmény ma nincs.

A másik viszonylag széles körben ismert, s az előzőnél lényegesen összetettebb indikátor rendszerre épülő rangsor a THE World University Rankings,

amelyen mindaddig nem szerepeltek magyar intézmények, amíg az csak 100-as, majd 400-as listát közölt. Amikor áttért az 1000-es listára, akkor jelentek meg abban a magyar egyetemek. 2016-ban a SOTE az 501–600. helyen, a BME, az ELTE, a Debreceni, a Pécs és a Szegedi Tudományegyetemek a 601–800. helyen. 2017-ben megjelenik a CEU is a 301–350. helyen, a többi egyetem az előző évi helyezéssel, kivéve a Debreceni Egyetemet, amely lejjebb csúszott a 800+ helyre.

A CTWS Leiden Ranking a Leideni Egyetem Centre for Science and Technology Studies (CWTS) részlege által kidolgozott rangsor, amely tudománymetriai adatok (tehát az oktató publikációinak hatásossága) alapján sorolja be az intézményeket (négyéves időszakokat vizsgálva). A 2006–2009-es időszakban a Szegedi Tudományegyetem az 523., az ELTE 579., a SOTE 609., a Debreceni Egyetem 654. és a BME 685. A legutóbb nyilvánosságra hozott 2011–2014-es időszakban mindegyik lejjebb került: a szegedi 651., a debreceni 702., a SOTE 717., az ELTE 732. és a BME 738. lett.

Hosszan lehetne még sorolni a különböző rankingokat a szaúd-arábiai The Center for World University Rankings: CWUR-tól a török University Ranking by Academic Performance: URAP-on át a U.S. News Best Global Universities rangsoráig. Mindegyiknél azt látjuk, hogy a legjobb magyar egyetem az 500. hely körül található, és legfeljebb hét-nyolc olyan magyar egyetem van, amelyik a rangsorokban szerepel (az ELTE, a CEU, 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.

2. táblázat. A hazai intézmények szereplése néhány felsőoktatási rangsorban

	Academic Ranking of World Universities (ARWU)		QS World University Rankings		THE World University Rankings		The Center for World University Rankings (CWUR)		CWTS Leiden Ranking
	2015	2016	2015	2016	2015/16	2016/17	2015	2016	2011–14
BCE			701+	701+					
BME					601–800	601–800	819	850	738
CEU						301–350			
DE			601–650	651–700	601–800	801+	667	661	702
ELTE	401–500	–(>500)	601–650	601–650	601–800	601–800	458	488	732
PTE					601–800	601–800	892	877	
SE					501–600	501–600	617	631	717
SZTE	401–500	–(>500)	501–550	501–550	601–800	601–800	731	708	651

A közép-európai egyetemek közül tehát a legjobb svájciak lényegében a világ élmezőnyébe tartoznak, de még az osztrák és cseh intézmények is viszonylag jó helyeken állnak az ezres világrangsor első harmadában elhelyezkedve. Ezeket a lengyel egyetemek követik nem sokkal lemaradva, majd a magyar, a szlovák és a román egyetemek ezek mögött, nagyjából azonos helyezéssel az ezres világrangsor második felében 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) A TÖRTÉNELMI ÖRÖKSÉG

A magyar felsőoktatás elmúlt hetven évének áttekintése alapján könnyen belátható, hogy irreális a világszínvonalba kerülésre gondolni.

A magyar felsőoktatást, mint ahogy az egész magyar akadémiai szférát a második világháború után igen gyorsan „szovjetesítik”. Az egyetemeket szovjet mintára szakegyetemekké szedik szét. Mint a törvényerejű rendelet írta 1951-ben, „a Szovjetunió élenjáró tudományos kádereképzésének példájára” szervezik át a tudományos minősítést, leválasztva azt az egyetemről, és egy központi szerv, a Tudományos Minősítő Bizottság kezébe adva, bevezetik a tudományok kandidátusa és a tudományok doktora minősítést. A jogszabály egyben eliminálja a régi (doktori és magántanári) címeket. Ezzel megtörténik a tudományos elitcsere, s a tudományos minősítés káderekiválasztássá vált.

De nem csak ez a baj. Bauer Tamás bizonyítja, hogy 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).

Mint a könyv korábbi részében leírtuk, az elsőéves felsőoktatási hallgatólétszám – ezen belül még a pedagógus hallgatólétszám is – a beruházási ciklushoz kapcsolódóan ingadozik az 50-es évektől a 70-es évekig. A 80-as évek elején – a korábbi időszakokhoz képest – valamennyit mérséklődik a hullámozás, amiben bizonyára szerepe van a 60-as évek közepétől-végétől meginduló hosszú távú munkaerő-tervezésnek, ami lényegében létszámvisszafogást jelent. Ugyanakkor a beruházások alakulásával való együttmozgása nem szűnt meg. Az ingadozásnak rendkívül fontos következményei vannak. A fellendülés időszakában a képzési létszámokat megemelik. A fellendülés nyomán vélt szakemberigény-növekedést csak minőségcsökkentéssel járó intézkedésekkel lehet kielégíteni (pl. a 40–50-es években a képzési idő csökkentésével, gyors-talpaló képzésekkel stb., de még jóval később is olyanokkal, mint a levelező képzés keretszámának megemelése). A visszafogás során, a túlképzés „felismerésének” időszakában azután „minőségjavító intézkedések” szüntetik meg

ezeket, (gyakran nem teljes egészében). A fellendülés idején gyorsan képzett szakemberek, így például a pedagógusok is, a 80–90-es években még javában dolgoztak. Lehet, hogy ez a minőségi probléma az egyik magyarázata a hazai általános iskolai tanulók 70-es évektől tapasztalt teljesítményhiányának, amelylyel kapcsolatban már idéztük Báthoryt (Báthory 2002), de idézhetnénk például Andort is (Andor 2005).

Az államszocialista rendszer, s benne a felsőoktatás fenti sajátosságai miatt aligha tűnik reálisnak, hogy a hazai felsőoktatás a rendszerváltásig a világ színvonal közelébe került volna.

B) A RENDSZERVÁLTÁS UTÁN: TÖMEGESEDÉS ÉS A TUDOMÁNPOLITIKA MEGMEREVEDÉSE

A rendszerváltást megelőző időszakban a hazai felsőoktatást erősen visszafoготt létszám jellemzi. A Tervhivatal a felsőoktatási beiskolázást a 70-es évek végének és a 80-as éveknek a magyar gazdasági pangásához igazítja. Így a rendszerváltáshoz úgy érkezik el a magyar felsőoktatás, hogy 76,6 ezer nappali tagozatos hallgató jár a hazai intézményekbe, ami a 18–22 éves korosztály alig több mint 10%-a. Ugyanakkor a hazai felsőoktatás összesen 77 intézményből áll, és ezt az intézményhálózatot öt minisztérium irányítja. Felsőoktatásunk tehát szűk kapacitású, viszont mind intézményrendszere, mind irányítása elaprózott volt.

A rendszerváltást követően megindult felsőoktatás-fejlesztések nyomán az összes hallgató létszáma 2000-re több mint háromszorosára, 327 ezer főre, ezen belül a nappali tagozatos hallgatóké 183,8 ezer főre nőtt (ez utóbbi a 18–22 éves népesség 23,9%-a). Az összes hallgatólétszám 2005-ben érte el a csúcst 424 ezer fővel. A nappali tagozatos létszám pedig 2008-ban 243 ezer fővel (ami a 18–22 éves népesség 37,9%-a) tetőzött.

Ezt követően a részidős hallgatók létszáma igen intenzíven csökkent, részint a halasztott továbbtanulási igények kimerülésével, részint a kétszintű képzés bevezetésével, ami átalakította a továbbtanulási stratégiákat. És persze az oktatáspolitikai nyomán, amely a bejutási feltételeket megszigorította (minimális ponthatár, idegennyelvvizsga-követelmény, esetenként emelt szintű érettségi). De mára a nappali tagozatos létszám is csökkent valamennyit, részint demográfiai okok, részint az oktatáspolitikai céljainak módosulásával. Így 2016-ban az összes hallgatólétszám 295 ezer fő, a nappali tagozatos létszám pedig 210 ezer fő (ez utóbbi a 18–22 éves népesség 36,6%-a).

Hozzá kell tenni, hogy mindez az oktatólétszám lényegesen kisebb arányú növekedésével zajlik: az 1990-es 17 ezres oktatólétszám 2004-ben éri el a 23,8 ezer fős csúcsát, ami 2015-re 21,7 ezerre mérséklődik.

Korábban már volt róla szó, hogy a rendszerváltás után visszakerül a tudományos minősítés a felsőoktatásba, a TMB megszűnik, de nem szűnik meg a

tudományok doktora minősítés, csak átkeresztelik MTA doktorává, és elvileg (minősítés helyett) cím lesz (de továbbra is havi illetmény jár vele). Ezzel (is) az Akadémia átmenti tudománymonopolizáló szerepét, ami nyilvánvalóan a tudományos verseny és így a tudományos teljesítmények ellen hat. Az egyetemeken létrejönnek a doktori iskolák, számuk 2016-ban 171, ami a hazai tudományos potenciált figyelembe véve enyhén szólva túlzásnak tűnik, de miután az egyetemi kar alapításához és az intézményi presztízshez nélkülözhetetlen, nyilvánvalóan jelentős erők hatnak a doktori iskolaalapítás irányába.

De a rankingokon való lecsúszás valódi oka nem az expanzió. Ha alaposabban megnézzük 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. Az pedig közismert, legalábbis az ezzel foglalkozó kutatók körében, hogy Magyarország egyre hátrébb csúszik a nemzetközi tudományos rangsorokban, mind a szabadalmak, mind a nemzetközi közlemények fajlagos számát illetően. A rendszerváltás körül fellendülést lehetett tapasztalni, amelynek oka nyilvánvalóan a hazai tudománypolitika és az MTA szerepének meggyengülése nyomán kialakult szabadabb, autonómabb tudományos közeg volt. Ez azonban a 90-es évek közepére, az Akadémia feudális kiváltságainak megerősödése nyomán elmúlt, a teljesítmények visszaestek. Az egymillió lakosra vetített szabadalmak száma a 90-es évek közepére bekövetkezett zuhanás után stagnál, illetve lassan csökken. Az egymillió lakosra vetített nemzetközi közlemények száma ugyan lassan növekszik, de sokkal lassabban, mint a fejlett országoké, az egy kutatóra vetített nemzetközi publikációk száma pedig egyértelműen csökken, így mindegyik mutató esetében azt látjuk, hogy elmegy mellettünk a világ.

Mindennek oka az, hogy a hazai akadémiai szférában nem a valódi tudományos teljesítmények a meghatározóak, hanem az akadémiai hierarchiában való előbbre jutás. Az Akadémia által az államszocializmusból átmentett, 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.

C) OKTATÁSPOLITIKAI IRÁNYVÁLTÁSOK HATÁSAI

A rendszerváltást követő, napjainkig tartó hazai felsőoktatási fejlődés lényegében egy 25 éves rohanás, amelynek során a magyar felsőoktatás és felsőoktatás-politika végigszáguldott azon a pályán, amit a fejlett országok felsőoktatása a 20. század közepétől kezdődően befutott.

Mint korábban elemeztük 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 6-7 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.

A hazai oktatáspolitikai rendszerváltást követő első időszakában a kormányok politikai törekvéseiben alapvető cél volt a felzárkózás. Ez a 90-es években a felsőoktatás-politikában, mint a felsőoktatási részvétel felzárkóztatása jelenik meg, majd a 2000-es évek első évtizedében egyre inkább mint a gazdasági felzárkózást kiszolgáló felsőoktatás fogalmazódik meg. Ez a felzárkózni akarás egyre kevésbé tűri az egyetemi autonómiát, egyre inkább a központosítástól remél eredményeket. 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 munkaerő-piaci célokat szolgáló felsőfokú szakemberképző rendszerre alakult át.

A magyar fejlődési út azzal kezdődött, hogy az állampárt széthullásával és a minisztériumok meggyengülésével az autonómia az intézmények ölébe hullott. A 93-as felsőoktatási törvény mind az akadémiai, mind a gazdasági autonómiát biztosította az intézményeknek. Ugyanakkor már a 90-es évek második felében elkezdődik a gazdasági autonómia szűkítése. Eldől, hogy az állami egyetem nem lehet sem köztestület, sem közintézmény, sem közalapítvány, hanem kizárólag központi költségvetési szerv, amelynek minden vagyona és bevétele kizárólag állami tulajdon, és gazdálkodását szigorú állami előírások szabályozzák. Az ezredfordulóra az akadémiai autonómia is elkezd csorbulni, eldől, hogy az egyetemi tanárokat csak a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) jóváhagyásával lehet kinevezni, s hogy a képzési programok elindításához is kell a MAB jóváhagyása. A felvételi kikerül az intézmények kezéből, központi felvételi rendszer és keretszám-meghatározás csorbítja tovább az intézményi autonómiát, ezek kormányzati hatáskörbe kerülnek. A 2000-es évek első évtizedének közepére a gazdasági autonómia tovább csökken, gazdasági testület ad tanácsokat az intézményekben, majd 2010-ben a rektor, a gazdasági igazgató és a belső ellenőr kiválasztása is kormányzati hatáskörbe kerül, mint ahogy a programok indításának engedélyezése is. 2014-ben a rektor kiválasztá-

sa ugyan visszakerül az intézményi szenátus hatáskörébe, de a gazdasági autonómia lényegében megszűnik, a kormányzat által kiválasztott és kinevezett kancellár lesz minden gazdasági, fejlesztési és stratégiai döntés egyszemélyi felelőse. A rektor – bár névleg az intézmény vezetője, de – gyakorlatilag az akadémiai ügyek operatív irányítója csupán. A szenátus pedig lényegében csak szimbolikus ügyekben dönthet.

Az oktatáspolitikai inga itt is átlendült a másik szélsőpontra. Magyarországon a 2014-es törvénymódosítás nyomán egy olyan felsőoktatás-irányítás alakul ki, amelyben az egyébként is erősen csorbitott akadémiai értékek alárendelődnek a kormány központi irányításának és a kormány által kinevezett gazdasági vezetőnek (kancellár) és ellenőrző testületnek (konzisztórium).

Mindehhez hozzátartozik, hogy 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. A 2013-as évben csökkent ez a szint 0,8% alá, összefüggésben azzal, hogy a miniszterelnök önfenntartó felsőoktatásról kezdett beszélni, amelytől azután a diákmegmozdulások nyomán visszakozott. Azonban a szféra támogatáscsökkentését végrehajtották, a Széll Kálmán Tervben meghatározott módon. 2012–2014 között közel 100 milliárd forintot vontak ki a felsőoktatás állami támogatásából. Ebből 2017-re valamennyit visszacsöpögtettek, de egy viszonylag jelentős részét két alapba, amelyeket a minisztérium oszt el nem nyilvános elvek alapján.

A 2015-ben elfogadott „Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai” című anyag, amit felsőoktatási stratégiának is szoktak nevezni, arról ír, hogy „a jövőben minden egyetemnek és főiskolának a saját, jól megkülönböztethető, kiemelt képzési területére szükséges fókuszálnia, (...) és az általuk képviselt területen világszínvonalú képzést kell nyújtaniuk” (i. m. 4). Ugyanakkor ehhez változatlan állami szerepvállalást ígér, és külső források bevonására biztat (uo.). E cél és eszközeinek irrealitását jól bizonyítja, hogy a világranglista élén álló Harvard Egyetem, ahol 21 ezer hallgatót képeznek, az éves költségvetése két és félszer akkora, mint az egész magyar felsőoktatásé (ahol ugyanebben az évben 290 ezer hallgató volt).

Aligha lehet csodálkozni, hogy a világszínvonal helyett inkább a túlélés a hazai felsőoktatás valódi törekvéseinek célja, és vegetálás a sorsa.

D) A FELSŐOKTATÁSSAL KAPCSOLATOS FEJLESZTÉSI KÉRDÉSEK ÉS VITÁK

A felsőoktatás fejlesztését célzó elképzelések és az azokkal kapcsolatos viták négy csoportba sorolhatók.

Az első és talán a leginkább a központban lévő kérdés a felsőoktatási képzés célja, volumene és szerkezete. A felsőoktatás-fejlesztést a rendszerváltás óta végigkövető vita a képzésben részt vevők számával és struktúrájával kapcsolatos. A vélemények egyik pólusán a felsőoktatás tömegesedése felé törté-

nő elmozdulás szorgalmazása, a másik pólusán a munkaerőpiac rövid távú igényeinek kielégítése áll. Ezekhez persze tartalmi és strukturális kérdések is kapcsolódnak. Míg a tömegesedés megköveteli a kétszintű képzést, amelynek első alapképzési szakasza inkább értelmiségképzés jellegű, s csak ezt követi a szűkebb szakképző mesterképzés, addig a munkaerő-piaci orientációjú törekvések már az első pillanattól a gyakorlatorientált (ún. duális) alapképzést és vele a munkáltatók igényei szerinti létszámkibocsátást forszírozzák. Míg az előző a hallgatói kereslet szerkezetét tartja követendőnek, az utóbbi a munkáltatók keresletét követné. 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 végzettségarányról beszél már a közeli jövőben. Ugyanakkor a hazai felsőoktatás-politika 2010-es váltása óta a gazdaság rövid távú igényeihez igazított volumen és szerkezetalakítás dominál. A magyar vállalatok 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 kormánynak és gazdasági szereplőknek nem feladata direkt módon beleszólni az intézmények képzési szerkezetének alakításába. Viszont szükséges olyan kutatások, hosszú távú gazdasági elemzések támogatása, amelyek mind a felsőoktatásba törekvők keresletét, informáltságát, mind az intézmények képzésfejlesztését orientálni tudják. Nélkülözhetetlenek tehát az olyan intézményi elemzések, amelyek részint az intézmények végzettjeit befogadó régiók hosszú távú szakemberigényét elemzik, részint a végzettek elhelyezkedését, társadalmi, gazdasági illeszkedését kutatják.

A viták középpontjába került másik kérdés 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 42%-a fizet önköltséget. (A 2015/16-os tanévben az összes [295 ezer] felsőoktatási hallgató 58%-a volt államilag finanszírozott. A 210 ezer nappali tagozatos hallgatóból 140 ezer volt államilag támogatott [67%] és 33% volt önköltséges, a 85 ezer részdíjas hallgatóból 30 ezer, azaz 35% volt államilag támogatott, és 65% önköltséges.) 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. költségértékes (újabb nevén önköltséges) képzés, amelynek keretében a hallgatók lényegében mindent fizetnek, és semmilyen juttatást sem kapnak. A politikai színjáték magyar sajátossága, hogy a baloldali kormányok akarták az

általános tandíjat bevezetni, s az Antall-kormánytól és Orbán egy 2012. őszi, az önfenntartó felsőoktatásról szóló beszédétől – amit a diákmegmozdulások nyomán azonnal visszavont – eltekintve a konzervatív kormányok zárkóznak el attól. Pedig nyilvánvaló, hogy az általános tandíj bevezetése nem nélkülözhető. A magyar diplomások középfokú végzetekhez viszonyított nemzetközi összehasonlításban is igen magas bérelőnye mindenképpen megfontolandóvá teszi a tandíjat. De az állami források korlátozottsága is, hiszen az alacsony tandíjbevétele és az alacsony állami támogatás nyilvánvalóan behatárolja a felsőoktatás forrásait, s így színvonalát is. Ugyanakkor a kérdés másik oldalát is mérlegelni kell. A tandíj nyilvánvalóan szűkíti a felsőoktatás iránti keresletet, s elsősorban a hátrányos helyzetben lévőköt riasztja el, mégoly hatékony szociális támogatás mellett is gátolhatja a kíváncsnak vélt társadalmi mobilitást (Semjén 2013).

A viták harmadik nagy csoportja a felsőoktatás-irányítással és az intézmények önállóságával kapcsolatos. A nézetek egyik pólusán a teljes vagy csak a stratégiai gazdasági ügyekben korlátozott intézményi autonómiát képviselő elképzelések állnak (az állami fenntartású intézmények esetében), amelyek ezt a korlátozást a fenntartó és az intézmény által közösen választott testület felállításával valósítanák meg. A másik póluson az intézmények gazdasági autonómiáját radikálisan korlátozó, a fenntartó által kinevezett gazdaságvezető (kancellár) és a fenntartó által kinevezett ellenőrző testület (konzisztórium) elképzelése áll, (amit 2014-ben megvalósított a kormány).

A fejlett világ felsőoktatás-irányítására jellemző, hogy a tömegesedéssel mindenhol növekedett az állami beleszólás, mindenhol elmozdultak az intézmények a gazdálkodói, vállalkozói modell felé, és ezzel átalakult a vezetésük. Az akadémiai vezetés hátrébb szorult, s helyébe egyre inkább a menedzsment lépett, vagy legalábbis szétvált az akadémiai döntések és a gazdasági döntések rendszere az intézményen belül. Ezen folyamatok nyomán csökkent az autonómia, de nem szűnt meg, mert az egyetemek alapvető hajtóereje az akadémiai értékek érvényesülése. Magyarul, mint számos elemzés rámutat, egyensúlyt kell találni a menedzsment és az akadémiai autonómiát érvényre juttató egyetemi tanári testületek között (Teichler 2013). De ebben a kérdéscsoportba tartozik a központi oktatásirányítás profizmusa is, mindaz, amit ezzel kapcsolatban a közoktatásnál leírtunk.

És végül a felsőoktatás-politika minduntalan felbukkanó témája a hálózatfejlesztésnek nevezett intézményi összevonások, szétszedések, átrendezések kérdése. A hazai felsőoktatásban az ezredfordulón valósult meg egy felemás integráció – amelynek nyomán vidéken valóban integrált, sok karú egyetemek (akkori szóhasználatul univerzitások) jöttek létre. Ugyanakkor a fővárosban az intézmények lobbijereje miatt megmaradt a szakegyetemi rendszer, vagy nevetséges álintegrácók alakultak. Mindez állandó ingert jelent a politikának és így a felsőoktatás-irányításnak. Az újabb és újabb kormányoknak újabb és újabb elképzelései születnek a hálózatfejlesztésre, amelyek nagyrészt rendre

megbuknak, vagy torzan valósulnak meg. A felsőoktatás-politikát ugyanis a gazdasági, a politikai, az intézményi és a szakmai, akadémiai lobbik harca alakítja, amelynek következménye az áterőszakolt törvények nyomán, gyorsan és ellentmondásosan változó, helyenként működésképtelen és átláthatatlan, egyre inkább kézzel vezérelt rendszer.

Van-e kiút?

Jelen sorok szerzőjének nem szándéka megválaszolni a fenti kérdést, hiszen szakértő csapatok sok emberhónapos munkája nyomán végzett helyzetértékelés és javaslatcsomagok sem tudtak pozitív elmozdulást elérni. Szembetűnő, hogy ezeket az anyagokat politikai potentátok által felkért szakértő csoportok készítették, és nem oktatáskutató intézetek, mivel ez utóbbiakat az elmúlt húszonöt év alatt maradéktalanul sikerült a kormányzatoknak megszüntetni, az MTA pedig sosem tartotta a területet annyira fontosnak, hogy kutatóintézetet hozott volna létre ide.

Vannak országok, amelyeknek a példája azt mutatja, hogy van kiút.

Ilyen példa lehet a közoktatásban – az oly sokat emlegetett Finnország mellett – Lengyelország, amelyre az jellemző, hogy a 2000-es olvasásértés PISA-vizsgálaton elért eredménye még Magyarország mögött volt, viszont ezt követően jelentős előrelépést tudott produkálni, és a 2015-ös PISA-n már tizenhét hellyel állt előttünk. De Németország teljesítménye is figyelemre méltó, amely 2003-ban közvetlen előttünk állt, és fokozatosan feljebb lépve a 2015-ös vizsgálaton már tizenkilenc hellyel megelőzött minket. A felsőoktatásban is láthatunk ilyeneket, például a Bécsi Egyetem 2011-ben a THE World University Rankingban a 195., 2014-ben a 170. és 2017-ben 163. helyen állt.

Ehhez azonban – a sokak által naivitásnak mondott – kormányciklusokon átívelő (konszenzusos), hosszú távú, stabil oktatáspolitikai célkitűzések, politikától független tudományos elemzések és értő végrehajtás (implementáció) kellenének.

De nálunk az oktatáspolitikai ingája csak leng, leng, leng...

II. AZ ISKOLA VILÁGA

INFORMATIKA AZ ISKOLÁBAN – ÉS A PEDAGÓGUSOK

Itt most egy olyan rész következik, ami a szerző szubjektív és szkeptikus töprengéseit közreadó esszé, amely az informatika – vagy népszerű rövidítéssel az IKT – reális iskolai szerepére, a pedagógusokkal való viszonyára keres választ. Roszak írta még a 80-as évek végén: „A jelenlegi helyzetben mind országos, mind helyi szinten érezhető, hogy sürgősen meg kellene találni a számítógép iskolai alkalmazásának valamilyen módját – vagyis a problémát, amelyet meg lehetne vele oldani” (Roszak 1990: 94).

Vajon megtaláltuk-e azóta? Már közel harmad évszázada keressük az IKT helyét az oktatásban, és mintha még mindig nem lenne meg.

A 2003-as tanulmány arról szólt, hogy az e-learning valóban gyökeresen megváltoztatja-e az oktatást, vagy inkább nagyjából divatról és üzletről van szó, most pedig arról lesz szó, hogy az IKT – benne az e-learning – gyökeresen megváltoztatja-e az oktatást, vagy inkább nagyjából divatról és üzletről van-e szó.

Az, hogy mi is az az IKT, eléggé közismert, mégis érdemes definiálni itt az írás elején, hogy tisztában legyünk azzal, miről is beszélünk.

A Világbank egyik anyaga szerint: „Az információs és kommunikációs technológiák tartalmazzák a hardvert, a szoftvert, a hálózatot, és a médiát, amelyek gyűjtik, tárolják, feldolgozzák, továbbítják és megjelenítik az információkat (hangot, adatot, szöveget, képet” (The World Bank 2002).

Egy másik meghatározás szerint: „Az IKT (információs és kommunikációs technológia vagy technológiák) egy gyűjtőfogalom, amely magában foglal minden kommunikációs eszközt vagy alkalmazást. Így magában foglalja: a rádiót, a televíziót, a mobiltelefont, a számítógépet és a hálózati hardvereket és szoftvereket, a műholdas rendszereket, és így tovább, valamint az ezekkel kapcsolatos különböző szolgáltatásokat és alkalmazásokat, mint például a videokonferencia és a távoktatás.”³⁶

A fentiekből kitűnnek az IKT legfontosabb elemei: a hardverek, a szoftverek, a hálózati szolgáltatás és a tartalomszolgáltatások. Vagy egyszerűbben megközelítve az IKT

- technikát jelent,
- amelyekkel tartalmakat lehet elérni, illetve közvetíteni.

³⁶ A neves www.techtarget.com cég definíciója, lásd: <http://searchcio.techtarget.com/definition/ICT-information-and-communications-technology-or-technologies> (Letöltés 2017.01.10.)

Már itt előre lehet bocsátani, hogy az oktatásban mindig erős volt a technikai eszközök iránti vonzalom (dia, iskolatévé, írásvetítő, oktatógépek, videó stb.), mert ezektől a technikáktól mindig az oktatás hatékonyságának javulását remélték, de el valójában nem érték. Nincs ez máshogy ma sem az IKT-val. A közvetített, illetve elért tartalmak sem jelentettek sohasem valódi újdonságot. Szélesebbre tárták az ablakot, amit a pedagógus kinyit, illetve amelyen a tanuló kilát, de azt mindig a pedagógusnak kell értelmezni, magyarázni, hogy mit is látnak ezeken a mind tágasabb ablakokon.

Az IKT-üzlet

Már 2003-ban hangsúlyoztuk az e-learninggel összefüggésben, hogy a számítógép és az internet olyan áruk, amelynek egyik fontos fogyasztói csoportja a fiatalság. És persze igen jó üzlet ezen termékeket a korszerűség, a hatékonyság jelszavával nélkülözhetetlenné tenni. Nyilvánvalóan a piaci haszon reménye is motiválja az IKT-nak az iskolába történő benyomulását – mint Roszak írja: „Nehéz lenne még egy olyan korszakot találni, amikor egyetlen iparág ilyen agresszivitással avatkozott volna be az ország oktatási rendszerébe, és ilyen lelkes fogadtatásra (esetleg félnék behódolásra) talált volna az oktatók körében” (Roszak 1990: 109).

És az IKT-szolgáltatások exportadatainak alakulásából egyértelműen látszik, hogy az üzlet továbbra is bővül, bár a fejlett világban az ütem mintha kissé csökkenne. Az OECD-országok IKT-szolgáltatás-exportja 2003 – az előző írásunk – óta 2015-re 2,9-szeresére, az EU-országoké pedig háromszorosára növekedett. 2011-ben az 50 vezető IKT-cég bevétele összesen 1778,3 milliárd dollár volt (ami az az évi magyar GDP-nek több mint 18-szorosa). Ennek 42%-át a 10 legnagyobb távközlési szolgáltató, 34%-át a 10 legnagyobb szoftvercég produkálta (Acker et al. 2012). (Ez a két adat rávilágít arra, hogy miért is a hálózati szolgáltatók a legagresszívebb piaci szereplők, miért adják esetenként ingyen az előfizetéshez az okostelefont, miért is szeretnék minden tanuló kezébe tabletet adni – persze az állam pénzén. Jól látszik az adatokból, hogy a hálózati szolgáltatóké a legnagyobb falat. És ez a falat egyre gyorsabban növekszik. Például a KSH adatai szerint a magyar mobilinternet-forgalom Tbyte-ban 2014-ről 2015-re megháromszorozódott, a vezetékes letöltési forgalom pedig 2,7-szeresére nőtt.)

Ugyanakkor az IKT-üzlet a fejlett országokban lassulni látszik, nemcsak az IKT-szolgáltatások exportjában, hanem például olyan mutatókban is, mint az internethasználók aránya vagy a mobil-előfizetők száma. Egyes szakértők véleménye szerint az informatika fejlődése a nem túl távoli jövőben lassulni fog. Friedman könyvében azt írja, hogy az informatikában az elmúlt években már nem voltak igazán forradalmi innovációk, ami történik, az a meglévő innovációk mind szélesebb körű elterjesztése, beépülése a különböző területek tech-

nikái, technológiai (Friedman 2015). Tulajdonképpen ez a jóslat egyáltalán nem irreális, hiszen történelmi tapasztalatok alapján is azt lehet mondani, hogy minden prosperáló terület rohamos technikai fejlődése előbb-utóbb lelassul (s más területeké gyorsul fel), miközben a területi innováció szétterül. Az IKT-üzlet tehát egyelőre alig szűkül jelentősen, csak a súlypont helyeződik át részint a fejlődő világra, részint olyan területekre ahol még van új alkalmazási lehetőség, meghódítható piac, és/vagy az állam (illetve bürokráciái) meggyőzhető (megvesztegethető) nagy központi IKT-programok beindítására – mint például az iskolák világában. (Ahol az okostábla mellett nyilván megjelennek majd olyan dolgok, mint az okospad, okostoll, okostáska stb. és olyan projektek, mint a tabletet minden gyermeknek, vagy tankönyv helyett e-olvasót minden tanulóknak stb.)

Aligha véletlenek tehát azok a sürgető állásfoglalások és publikációk, amelyek az információs társadalomhoz nélkülözhetetlen oktatási forradalmat sürgetik a korszerű IKT-eszközök és ezekhez illő újfajta szoftverekkel, korszerű hálózatokkal támogatott módszerek integrálásával az iskolákban. Mindig gondoljunk arra, hogy ezek mögött az elvárások mögött hatalmas piaci érdekek húzódnak meg. Még akkor is, ha az ilyen állásfoglalások megfogalmazása az üzletben egyáltalán nem érdekelt pedagógusok szájából hangzik el, akikre gyakran frusztrálóan nehezedik a média és az üzleti világ türelmetlensége.

Valóban hatékonyabb-e?

Az IKT iskolai alkalmazásának egyik leginkább hangoztatott indoka, hogy hatékonyabbá teszik az oktatást, s ennek természetesen tetemes irodalma is van. (Lásd pl. a következő áttekintéseket: Bingimlas 2009, Cox et al. 2003, Fu 2013.)

Ez persze természetes is, hiszen az IKT oktatási/tanulási teljesítményjavító hatása része a divatos (egyik) mai pedagógiai paradigmának, márpedig Kuhn óta tudjuk, hogy a diszciplína képviselőinek más dolga sincsen, mint a paradigma igazolása, s a paradigmát kétségbevonók háttérbeszorítása (Kuhn 2000).

Viszont, aki elég régen tevékenykedik az oktatásban, azért kicsit gyanakszik. Részint azért, mert voltak már ilyen oktatástechnikai forradalmak (pl. programozott oktatás, a videotechnika, vagy az írásvetítő oktatási alkalmazása), amikor ugyanezt lehetett hallani. Részint pedig azért, mert ez azt jelenti, hogy a mai tanulók teljesítménye jobb, vagy jobbnak kellene lenni, mint a korábbiaké, akik nem vagy alig használtak IKT-eszközöket, -alkalmazásokat, és akiket nem vagy alig tanítottak ilyen eszközök, alkalmazások felhasználásával. Márpedig aki oktat, ilyet nem igazán tapasztal.

Különösen szembeűnő az, hogy a magyar oktatás teljesítményében mennyire nem látunk ilyen fejlődést, sőt vannak olyan mérések, amelyek éppen az ellenkező tendenciát mutatják, mint például a PISA. Ha összevetjük a PISA-vizsgálatokon elért magyar eredményeket és a hazai oktatási rendszer néhány

IKT használati jellemzőjét, azt a meglepő tendenciát látjuk, hogy minél több pedagógus rendelkezik informatikai ismerettel, illetve minél több használ internetet oktatási célra (de lehetne olyan statisztikai jellemzőket is említeni, mint a számítógépet használó tanulók aránya stb.), annál rosszabbak a PISA-eredményeink. Láttunk már ilyet a 80–90-es évek iskolájában, amikor az oktatáskutatók azt állapították meg: egyre több pedagógus tanít egyre kevesebb gyereket, egyre gyengébb eredménnyel (lásd Andor 2005). Valami hasonlót látunk 2000 és 2015 között is: egyre több IKT-eszközzel, egyre több IKT-ismerettel rendelkező pedagógus tanít egyre rosszabb eredményt elérve.³⁷

Végül, a kicsit is szkeptikus megfigyelők nem igazán lehetnek abban biztosak, hogy az IKT valóban javítja az oktatás teljesítményét. Miközben egyre több pénzt költ az iskola, az oktatási rendszer IKT eszközökre és azok működtetésére, hálózati költségekre, szolgáltatásra. Egyre több ráfordítás teljesítménynövekedés nélkül. A gazdasági értelemben vett hatékonyság tehát nemhogy növekedne, hanem csökken.

Nem véletlen, hogy egyre több olyan tanulmánnyal találkozunk, amelyek az IKT iskolai alkalmazásának hatékonyságát megkérdőjelezik. Például De Witte és Rogg így ír: „Az oktatási intézmények IKT infrastruktúra beruházásai az egyik legfontosabb prioritása volt az oktatáspolitikának az elmúlt évtizedben. Ugyanakkor az IKT hatékonyságát és eredményességét vizsgáló kutatások eredményei nem meggyőzőek” (De Witte–Rogg 2014). Hasonló konklúzióra jut a nagy tekintélyű World Economic Forum 2015. évi The Global Information Technology Report-jában Behar és Mishra is, miszerint „az utóbbi évek azon törekvése, hogy egyre több IKT-eszközt telepítsenek az osztálytermekbe, érthető, de téves. A döntéshozók azt remélték, hogy az IKT elősegíti a hatékonyabb oktatást, de az eredmények csalódást okoztak. A gyerekek több számítógépes ismeretet tanultak meg, de a többi alapvető nevelési és tantervi célokra a pozitív hatás minimális volt” (Behar–Mishra 2015).

Mire való az IKT az oktatásban?

Az IKT oktatási szerepét illetően szembetűnőek a várakozások és a valóság eltérései. Milton Friedman, az azóta elhunyt neves közgazdász azt írta, hogy óriási lehetőségek állnak rendelkezésre az oktatási rendszer továbbfejlesztéséhez. Lényegében ugyanúgy tanítjuk a gyermekeket, ahogyan 200 évvel korábban: egy tanár egy csomó gyerek előtt egy zárt teremben. A számítógépek oktatásbeli szerepe sokat változtathatna az eddigi struktúrán és hatékonyságon, azon-

³⁷Nem érdektelen ennek az Andor írásnak alcímét felidézni: „Az extenzív fejlődés lehetőségeinek kimerülése az oktatásban” (Andor 2005). Lehet, hogy most is ilyesmiről van szó, az IKT-eszközök mennyiségi növelésének, extenzív alkalmazásának hatékonyságtalanságáról?

ban azok oktatásbeli szerepe jelenleg nem igazán innovatív (Friedman, 1996). Friedman várakozásai ellenére azonban ez a hatékonyságnövekedés azóta sem igazán látszik.

Bill Gates, akit aligha kell bemutatni, hosszan ír a jövő iskolájáról, aminek az a lényege, hogy a tanulók hálózatba kötött számítógép előtt ülve, tanulási programok segítségével önállóan tanulnak. A rendszer rögzíti a diákok előmenetelét, a tanárok és a szülők, otthonról, a hálózaton keresztül erről bármikor tájékozódhatnak. A tanár ritkábban közvetít frontálisan tananyagot, így több ideje marad arra, hogy egyes tanulókkal foglalkozzon (Bill Gatest idézi Komeczki 1997). Vajon igaza lesz-e Gatesnek abban, hogy „a diákok a tanulási programok segítségével önállóan tanulhatnak”?

Mennyire tudja átvenni az IKT mint eszköz és mint tartalom a pedagógusok szerepét?

Az IKT-tartalmak iskolai, oktatási felhasználásának mindenhatóságában hívők az oktatást információközlésnek, a tanulást pedig információfelhalmozásnak gondolják. Pedig a tanulás sokkal inkább olyan belső modellek, struktúrák kialakulását jelenti, amelyhez információkra ugyan szükség van, de a lényeg ezek feldolgozása, s a szerkezetük, összefüggéseik azok, amik megmaradnak. Ha úgy tetszik, ez annak a régi közhelynek az igazságát jelenti, amit néha Galileinek, néha Szent-Györgyi Albertnek tulajdonítanak, miszerint: „A gyermekek feje nem edény, amit meg kell tölteni, hanem fáklya, amit lánggra kell gyújtani.”³⁸

Az oktatás során a pedagógus egyik szerepe éppen ezeknek az összefüggéseknek a szemléltetése, megértetése – és persze a motiváció fenntartása. Nem az információk tömege tehát a tanulás lényege, hanem az információk mögött álló struktúrák és összefüggések felismerése, a szelektív információfeldolgozás, a lényeglátás. És a pedagógus feladata mindennek elősegítése, támogatása.

Mint arra Neil Postman, a New York Egyetem Média és Kommunikáció Tanészékének professzora rámutatott, a számítógépek sem az iskolák valódi feladatainak betöltésében, sem a közoktatás súlyos gondjainak megoldásában nem jelentenek igazi segítséget. Ugyanis mint írja: „az iskolának soha nem az volt a fő feladata, hogy információkkal lássa el a gyerekeket.”³⁹ Ugyancsak Postman mutat rá más helyen arra is, hogy a számítógépet használva gyakran esünk abba a hibába, hogy azt gondoljuk, az oktatás nem más, mint információközlés. Mint írja: „a számítógép kiváló eszköz arra, hogy megkíméljen bennünket a valóban fontos problémákkal való szembenézéstől (...), a terjedő számítógép-használatnak van egy igen veszélyes rejtett üzenete: minden gondunk

³⁸ De lehetne a Kanttól gyakran idézett mondatot is citálni: „A tanuló ne gondolatokat, hanem gondolkozni tanuljon.”

³⁹ Komeczki 1997 idézi Neil Postman 1995-ös munkáját (Postman: *The end of Education*, New York, 1995. Alfred A. Knopf. Inc, 63).

megoldható, ha mind kényelmesebben, mind gyorsabban mind több információhoz jutunk.”⁴⁰

Kétségtelen, hogy az IKT az oktatási alkalmazás során a szemléltetésben, az adminisztrációban, az információkeresésben, információszolgáltatásban és -cserében, a kommunikációban fontos szerephez jutott, de nem a tényleges értelemben vett oktatásban és nevelésben. Az persze egyértelmű, ahogy felfelé haladunk az oktatási rendszer szintjein, annál nagyobb szerepet kaphat az önálló tanulás, amelynek alapvető eleme ekkor már az önálló információgyűjtés, -feldolgozás, -elemzés. A tudomány művelőinél, a kutatóknál ez természetes, de a közoktatásra aligha igaz. És igaz-e a felsőoktatásra?

Peter Drucker⁴¹ – az időközben elhunyt híres menedzsmenttanácsadó, egyetemi tanár és közíró – azt jóslta, hogy a nagy egyetemek harminc év múlva már csak emlékek lesznek. Mivel a felsőoktatási költségek növekedése olyan gyors, mint az egészségügyi költségeké, egyre több a campuson kívüli műholdas előadás, a kétirányú videooktatás a költségek töredékeért. Úgy vélte, hogy a felsőoktatás nem fog megmaradni mint bentlakásos intézmény. Szerinte a mai épületek reménytelenül alkalmatlanok és teljesen szükségtelenek.⁴²

Az általa jóslt harminc évből eltelt közel húsz, és nem úgy néz ki, mintha el akarnának tűnni a nagy kö egyetemek. Kétségtelenül terjedőben vannak az e-oktatások, a távkurzusok, számos neves és kevésbé neves egyetem hirdet internetes diplomaszerező vagy részkurzusokat. (Újabban nagy irodalma van a tömeges nyitott online tanulásnak, a MOOCs-nak [Massive Open Online Courses], lásd Setényi 2013a.) Nyilvánvaló, hogy a mind szélesebb rétegeket befogadó, továbbra is tömegesedő felsőoktatás megpróbál olcsó eszközöket találni az újabb és újabb érdeklődő tömegek befogadására és képzésére (hiszen a felsőoktatásba járó mai korosztály 30-50%, ami hamarosan 60-70%-ra fog növekedni, és akkor még nem beszéltünk a felsőoktatásba törekvő szélesedő idősebb rétegekről). Azonban az erősen valószínű, hogy ez sohasem fog a teljes hallgatói rétegre kiterjedni, legfeljebb a bővülés egy részére. Ráadásul az is nyilvánvaló, hogy ez a fajta képzés nem ugyanazt a tudást, képességeket nyújtja, mint a téglagyöngyök. Igaznak látszik az Amerikai Tanárok Szövetsége által 1996-ban kiadott, „How Unions Can Harness the Technology Revolution on Campus” című jelentése, amely szerint: „Minden pedagógusi tapasztalatunk azt mondja velünk, hogy a campus közös emberi terében zajló tanítás és tanulás a kezdeti egyetemi évek tapasztalatának lényegéhez tartozik, és nem áldozható

⁴⁰ Komeczki 1997 idézi Postmant (Informing Ourselves to Death. Speech, given at a meeting of the German Informatics Society [Gesellschaft fuer Informatik] on October 11, 1990, in Stuttgart).

⁴¹ Peter Ferdinand Drucker (1909–2005), életrajzát lásd: <http://www.druckerinstitute.com/peter-druckers-life-and-legacy/> (Letöltés 2016.01.10.)

⁴² *Forbes Magazin*, 1997/10 <http://www.forbes.com/forbes/1997/0310/5905122a.html> (Letöltés 2016.01.10.)

fel nagyobb mértékben, hacsak az oktatást-nevelést nem akarjuk elfogadhatatlan színvonalra süllyeszteni” (idézi Nyíri 2000).

Aligha vitatható, miként nem mindegy, hogy a Metropolitan opera-előadásait egy filmszínházban látjuk kivetítőn, vagy a helyszínen, ugyanúgy az sem mindegy, hogy egy felsőoktatási kurzust számítógépen látott előadásokkal és feladatlapokkal végeznek el, vagy a kőegyetemek campusain, előadások, teammunkák és személyes tutorálások segítségével.⁴³ Ezt igazolja a már említett 2015. évi The Global Information Technology Reportban Behar és Mishra, akik arra hívják fel a figyelmet, hogy a MOOCs tanfolyamok elvégzési aránya kevesebb mint 7%, gyakran azért, mert hiányzik a személyes kapcsolat (Behar–Mishra 2015).

Tegyük hozzá, hogy az sem valószínű, hogy a munkaadók szívesebben alkalmaznának egy bármilyen neves egyetemen, de távoktatásban, személyes kapcsolatok nélkül szerzett diplomát, mint egy kevésbé neves, de fulltime (azaz nappali tagozatos) formában szerzett fokozatot.

Nem igazán hihető, hogy a jövő iskoláját és oktatását az jellemzi majd, hogy a tanulók naphosszat a számítógép képernyője előtt ülnek, s magányosan kattintgatva az egerrel tanulnak. És ebből a szempontból teljesen mindegy, hogy a világhálón elérhető információkat próbálják meg önmaguk megkeresni és feldolgozni, vagy a tanárok vagy más szakemberek által készített oktatóprogramok „multiszemléletes” és interaktív anyagait „böngészik”. Bár kétségtelenül igaza van Druckernek, hogy mennyire gazdaságos is lenne ez, hiszen nem kellene iskolák, nem kellene tanárok, pontosabban csak virtuális iskolák és virtuális tanárok kellene. A hálózatra felrakott oktatóprogramokra van csupán szükség (ez persze pénzbe kerül, de sokkal olcsóbb, mint iskolákat építeni), meg néhány instrukcióra, s legyünk engedékenyek: kell néhány konzultációs és vizsgaközpont is, no és persze minőségbiztosítási szervezet (mert ha már minőség nincs, akkor legalább biztosítsuk) és akkreditáció (hogy az a néhány régi szakember, aki ezzel foglalkozik, időnként találkozhasson, s kizárhassa az újonnan jövőket).

Alighanem egyetérthetünk Theodore Roszakkal, aki így ír: „Egyesek szeme előtt egy olyan iskola képe lebeghet, amelyben a tanulók elkülönített fülkékben ülnek a számítógép előtt, teendőjük pedig a képernyő merev bámulására és gombok nyomkodására korlátozódik. Én azonban képtelen vagyok ezt a képet elfogadni, néhány esetet kivéve, amikor tényleg valami különlegesen számító-

⁴³ Vannak persze jelentősen eltérő vélemények is. Például éppen „Nyíri Kristóf véleménye ezzel szemben az, hogy a diákevek nem sokat alakítottak rajta. Amit valaha is elajátított, annak túlnyomó részét a maga választotta könyvekből vagy konferenciákon tanulta, a hasonló érdeklődéssel bíró kollégák informális hálózatához tartozva. Egyetemi oktatóként sikeressége ellenére az évtizedek során szakmai energiáiból csupán töredéknyit fordított hallgatóira, és gyakorlatilag semennyit tanárkollégáira” (Nyíri Kristófot idézi Draskovits 2003).

gépet kívánó gyakorlatról van szó. (...) Az én ízlésemnek egy másik kép felel meg: tanárok és diákok csoportja, szemtől szemben egymással, és egy könyv fölött elmélkednek, vagy egy műalkotásról, vagy akár egy táblára rajzolt vázlatról gondolkodnak. Ez a kép emlékeztet rá, hogy milyen csodálatraméltóan egyszerű, sőt primitív dolog az oktatás. Két elme tökéletesen közvetlen találkozása: az egyik tanulni akar, a másik tanítani (...)” (Roszak 1990: 112–113).

Az IKT-eszközök elterjedése rohamos, és nyilvánvalóan szerepet követelnek életünkben, amelyről nem lehet nem tudomást venni. Ezen eszközök és lehetőségeik hatását nem lehet figyelmen kívül hagyni. Az IKT-eszközök szerepe hatalmas a fiatalok és felnőttek mindennapi kapcsolattartásában, kommunikációjában, tájékozódásában és szórakozásban. Sőt mint arra számos UNESCO-tanulmány rámutat a felnőttképzésben is.

Jól lehet a szemléltetésben, a kapcsolattartásban és az információgyűjtésben egyre nagyobb a szerepük, mindezek ellenére azonban az oktatás lényegét ezek a változások érintetlenül hagyják. Ugyanis aligha pótolják, sőt a használatuk nyomán kialakuló izoláció, individualizáció miatt még inkább szükségessé teszik – a korábban említett rendszerező, motiváló szerepen túl – az iskola és a pedagógusok szocializációs, nevelő szerepét a felnövekvő nemzedék esetében. Más oldalról a felnőttoktatásban, a diplomások önképzésében és a kutatásban igen jelentős változást hozhatnak, hoznak (hiszen ez az írás is úgy készül a számítógépen, hogy szerzője a megírásához szükséges szakirodalmat, kutatási eredményeket nagyrészt az internetről szerzi).

Ha végigtekintünk az elmúlt háromnegyed évszázadon, azt látjuk, hogy a többször fel-fel gyorsuló tudományos, technikai haladás hatására, az új ismeretek nagy tömege miatt fel-fel erősödik az oktatás vélt elmaradásának, az oktatás válságának érzete, majd a technika új vívmányainak oktatási alkalmazásától remélt oktatási forradalom vélelmezése. Ezek a technikai fellendülések kialakítják a maguk mítoszáit. A programozott oktatás a 60-as években kezdődő tudományos-technikai fellendüléshez s a nyomában kialakult mítoszhoz kapcsolódott, mint ahogy az e-learning az információs gazdaság, az információs társadalom mítoszához. Nyilván sokan emlékeznek a tudományos-technikai forradalom mítoszára is, amely a teljes robotizációt, a fizikai munka megszűnését, a termonukleáris fúzió gyors megvalósíthatóságát stb. stb. ígérte – szocializmusbeli változata pedig a fejlett kapitalista országok gyors utolérését és leghagyását. Ma hasonló mítoszok övezik a számítógépek, az informatika és az internet terjedésével jellemezhető IKT-forradalmat (és a robotizációt is). Theodor Roszak így fogalmaz, talán kissé durván, a lépten-nyomon hallható „információs gazdaságról” és „információs társadalomról”: „Ezek a gyakran szajkózott közhelyek és klisék voltaképpen egy széles körben elterjedt kultusznak a hókuszpókuszai. Mint minden kultusz, ez is fenntartás nélküli hűséget és belenyugvást követel a résztvevőktől. Elhíteti azokkal, akiknek fogalmuk sincs róla, mi az információ, vagy miért van rá szükség, hogy az információ korában élünk, amelyben a számítógépek azt jelképezik számunkra, amit Krisztus

keresztjének darabjai a »hit korában« élő embereknek: a megváltást” (Roszak 1990: 6–7).

De azért az nem tagadható, hogy az IKT a felnövekvő nemzedékek életének egyre inkább szerves részét képezik. A fiatalok és nemsokára minden ember mindennapi életének, kommunikációjának, szórakozásának elválaszthatatlan elemei a mobiltelefon, laptopok, táblagépek, okostévék, okoshűtők, okoslakások stb. stb. Az IKT valamilyen oktatási felhasználása már csak azért is elkerülhetetlen, mert ezek nélkül lassan nem lehet kapcsolatot teremteni a tanulókkal, ezek nélkül nem lehet motiválni őket. Az információkeresésben, a szemléltetésben, a tananyag-közvetítésben, -feldolgozásban, az iskolai adminisztrációban stb. stb. az IKT-nak tehát van és kell legyen szerepe az iskolában.

A pedagógusok

Mindazzal együtt, hogy az IKT-nak helye kell legyen az iskolában, ezen eszközök és alkalmazások gyors változása egyszerűen nem teszi reálissá azt az elvárást, hogy a pedagógusok naprakészek legyenek azok használatában. Azt az egy-két generációnyi korkülönbséget, ami a tanulók és a pedagógusok között van IKT-használatban és -ismeretben, a pedagógusok nagyobb része sosem tudja s egy részük nem is akarja leküzdeni. De az iskolák anyagi helyzete, továbbá a pedagógusok és az iskolavezetők illetén lemaradása nyomán az sem reális, hogy a taneszközök és a tananyaghordozók naprakészek legyenek. Ez még az egyetemekre is igaz. Minél messzebb kerülünk az informatikai karoktól, annál régebbi számítógépekkel, akadozó internetkapcsolattal, korántsem naprakész szoftverekkel, elavult nyomtatókkal, másolókkal és projektorokkal (stb.) találkozunk a nagy egyetemeken is. A források hiánya itt sem teszi lehetővé a naprakész IKT-eszközök és alkalmazások beszerzését, sőt valójában a többéves elavulás megakadályozását sem. Mégis működnek az egyetemek.

A hardver- és szoftvergyártók, -forgalmazók, hálózati szolgáltatók nyilvánvaló érdeke az eszközök és az alkalmazások gyors(abb) cseréje, s persze az iskolák és a pedagógusok ostromozása, hogy mennyire elavultak az eszközeik és a tudásuk, s annak hangsúlyozása, hogy mennyire fontos az iskolák eszközzrendszerének korszerűsítése és a pedagógusok IKT-használatának naprakészsége. Ugyanakkor egyértelmű, hogy részint az eszközök súlyos elavulásának megakadályozására sincs elég pénz, részint a pedagógusok digitális naprakészségének biztosításához sincs elég motiváció,

Talán nem túl merész állítás, hogy az IKT-eszközök és -alkalmazások használatában a pedagógusok valószínűleg sohasem tudnak a tanulókkal azonos szinten lenni. A lépéstartás mindig csak követést jelent, mivel az egy-két generációnyi korkülönbség az informatikában nagyon sok. Az is csak részmegoldás, ha pedagógiai asszisztenseket alkalmaznak az IKT-alkalmazások elősegítésére, akiknek ugyanis szintén van egygenerációnyi lemaradásuk.

Mindez arra mutat rá, hogy nem a naprakészség a lényeg, hanem az IKT valódi helyének megtalálása az iskolában, az oktatásban, s az ehhez szükséges stabil IKT-háttérnek a kialakítása, s a pedagógusképzésben és -továbbképzésben történő biztos megismertetése, elsajátíttatása.

Azok az oktatáspolitikai nyomásgyakorlások, amelyek a pedagógusoktól naprakész informatikai ismereteket, és mindenáron informatikára épülő oktatást követelnek jobbra az IKT-ipar és -kereskedelem érdekeitől vezéreltek, és elbizonytalanítják a pedagógusokat, akik ahelyett, hogy valódi módszertani kultúrájukat fejlesztenék, az informatikai „kütyük” oktatási alkalmazásával való kísérletezésre kényszerülnek.

Világosan kell látni, hogy az oktatási forradalmak mindig „bársonyosak”. Az IKT esetében is az történik, mint annyi korábbi forradalmi eszköz, új technika vagy eljárás esetében, amelyek újra és újra rárakódnak az oktatásra, mint a hagyóra a rétegei – úgy azonban, hogy annak legmélyebb lényegét változatlanul hagyják. A pedagógusra, a pedagógus és a tanulók személyes kontaktusára mindig szükség lesz az iskolában. Mint egy korábbi tanulmányban megfogalmaztam: „a pedagógusok munkája nem rendelkezik technikai átválthatósággal, magyarul nincsenek olyan technikai eszközök, amelyek alkalmazásával csökkenthető lenne a pedagógus munkaigény és létszám. (Legalább is az elmúlt évszázadok alatt – néhány jóslat ellenére – így tűnik.) Kissé leegyszerűsítve: a pedagógus-foglalkozás a mai napig »kézműves munka«” (Polónyi 2015).

Kell-e vagy nem?

Ebben az írásban igyekeztünk legalább némi kételyt elültetni a türelmes olvasóban az IKT oktatási alkalmazásának mindent átható szükségszerűségét és nélkülözhetetlenségét illetően. Azt szeretnénk hangsúlyozni – bár valószínűleg ez nagyon konzervatívan hangzik –, hogy IKT nélkül, egy szál krétával és egy fekete (vagy zöld) táblával is képes egy szakmailag és módszertanilag jól felkészült pedagógus kiváló eredményt elérni. Sőt azt a kijelentést is megkockáztatjuk, hogy egy gyenge vagy közepes pedagógus esetében az IKT veszélyeket is rejt. Lehet az óvodában (vagy otthon) az IKT-t kisgyermekmegőrzésre használni mesélés helyett. Az előre, esetenként mások által kidolgozott s az internetről letöltött elektronikus tananyag mellett gyenge felkészültséggel is be lehet menni az órára, hiszen minden ott van a ppt slide-okon. El lehet bújni az IKT-csodák mögé, felkészültség nélkül, és a tanulói megértés ellenőrzése nélkül is. De a másik oldalról, a tanulók IKT-eszköz-túlhasználatának is vannak veszélyei – mint arra Lányi András rámutat, „a tanulóknak az iskolában mindenképpen az élő kommunikációt, a másik emberrel való együttlétet kell megtanulniuk” (Kőrösné 2009).

Egy összefoglaló tanulmány bemutat néhány kortárs mítoszt és tévhitet a digitális technika oktatási alkalmazásával kapcsolatban (Higgins et al. 2012), amelyek nagyon tanulságosak:

1. tévhit: Az új technológia minden alkalommal fejlődést hoz.
2. tévhit: A mai gyerekek, a digitális bennszülöttek és „net” generáció, akik eltérően tanulnak, mint az idős emberek.
3. tévhit: A tanulás megváltozott, ma már az interneten keresztül hozzáférnek a tudáshoz, a mai gyerekeknek nem kell tudni dolgokat, csak azt kell tudnia, hol találja meg.
4. tévhit: A diákokat motiválja a technológia, így jobban tanulnak, ha használják.
5. tévhit: Az „Everest tévedés”: használni kell a technológiát, mert ott van!
6. tévhit: A „több jobb” (nem igaz, hogy ha egy kevés technológia használata jó, akkor a több egészen biztosan jobb).

Nem azt állítjuk, hogy az informatikai ismereteknek nincs helye az oktatásban. Sőt, szeretnénk hangsúlyozni, hogy a jövő gazdasága nem működik, a jövő társadalma nem élhet ezek nélkül a kompetenciák, készségek, ismeretek nélkül.

Azt sem állítjuk, hogy a mai és jövőbeli iskolában nincs helye az IKT-nak.

Viszont azt erőteljesen hangsúlyozzuk, hogy az IKT-nak meg kell találni a valódi helyét az iskolában. Nem arra való, hogy az általa elérhető információtömeg helyettesítse az oktatást, nem arra való, hogy a pedagógust háttérbe szorítsa, vagy hogy a felkészületlen pedagógus elbújjon mögé. Nem szorítja ki vagy pótolja a pedagógus módszertani kultúráját.

Kiválóan alkalmas szemléltetésre, információgyűjtésre, kommunikációra és adminisztrációra, de nem helyettesítheti a pedagógust, akinek megértető és nevelő szerepét aligha fogják technikai eszközök valaha is átvenni.

Megjegyzés: A szerző köszöni Sáská Géza értékes javaslatait és észrevételeit.

ELVETÉLT KÍSÉRLETEK – A PEDAGÓGUSBÉREK

A gazdasági növekedés és az oktatás mennyiségi mutatói közötti kapcsolat feltételezése régi, ma is mainstream eszme a közgazdasági elméletek között. Ugyanakkor az oktatás minőségének jelentősége a gazdasági növekedésben viszonylag új gondolat. Empirikus kutatások mutattak rá a nemzetközi kompetenciavizsgálatok eredményei alapján a nem megfelelően teljesítő oktatási rendszerek gazdasági következményeire. (Lásd erről Fazekas 2011, illetve Hanushek–Woessmann 2010a.)

Az oktatás minőségének számos összetevője van, ezek közül sokat csak sejtünk. Ráadásul amit ismerünk, annak sem vagyunk tisztában a hatásaival.

Az egyetlen „tényező”, amelynek egészen bizonyosan meghatározó jelentősége és hatása van az oktatás minőségére, az a pedagógus. A széles körben ismert McKinsey-riport a minőségben élenjáró oktatási rendszerek vizsgálata alapján az oktatás minőségének három meghatározó tényezőjét azonosította:

1. a pedagógusok kiválasztása – azaz annak biztosítása, hogy a megfelelő emberek váljanak tanárrá,
2. a pedagógusképzés – azaz a kiválasztott embereket hatékony oktatókká képezni, és
3. a megfelelő oktatási rendszer – azaz garancia arra, hogy a rendszer a lehető legjobb oktatást biztosítsa minden gyermek számára (McKinsey 2007: 5).⁴⁴

A munka megállapítja, hogy „a legjobban teljesítő oktatási rendszerek hatékonyabb módon választják ki a tanárképzésre jelentkezők közül a megfelelő személyeket, mint rosszul teljesítő társaik” (McKinsey 2007: 17). Ami itt most témánk szempontjából fontos: azt is leszögezi a jelentés, hogy a „[...] jól teljesítő rendszerben az egy főre eső GDP-hez viszonyítva az OECD átlagának megfelelő, vagy annál magasabb fizetést kínáltak a kezdő tanároknak” (McKinsey, 2007: 20).

A fenti jelentés egyébként nem igazán mond újdonságot. Hadd idézzük egy hazai tanulmány megállapítását: „A hazai és nemzetközi elemzések közös és általános megállapítása, hogy a minőséget meghatározó fő tényező a pedagógusok felkészültsége, képessége és hivatástudata, ami a pedagógusok foglalkozások közötti kereseti arányával is összefügg” (Polónyi–Timár 2001a). Ki lehet-

⁴⁴ Lásd: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf (Letöltés: 2012. jan.) Magyarul lásd: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (Letöltés: 2012. jan.)

ne emelni a *Tudásgyár vagy papírgyár* című könyvet is (Polónyi–Timár 2001b), amely részletesen elemzi a „pedagógusproblémát”, a kiválasztást és ösztönzést (a pedagógus szakok felvételi eredményeit, a pedagóguskereseteket hazai és nemzetközi összehasonlításban stb.).

De lényegesen korábbra is visszamehetünk a hazai oktatástörténetben hasonló megállapításokért.

„A tanítóhiány felszámolására tett első lépésként az 1868. évi népiskolai törvény a »tisztes lakáson és legalább egy negyed holdnyi kerten kívül« a rendes tanítók fizetésének minimumát 300 forintban, a segédtanítókéét 200 forintban szabta meg. (...) [E] törvény azonban a tanítók több mint 90%-át foglalkoztató felekezetre csupán mint ajánlás vonatkozott (...)”⁴⁵ (Mazsu 2012: 135). Majdnem húsz évvel később – az akkor már 340 forintra emelkedett éves fizetésről – így ír Ember: „A tanítói fizetés csekélyisége, elégtelensége és példátlanul gyarló módon történő kiszolgáltatása országszerte ismeretes” (Ember 1886: 10). Később hozzáteszi, hogy „340frt évi fizetésből nem egy intelligens ember, hanem egy napszámos családjának sem lehet tisztességesen megélni” (Ember 1886: 24).⁴⁶ A szerző egyértelműen megállapítja, hogy az ennyire alulfizetett tanító műveltségével és szakképzettségével alapvető problémák vannak. „A nagy többség szégyenletesen alacsony fokán áll úgy az általános műveltség, mint a szakképzettségnek” (Ember 1886: 20). „Az okozati összefüggés a tanító műveltsége, szakképzettsége és anyagi helyzete között világos. Nem lévén a tanítónak olyan fizetése, melyből a legegyszerűbben is megtudna élni, folytonosan az anyagi dolgokkal, bajokkal foglalkozik” (Ember 1886: 22).

És hogy van ez ma? Itt azt igyekszünk megvizsgálni, hogy részint történelmi, részint nemzetközi összehasonlításban a hazai pedagógusbérek mennyiben felelnek meg annak a követelménynek, hogy a megfelelő képességű személyeket a pedagóguspályára tudják vonzani, és ott is tudják tartani, megfelelő motivációt biztosítva számukra, s mindebben a pedagóguséletpálya-modell bevezetése mennyiben jelent elmozdulást.

A munkabér

A munkabér jelentőségének és szerepének megértéséhez egy közismert (politológus és) közgazdász gondolatait hívjuk segítségül.

Francis Fukuyama szerint a „hagyományos liberális gazdaságtan Adam Smith óta azt tartja, hogy a munka egy lényegében kellemetlen tevékenység,

⁴⁵ Mazsu adatai szerint az 1887/88 tanévben 21 379 rendes tanító és 2822 segédtanító volt (Mazsu 2012).

⁴⁶ Mazsu megjegyzi, hogy a „tanítók átlagfizetése a törvény után másfél évtizeddel is csupán 368 forint volt. Ez a korabeli évi napszámos kereseteknek mintegy kétszeresét tette ki” (Mazsu 2012: 135).

amelyet csak az általa létrehozott dolgok hasznossága miatt vállalunk. Ezt a hasznosságot főként szabad időnkben élvezhetjük; az emberi munka célja tehát bizonyos értelemben véve nem az, hogy dolgozzunk, hanem hogy szabad időnket élvezzük.⁴⁷ (...) Több munkára magasabb díjazással szokás ösztönözni a munkavállalót (...)” (Fukuyama 1994: 323).

Ugyanakkor azt is hozzáteszi, hogy sok esetben, a drága ügyvédek, a vállalati vezetők, vagy a terjeszkedni akaró japán multinacionális cég képviselője esetében nem elegendő ez a magyarázat, mert az ilyen emberek sokszor hetven-nyolcvan órát is dolgoznak egy héten, és ritkán vagy csak rövid időre mennek szabadságra. „Az oknak, mely miatt ezek az emberek ilyen megszállottan dolgoznak, csak részben van köze a pénzbeli ellenszolgáltatásokhoz: nyilvánvaló, hogy magában a munkában lelik örömeiket, vagy az általa elért társadalmi helyzetben és elismerésben. Önbecsülésüket az szabja meg, milyen fáradhatatlanul és jól dolgoznak, milyen gyorsan jutnak előbbre a vállalati rangsorban, és milyen tiszteletet tapasztalnak mások részéről. Még anyagi javaikat is inkább csak mint »státusszimbólumokat« élvezik, használni alig használják őket, mivelhogy erre kevés idejük jut. Más szóval munkájukkal elsősorban a bennük élő *thüimoszt*, nem a vágyat akarják kielégíteni” (Fukuyama 1994: 324–325).

Későbbi munkájában Fukuyama rámutat, hogy a rang fontosabb,⁴⁸ mint a pénz. „[A] rangért és elismerésért folytatott versengés a gazdasági életnek is fontos tényezője. Annak nagy részét, ami gazdasági motivációnak számít (...) nem annyira maga a fogyasztási vágy mozgatja, mint inkább (...) »pozíciójává« birtoklása iránti vágy” (Fukuyama 2000: 307). Ebből azután azt a következtetést vonja le, hogy „a boldogság nem az abszolút, hanem a relatív jövedelemmel függ össze, és hogy az elégedettség, amelyet a pénz hoz magával – mint Adam Smith is rámutat⁴⁹ – annak mértékétől függ, hogy az emberek mennyire »sütkérezhetnek« a gazdagságukban” (Fukuyama 2000: 309).

Tehát kissé leegyszerűsítve a munkabérek – egészen pontosan a munkabérekülönbségek, illetve -arányok – rövid távon, makroszinten határozzák meg a

⁴⁷ „A határhaszon elmélet szerint az ember addig a pontig dolgozik, amelynél a munka »határhaszontalansága« – vagyis az a kellemetlenség, hogy egész estig az irodában rostokoljon, vagy, hogy szombaton bemenjen dolgozni – meghaladja a munkából származó anyagi előny hasznosságát. Munkájuk hatékonyságát és a munka haszontalanságának megítélését illetően az emberek különböznek egymástól, de azt, hogy mennyit fognak dolgozni, racionális mérlegeléssel döntenek el, a munka kellemetlenségeit eredményeinek várható kellemességeivel szembeállítva” (Fukuyama 2000: 323).

⁴⁸ „Az embernél a magasabb státuszra való törekvés hasonlóan [mint az állatvilágban] be van építve az érzelmi rendszerbe. Az elismerés vágya (...) a politikai élet legfőbb hajtóereje.”

⁴⁹ Fukuyama Adam Smithet idézi, aki „elmagyarázta, hogy a gazdagok nem szűkségből törekednek gazdagságra, mert e szükséglet rendszerint mérsékelt, hanem azért, mert a »gazdag sütkérezik gazdagságában«, és »úgy érzi, hogy az természetszerűen reá irányítja a világ figyelmét«” (Fukuyama 2000), idézi A. Smith (1982): *The Theory of Moral Sentiments*, Liberty Klassics, Indianapolis. 50–51.

munkaerő allokációját, vagyis hogy ki hová, melyik munkáltatóhoz megy dolgozni, mikroszinten pedig ösztönző, motiváló szerepük van. Hosszú távon pedig összefüggésben állnak egy-egy foglalkozás presztízsével.

Nem térünk ki rá, csak megemlítjük, hogy a pedagógusfoglalkozás rendelkezik néhány – a munka bérezésére is kiható gazdasági, szervezési – sajátossággal. Ilyenek az oktatás-szervezés tradicionális jellegzetességei (részint napi, részint évi szervezési jellemzői: a tavaszi, nyári, téli szünet), amelyek alapvetően befolyásolják a foglalkozás presztízsét és a nemek közötti megoszlását.

Elemzésünkben először a pedagógusbérek más foglalkozásokkal összemért különbségeit, arányait történelmi távlatokban vizsgáljuk. Majd a közelmúltbeli bérszintet és más foglalkozásokhoz mért bérkülönbségeket, arányokat nemzetközi összehasonlításban nézzük meg. Megvizsgáljuk a közelmúltbeli és jelenlegi hazai bérarányokat egyes foglalkozások között, s végül a pedagógusélet-pálya-modell által hozott változásokat vesszük szemügyre.

A hazai pedagógusbérek történelmi távlatokban

Az alapfokú oktatásban tanító pedagógusok bérszintje Magyarországon a többi értelmiségi pályához viszonyítva történelmi távlatban mindig a szellemi pályák utolsói között volt (1. táblázat). Az államszocializmus mesterségesen összenyomott bérrendszere sem változtatott ezen, s a rendszerváltozást követően, bár a bérdifferentenciák kiszélesedtek, az általános iskolai pedagógusok bérszintje nőtt, de a többi értelmiségi pályához viszonyítva helyzete nem sokat változott.

1. táblázat. Egyes foglalkozások – közöttük a pedagógus – kereseteinek történelmi alakulása a napszámos keresetekhez viszonyítva

	1880–1900	1967	2013
Általános iskolai tanár, tanító	2,9	1,0	1,6
Középiskolai tanár	5,8	1,1	1,8
Bíró	6,0	2,0	5,1
Általános orvos	11,6	1,5	2,6
Egyetemi tanár	14,8	2,7	5,6
Ügyvéd	30,6	1,5	2,3
Törvényhozó, miniszter, államtitkár	53,6	2,9	10,3
Egyszerű mezőgazdasági foglalkozás (pl. napszámos)	1,0	1,0	1,0

Adatok forrása: 1890-es adatok Mazsu 2012, 1967-es adatok: Olajos-Öry 1969, 2013-as adatok: <http://www.afsz.hu/sysres/adattar2014/index.html> (letöltés 2014. 10. 10.).

Megjegyzések:

(a) Az 1880-as évek „napszámos” kategóriáját azonosnak tekintettük a mai (9331 FEOR számú) „Egyszerű mezőgazdasági foglalkozású” kategóriával

(b) Az 1800-as évek végének „Elemi népiskolai tanító” kategóriáját (akik a pedagógusok 90%-át alkották [Mazsu, 2012: 136]) azonosnak tekintettük a mai 2431 „Általános iskolai tanár, tanító” kategóriával.

A középiskolai tanárok bérszintje az alapfokon tanítókéhoz viszonyítva mintegy kétszeres volt a 19. század végén, a rendszerváltás után azonban messze nem nyílt ki ennyire az olló, aminek nyilvánvalóan az az oka, hogy időközben a középiskola a szűk elitképzésből széles iskolarendszerré expandált, s így a középiskolai tanári foglalkozást gyakorlók száma is lényegesen kiszélesedett, a foglalkozás presztízse esett, s a középiskolai tanárképzés tömegesedése nyomán munkaerő-piaci kínálata bővült. De a középiskola – és valamennyi állami oktatási alrendszer – bérszintjének alakulásában meghatározó szerepe van az államnak, az oktatásirányításnak. A második világháború után a magyar pedagógusok kirívóan alacsony keresetét – a többi diplomáshoz hasonlóan – az 50-es évek eleji ár- és bérreform idején alakították ki. Ez a kereseti arány az államszocializmus négy évtizede alatt lényegében változatlan maradt. Az államszocializmus időszakában a középiskolai tanárok bére alig haladta meg az általános iskolában tanító pedagógusok bérszintjét, majd a rendszerváltozás környékén egy rövid időszakot kivéve azután sem változott jelentősen a helyzetük.

A háború előtti kereseti arányok máig sem álltak vissza – ami persze nem is törvényszerű, hogy megtörténjen. Egyértelmű, hogy az elmúlt mintegy 120 év kereseti aránymódosulásainak a pedagógusok a vesztesei.

Ha csak az elmúlt harminc évre fókuszálunk (2. táblázat), akkor is azt látjuk, hogy a pedagógusok más pályákhoz viszonyított bérarányai romlottak, azaz valamennyi pedagóguskategória kereseti helyzete rosszabb lett, pl. a kereseti szintben elől álló közgazdászokéhoz viszonyítva. A 2002-es 50%-os közalkalmazotti béremelés ugyan némileg mérsékelte a pedagógus kategóriák keresetelmaradását, azonban ezt követően a keresetarány-romlás tovább folytatódott.

Összességében tehát azt lehet megállapítani, hogy a rendszerváltás után az egyes foglalkozások keresetarányai az államszocializmust megelőző időszakhoz hasonló, bár attól némileg elmaradó mértékűre növekedtek, s a presztízsrangsor némileg átrendeződött. Azonban a pedagóguskeresetek, különösen a középiskolai pedagógusok keresete ebből az átrendeződésből igen kedvezőtlenül került ki. Az elmúlt 25 évben a legjobban kereső diplomás pályákhoz képest az általános iskolai pedagógusok bérelemaradása megduplázódott. A középiskolai pedagógusok keresete pedig – a rendszerváltás körüli viszonylag kedvező helyzetből – rohamosan hanyatlott, s a 2000-es évek első évtizedének első éveire az általános iskolai pedagógusok kereseti szintjét alig meghaladó nivóra süllyedt. Ezek a keresetarányok nyilvánvalóan együtt mozognak a pedagógusszakma presztízsével, ami befolyásolta, befolyásolja azt, hogy milyen képességű, elkötelezettségű, motivációjú emberek választják a pályát, ami – mint arról már volt szó – visszahat az oktatás minőségére.

Nemzetközi összehasonlításban vizsgálva, 2000 és 2012 között az OECD-országok között Magyarországon esett vissza legnagyobb mértékben a pedagógusok fizetése. A középiskolai (upper secondary education) pedagógusok esetében a 2012-es bér a 2005-ösnek 65%-ára, az alapfokon (primary education) és

2. táblázat. Egyes foglalkozások – közöttük a pedagógus – kereseteinek alakulása a közgazdászkeresetekhez viszonyítva a rendszerváltás után

	1986	1989	1992	1994	1997	1999	2004	2010	2013
Felsőfokú oktató	108	110	69	64	55	52	78	60	60
Középiskolai tanár	106	109	68	58	48	43	65	48	43
Ált. iskolai pedagógus	78	84	55	48	40	37	54	41	38
Vegyészmérnök	115	117	79	72	78	68	89	76	78
Gépészmérnök	121	132	86	68	78	69	85	80	79
Számítástechn. szervező (2013: informatikus)	95	104	86	77	93	76	102	95	91
Fizikus	113	111	71	84	66	59	86	69	67
Jogász, jogtanácsos	105	124	101	90	106	94	104	81	79
Közgazdász	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Nők aránya a középiskolai pedagógusok között*	..	55%	53%	53%	58%	61%	64%	65%	65%
Nők aránya az ált. iskolai pedagógusok között	..	84%	84%	84%	85%	86%	87%	87%	87%

* A középiskolai pedagógusok közgazdászokhoz viszonyított béraránya és a középiskolai pedagógusok közötti nőarány korrelációja (–0,5224). Az általános iskolai pedagógusok esetében pedig (–0,6459).

Forrás: az egyéni bérek és keresetek adatfelvétel, nfsz.munka.hu (letöltés 2014. 10. 10.).

Megjegyzés: a FEOR változása miatt a 2013-ban a megszűnt számítástechnikai szervező helyett informatikus kereseteket vettünk figyelembe.

az általános iskola felső tagozatán (lower secondary education) tanító pedagógusok esetében 71%-ra. Ez alatt az időszak alatt az OECD-országok több mint felében növekedett a pedagógusok fizetése (legjobban Észtországban, Lengyelországban és Izraelben, illetve alapfokon Luxemburgban, a középiskolában pedig Svédországban). 2012-ben a 2005-ös szint 90%-ánál alacsonyabb szintre mindössze Görögországban és Magyarországon süllyedt a pedagógusfizetés, illetve középiskolában még Izland esetében.⁵⁰

Ugyanakkor nem példanélküli, hogy a fejlett országokban a pedagógusok bérszintje elmarad a diplomás munkaerő átlagától, Magyarország azonban minden pedagóguskategóriát illetően a legrosszabb pedagóguskereseti szintű országok között van. A különböző iskolai szinteken tanító pedagógusoknak a 25–64 éves diplomás munkaerőhöz viszonyított bérarányait nemzetközi összehasonlításban (az OECD ezzel kapcsolatban adatsor-szolgáltató 31 országát) vizsgálva Magyarország az utolsó hatodban helyezkedik el. Sőt 2012-ben mindegyik kategóriában az utolsó három egyike.

Az általános iskola alsó és felső tagozatán tanító pedagógusok 58%-át keresik a diplomás átlagnak, a középiskolában tanítók pedig 66%-át. Ausztriával és

⁵⁰ Adatok forrása: *Education at a Glance 2012 OECD Indicators* (2012) Table D3.5.

Olaszországgal állunk nagyjából azonos szinten, kissé megelőzve a cseheket, szlovákokat és az izlandiakat.

Az adatokból úgy tűnik, hogy kevés OECD-országban haladja meg a pedagógusok átlagfizetése a diplomások átlagát. Az alapfokú és az alsó középfokú oktatásban Korea, Spanyolország, Portugália, Luxemburg, Kanada és Új-Zéland esetében tapasztalható ez. A középfokon tanító pedagógusok 10 országban keresnek többet, mint a diplomás átlag (Spanyolország, Korea, Luxemburg, Portugália, Finnország, Dánia, Németország, Belgium, Új-Zéland és Kanada).

Érdemes egy gondolat erejéig a pedagógusok óraterhelésével is foglalkozni.

A magyar pedagógusok kontakt (kötelező) óraterhelését nemzetközi összehasonlításban (az OECD-országok adatbázisán) vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy miközben az óvodapedagógusok kontakt óraterhelése a legmagasabbak között van a fejlett országok között, az általános iskolai pedagógusok kontakt óraterhelése viszont a legalacsonyabbak között, a középfokú oktatásban dolgozó pedagógusoké pedig a középmezőnyben található. (Az országokban tapasztalható kontaktóraszám és a keresetek között nem látszik korreláció.)

A pedagóguséletpálya-modell bevezetése a magyar általános iskolai pedagógusok kontaktóraszám tekintetében nemzetközi összehasonlításban elfoglalt helyzetén nem módosít számottevően, mert nem a kontakt óraszám növekedett, hanem az iskolában töltendő órák száma.

Ha megvizsgáljuk az egyes országok (2012-es) PISA-eredményei és a pedagógusoknak a diplomások átlagkeresetéhez viszonyított béarányai közötti korrelációt, akkor nem túl erős együttjárást tapasztalhatunk (+0,2831 és +0,4153). Ugyanakkor az azért szembetűnő, hogy az általános iskola alsó tagozaton tanító pedagógusok béarányaival a legmagasabb a korreláció (a matematikai literacyval +0,4153, az olvasásival +0,3982 és a tudományossal +0,3428).

Ha a pedagógusoknak a diplomásokhoz viszonyított országonkénti bérszintjének az adott országban az adott képzési szinten tanító pedagógusok közötti, nők arányával való együttjárását nézzük, akkor viszonylag erős negatív korrelációt találunk az alapfokú oktatás esetében (−0,6139), és az alsóközépfok esetében is (−0,5557), (de még a felsőközépfokon is −0,3411). Magyarul minél magasabb a keresetek aránya a diplomások átlagához viszonyítva, annál alacsonyabb a nők aránya az adott képzési szinten. Ebben persze semmi meglepő nincs, hiszen ez közismert összefüggés a keresetek nagysága, a szakmák presztízse és az adott szakmában a nők előfordulási aránya között.

El lehet-e mozdulni a bérekben?

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről új előmeneteli rendszert határozott meg 2013. szeptember 1-i hatálybalépéssel. Ennek lényege, hogy a pedagógusokat különböző minősítések alapján fokozatokba sorolják, s ehhez fizetési lépcsőket állapítanak meg [64. § (4)]. „A pedagógus-munkakörben fog-

lalkoztatott a munkakör ellátásához (...) törvényben előírt iskolai végzettség, valamint állam által elismert szakképesítés, szakképzettség, továbbá a nevelő, oktató munkája ellátásához közvetlenül kapcsolódó, azt közvetlenül segítő doktori cím, tudományos fokozat, valamint akadémiai tagság, szakmai gyakorlat, publikációs tevékenység, minősítő vizsga és a minősítési eljárás keretében elnyert minősítés alapján

- a) Gyakornok,
 - b) Pedagógus I.,
 - c) Pedagógus II.,
 - d) Mesterpedagógus,
 - e) Kutatótanár,
- fokozatokat érheti el.”

Az egyes fokozatokon belül megmarad a háromévenkénti magasabb fizetési kategóriába lépés (a gyakornokok kivételével).

A fokozatokhoz és ezen belül az egyes fizetési kategóriákhoz tartozó garantált illetményt az illetményalap százalékában a törvény 7. melléklete mutatja be.

A törvény eredeti változata szerint [65. § (2)]: „az illetményalap főiskolai végzettség esetén a mindenkori minimálbér száznolcvan, egyetemi végzettség esetén kétszáz százaléka.” 2013-ban azonban kiderült, hogy nincs pénz az azonnali bevezetésre, ezért ennek a bekezdésnek a hatálybalépését 2017. szeptember 1-ére halasztották, s a törvénybe 97. § (20a) bekezdésként bekerült a bevezetés első – csökkentett beralapú – üteme: „2013. szeptember 1. és 2014. augusztus 31. között az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alaphár (minimálbér) havi összegének

- a) 118,5 százaléka középfokú végzettség esetén,
- b) 157,8 százaléka alaphár esetén,
- c) 172,9 százaléka mesterfokozat esetén.”

Majd a 326/2013. (VIII. 30.) – a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló – Korm. rendelet a további ütemeket is felsorolja:

„38. § (1) 2014. szeptember 1. és 2015. augusztus 31. között az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alaphár (minimálbér) havi összegének

- a) 118,9 százaléka középfokú végzettség esetén,
- b) 163,3 százaléka alaphár esetén,
- c) 179,6 százaléka mesterfokozat esetén.

(2) 2015. szeptember 1. és 2016. augusztus 31. között az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alaphír (minimálbír) havi összegének

- a) 119,3 százaléka középfokú végzettség esetén,
- b) 168,9 százaléka alaphfokozat esetén,
- c) 186,4 százaléka mesterfokozat esetén.

(3) 2016. szeptember 1. és 2017. augusztus 31. között az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alaphír (minimálbír) havi összegének

- a) 119,6 százaléka középfokú végzettség esetén,
- b) 174,5 százaléka alaphfokozat esetén,
- c) 193,2 százaléka mesterfokozat esetén.”

Valójában a bérrendszerbe történő besorolás is jócskán elhúzódik. 2013. szeptember 1-ével az első besorolást az Nkt. 97. § (20) bekezdésébe foglalt átmeneti szabály alapján kellett végrehajtani: aki 2013. szeptember 1-én már legalább két éves szakmai gyakorlattal rendelkezett, azt pedagógus I. fokozatba, aki két évnél kevesebb szakmai gyakorlattal rendelkezett, azt gyakornok fokozatba kellett besorolni (Bérces, 2013).

A 326/2013. Korm. rendelet 36. § (2) alapján „a 2013. szeptember 1-jén Pedagógus I. fokozatba besorolt, több mint nyolc év szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógus először 2014-ben kezdeményezheti a minősítési eljárást”. A (3) szerint pedig „a pedagógus-szakvizsgával és tizennégy év szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógus 2014. április 30-áig kérelmezheti a Pedagógus II. fokozatba 2015. január 1-jével történő besorolását”. Mindezek alapján egyértelmű, hogy jelen tanulmány írásakor, 2014 késő őszén gyakorlatilag pedagógus csak gyakornoknak, vagy pedagógus I-nek van besorolva, a törvény hatálybalépését követő másfél év után.

Mint a köznevelésért felelős helyettes államtitkár nyilatkozta, a 2015. évi minősítési tervhez „a minősítési keretszámot az oktatásért felelős miniszter felhatalmazása alapján (...) [az] államtitkár asszony 30 000 főben határozta meg” (Fülöp, 2014). Ha a minősítés ebben az ütemben folyik, akkor a közel 120 ezer pedagógust négy év alatt sorolják be. Csak 2018-ra fog beállni teljesen a besorolási rendszer, és nem mellesleg, csak ekkor kell a kormány által 2011-ben megígért pedagógusbír-emelést teljes egészében fizetni.

Ha összevetjük a közalkalmazotti bérrendszert és a pedagógusok új bérrendszerét, kétségtelenül az új, ún. életpályamodell besorolási bérei lényegesen kedvezőbbek még a 2014-es mintegy 90%-os bevezetési szinten is. A pedagóguséletpályamodell 2014-es bevezetési szinten (figyelembe véve azt is, hogy lényegében még csak a pedagógus I. kategóriába történt besorolás, hiszen a minősítési rendszer még nem épült ki) mintegy 40-60%-kal magasabb (bruttó) besorolási béreket nyújt. Ugyanakkor a tényleges keresetnövekedési arányok

elmaradnak ettől. A már említett, elhúzódó minősítéseken túl, az új pedagógusfoglalkoztatási rendszer radikálisan lecsökkentette a túlórákat (megemelte a külön díjazás nélkül ellátandó órák számát), ami miatt a keresetnövekedés elmarad a besorolási bér növekedés arányától. Mintegy 40-50%-os keresetnövekedést lehet 2014-ben becsülni.

A pedagóguséletpálya-modell bérrendszerének bevezetése – bár annak csak a kezdetén vagyunk – kedvező elmozdulás vélelmezését teszi lehetővé a pedagógusok kereseti helyzetét illetően.

A pedagógusok 2013-beli kereseti szintje, amely az általános iskolai pedagógusok esetében a nemzetgazdasági átlagkereset alatt volt, a középiskolai pedagógusok esetében pedig nagyjából megegyezett azzal, az új bérrendszer bevezetésével jelentősen elmozdult. Becsléseink szerint 2016-ban – a beígért emelések betartása esetében és a magasabb besorolások legalább kétharmadának végrehajtását feltételezve – az általános iskolai pedagógusok átlagkeresete el fogja érni a szellemi foglalkozásúak nemzetgazdasági átlagát, a középiskolai pedagógusoké pedig meg fogja haladni azt, sőt meg fogja haladni a főiskolai végzettségűek nemzetgazdasági bruttó átlagkeresetét (bár mintegy 50%-kal elmarad az egyetemi végzettségűek nemzetgazdasági bruttó átlagkeresetétől).

Ugyanakkor ezeket a kedvező becsléseket erősen bizonytalanná teszi, hogy a 2015. évi költségvetési törvényben ismételten módosították a pedagógus előmeneteli rendszer bérképzésének alapját. A módosítás értelmében A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 65. § (2) bekezdése a következő szöveggel lép hatályba:

„(2) Az illetményalap a központi költségvetésről szóló törvényben meghatározott vetítési alap

- a) középfokú végzettség esetén százhusz százaléka,
- b) alapfokozat esetén száznyolcvan százaléka,
- c) mesterfokozat esetén kétszáz százaléka.”

A módosítás lényege az, hogy a bérképzés eddigi alapját képező minimálbér helyére a költségvetési törvényben meghatározott vetítési alap lép. A törvény-módosítás indoklása szerint: „A pedagógus életpálya-modell szerinti illetmény-előmeneteli rendszer vetítési alapja rögzítésre kerül oly módon, hogy az alapilletmény elválík a mindenkori minimálbértől és ehelyett azt a mindenkori költségvetési törvény határozza meg. Ezzel a közszféra köznevelési szegmensében is a költségvetési peremfeltételektől függően alakulhatnak a jövedelmek.”

Tehát a pedagógusbérek a költségvetési peremfeltételektől függően fognak alakulni. Ez pedig nem sok jót ígér a meglehetősen gyenge érdekérvényesítéssel rendelkező oktatási szféra számára.

A kormányzati szándék megingása és következményei

2016-ra az új pedagógus-bérrendszer nyomán mind az általános iskolai, mind a középiskolai pedagógusok keresete jelentősen közeledett a diplomások nemzetgazdasági átlagkeresetéhez. Ez az általános iskolai pedagógusok esetében az OECD-országok között a jelenlegi helyezésünkhöz képest mintegy 6-8 helylyel való feljebb jutást, az összes ország között a második harmad végére, a harmadik harmad elejére kerülést (Lengyelországgal és Franciaországgal azonos szintet) jelent. A középiskolai pedagógusok esetében pedig a középmezőny alá jártunk (Hollandiával, Svédországgal nagyjából azonos szintre), közel az OECD-átlaghoz.

Ezzel a pedagógusok várhatóan beérik a hazai kereseti rangsorban az egyetemi adjunktusokat, sőt a gyógyszerészeket és az orvosokat (persze a közalkalmazottként dolgozó orvosokat paraszolvencia nélkül tekintve), ami jelentős elmozdulást ígér a pálya presztízsében. A béremelésnek és a rendszerbe épített minősítéseknek várhatóan lesz minőségjavító szerepe. Ahhoz azonban, hogy a pálya presztízse növekedjen, ennek a bérelőnynek hosszabb távon fenn kell maradni. Most különösen fontos ez a presztízsnövekedés, mert kívül esik ugyan ennek a tanulmánynak a témakörén, mégis érdemes rámutatni, hogy a közoktatás jelentős nemzedékváltás előtt áll. A nők 40 éves szolgálati idő utáni kedvezményes nyugdíjlehetősége, valamint a Ratkó-nemzedék nyugdíjba vonulása nyomán jelentős beáramlás várható a pedagógusállományba. A kedvező bérszint elősegítheti, hogy – mint a McKinsey-riport szorgalmazza – „a megfelelő emberek váljanak tanárrá” (persze ehhez mindenképpen hozzátartozik, aminek a riport szintén hangsúlyozza a jelentőségét: a pedagógusképzés) (McKinsey 2007).

Nagy kérdés azonban, hogy ilyen hosszú távon megmarad-e a kormányzat bérnövelési szándéka. Ugyanis mint az MNB elemzése rámutat, „a pedagógus életpálya-modell bevezetése a GDP 1,1 százalékpontjával növeli a közoktatási (és óvodai gondozás) bruttó bérköltségét” (MNB 2013: 36), és persze ennyivel növeli a közoktatási kiadásokat is. Ez a közoktatás költségvetési kiadásainak a GDP-hez viszonyított összegét lényegében harmadával emeli meg.⁵¹ Félő, hogy a kormány ezt a növekedést részint meg akarja takarítani, más oktatási kiadások csökkentésével, részint igyekszik a növekedést mérsékelni.

A kormányzati szándék megingása már igen korán észrevehető volt. Ezt jelezte a pedagóguséletpálya-bérezésre vonatkozó 2013-as módosítás, amely a bevezetést 2017-ig elhúzta. A másik megingás a 2015. évi költségvetési törvényben bevezetett módosítás volt, amely az alapilletményt elszakítja a minimál-

⁵¹ 2011-ben 3%, 2012-ben 20,9% volt a költségvetés oktatási kiadásainak aránya a GDP %-ában a Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2012/2013 adatai szerint

bértől, s annak meghatározását a költségvetési törvénybe utalja. Az indoklás nem is titkolja, hogy ennek célja a bérnövekedés kontrollálása.

Más oldalról az is kérdés, hogy mennyi ideig marad meg ez a kedvezőbb kereseti helyzet. Az egyes közpénzekből működő ágazatok esetében ugyanis igen erős érdekérvényesítő nyomás nehezedik a kormányokra a kereseti arányok alakítása végett. Nem igazán valószínű, hogy pl. az egészségügyi ágazat belenyugszik abba, hogy az oktatási ágazat keresetei beérték, vagy a felsőoktatás, hogy egy tanító jobban keres, mint egy egyetemi adjunktus.

Befejezésül nagyon fontos még valamit hangsúlyozni. A pedagóguséletpálya-modellnek nemcsak a bérszint a lényege, hanem a minősítés is. Setényi János írja: „A hagyományos pedagóguspálya magányos, hosszútávú befektetést, türelmet, kitartást követelő szakma, ahol a kollégák egyenlőek, kiemelkedésre kevés az esély, de bukni sem lehet és lényegében hiányzik a *karrierlétra*. A nyilvánvalóan alkalmatlanok évtizedekig taníthatnak együtt a kiválóakkal” (Setényi 2013b). Az életpálya-modell akkor éri el oktatási minőségjavítási célját, ha a keresetekkel odavonzott emberek közül sikerül kiválogatni a megfelelőeket, ha sikerül megteremteni a *karrierlétrát*, és sikerül valódi minőségi szelekciót megvalósítani a pályára lépés mellett a *karrierlétrán* haladás során is.

Ha nem sikerül olyan bérezési rendszert teremteni, amely a rövid távú motiváción messze túlmutatva a pozitív szelekciót és a presztízst is előmozdítja, akkor oktatásunk jobbik esetben marad azon a szinten ahol ma van, rosszabbik esetben romlik tovább.

III. OKTATÁSPOLITIKAI IN FLAGRANTI

A FELSŐOKTATÁS-POLITIKA ÁTALAKULÁSAI A RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG

A hazai felsőoktatás-politika rendszerváltást követő formálódása igen sajátos ívet bejáró folyamat volt, amelynek áttekintése nem tanulságok nélküli. Az itt következő áttekintés során igyekszünk a folyamat legfontosabb elemeit felvázolni részint a felsőoktatási törvények és azok módosításainak vizsgálatával, részint a minisztériumi vezetés személyi jellemzőinek néhány vonatkozását bemutatva.

A felsőoktatási törvények

A hazai felsőoktatási törvények áttekintése két aspektusból jellemzi jól a felsőoktatás-politikát. Részint a törvénymódosítások száma az oktatáspolitikai stabilitásáról nyújt képet, részint a módosítások tartalmának az autonómiára gyakorolt hatása a felsőoktatás-politika centralizációját jellemzi.

Az intézményi autonómiát az OECD alapján (*Education Policy Analysis OECD, 2003*) az alábbi indikátorok alapján jellemezhetjük:

1. saját tulajdonúak-e az épületek és a felszerelések;
2. tetszés szerint vehetnek-e fel kölcsönöket az intézmények;
3. szabadon alakíthatják-e költségvetésüket saját céljaik elérése érdekében;
4. maguk alakítják-e ki struktúrájukat és az oktatás tartalmát;
5. maguk döntenek-e az oktatói kar tagjainak felvételéről és elbocsátásáról;
6. önállóan állapíthatják-e meg a fizetéseket a meglévő jogszabályi kereteken belül;
7. maguk határozzák-e meg a hallgatói létszámot;
8. saját hatáskörben döntenek-e a tandíjakról.

Fontos hozzátenni, hogy 1990 és 2011 között az alkotmányban más egyetemi autonómiaszabályozás volt érvényben, mint azt követően.

Az alkotmány 1989-es módosítása nyomán a szövegbe bekerül, hogy „a Magyar Köztársaság tiszteletben tartja és támogatja a tudományos és művészeti élet szabadságát, a tanszabadságot és a tanítás szabadságát”.⁵²A 2011-ben elfogadott Alaptörvény viszont így ír: „(...) a felsőoktatási intézmények a kutatás

⁵² 1949. évi XX. törvény (A Magyar Köztársaság alkotmánya) 70/G. § (1).

és a tanítás tartalmát, módszereit illetően önállóak, szervezeti rendjüket törvény szabályozza. Az állami felsőoktatási intézmények gazdálkodási rendjét törvény keretei között a Kormány határozza meg, gazdálkodásukat a Kormány felügyeli.”⁵³ Az új megközelítés nyilvánvalóan leszűkíti az egyetemi autonómiát, kiveszi abból a szervezetalakítást és a gazdálkodást. (A fenti indikátorok közül az első négyet.)

A következőkben áttekintjük a felsőoktatási törvényeket és azok legfontosabb módosításait, s utalunk a változtatás autonómiára gyakorolt hatására

1993. ÉVI LXXX. TÖRVÉNY

Az államszocializmus utolsó oktatási törvénye az 1985. évi I. törvény elég sokáig hatályos maradt, mert a felsőoktatás készülő törvényének egyeztetése igencsak hosszúra nyúlt. Ezt a jogszabályt az 1990. évi XXIII. törvény tette szalonképpé, de még nem választotta szét a közoktatás és a felsőoktatás szabályozását.

A felsőoktatás első törvényének előkészítése meglehetősen elhúzódott. Részint azért, mert az Antall-kormány miniszterei nagyon nehezen egyeztek meg abban, hogy az addig különböző tárcák által irányított felsőoktatási intézmények egységesen az oktatási tárca alá kerüljenek. Részint pedig azért, mert az Akadémia nehezen mondott le tudományos minősítési jogáról. A kormány első oktatási minisztere, Andrásfalvy Bertalan nem is volt képes véglegesíteni a törvényt, így végül is a második miniszter, Mádl Ferenc tudta azt országgyűlés elé vinni. Így 1993-ban fogadta el a parlament az első felsőoktatási törvényt (1993. évi LXXX.), amely egészen 2005-ig hatályos maradt. Négy kormányciklust kiszolgált, és mindössze 37-szer módosították, ami a későbbi törvények sorsát látva igen jelentős stabilitást jelent. Persze igen jelentős módosításokon is átesett. A legjelentősebb talán a tandíj 1995. évi bevezetése, majd 1998. évi eltörlése. Illetve a költségtérítéses (és az államilag támogatott) képzés 2006-os bevezetése (azaz a hallgatók egy része számára a tanulás fizetőssé tétele). A magyar felsőoktatás-politika ellentmondásosságára jól jellemző, hogy miközben a tandíj körül nagypolitikai összecsapások zajlottak, létéről népszavazást rendeztek, s annak eredménye nyomán a kormány eltörlőni (pontosabban tervezett bevezetését eltörlőni) kényszerült, addig a költségtérítés (ami lényegében pontosan ugyanúgy tandíj) eltérő pártösszetételű kormányokon keresztül a mai napig érintetlenül fennmaradt. Pedig sokkal igazságtalanabb, mint az eltörlött tandíj, mert miközben a tandíjfizetés hatásait szociális helyzettől és tanulmányi teljesítménytől függő kedvezményezések igyekeztek részben kompenzálni, addig a költségtérítéses hallgatók semmilyen támogatást nem kapnak (és 2006-ig még

⁵³ Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.) X cikk (3).

hitelt sem vehettek fel). Miközben a felvételi rendszer sajátosságaiból adódóan a költségtérítéssel hallgatók között nyilvánvalóan több a hátrányos helyzetű hallgató.⁵⁴

Az 1993-as törvény, amely (105 ezer karakteres terjedelmével) a rendszerváltás utáni felsőoktatás szabályozás legkarcsúbb, valóban keretjellegű törvénye volt, lényegében egy humboldti típusú felsőoktatási szerkezetet és intézményirányítást teremtett meg, amelyet a szenátus (akkor még intézményi tanács) és a rektor osztott hatásköre jellemzett. Továbbá az elől bemutatott autonómiaelem közül az első háromban és az utolsóban némi megkötésekkel, a többiben lényegében majdnem teljes autonómiát adott az intézményeknek.

A Horn-kormány (és Fodor Gábor rövid, majd Magyar Bálint első minisztersége) alatt a törvényt 11-szer módosították, s ezek a módosítások, jelentős oktatáspolitikai irányváltásokat jelentettek. Az 1996-os törvénymódosítás változtatott a szenátus és a rektor osztott hatáskörén, ekkortól a rektor gazdasági téren egyszemélyi felelős vezető (amivel a szenátus hatalma csökkent). Ugyanekkor helyezik a gazdasági főigazgató kinevezését miniszteri hatáskörbe. Ezzel párhuzamosan az államháztartás szabályozásáról szóló törvény 1996-ra azt is egyértelművé teszi, hogy a korábbi (az intézményi öntulajdonlást célzó köztestületi, közintézeti, közalapítványi) elképzelésekkel szemben a felsőoktatási intézmények költségvetési szervek, amelyeknek a gazdálkodása igen kötött. (Lásd erről részletesebben Polónyi 2002a, 2006a.) Ezek voltak az első lépések a hazai felsőoktatás autonómiájának szűkítésére. A Horn-kormány alatt a törvény terjedelme megduplázódott (200 ezres karakterszámmra), de még mindig kerettörvény jellegű maradt.

⁵⁴ A felsőoktatásba jelentkezőket hozott pontszámuk alapján sorba rendezik, s az általuk megszabott sorrend alapján abba az intézménybe veszik fel, amelynek létszámkapacitásába az oda jelentkezők hozott pontszáma alapján befér. Ennek a rendszernek a következménye, hogy az elitegyetemekre a legmagasabb pontszámú jelentkezők jutnak be, s értelemszerűen alig van költségtérítéssel hallgató (s azok is magas pontszámmal rendelkeznek), miközben a kevésbé neves, illetve kevésbé népszerű intézményekbe alacsony(abb) pontszámú s kevesebb államilag finanszírozott hallgató jut, s több államilag finanszírozott.

A rendszerből az is következik, hogy a hátrányos helyzetű tanulók, akik alacsonyabb hozott és kevesebb többletpontszámmal rendelkeznek (mert gyengébb tanulók voltak, miután gyengébb iskolákba jártak, és a szüleik nem tudtak különórát fizetni, hogy nyelvvizsgát szerezzenek, vagy sikeresen szerezhessenek emeltszintű érettségit stb.) – ezek a tanulók értelemszerűen alacsonyabb presztízsű intézményekbe, alapvetően költségtérítéssel helyre tudnak bekerülni. A költségtérítéssel hallgatók között tehát több a hátrányos helyzetű, s ez alapvetően a vidéki, alacsonyabb presztízsű főiskolák problémája. Ez akkor is így van, ha a különböző kormányok különböző technikákkal hátránykompenzálásra többletpontszámokat adtak elősegítendő a hátrányos helyzetűek bekerülését. Ez nyilván számos igazságossági kérdést felvet, de azt a kérdést sem oldja meg, hogy a többletpontszám ugyan a hátrányos helyzetűeket segíti bejutni a felsőoktatásba, de nem segíti őket bennmaradni, miután a felsőoktatásból hiányzik a belső felzárkóztató elem.

Az első Orbán-kormány (Pokorni Zoltán és Pálincás József minisztersége) alatt a törvényt 13-szor módosították. Az 1998-as kormányváltást követően a már említett tandíjeltörlés után, 1999-ben igen radikális módosítást fogadott el az országgyűlés, a hálózatracionalizálást, amelynek során az intézményi integrációk nyomán az állami felsőoktatási intézmények száma 55-ről 30-ra csökkent (az egyetem száma 25-ről 17-re, a főiskolák száma 30-ról 13-ra). Majd 2000-ben egy újabb módosítás az egyetemi tanári kinevezéseket MAB (Magyar Akkreditációs Bizottság) jóváhagyásához kötötte. Az autonómia tehát tovább szűkült. A törvény terjedelme ebben a kormányciklusban nem sokat, mintegy 5%-nyit bővül.

A 2002-es kormányváltást követően hatalomra került Medgyessy-kormány régi-új minisztere (Magyar Bálint) azonnal nekifogott egy új felsőoktatási törvény előkészítésének, azonban az – az 1993-as törvényhez hasonlóan – ismét elhúzódott, s majd csak 2005 végén fogadta el a parlament, így lényegében az egész ciklus alatt a régi törvény maradt hatályban. Ezen két fontos módosítást hajtottak végre. Az egyik az intézményi felvételi vizsgák eltörlése, s felvételinek „hozott” eredményekhez kötése és ezzel központosítása.⁵⁵ Majd 2005-ben, az új felsőoktatási törvény késlekedése miatt a kétszintű képzést (az 1999. évi Bolognai megállapodásnak megfelelő képzési formát) is az 1993-as törvény módosításával vezették be. Ennek végrehajtása – tehát a képzési programok kidolgozása – lényegében központosítva történik. Mindkettő jelentősen csökkenti az autonómiát, hiszen ettől kezdve a hallgatók kiválasztása nem az intézmény hatásköre, és a tananyag-alakításban is nagyon leszűkül az intézményi mozgástér. A Medgyessy/Gyurcsány-kormányok alatt 10-szer módosították az 1993-as felsőoktatási törvényt (ez alatt a kormányciklus alatt a törvény 10%-nyit bővült, s hatályon kívül helyezésekor mintegy 250 ezer karakter terjedelmű volt). A ciklus végén fogadják el a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvényt, amelynek az életbelépése 2006-ra húzódik át, miután az államelnök beadványára az Alkotmánybíróság alkotmányellenesnek ítéli annak az intézményvezetés autonómiáját sértő részeit. (Az alkotmánysértő részek az intézményi vezetés gazdasági kérdéseit olyan testület döntési körébe akarták helyezni, amelynek tagjai nagyjából külső tagok lettek volna.)

2005. ÉVI CXXXIX. TÖRVÉNY

Az új felsőoktatási törvény hatálybalépése alig előzi meg az új kormány hatalomra lépését. Az új felsőoktatási törvény egyébként messze nem keretjellegű, terjedelme (389 ezer karakter) több mint háromszor akkora, mint az 1993-as törvényé.

⁵⁵ Lásd az előző lábjegyzetet.

A törvény legfontosabb újdonsága a kétszintű képzési szerkezet bevezetése (lényegében az 1993-as törvény 2005-ös ezzel kapcsolatos módosító szövegének szó szerinti átvétele) mellett az új vezetési szisztéma, amely az AB oppozíciója után nem annyira radikális, mint amennyire az eredeti elképzelések voltak. A szenátus és a rektor mellett megjelenik a Gazdasági Tanács, amely külső tagokat is bevonva a gazdálkodási, vagyongazdálkodási kérdésekben tanácsadó szerv. Fontos változás a szervezet önálló alakításának nagyobb szabadsága, a karok szerepének megkísérelt háttérbe szorítása is. A törvény finanszírozási garanciákat is tartalmaz, amely a gazdálkodás kiszámíthatóságát javította azzal, hogy a képzési normatívákat a nemzetgazdasági bruttó átlagkeresethez kötötte. A törvény jelentős gazdálkodási szabadságot biztosított.

A törvény tehát miközben növelte az autonómiát a korábban látott tényezők közül az első háromban (a gazdálkodási területen), valamint az intézményi struktúraalakítás területén, azonközben megtartotta a kötöttségeket a képzési tartalom alakításban, a felvételi rendszerben és az egyetemi tanárok MAB-véleményezésében.

A második Gyurcsány-, majd Bajnai-kormányok (és Hiller István minisztersége) alatt 25-ször (tehát évente nagyjából 6-szor) módosították a felsőoktatási törvényt. A módosítások elég jelentős oktatáspolitikai váltást hoztak a korábbi elképzelésekhez viszonyítva. Először a felsőoktatási intézményekre vonatkozó adókedvezményeket törölték el. Majd az intézmény önálló társaságalapítási jogosultságát korlátozták. 2007-ben törölték a képzési normatíva nemzetgazdasági átlagkeresethez való kötését, ami jelentősen rontotta a finanszírozás kiszámíthatóságát. Ezt részben ellensúlyozta, hogy bevezették a hároméves fenntartói megállapodást. A kormányváltást követő államháztartási reform kapcsán a felsőoktatási törvénybe bekerült fejlesztési részhozzájárulás néven a tandíj is. A felsőoktatási törvény államilag támogatott és költségterítéses képzésről szóló szabályozása azzal egészült ki, hogy az államilag támogatott hallgató képzési hozzájárulás fizetésére lett volna köteles. Az ellenzék azonban a képzési hozzájárulás szakpolitikai problémáját nagypolitikai értékvitává emelte. Így a Fidesz és a KDNP népszavazási kezdeményezése és aláírásgyűjtése nyomán a képzési hozzájárulás megszüntetése, a vizitdíjjal és a kórházi napi díjjal együtt népszavazásra került. A népszavazáson a képzési hozzájárulás eltörlése (is) megkapta a szükséges szavazatokat, amelynek nyomán a kormány előterjesztésére a parlament a képzési hozzájárulás megszüntetéséhez szükséges törvénymódosításokat 2008. április 1-i hatállyal meghozta.

A felsőoktatási törvény a módosítások nyomán egyre részletesebben szabályozta az intézményi gazdálkodással, tulajdonlással kapcsolatos feladatokat, de a kormányzati teendőket is. Ennek nyomán terjedelme közel harmadával növekedett (487 ezer karakterre). A kormányciklus alatt a gazdasági tanács hatáskörét – jöllehet tanácsadó szervről van szó – számtalanszor módosították. A kormányciklus utolsó évében hozott törvénymódosítás lehetővé tette volna a felsőoktatási intézmények átsorolását – az államháztartási törvényben akkor

létrehozott – „vállalkozó közintézet” kategóriába, amely jelentősebb gazdasági önállóságot biztosított volna, s egyben az intézményvezetést is átalakítja, (a gazdálkodás felügyeletét ellátó) „vezető testületet” létrehozva. (Azért csak „volna”, mert az államháztartási és vele a felsőoktatási törvénynek ezt a módosítását a kormányváltást követően az új kormány ugyanez év őszén eltörölte.)

2011. ÉVI CCIV. TÖRVÉNY

A második Orbán-kormány egyik első ténykedése az Alaptörvény, majd új oktatási törvények parlament elé vitele volt.

A 2011. évi CCIV. – a nemzeti felsőoktatásról szóló – törvény jelentős újdonságokat hozott. Az eddig államilag finanszírozott hallgatókat ösztöndíjas hallgatónak nevezi át, s az állami ösztöndíjas hallgató (kötelező hallgatói szerződés alapján) végzés után meghatározott időt idehaza kell ledolgozzon. Témánk szempontjából fontos újdonság a rektor kiválasztásának, a szenátus helyett, miniszteri (fenntartói) hatáskörbe adása. Hasonlóan miniszteri hatáskör a gazdasági főigazgató és a belső ellenőr kinevezése is, amelyekben a minisztert nem köti a rektor javaslata. A felvételi keretszámok elosztásában is visszajön a miniszter allokációs joga. Ezek igen jelentős autonómiaszűkítést jelentenek. Mint ahogy a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság összetételének átalakítása is. Ezt az eddigi törvények alapján alapvetően az akadémiai szféra – azaz a Rektori Konferencia és az MTA – delegáltjai domináltak, amelyet az új felsőoktatási törvény úgy változtatta meg, hogy abban a kormányzat képviselői lettek többségben. A felsőoktatás másik, eddig intézményi delegáltakból álló testülete, az FTT is radikálisan átalakul, (nevében is) miniszteri tanácsadó testület lesz, miniszter által kiválasztott képviselőkől. Tehát a felsőoktatási intézmények kollektív érdekképviselésében meghatározó szerepet játszó három testület az Akkreditációs Bizottság, az FTT és rektorok miniszteri kiválasztása után a Rektori Konferencia is kormányzati kontroll alá kerül. Ezzel lényegében minden autonómiaelem, amit felsoroltunk, erősen korlátozottá válik.

A törvényt már a második Orbán-kormány alatt, a hatálybalépését követő két évben 17-szer módosították (bár ennek kb. felét a fokozatos életbeléptetés teszi ki). A módosítások nyomán az eredeti 267 ezer karakteres terjedelmű törvény majdnem harmadával növekszik, 349 ezer karakterre, majd 2014 végéig a harmadik Orbán-kormány első feléve alatt 370 ezerre. Az egyik jelentős módosítás a felvételi vizsga lehetőségének részbeni visszaadása az intézményeknek. A másik a gazdasági tanács szerepének eliminálása, a törvény eredeti változatában kötelező létrehozás 2013-ban lehetőséggé válik, majd 2014-ben megszűnik. A 2014-es módosítással a felsőoktatási intézményvezetésben új elemként megjelenik a kancellár, aki az „állami felsőoktatási intézményben az intézmény működtetését” végzi. A kancellárt a miniszterelnök nevezi ki, s lényegében minden gazdálkodási és szervezeti kérdésben döntési jogköre van. A rektor

(akinek választása visszakérül az egyetemhez) – és a szenátus – lényegében csak oktatási ügyekben rendelkezik döntési jogosítvánnyal. Az autonómiaindítókorkon áttekintve látszik, hogy a vagyoni, gazdálkodási (beleértve a tandíj-, vagyis önköltség-megállapítást is), és az intézményi struktúra meghatározó tényezőket a kormányzat a kancelláron keresztül irányítja, a szakirányonkénti és intézményi felvehető létszámokat a minisztérium tételesen kontrollálja. Jóllehet a felvételi részbeni visszakérülése és a rektorválasztás visszaadása a szenátus hatáskörébe valamennyit javít a helyzeten, mégis a felsőoktatási intézmény autonómiája igen szűkre lett szabva.

A harmadik Orbán-kormány alatt (2017 végéig) újabb 26 módosítás következett be a törvényen, és hossza immár 390 ezer karakterre növekedett. A harmadik Orbán-kormány alatt a legfontosabb változások egyike, a főiskolák azon részének alkalmazott tudományok egyetemmé való átkeresztelése,⁵⁶ amelyek legalább négy alap és két mester szakon képeznek, és oktatóik legalább 45%-a minősített. Egy további változás a kancellár és a rektor közötti zavaros, nem tisztázott munkamegosztást pontosítása (amelyből azután kiderült, hogy jóllehet a rektor az egyetem egyszemélyi – a törvény fogalmazása szerint első számú – felelős vezetője, lényegében csak az akadémiai ügyekben van beleszólása). Létrehozták a konzisztóriumot, ami olyasmi, mintha valaki a nadrágszíz mellé hóentrógert is kötne, hiszen (a rektor és a kancellár mellett) a miniszter által kinevezett tagokból álló testület lényegében a kormányfő által kinevezett kancellár döntéseit kontrollálja. Létrehozzák az ún. közösségi felsőoktatási képzési központot, amely a törvény eredeti változatában betiltott kihelyezett tagozatokat (székhelyen kívüli képzéseket) hozza vissza (nyilván a kormánypárti irányítású települések vezetőinek nyomására). Beiktatják a „büféprofesszorok” (azaz a magyar Olimpiai Bizottság, illetve a Magyar Művészeti Akadémia előterjesztésével – a MAB – megkerülésével történő egyetemi tanári) kinevezésének lehetőségét. És persze a CEU-törvénymódosítás, amelynek lényege, hogy csak államközi szerződés alapján működhet Magyarországon (EU-n kívüli) külföldi egyetem, s csak akkor, ha van honországában kampusza, amely szabályozás egyértelműen a Soros György elleni kormánypropaganda része volt. Talán egyetlen előremutató módosítás, hogy lehetővé teszik, hogy a MAB helyett egyes akkreditációs feladatokra az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség (European Association for Quality Assurance in Higher Education) teljes jogú tagjaként működő szervezetet is fel lehessen kérni.

⁵⁶ Valójában egyetemmé történt az átkeresztelés, mert a főhatóság hallgatólagos beleegyezésével valamennyi alkalmazott tudományok egyeteme az egyetem nevet vette fel.

A felsőoktatási törvénymódosítások tanulságai

Jól követhető a törvénymódosítások számának és a törvények terjedelmének alakulása az 1. táblázaton.

Az adatok jól mutatják az egyes kormányok szabályozási kedvét. Szembetűnő, hogy 2006 után milyen lendületet vett a törvénymódosítási kedv. Különösen a második és harmadik Orbán-kormány alatt intenzív a törvénymódosítási ambíció, ami a saját maguk alkotta törvény kapcsán sem látszik csitulni.⁵⁷ A törvénymódosítások áttekintése alapján elég világos, hogy azok kormányciklusról kormányciklusra igen jelentős oktatáspolitikai irányváltásokat takarnak. Egyértelmű, hogy a hazai felsőoktatás-politikában nincs hosszú távú, összefüggő koncepció. A különböző kormányok koncepciói egymással inkább versengenek, mintsem egymásra épülnének. Sőt az Orbán-kormány alatt a törvény egyes elemei is rövid távon megfordultak.

Kissé árnyalja a képet, ha végignézzük a felsőoktatási törvényekben és azok jelentősebb módosításaiban a felsőoktatás céljait, illetve annak átalakulását.

Az államszocializmus utolsó oktatási törvénye az 1985. évi I. törvény indokolása (a 94–96. §-hoz) a „szocialista értelmiségi szakemberképzést” emeli ki, mint a felsőoktatás feladatát. Az ideológiai nevelés mellett a gazdaság igényei szerinti szakemberképzés az alapfeladat.

A Németh-kormány alatt az 1990. évi XXIII. törvény a felsőoktatási intézményalapítás plurálissá tétele mellett a felsőoktatásba történő bejutás könnyítéséről ír, a felvételi vizsgarendszer megszüntetését előrevetítve.

Az Antall-kormány által beterjesztett 1993. évi felsőoktatási (1993. évi LXXX.) törvény általános indoklásában a minőség megőrzése és a képzési rendszernek a nyugat-európai normákhoz való igazítása mellett a felsőoktatási képzésben részesülők korosztályi arányának növelését, a nyugat- és észak-európai átlaghoz viszonyított elmaradásunk csökkentését hangsúlyozza.

A Horn-kormány által előterjesztett 1996. évi LXI. törvény az 1993-as felsőoktatási törvényt több helyen is radikálisan módosítja, s a Preambulumát is kiegészíti azzal, hogy „a felsőoktatás mint kiemelt jelentőségű ágazat iránt az Országgyűlés különös felelősséget érez, ennek szellemében mindent megtesz annak érdekében, hogy a megfelelő korosztályból a felsőoktatásba bekerülő hallgatók létszáma a fejlett demokratikus társadalmakban elért szintre emelkedhessék”.

Az első Orbán-kormány idején született 1999. évi LII. (a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról szóló) törvény az intézményhálózat átalakításának indokait a következőkben jelöli meg:

⁵⁷ A harmadik Orbán-kormány alatt a 2011-es törvényt több mint 800 helyen módosították.

- „az ország felemelkedése, a magyar társadalom átalakulása,
- a regionális kapcsolatok erősítése,
- a szellemi erőforrások egyesítése,
- a nemzetközileg is elismert, versenyképes munkaerő képzése,
- a felsőoktatási kutatás és oktatás fejlesztése és
- a művelődéshez való jog kiterjesztése érdekében.”

Eszerint tehát a felsőoktatásnak a versenyképes munkaerő képzése a fő célja. Az első Gyurcsány-kormány alatt született 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról bevezetőjében arról ír, hogy a felsőoktatásnak képesnek kell lenni a korszerű ismeretek létrehozására, közvetítésére és átadására a társadalmi kohézió, a fenntartható fejlődés, a nemzetközi versenyképesség, a technológiai innováció kívánatos mértékének fenntartása érdekében. Tehát lényegében a felsőoktatás externáliáit azonosítja mint célokat.

A második Gyurcsány-kormány által beterjesztett 2007. évi CIV. törvény (a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról) indoklásában a következőket írja. „A felsőoktatás a munkaerő-piaci igényekkel összhangban meghatározott szakszerkezetű képzési kínálatot nyújtó, európai színvonalon versenyképes, minőségi képzést folytató, az országos és nemzetközi kutatás fejlesztésben, innovációban sikeresen részt vevő, hatékonyan gazdálkodó, gazdasági és akadémiai kérdésekben szakértelemmel irányított, a kapcsolataiban nyitott felsőoktatás hálózat-átalakítását és működtetését tűzte célul.”

A második Orbán-kormány által előterjesztett 2011. évi CCIV. a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény bevezetője meglehetősen patetikusan beszél az új törvényről. „Az Országgyűlés a nemzet iránt érzett felelőssége tudatában, az Alaptörvényben foglalt hitvallás szerint egyetértve a nemzet lelki és szellemi megújulásának szükségességével, bízva az egyetemi polgárrá váló fiatal nemzedékek elhivatottságában, továbbá azt a hitét kinyilvánítva, hogy gyermekeink és unokáink tehetségükkel, kitartásukkal s lelkierejükkel ismét felemelik Magyarországot, a nemzeti felsőoktatás szabályozására új törvényt alkot.” A törvény általános indoklása a felsőoktatás elmúlt évtizedekbeli torzulásait, munkaerő-piaci követelmények szempontjából alig hasznosítható végzettséget nyújtó alapszakokat emlegetve, hangsúlyozza, hogy az új jogi keretek megteremtése „nemzetstratégiai célokat követve egy olyan felsőoktatási rendszer jogi kereteit szabályozza, mely a versenyképes tudás átadásával, a közjót szolgálva, a nemzet szellemi és gazdasági fejlődésének biztosítója”. A részletes indoklás az első szakaszhoz a következő magyarázatot fűzi: „a felsőoktatási törvény szabályozási célja, a versenyképes tudás átadásához, megszerzéséhez szükséges felsőoktatási intézményrendszer megteremtése, az egész nemzet felemelkedésének, stabil erkölcsi, szellemi, gazdasági alapokon nyugvó jövőnk érdekében az Alaptörvényben foglaltak szerint egy erős egyetemi polgárság kialakítása.”

A harmadik Orbán-kormány a felsőoktatási törvény 2005. évi módosításában az általános indoklás szerint „az egyik fontos szempont és cél a felsőokta-

tás és a gazdaság kapcsolatának erősítése, a képzés munkaerő-piaci relevanciája erősítése”. Az általános indoklás öt fő irányvonalat jelöl ki célként. A célok a meglehetősen konkrét célkitűzésektől (munkaerő-piaci elvárásokhoz igazodó képzési struktúra, a célkitűzésekhez igazodó és az azt követő intézményrendszer létrehozása), a nyilvánvalóan deklaratív vízióig (együttműködés és versenyhelyzet kialakítása a felsőoktatási intézményrendszeren belül és kifelé, akadémiai értékeket megjelenítő, tudományos kiválóságokon alapuló világszínvonalú felsőoktatás megteremtése, a magyar gazdaság innovációs képességét biztosító egyetemi kutatás-fejlesztés és innovációs háttér) terjednek

A fenti áttekintést összefoglalva (lásd 2. táblázat) jól látható, hogy az államszocialista időszak ideológiai és munkaerő-piaci megközelítése után a 90-es évek végéig a felsőoktatás elé elsődleges célként a fejlett országok felsőoktatási mintáit s az expanziót állították. A 2000-es évek elején az első Orbán-kormány a felsőoktatás új céljaként a versenyképes munkaerő képzését emelte ki. Az őket váltó baloldali kormányok is a nemzetközi versenyképességet hangsúlyozták, majd a munkaerő-piaci igények kielégítést. A második és harmadik Orbán-kormány ismét erősen ideológiai megközelítést fogalmazott meg; a gazdasági haladást és a nemzet szellemi fejlődését, valamint a munkaerő-piaci igények szolgálatát. Majd a harmadik Orbán-kormány határozottan deklarálta a felsőoktatási képzés munkaerő-piaci relevanciáját, a munkaerő-piaci elvárásokhoz igazodó képzési struktúrát (amit azután erős kézi vezérléssel meg is valósított).

Végeredményben tehát a hazai felsőoktatás feladatmeghatározásában a különböző kormányok össze nem egyeztetett koncepciói ellenére elég egyértelmű átalakulási ív látszik: a 90-es évek társadalmi indíttatású felsőoktatás-célkitűzését először a gazdasági versenyképességet szolgáló, majd a gazdaság igényeinek megvalósítását, később a rövid távú munkaerő-piaci igények kielégítését megjelölő célkitűzése váltja fel.

Ezzel együtt egyre erőteljesebb lesz az állami irányítás, és egyre szűkebb körű a felsőoktatási intézményi autonómia. A korábban ismertetett OECD-autonómiaindikátorok alapján a hazai intézményi önállóság átalakulását a 3. táblázat szemlélteti.

Ebből a nyolc indikátorból a 4., 5. tekinthető egyértelműen és a 6., 7. részben akadémiai autonómia körébe tartozónak. Ha megnézzük a fenti indikátorok alakulását a hazai felsőoktatásban, egyértelműen látszik az autonómia szűkülése. Ezen belül az akadémiai autonómia körébe tartozó indikátorok esetében is hasonló tendenciákat tapasztalhatunk.

Hozzá kell tenni, hogy ezek a folyamatok nem egyedülállóak a fejlett világban.

A fejlett világ felsőoktatásában a 60-as évek elinduló felsőoktatási tömegesedése nyomán nagyszolgáltatókká váló egyetem állami irányítása, autonómiája és intézményi vezetése jelentősen átfarmálódik a 21. század elejére.

Az autonómia, amely történelmi kategória a különböző országokban eltérő módon, de mindenhol változik valamennyit. Mint Fielden rámutat, az állam

által a felsőoktatási intézmények számára biztosított autonómia mértéke legtöbbször örökölt jogok, tradíciók, törvényhozói szándék és társadalmi kultúra keveréke. Általában hosszú idő alatt alakul ki különböző törvényhozási folyamatoknak, miniszteri döntéseknek és szabályozásoknak köszönhetően. Mindezek mellett nagyban meghatározza az egyetemvezetési modellek kialakulását az adott ország kultúrája, így az egyik modell, mely jól működik az egyik országban, szinte teljesen elképzelhetetlen lehet a másikban (Fielden 2008: 18). Négy modellt különböztet meg az autonómia szempontjából: az állami kontrollú, a félig autonóm, a félig független és a független modelleket. Az állami kontrollú modellt a direkt állami irányítás jellemzi, ahol az egyetem olyan, mint egy állami tulajdonú vállalat vagy állami hivatal. A független modellben az egyetem hasonló, mint egy nonprofit szervezet vagy egyesület, ahol a kormányzati kontroll kizárólag a pénzügyekre vonatkozik. A félig autonóm és a félig független az előző két modell között van, amikor a kormányzat közvetett módon testületek, illetve hivatalok közbeiktatásával indirekt módon irányít. Az elsőt kivéve, mindegyik modellnél megmarad az akadémiai autonómia valamilyen szintje.

Azt is látni kell, hogy a fejlett országok egyetemeinek felépítésében és irányításában jelentős változások történtek a 20. század második felében. Részint összevontak egyetemeket, részint az intézmények egységei között megerősítettek a kapcsolatokat, hogy minél hatékonyabban és gazdaságosabban lehessen működtetni azokat. A tömegessé vált felsőoktatás egyre fontosabb lett a politikai szféra számára: a kormányzati szerveknek mind nagyobb aggodalmat jelentett az egyre növekvő, felsőoktatással kapcsolatos kiadás, ezért minden eddiginél jobban érdekeltté vált a kormányzat, hogy befolyásolja a felsőoktatási intézmények termékkínálatát mind a hallgatók, mind pedig a kutatások tekintetében (Bleiklie–Kogan 2007).

A hazai felsőoktatás-politika tehát a rendszerváltást követő 25 évben mintegy végigrohan azon a fejlődési pályán, amelyet a fejlett országok felsőoktatása több mint fél évszázad alatt járt be. A fejlett országokban egy viszonylag lassú, szerves fejlődést látunk, ahol az egyes változásoknak megvan a kiforrási idejük. A hazai oktatáspolitikai száguldás viszont feszültségekkel, gyakran kiforratlan elképzelések erőltetésével, kapkodással jár.

A felsőoktatási szakpolitika professzionalizálódása

„A közpolitika (...) olyan szakpolitika, amelyet kormányzati testületek vagy tisztségviselők valósítanak meg” – idézi Anderson 1990-t Goodin–Klingemann 2003: 532. Érdekes tehát közelebbről megnéznünk, kik is a legfőbb felsőoktatás-politikai kormányzati szereplők. Ha áttekintjük a rendszerváltást követő oktatásért felelős minisztereket és „eredeti foglalkozásukat”, valamint a felsőoktatásért felelős vezetőket és „eredeti foglalkozásukat”, akkor egy igen lassú átalakulást állapíthatunk meg (lásd 3. táblázat).

A rendszerváltást követően napjainkig 11 oktatási tárcavezető volt, közülük „eredeti foglalkozását” tekintve öt jött az akadémiai szférából, 6 pedig politikus. Úgy tűnik, növekszik a politikusok aránya⁵⁸, ami azt jelzi, hogy a szakpolitika irányítását a politikusok veszik át.

A miniszteri státusz egyre inkább politikusi státusszá alakulása normális, a politika professzionalizálódását jelző folyamat. (A professzionalizálódást itt abban az értelemben használjuk, hogy a minisztériumok élén egyre inkább profi politikusok állnak.⁵⁹) A nem politikus miniszter nyilvánvalóan általában gyenge szereplő a kormányon belül.

Ugyanakkor a felsőoktatási tárcaterület irányítását a rendszerváltás óta két tisztviselő és 10 vezető egyetemi oktató (egyetemi tanár, illetve egyetemi docens) látta el. Itt viszont a miniszteri posztal ellentétes folyamatot látunk. E poszt betöltőjének egyre inkább az irányított szférából kell kikerülnie, hiszen részint ő tart kapcsolatot a szférával, részint az autonómia csökkenésével mind több feladat kerül a minisztériumhoz, amelyet olyan személynek kell kontrollálnia, aki érti a szféra működését.

Viszont az is látszik, hogy a felsőoktatási szférának ez a vezetője nem „éli túl” a kormányzati ciklusokat. Ezen nincs mit csodálkozni, mert mint Pulay rámutatott, a közigazgatás folyamatosságának és stabilitásának modellje Magyarországon megbukott, „a magyar gyakorlat nem követte az európai modell szellemiségét” (Pulay 2009).

A felsőoktatási terület vezetői elvileg szakpolitikai államtitkárok, azaz a felsőoktatási szakpolitika irányítói. Ez azonban a vizsgált időszakban csak akkor volt így, amikor a miniszter átadta ezt a jogosítványt ennek a posztnak, más esetben ez inkább végrehajtó, magyarázó, kommunikáló szerepet jelentett. Például Andrásfalvy minisztersége alatt a terület vezetője valódi formálója volt a szakpolitikának, Mádl minisztersége alatt pedig inkább végrehajtója a miniszter által diktált szakpolitikának. Magyar Bálint alatt inkább végrehajtók voltak, a jelenlegi kormányciklusban inkább formáló szerepe van a terület államtitkárának.

Ellentmondásos tehát a hazai felsőoktatási szakpolitika formálóinak professzionalizációja. Ennek következtében új kormányokkal új szakpolitikusok jönnek, akik a szakpolitikát minduntalan újra- és újraformálják.

⁵⁸ A második világháború után a rendszerváltásig fele-fele volt az arány (hat akadémikus: Ortutay Gyula, Erdey-Grúz Tibor, Kónya Albert, Polinszky Károly, Köpeczi Béla, Czibere Tibor és hat politikus: Darvas József, Kállai Gyula, Benke Valéria, Ilku Pál, Nagy Miklós, és Pozsgay Imre volt oktatásért felelős tárcavezető. Ezek közül leghosszabb ideig az 56-os pufajkások megszervezője, Ilku Pál, aki 12 évig volt művelődési miniszter, ami máig a leghosszabb idő ennek a tárcának az élén 1945 után).

⁵⁹ Kunczik írja, hogy: „Az értelmiség megundorodik a politikától, és hátat fordít a közéletnek, ráhagyja a politikát a professzionális politikusokra” (Kunczik 2001).

Az egyetemi autonómia jövője

A hazai felsőoktatás rendszerváltás utáni korszakában három felsőoktatási törvény adott jogi keretet a működésnek. A három törvényt összesen több mint 120 alkalommal módosították. Különösen az utóbbi három kormányciklusban szembevető az évi hat-hét módosítás, amely esetenként igen jelentős felsőoktatás-politikai váltást takar. (Hozzá kell tenni, hogy az utolsó négy évben három jelentősen különböző felsőoktatás-fejlesztési stratégia is született.) Ezek mögött a törekvések mögött az egymást követő kormányok egyre görcsösebb felsőoktatási irányítási törekvése áll.

A hazai kormányok politikai céljai között mindig alapvető törekvés volt a felzárkózás. Ez a 90-es években a felsőoktatás-politikában mint a felsőoktatás felzárkóztatása jelenik meg, majd a 2000-es évek első évtizedében egyre inkább mint a gazdasági felzárkózást kiszolgáló felsőoktatás fogalmazódik meg. Ez a felzárkózni akarás úgy tűnik, hazai viszonyok között egyre kevésbé tűri az egyetemi autonómiát, egyre inkább a központosítástól remél eredményeket. Ennek nyomán a felsőoktatás-politika változásai hatására a hazai felsőoktatás egy klasszikus humboldti típusú, magas autonómiájú rendszerből, amely elé a széles tömegek befogadásának és az értelmiségképzés célját állították, egy nagyon erősen központból irányított, szűk autonómiájú, rövid távú munkaerő-piaci célokat szolgáló szakképző rendszerre kezd átalakulni.

Ez csak annyiban hasonlít a fejlett világ felsőoktatás-fejlődésének elmúlt fél évszázadára, hogy a tömegesedés nyomán mindenhol átalakult a felsőoktatás. Mindenhol növekedett az állami beleszólás, mindenhol elmozdultak az intézmények a gazdálkodói, vállalkozói modell felé (lásd erről Hrubos 2004, 2006), és ezzel átalakult a vezetésük. Az akadémiai vezetés hátrébb szorult, s helyébe egyre inkább a menedzsment lépett, de legalábbis szétvált az akadémiai döntések és a gazdasági döntések rendszere az intézményen belül.

Ezen folyamatok nyomán csökkent az autonómia, de nem szűnt meg, mert az egyetemek alapvető attribútuma az akadémiai értékek érvényesülése. Enélkül nincs felsőoktatási minőség.

1. táblázat. A törvénymódosítások alakulása

	Kormány	Törvény	Módosítások száma		Évi átlag módosítás	A törvény terjedelmének változása (ezer karakter)
1990–1994	Antall	1993. évi	3	37	3,00	111 → 105
1994–1998	Horn		11		2,75	105 → 200
1998–2002	Orbán1		13		3,25	200 → 212
2002–2006	Medgyessy/ Gyurcsány1	2005. évi	10	42	2,50	212 → 257
			–			389
2006–2010	Gyurcsány2/ Bajnai		25		6,25	389 → 487
2010–2014	Orbán2	2011.évi	17	43	8,50 (6,75)*	487 → 450
			17			267 → 349
2014–2018	Orbán3		26		6,50	→ 390

* Az új törvény bevezetésének átmenetétől eltekintve.

2. táblázat. A felsőoktatással kapcsolatos törvényekben a felsőoktatás feladatazonosításai

Törvény	A preambulumban, illetve bevezetőben vagy az általános indoklásban a felsőoktatás céljai, feladatai
1985. évi I. törvény	Szocialista értelmiségi szakemberképzés, a gazdaság igényei szerinti szakemberképzés.
1990. évi XXIII. törvény	A felsőoktatásba történő bejutás könnyítése.
1993. évi LXXX. törvény	A képzési rendszernek a nyugat-európai normákhoz való igazítása, a felsőoktatási képzésben részesülők korosztályi arányának növelése, a nyugat- és észak-európai átlaghoz viszonyított elmaradásunk csökkentése.
1996. évi LXI. törvény	A megfelelő korosztályból a felsőoktatásba bekerülő hallgatók létszáma a fejlett demokratikus társadalmakban elért szintre emelkedhessék.
1999. évi LII. törvény	Az ország felemelkedése, a regionális kapcsolatok erősítése, a szellemi erőforrások egyesítése, a nemzetközileg is elismert, versenyképes munkaerő képzése, a felsőoktatási kutatás és oktatás fejlesztése.
2005. évi CXXXIX. törvény	Korszerű ismeretek létrehozására, közvetítésére és átadása, a társadalmi kohézió, a fenntartható fejlődés, a nemzetközi versenyképesség, a technológiai innováció.
2007. évi CIV. törvény	A munkaerő-piaci igényekkel összhangban meghatározott szakszerkezetű képzési kínálatot nyújtó, európai színvonalon versenyképes, minőségi képzést folytató felsőoktatás.
2011. évi CCIV	Gyermeink és unokáink tehetségükkel, kitartásukkal s lelkierejükkel ismét felemelik Magyarországot, mely a versenyképes tudás átadásával, a közjót szolgálva, a nemzet szellemi és gazdasági fejlődésének biztosítója. Versenyképes tudás átadásához, megszerzéséhez szükséges felsőoktatási intézményrendszer megteremtése, az egész nemzet felemelkedésének, stabil erkölcsi, szellemi, gazdasági alapokon nyugvó jövőnk érdekében az Alaptörvényben foglaltak szerint egy erős egyetem polgárság kialakítása.
2015. évi CXXI	Az egyik fontos szempont és cél a felsőoktatás és a gazdaság kapcsolatának erősítése, a képzés munkaerő-piaci relevanciája erősítése.

3. táblázat. A hazai felsőoktatás autonómiájának változása

	1994	1998	2002	2006	2010	2014
tulajdonlás	részben	részben	NEM	RÉSZBEN	NEM	NEM
kölcsönfelvétel	NEM	IGEN	NEM	IGEN	NEM	NEM
költségvetés szabad alakítás	RÉSZBEN	NEM, ill. nagyon kis részben,	NEM, ill. nagyon kis részben,	RÉSZBEN	NEM	NEM
struktúra és oktatási tartalom alakítása	IGEN	IGEN,	Struktúra RÉSZBEN Oktatási tartalom IGEN	Mindkettőt RÉSZBEN	Mindkettőt RÉSZBEN	Mindkettőt RÉSZBEN
oktatói kar tagjainak felvétele	IGEN	IGEN – DE • gazdasági főigazgató kinevezése miniszteri hatáskör	IGEN – DE tanári kinevezéshez MAB jóváhagyás gazdasági főigazgató kinevezés miniszteri hatáskör	IGEN – DE • tanári kinevezéshez MAB jóváhagyás) • gazdasági főigazgató kinevezés miniszteri hatáskör	IGEN – DE • tanári kinevezéshez MAB jóváhagyás, • Rektor, és főigazgató kiválasztás miniszteri hatáskör	IGEN – DE • tanári kinevezéshez MAB jóváhagyás, • Kancellár kiválasztás és kinevezés kormányzati hatáskör
finanszírozás (jogszabályi kereteken belül)	IGEN	IGEN	IGEN,	IGEN	IGEN – DE vezetőik fizetését korlátozták	IGEN
hallgatói létszám alakítása	IGEN	RÉSZBEN	RÉSZBEN	NEM	NEM	NEM
döntés tandíjakról	IGEN	RÉSZBEN (költségtérítést igen)	RÉSZBEN (költségtérítést igen)	RÉSZBEN (költségtérítést igen)	NEM	NEM

4. táblázat. A felsőoktatás irányítás vezetői 1989–2015

Kormány	-tól	-ig	Oktatási tárca vezetője		Felsőoktatási terület vezetője	
Németh	1989	1990	Glatz Ferenc	akadémikus	Hársfalvy Rezső	tisztviselő
Antall	1990	1993	Andrásfalvy Bertalan	egy. tanár	Bakos István	tisztviselő
	1993	1994	Mádl Ferenc	akadémikus	Kubovics Imre	egy. tanár
Horn	1994	1995	Fodor Gábor	politikus	Csirik János	egy. tanár
	1996	1998	Magyar Bálint	politikus	Dinya László	egy. tanár
Orbán1	1998	2001	Pokorni Zoltán	politikus	Kiss Ádám	egy. tanár
	2001	2002	Pálincás József	akadémikus, egy. tanár	Kiss Ádám	egy. tanár
Medgyessy /Gyurcsány1	2002	2006	Magyar Bálint	politikus	Mang Béla	egy. docens
Gyurcsány2 / Bajnai	2006	2010	Hiller István	politikus	Manherz Károly	egy. tanár
Orbán2	2010	2014	Réthelyi Miklós Balog Zoltán	egy. tanár politikus	Dux László Klinghammer István	egy. tanár egy. tanár
Orbán 3	2014	2018	Balog Zoltán	politikus	Palkovics László	egy. tanár

AZ OKTATÁS GAZDASÁGI JELLEMZŐI

A 2010-ES ÉVEKBEN

Mind a közoktatás, mind a felsőoktatás területén igen radikális finanszírozási módszer és terjedelemváltozások következtek be 2010 után. Az itt következőkben a hazai oktatás finanszírozásának – és kapcsolatos néhány oktatásgazdasági vonatkozásának – a 10-es évek két kormányciklusbeli alakulását vizsgáljuk meg – amennyiben a folyamatok megértése szükségessé teszi, időnként nagyobb időintervallumra is kitekintve.

I. A közoktatás

AZ ELLÁTOTTI LÉTSZÁM

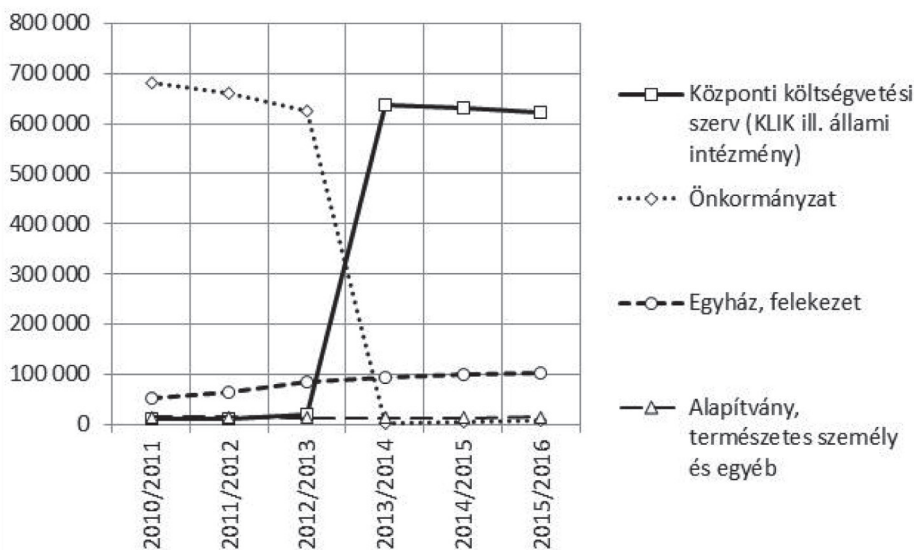
A közoktatásban részt vevő ellátottak száma (óvodától, az általános iskolán, a szakközépiskolán és szakiskolán keresztül a szakgimnáziumig és a gimnáziumig) a 2009/2010-es tanév és a 2016/2017 tanév között 11%-kal csökkent – a korábbi időszakokhoz képest ez a lassú csökkenés lényegében majdnem stagnálást jelent. (Ennek az oka az, hogy az élveszületések száma 1999-ben 100 ezer alá csökkent, s azóta stagnál, illetve lassan csökken.)

A közoktatási rendszer tehát a korábbi évtizedekhez képest meglehetősen nyugodt demográfiai körülmények között dolgozhatott.

A FENNTARTÓI SZERKEZETVÁLTÁS

A közoktatás fenntartási, irányítási és finanszírozási rendszere a 2011-es köznevelési törvény nyomán, a megelőző időszakhoz képest radikálisan átalakult. Korábban a közoktatási rendszer önkormányzati felelősségi és fenntartási körbe tartozott, amelynek működéséhez az állam normatív, majd a 2000-es évek első évtizedének második felében képlet szerinti finanszírozással járult hozzá. A 2011-től érvényesülő új oktatáspolitikára 2013-tól a közoktatás állami felelősséggé vált. Az addigi önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba kerültek (amit a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, KLIK

lát el).⁶⁰ A normatív, illetve képlet szerinti finanszírozás ezzel párhuzamosan megszűnt, s helyére inputfinanszírozás lépett, azaz az alkalmazott pedagógusok és egyéb alkalmazottak bérét, az egyes intézmények (intézményrészek) közműdíjait, és a dologi kiadásokat az intézményfenntartó központ tervezi és finanszírozza (egészen pontosan a béreket a Kincstár finanszírozza a központ bérfeladása alapján). Ezzel lényegében az egyes intézmények önálló költségvetése megszűnt, mint ahogy önálló gazdálkodási döntéseik is. A fenntartói átalakulás hatása igencsak robusztus (1. ábra).



1. ábra. A közösségi általános iskola fenntartóváltásának hatása a tanulólétszám szerkezetére

Forrás: Oktatási évkönyvek alapján saját szerkesztés

A közösségi iskolák fenntartóváltásának nem egyszerűen az a hatása, hogy az önkormányzati iskolák tanulóinak aránya 1%-ra csökkent, miközben a KLIK és a központi szervek iskolái tanulóinak aránya több mint 80%-ra nőtt, hanem az is szembetűnő, hogy az egyházi, felekezeti általános iskolák tanulóinak aránya megduplázódott. Ennek nyilvánvalóan az az oka, hogy sok önkormányzat inkább az egyházhoz mentette át intézményeit, mint hogy a KLIK-nek adja át, de mint látni fogjuk, erőteljes oktatáspolitikai prioritás is hat ebben az irányban.

A gimnáziumok esetében az általános iskolákéhoz nagyon hasonló a fenntartóváltás hatása, annyi különbséggel, hogy itt az egyházi, felekezeti fenntar-

⁶⁰ Meg kell jegyezni, hogy az önkormányzat visszaveheti intézményét, annak finanszírozási terhével, azonban annak kondícióit magának kell előteremtenie.

tók aránya eleve magasabb volt, de itt is jelentős, mintegy harmadnyi az aráynövekedés. Így mára (2015-re) az egyházi, felekezeti fenntartású gimnáziumok tanulóinak aránya megközelíti az összes tanuló negyedét (1. táblázat).

1. táblázat. A közösségi gimnáziumok fenntartóváltásának hatása a tanulólétszám szerkezetére

	Központi költségvetési szerv (KLIK, ill. állami intézmény)	Önkormányzat	Egyház, felekezet	Alapítványi, természetes személy és egyéb
2010/2011	3,9%	71,8%	17,8%	6,5%
2011/2012	3,9%	70,1%	19,4%	6,6%
2012/2013	13,3%	58,7%	21,7%	6,3%
2013/2014	70,5%	0,7%	22,6%	6,2%
2014/2015	69,9%	0,8%	22,8%	6,5%
2015/2016	68,2%	1,0%	24,0%	6,8%

Forrás: Oktatási évkönyvek adatai alapján saját számítás

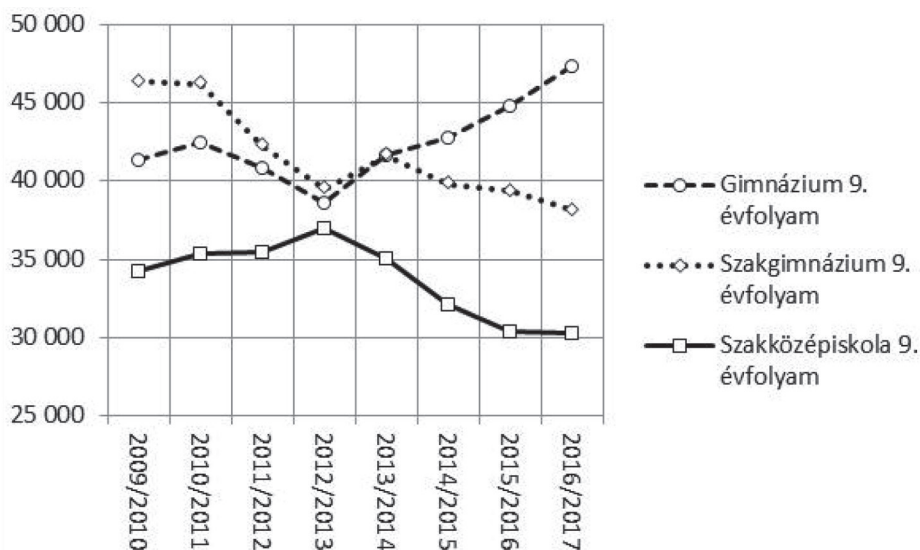
A szakgimnázium, szakközépiskola és a szakiskola esetében annyiban bonyolultabb a helyzet, hogy a közösségi iskolák 2013-as (KLIK-hez történő) fenntartóváltását 2015-ben újabb (ezúttal a Nemzetgazdasági Minisztériumhoz történő) fenntartóváltás követte. Az egyházi, felekezeti fenntartókhoz tartozó iskolák tanulólétszám-növekedése itt is szembetűnő (2-3%-ról 2015-re több mint 10%-ra). A másik feltűnő jelenség, hogy miközben az általános iskolák és gimnáziumok esetében az alapítványok, természetes személyek és egyéb fenntartók iskoláinak tanulói 2010 és 2015 között nagyjából stagnálnak (általános iskoláknál 2% körül, gimnáziumoknak 6,5% körül), ugyanakkor mind a szakképzés iskoláinak esetében jelentősen csökkent ezen fenntartók szerepe. (A szakközépiskoláknál 14%-ról 10% alá, szakgimnáziumoknak 17%-ról 7%-ra.) Ez a folyamat nem véletlen. Az oktatáspolitikai több lépése – a támogatás radikális csökkentése,⁶¹ az államilag támogatott helyek megvonása, sőt államosításról szóló NGM-elképzelések – s a kormányzaton belül is ellentmondó állásfoglalások nyomán az alapítványi és magánintézmények visszaszorulása törvényszerű.

⁶¹ Lásd erről az AME (Alapítványi és magániskolák egyesülete) állásfoglalása: <http://ame.hu/allasfoglalas-a-2015-evi-koltsegevetesi-torveny-tervezete-kapcsan/>

ARÁNYVÁLTOZÁSOK A KÖZÉPISKOLÁK KÖZÖTT

A Fidesz-KDNP-kormány több szakképzési koncepciót fogadott el (egyet 2011-ben⁶² és egyet 2015-ben⁶³). Mindkét koncepció azt a célt tűzte ki, hogy a szakképzésben továbbtanuló fiatalok számát növelni kell a gimnáziumban továbbtanulók visszaszorításával, már csak a „gimnáziumi képzés minőségének megtartása” végett is, mint a 2015-ös anyag írja.

Az oktatáspolitikai erőfeszítései azonban szerencsére kudarcot vallottak – úgy tűnik, nem lehet a történelem kerekét visszaforgatni –, s az elmúlt években a gimnáziumban továbbtanulók száma növekedett, a szakképzésben (szakközépiskolában és szakgimnáziumban) továbbtanulók száma pedig csökkent (2. ábra).



2. ábra. Az egyes középfokú iskolatípusok 9. (kezdő) évfolyamos nappali tagozatos tanulói

Forrás: ksh.hu adatai alapján saját szerkesztés

⁶² „Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására.”

⁶³ „Szakképzés a gazdaság szolgálatában.”

Aligha véletlen tehát, hogy olyan kormányzati tervekről lehet hallani, miszerint már a 2017/2018-as tanévtől be kellene vezetni a központi gimnáziumi felvételit,⁶⁴ mint ahogyan az sem, hogy a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara elnöke azt hangsúlyozza, hogy „a polgármesterek nem mernek bezárni gimnáziumokat, ami óriási hiba”.⁶⁵

PEDAGÓGUSOK ÉS ALKALMAZOTTAK

A tulajdonosi és irányítási struktúraváltás nyomán bekövetkezett néhány fontos változás a foglalkoztatott pedagógusok és egyéb alkalmazottak számában.

A tulajdonosváltás nyomán radikálisan átalakult a nem pedagógusalkalmazotti létszám, az állami általános iskolákban közel harmadára csökkent, miközben a nem állami iskolákban változatlan maradt. A pedagógusok számában nem következett be hasonló radikális változás, de érzékelhető, hogy az állami általános iskolákban az egy pedagógusra vetített tanulók száma javult a tanulólétszám kismértékű csökkenése nyomán.

A gimnáziumok esetében az egyéb alkalmazottak számát illetően az általános iskolákhoz hasonló tendenciát látunk, azaz az állami gimnáziumokban létszámuk közel megharmadolódott (tehát több mint 60%-kal csökkent), a nem állami gimnáziumokban pedig nagyjából változatlan maradt. Ugyanakkor a szakképző iskolákban lényegesen kisebb a csökkenés. Mindkét iskolatípusban (szakközépiskola, szakgimnázium) az állami fenntartás alá tartozó intézményeknél nagyjából 25%-kal csökkent a nem pedagógus alkalmazottak száma.

Végeredményben valamennyi iskolatípusban csökkent az alkalmazotti létszám, de ennek nem jelentéktelen része átkerült az államigazgatásba, (a KLIK-hez). (A KLIK honlapja szerint 2015-ben a létszám közel 1900 fő kormánytisztviselő volt, valamint 106 ezer közalkalmazott és technikai dolgozó, akik az iskolákban dolgoztak.) Végeredményben mintegy 14 ezer fővel csökkent a közoktatásban foglalkoztatottak létszáma az irányítási és fenntartási rendszer változásával.

A közösségi iskolák fenntartóváltását követően az állami középiskolákban (mint ahogy az általános iskolákban is) az egy pedagógusra jutó tanulólétszám csökkenését állapíthatjuk meg. Ez azonban nem a fenntartói szerkezetváltás hatása, hanem a tanulólétszám lassú csökkenésének a következménye. Tegyük hozzá, hogy minden javulás ellenére az állami gimnáziumok nem érték el a nem állami gimnáziumok igen kedvező arányát

⁶⁴ http://eduline.hu/kozoktatasi/2017/7/3/gimnaziumok_ellehetetlenitese_ertelmisegi_s_RV4WGY

⁶⁵ http://eduline.hu/kozoktatasi/2017/6/9/Parragh_Laszlo_gimnaziumok_bezarasa_2DUCZL

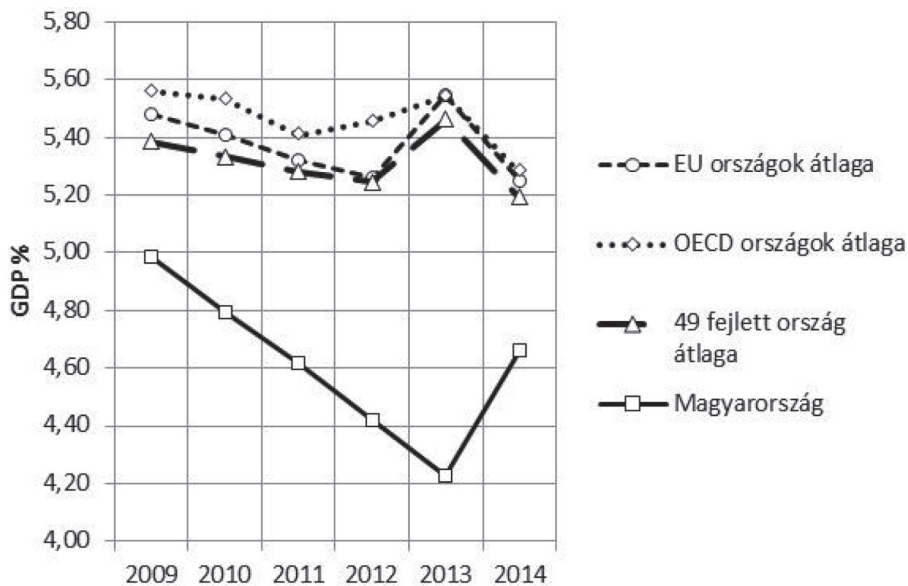
Külön vizsgálatot érdemelne az is, hogy a nem pedagógusok létszámának radikális leépítése mennyire rontotta az iskolák működésének mindennapjait.

Összességében a közösségi tulajdonosváltozás nyomán részint a nem pedagógus alkalmazottak radikális csökkenése következett be, ami az irányítás és a fenntartási feladatok központosításából adódott. Részint az egy pedagógusra jutó tanulólétszám csökkenését láthatjuk, ami a tanulólétszám lassú mérséklődése miatt következett be.

A TÁMOGATÁS ALAKULÁSA

A nemzetközi összehasonlítás azt mutatja, hogy Magyarország összes oktatási kiadása a GDP-hez viszonyítva lényegesen alacsonyabb szintű, mint a fejlett országok nagy csoportjainak hasonló átlagos mutatója. Mindhárom országcsoport esetében a magyar adat a legalacsonyabb ráfordítással rendelkező országok utolsó harmadában található (3. ábra).

Szembevetűnő a 2009–2013 időszak alatt lezajlott folyamatos csökkenés, majd az ezt követő növekedés, azaz a hazai ráfordítások libikókája.

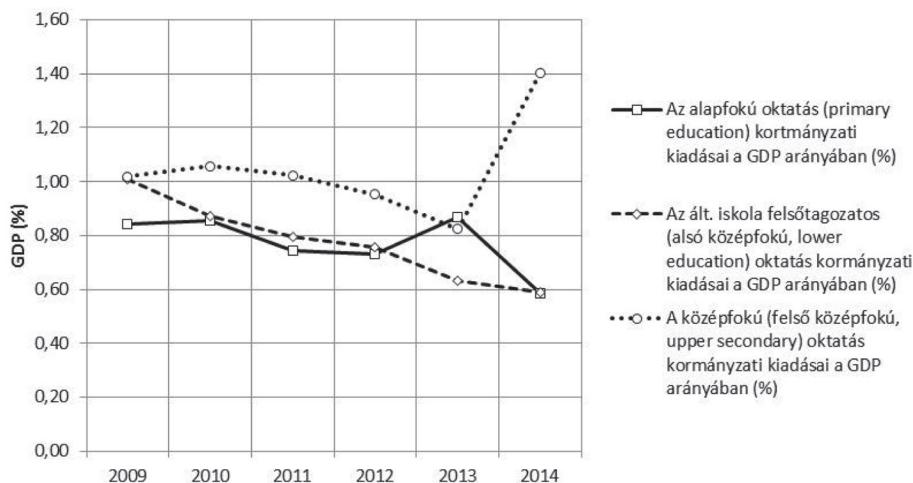


3. ábra. Összes oktatási kiadás a GDP arányában

Forrás: <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120> adatai alapján saját számítás és szerkesztés

Megjegyzés: a 49 fejlett ország: az OECD, az EU és a G20 országai együttesen

A részletesebb elemzés azt is megmutatja, hogy a 2014-es növekedés a középfokú oktatás ráfordításainak – a szakképző iskolák KLIK-től az Nemzetgazdasági Minisztériumba történő áthelyezését követő – növekedéséből adódik (4. ábra).



4. ábra. A közoktatás szintjeinek kormányzati ráfordításai

Forrás: <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120> adatai alapján saját szerkesztés

Egyértelmű tehát, hogy a közoktatás fenntartó és irányítási váltása az állami támogatások kivonásával járt együtt, amit a szakképzés esetében visszapótoltak. (Nyilván ezt célozta a szakképző intézmények újabb fenntartóváltása.)

A FELEKEZETI FENNTARTÁSÚ OKTATÁS

A 2010 óta regnáló oktatáspolitikai feladta az oktatás világnézeti semlegességének korábbi évtizedekben elfogadott megközelítését, és egyértelműen és kinyilatkoztatva az egyházi oktatást priorizálja, miközben az egyéb magánoktatást igyekszik háttérbe szorítani.

Ennek a priorizálásnak egyik jele, hogy az egyházi közoktatási intézmények tanulóinak száma több mint 80%-kal növekedett 2010 és 2015 között, miközben az alapítványi és egyéb magánintézményeké 60%-ára esett.

De az egyházi közoktatás kiemelt prioritása a finanszírozás adatai alapján is egyértelmű. Ha a zárszámadási törvények adatai alapján megvizsgáljuk az összes közoktatási tanuló közül egy főre vetített állami kiadást és a nem állami közoktatási intézmények hasonló adatát, akkor azt találjuk, hogy 2013-ban valamivel több mint 5%-kal volt nagyobb a nem állami közoktatás egy tanulójaára eső állami kiadás, 2014-ben majdnem 9%-kal, 2015-ben pedig közel 14%-kal. Miután a nem állami közoktatási tanulók egyre nagyobb része egyházi, feleke-

zeti iskolai tanuló – ráadásul az alapítványi és egyéb magánintézmények állami támogatását egyre erőteljesebben szigorította a kormányzat –, az adatokból egyértelműen lesűrhető az egyházi intézmények kiemelt támogatása. Magyarul a kormányzat alighanem busásan eleget tesz a köznevelési törvény 88. § (4) bekezdésének.⁶⁶ Tegyük hozzá, hogy ugyanez a bekezdés a „vallási tevékenységet végző szervezet vagy más személy vagy szervezet” (tehát az Országgyűlés által nem elismert magyarországi egyházak) által fenntartott közoktatási intézmény állami támogatásának mértékét a költségvetési törvénybe utalja (s mint arról korábban volt szó, jelentősen csökkentette).

A PEDAGÓGUSILLETMÉNY-RENDSZER

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről egy rendkívül ígéretes új pedagóguselőmeneteli rendszert határozott meg 2013. szeptember 1-i hatálybalépéssel. Ennek lényege, hogy a pedagógusokat minősítési eljárás(ok) alapján fokozatokba sorolják, s ehhez fizetési lépcsőket állapítanak meg [64. § (4)]. „A pedagógus-munkakörben foglalkoztatott a munkakör ellátásához (...) törvényben előírt iskolai végzettség, valamint állam által elismert szakképesítés, szakképzettség, továbbá a nevelő, oktató munkája ellátásához közvetlenül kapcsolódó, azt közvetlenül segítő doktori cím, tudományos fokozat, valamint akadémiai tagság, szakmai gyakorlat, publikációs tevékenység, minősítő vizsga és a minősítési eljárás keretében elnyert minősítés alapján *a) Gyakornok, b) Pedagógus I., c) Pedagógus II., d) Mesterpedagógus, e) Kutatótanár* fokozatot érheti el.” Az egyes fokozatokon belül megmarad a háromévenkénti magasabb fizetési kategóriába lépés (a gyakornokok kivételével). A fokozatokhoz és ezen belül az egyes fizetési kategóriákhoz tartozó garantált illetményt az illetményalap százalékában a törvény 7. melléklete mutatja be.

A törvény eredeti változata szerint [65. § (2)]: „az illetményalap főiskolai végzettség esetén a mindenkori minimálbér száznyolcvan, egyetemi végzettség esetén kétszáz százaléka.”

2013-ban azonban kiderült, hogy nincs pénz az azonnali bevezetésre, ezért ennek a bekezdésnek a hatálybalépését 2017. szeptember 1-ére halasztották, s a törvénybe 97. § (20a) bekezdésként bekerült a bevezetés első – csökkentett beralapú – üteme. Majd a 326/2013. (VIII. 30.) – a pedagógusok előmeneteli

⁶⁶ Miszerint az egyházi és nemzetiségi önkormányzati „fenntartók számára az állami fenntartású nevelési-oktatási intézményben és pedagógiai szakszolgálati intézményben pedagógus munkakörben alkalmazottak elismert létszáma, valamint a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő jogszabály szerint finanszírozott létszáma alapján átlagbér alapú költségvetési hozzájárulást biztosít a köznevelési feladat ellátásához szükséges pedagógusok és a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő alkalmazottak illetménye, munkabére és ezek járulékai kifizetéséhez”.

rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló – Korm. rendelet a további ütemeket is felsorolja (2. táblázat).

2. táblázat. Az új pedagógus bérek bevezetési üteme

	Az illetményalap a teljes munkaidőre megállapított kötelező legkisebb alpbér (minimálbér) havi összegének
2013. szeptember 1. és 2014. augusztus 31. között:	a) 118,5 százaléka középfokú végzettség esetén, b) 157,8 százaléka alpfokozat esetén, c) 172,9 százaléka mesterfokozat esetén.
2014. szeptember 1. és 2015. augusztus 31. között:	a) 118,9 százaléka középfokú végzettség esetén, b) 163,3 százaléka alpfokozat esetén, c) 179,6 százaléka mesterfokozat esetén.
2015. szeptember 1. és 2016. augusztus 31. között:	a) 119,3 százaléka középfokú végzettség esetén, b) 168,9 százaléka alpfokozat esetén, c) 186,4 százaléka mesterfokozat esetén.
2016. szeptember 1. és 2017. augusztus 31. között:	a) 119,6 százaléka középfokú végzettség esetén, b) 174,5 százaléka alpfokozat esetén, c) 193,2 százaléka mesterfokozat esetén.
2017. szeptember 1-től:	a) 120 százaléka középfokú végzettség esetén, b) 180 százaléka alpfokozat esetén, c) 200 százaléka mesterfokozat esetén.

2015-re az is kiderült, hogy az illetményalap nem lehet a minimálbér, hanem csak annak egy befagyasztott változata: „az illetményalap a központi költségvetésről szóló törvényben meghatározott vetítési alap”. Az illetményalap 2018-ra már 38%-kal maradt el a minimálbértől (3. táblázat).

3. táblázat. A minimál bér és a pedagógus illetményalap alakulása

	Teljes munkaidőben foglalkoztatott munkavállaló részére megállapított személyi alpbér kötelező legkisebb összege* (Ft/hó)	Illetményalap számításának vetítési alapja a költségvetési törvények alapján (Ft/hó)
2014. január 1-től	101 500	
2015. január 1-től	105 000	101 500
2016. január 1-től	111 000	101 500
2017. január 1-től	127 500	101 500
2018. január 1-től	138 000	101 500

* A430/2016. (XII. 15.) Korm. r., 454/2015. (XII. 29.) Korm. r. 347/2014. (XII. 29.) Korm. r. 483/2013. (XII. 17.) Korm. r. alapján.

Ha mindezeket, a halasztott bevezetést és az illetményalap befagyasztását, valamint az átsorolás vontatottságát figyelembe vesszük, akkor öt év alatt az ígért béremelés nagyjából felét nyelte le a kormányzat.

A pedagóguskeresetek alakulását vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy az alapbérek 2011 és 2015 között 50-60% közötti arányban emelkedtek, a teljes keresetek viszont csak 27-36% között, ami a kötelező óraszám és a túlóra korábinál szigorúbb szabályozásából adódik.

Az igazi probléma azonban az, hogy a pedagógusokat a nagyjából 50%-os személyi és kb. 30%-os teljes béremeléssel, minden ígéret ellenére valójában nem sikerült elmozdítani a rosszul fizetett értelmiségi kategóriából. A pedagógusok továbbra is a diplomások nemzetgazdasági átlaga alatt vannak fizetve. Azaz nem sikerült a presztízsnövelés, s így nem sikerül azt elérni, hogy a legjobbak menjenek pedagógusnak.

Így pedig a magyar közoktatás marad, ahol volt.

II. A felsőoktatás

A felsőoktatási intézményekbe évente felvett hallgatók száma 2010 és 2016 között 34%-kal csökkent, ezen belül a nappali tagozatos alap- és osztatlan képzésre felvettek 27%-kal (miközben a 18 éves korosztályi létszám csak 23%-kal lett alacsonyabb). Mindezek nyomán az összes hallgatólétszám a 2010-es 361 ezerről 287 ezerre (26%-ot) süllyedt. A hallgatólétszám csökkenés tehát meghaladja a demográfiai csökkenést, ami arra utal, hogy az oktatáspolitikai restriktív beiskolázási politikát folytatott a vizsgált időszakban.

A FELSŐOKTATÁS KONDÍCIÓI

A hazai felsőoktatás költségvetésének terjedelme az elmúlt tíz év alatt elég hektikusan alakult (4. táblázat).

A 2010. évi kormányváltást követő évben a támogatás szinten maradása mellett a kiadások növelését tervezték, aminek a fedezetét a bevételnövekedés adta. Ezt azonban egy igen jelentős visszafogás követte, amely a felsőoktatás összes tervezett támogatásának 2012. és 2013. évi – a Széll Kálmán Tervben meghatározott – radikális csökkentéséből adódott. Ezután 2014–2016 között egy szerény növekedés jött, majd 2017 is némi emelkedést hozott, amit a 2018-as stagnálás követett.

A felsőoktatás kondíciói tehát a 2013-as visszaesést követően látszólag 2017-re visszanyerték, sőt meghaladni látszanak a 2010-es állapotot. Ez azonban csak a folyóáras kimutatásból adódó látszat. Ha 2009-es áron (tehát az inflációt figyelembe véve) vizsgáljuk a helyzetet, jól látható, hogy a 2017-es kondíciók lényegében a 2010-esnek felelnek meg, és elmaradnak a 2009-esétől. A 2018-ban pedig lényegében a 2010-esnél alacsonyabb 2011-es szint köszön vissza.

A felsőoktatás kondícióinak alakulását jellemezhetjük a kiadások fedezetének összetételével is. Egy ilyen elemzésből kiderül, hogy a 2012–2013. évi tá-

mogatáskivonások után a felsőoktatás kiadásainak majdnem kétharmadát saját bevételek fedezték, ami mára valamennyire konszolidálódott (5. táblázat). Ugyanakkor a különböző kormányzati, ún. stratégiai anyagok egyértelműen úgy fogalmaznak, hogy hosszabb távon is csak mérsékelten növekvő, korlátozott állami támogatásra lehet számítani.

A GDP-HEZ MÉRT KONDÍCIÓK

Hasonló – illetve valamivel kedvezőtlenebb – helyzetet látunk, ha a GDP-hez viszonyítva vizsgáljuk a felsőoktatási kondíciókat (6. táblázat).

A felsőoktatási kiadások – a vizsgált időszak alatt – 2011-ben voltak a GDP-hez viszonyítva a legnagyobbak (1,70%) és 2016-ban a legalacsonyabbak (1,38%), s jól látható, hogy 2018-ban alig haladták meg a legalacsonyabb arányt.

A felsőoktatás állami támogatása 2009-ben volt a GDP-hez viszonyítva a legnagyobb (0,82%) és 2013-ban – a már említett radikális támogatáscsökkentés után, a miniszterelnök 2012. őszi önfenntartó felsőoktatásról szóló beszédét követően – a legalacsonyabb (0,56%), ami azután 2018-ra 0,63% lett, messze elmaradva a 2009-es értéktől.

STRUKTURÁLIS VÁLTOZÁS AZ ÁLLAMI TÁMOGATÁSBAN

A felsőoktatás állami támogatásának (2012., 2013. évi) csökkentését követő lassú nominális támogatásnövelés a támogatási rendszer strukturális átalakulásával következett be. A „visszacsepegtetett” állami támogatás nem kis része ugyanis nem az intézményi költségvetésekbe került, hanem a fejezeti kezelésű előirányzatba (2009-ben az összes támogatás közel 90%-a intézményi támogatásként került megtervezésre, 2015-ben viszont már csak alig több mint háromnegyede, s 2018-ban is mintegy 75%-a.)

A fejezeti kezelésű előirányzatok esetében két fontos változás figyelhetünk meg.

a) Az egyik, hogy 2013-ról 2014-re jelentősen (lényegében kétszeresére) megemelkedett a nem állami felsőoktatás támogatása, s azóta nagyjából ezen a szinten stagnál.

A nem állami felsőoktatás támogatásának növelése azzal a következménnyel járt, hogy a nem állami felsőoktatás ösztöndíjas (államilag támogatott) hallgatóinak egy főre vetített állami támogatása ma már magasabb, mint az állami intézmények ösztöndíjas hallgatóié (7. táblázat).

7. táblázat. Az egy ösztöndíjas hallgatóra vetített állami támogatás az állami és a nem állami felsőoktatásban

e Ft/fő/év	Egy államilag támogatott hallgatóra jutó támogatás az állami felsőoktatásban	Egy államilag támogatott hallgatóra jutó támogatás a NEM állami felsőoktatásban
2009/2010	1053,1	522,3
2010/2011	1058,8	534,1
2011/2012	1105,2	527,2
2012/2013	1045,6	520,1
2013/2014	953,2	604,5
2014/2015	1061,6	1219,0
2015/2016	1153,6	1208,8
2016/2017	1197,0	1226,4

Hozzá kell azt is tenni, hogy a vizsgált időszakban jelentős strukturális változások zajlottak a felsőoktatás különböző tulajdonosi szektorai között. Miközben az állami felsőoktatás hallgatólétszáma és ösztöndíjas létszáma mintegy 20%-kal csökkent. Az egyházi felsőoktatás hallgatólétszáma és ösztöndíjas létszáma is nagyjából stagnált, viszont az alapítványi felsőoktatás radikálisan visszaszorult, hallgatólétszáma megfeleződött, az ösztöndíjas hallgatóinak száma pedig egytizedére esett (8. táblázat).

8. táblázat. Az összes és az ösztöndíjas hallgatólétszám a felsőoktatás különböző szektoraiban

	ÁLLAMI		EGYHÁZI		ALAPÍTVÁNYI	
	Összes hallgató	ebből államilag támogatott	Összes hallgató	ebből államilag támogatott	Összes hallgató	ebből államilag támogatott
2009/2010	320 919	192 980	21 534	12 860	27 878	8 144
2010/2011	314 363	189 385	20 551	11 953	26 433	8 210
2011/2012	312 987	188 594	20 815	11 599	26 022	8 643
2012/2013	295 123	176 907	21 023	11 184	22 321	6 158
2013/2014	280 030	166 340	20 837	11 345	19 257	3 959
2014/2015	267 337	160 657	22 247	12 221	16 940	2 258
2015/2016	256 630	155 645	22 151	12 681	16 535	1 338
2016/2017	249 152	153 600	22 197	12 889	15 669	1 001
2016–17/ 2009–10	78%	80%	103%	100%	56%	12%

Az adatokból jól látszik, hogy – mint ahogy azt korábban láttuk a közoktatásban – az egyházi felsőoktatás kiemelt preferenciát élvezett az elmúlt időszakban. Részint mert az egyes felsőoktatási szektorok közül az államiban és az egyháziban közel azonos az államilag finanszírozott hallgatók aránya, miköz-

ben az alapítványi felsőoktatás esetében ez a korábbi közel 30%-ról alig több mint 5%-ra csökkent. Részint pedig, mert a nem állami felsőoktatás (ami ma már több mint 90%-ban az egyházi felsőoktatást jelenti) egy ösztöndíjas hallgatójára vetített állami támogatás mára meghaladja az állami felsőoktatás egy ösztöndíjas hallgatójára vetített állami támogatást. Pedig az állami felsőoktatás hallgatóinak struktúrája lényegesen nagyobb egy hallgatóra vetített támogatást indokolna, hiszen az egyházi felsőoktatás hallgatói struktúrájából hiányoznak olyan „drága” képzések, mint pl. az orvos-, állatorvos- vagy művészképzések. Magyarul az egy ösztöndíjas hallgatóra vetett adatok tanúsága szerint az egyházi felsőoktatást nyilvánvalóan kedvezőbb kondicionális helyzetbe hozza a kormányzat állami támogatása, mint az állami felsőoktatást.

b) A másik változás a „kézzel osztott” támogatási előirányzatok együttes összegének jelentős megemelkedése. Ennek az az oka, hogy 2013-tól megjelenik két nagy előirányzat: először a „Kiválóság támogatások”, majd márciusban Kormányhatározattal a „Felsőoktatási struktúraátalakítási alap” (9. táblázat).

A két alap nem normatív és nem pályázati elven működik, hanem a minisztérium egyedi döntései alapján. A kiválósági támogatások a minisztérium preferenciái alapján oszt el forrásokat az általa kiválónak minősített intézmények között. A struktúraátalakítási alap nyilvánvaló célja az volt, hogy a 2013. évi forráskivonás nyomán kialakult intézményi adósságokat kezelje, s a mai napig a felmerülő „kötségvetési feszültségek” megoldását szolgálja, biztosítva a kancellári rendszer hatékonyságának „bizonyítását”, és persze az intézmények kiszolgáltatottságát.

9. táblázat. A Kiválósági támogatások és a Felsőoktatási Struktúra-átalakítási alap 2013–2018

(milliárd Ft)	Kiválósági támogatások	Felsőoktatási Struktúraátalakítási Alap
2013	10,000	(14,000)
2014	9,850	11,000
2015	9,850	9,194
2016	12,044	5,212
2017	12,044	2,212
2018	27,044	2,212

Megjegyzés: A bemutatott adatok a központi költségvetési törvények eredeti tervadatai, amelyek évközben módosulhattak.⁶⁷ A 2013. évi Struktúraátalakítási Alap adat évközi módosítás – mert a költségvetési törvényben még nem szerepelt.

⁶⁷ Például a 2014. évi adat csak 6,8 milliárd Ft lett, mert a központi költségvetés 2014. júliusi, összesen 110 milliárdos zárolásából 4,2 milliárd Ft a Struktúra-átalakítási alapot terhelte.

A FINANSZÍROZÁSI MÓDSZER ÁTALAKULÁSAI

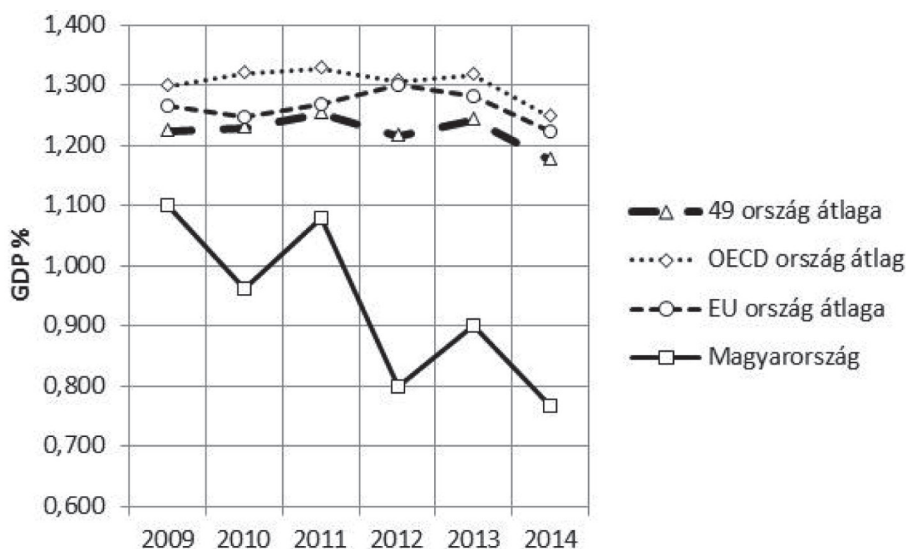
A 2011 utáni finanszírozási módszer szabályozása sok tekintetben ellentmondásos. Jóllehet a törvényből kikerült a normatív finanszírozás fogalma, gyakorlatilag egészen 2013-ig érvényben maradt annak végrehajtási rendelete. A 2012–2013. évi radikális támogatáskivonást követően azonban ellehetetlenült a normatív rendszer alkalmazása, miközben a képzési normatívának állami ösztöndíjjá való átkeresztelése nyilvánvalóan megkövetelte volna annak alkalmazását. Ugyanakkor a hallgatólétszám csökkenése miatt a minisztériumi vezetőktől is elhangzó érv volt, hogy létszámcsökkenés mellett nincs értelme a normatív finanszírozásnak. Más oldalról a minisztérium más szakértői anyaga többször érvelt amellett, hogy a normatív finanszírozást nem kell „leváltani”. Ez a nem leváltás azonban csak attól az időtől kezdve volt realitás, amikor kiderült, hogy a kormányfő feladta az önfenntartó felsőoktatás erőltetését, azaz nem folytatódik a támogatáskivonás, s helyébe a diákhitel 2-vel önköltséget fizető hallgatólétszám radikális növelése lépett az államilag támogatott hallgatólétszám rovására.

Végül is a felsőoktatás támogatásának konszolidálódása és az állami ösztöndíjas konstrukció rögzülése nyomán értelemszerűen adódott egy lényegében egyszerű normatív finanszírozási konstrukció [amit a 389/2016. (XII. 2.) Korm. rendelet vezetett be], amelynek alapja az államilag támogatott hallgatólétszám és a (szakok szerint) differenciált (állami ösztöndíjnak nevezett) normatívák.

NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

A nemzetközi kitekintés két témája a felsőoktatási ráfordítások összehasonlítása és a magyar felsőoktatás nemzetközi rangsorokban elfoglalt helye.

A *hazai felsőoktatási ráfordítások* GDP-hez viszonyított arányának nemzetközi összehasonlítása alapján két megállapítást lehet megfogalmazni. Az egyik, hogy a magyar ráfordítások 2014-ben mind a három vizsgált országcsoportban (OECD, EU, valamint a G20, az OECD és az EU valamennyi országát magában foglaló 49 fejlett ország) a legalacsonyabb felsőoktatási ráfordítással rendelkező országok között volt. A másik pedig az, hogy a magyar felsőoktatási ráfordítások GDP-hez viszonyított arányának elmúlt időszakbeli radikális csökkenése a nemzetközi tendenciáktól jelentősen eltér (5. ábra).



5. ábra. A felsőoktatási kiadások a GDP arányában

Forrás: <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120> adatai alapján saját szerkesztés

Lényegében hasonló helyzetet láthatunk az egy hallgatóra vetített állami támogatásnak az egy főre jutó GDP-hez viszonyított arányát vizsgálva (10. táblázat).

10. táblázat. Az egy hallgatóra vetített állami támogatás az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva (%)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Magyarország	27,7	24,8	28,2	20,8	24,8	23,0
49 fejlett ország átlaga	30,4	29,5	28,7	26,8	28,7	27,7
OECD-országok átlaga	29,4	29,2	28,8	26,9	28,2	28,5
EU-országátlag	30,3	29,1	28,6	28,2	29,4	29,4

Forrás: <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120> adatai alapján saját számítás

A nemzetközi rangsorokat tekintve is a hazai felsőoktatás meglehetősen kedvezőtlen helyzetét állapíthatjuk meg, amely helyzet az elmúlt időszakban is romlott, mint arról a könyvben korábban már volt szó.

Ma már igen sok felsőoktatási rangsor létezik. Sokan vitatják a rangsorok realitását, az értékelésbe vont különböző indikátorok jelentőségét. Itt nincs helyünk részletes összehasonlításra és elemzésre, de ha a magyar felsőoktatás gyenge helyezéseinek okait keressük, akkor két tényező szembetűnő. Az egyik a nemzetköziesedés szintje a másik az oktatók tudományos, publikációs tevékenységének mennyisége és hatásossága.

A nemzetköziesedés vonatkozásában különösen gyengén áll a magyar felsőoktatás a neves külföldi – egyáltalán a külföldi – oktatók bevonását tekintve, olyannyira, hogy erről statisztikák sincsenek, de aki ismeri a hazai intézményeket, az tudja, hogy alig találkozhatunk külföldi oktatóval.

TUDOMÁNYOS PUBLIKÁCIÓS TELJESÍTMÉNY

A magyar kutatók, oktatók nemzetközi tudományos publikációs teljesítményét a Skopus adatbázisban szereplő folyóiratokban közreadott idézettséggel rendelkező közlemények egymillió lakosra vetített számával jellemezhetjük. Az elemzés azt mutatja, hogy a hazai teljesítmény érzékelhetően romlott 2009 és 2016 között is, mint ahogy a 2000-es évek elejétől lényegében majd minden évben). Ha a 49 fejlett ország (az OECD, az EU és a G20 országai együtt) átlagával összehasonlítva vizsgáljuk az egymillió lakosra jutó nemzetközi publikációk számát, akkor az a 49 ország átlagához képest 61%-ról 55%-ra esett 2009 és 2016 között, Magyarország rangsorban elfoglalt helye pedig a 2010-es évek legelejének 32. helyéről 2016-ra a 34.-re romlott.⁶⁸

Ha a KSH adatai alapján vizsgáljuk a magyar kutatók publikációs teljesítményét, azt látjuk, hogy a publikált magyar és az idegen nyelvű tudományos könyvek és könyvfejezetek száma növekedett 2009-től 2015-ig (a magyar nyelvű 6,5 ezerről 7,4 ezerre, az idegen nyelvű 2,3 ezerről 3,1 ezerre). A tudományos cikkek tekintetében kicsit más a helyzet. A magyar nyelvű tudományos cikkek száma ugyanezen időszak alatt több mint 5 ezerrel csökkent, az idegen nyelvű cikkeké pedig 1,5-2 ezerrel növekedett.

Ha a publikált cikkek egy kutatóra vetített számát vizsgáljuk, akkor válik világossá, hogy a helyzet egyáltalán nem kedvező. Az egy számított kutatóra vetített magyar nyelvű cikkek száma 2009 és 2015 között majdnem felére csökkent, az idegen nyelvű cikkeké pedig kicsit több mint 10%-kal lett kevesebb. Minden kormányzati erőfeszítés ellenére tehát a magyar kutatók teljesítménye romlott.

OKTATÓK ÉS BÉREK

A magyar felsőoktatásban kicsit több mint 20 ezer oktató dolgozik, akiknek mára mintegy fele minősített. Mellettük kb. másfélszer annyi egyéb alkalmazottat találunk a felsőoktatási intézményekben. Tehát nagyjából 55 ezer ember dolgozik a valamivel több mint 200 ezer nappali tagozatos hallgatót oktató magyar felsőoktatásban.

⁶⁸ Saját számítás a <http://www.scimagojr.com> adatai alapján.

A vizsgált időszak oktatói és nem oktatói alkalmazására is rányomta a bélyegét a 2012. és 2013. évi radikális támogatáscsökkenés. Az oktató-, kutatólétszám 2012-ben csökkent az egyéb alkalmazotti létszám pedig 2013-ban mérséklődött. Ugyanakkor az is szembeűnő, hogy a kancellári rendszer bevezetésével (2014, 2015) az egyéb alkalmazottak száma ugrásszerűen megnövekedett (bár az oktatólétszám is emelkedett, ha nem is olyan intenzíven).

A támogatáscsökkentés nyilvánvalóan keményen kihatott a minőségre is. Mind a minősítettek, mind a professzorok száma jól érzékelhetően kevesebb lett a forráskivonás hatására. De nem csak a támogatáscsökkentésnek van romboló hatása. A 30 évesnél fiatalabb oktatók, kutatók számának radikális csökkenése (ami 2013 és 2016 között több mint 20%-os) más tényezők – elsősorban a bérezés – hatására utal.

Az 1992. évi XXXIII. (a közalkalmazottak jogállásáról) törvény 2. melléklete szerint a felsőoktatási intézményben oktatói, tanári munkaköröket, valamint a tudományos kutatói munkaköröket betöltő közalkalmazottak garantált illetménye az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozatának a költségvetési törvényben megállapított garantált illetményére vetített arányszámok alapján van meghatározva.

Az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozatának a költségvetési törvényben megállapított garantált összege a vizsgált időszakban 2009-től 2016-ig 437 300 Ft/hó volt, majd 2017-ben 528 000, 2018-ban 554 400 Ft/hó. (2016-ban kormányzati rendelettel, pótlékolással 503 ezer Ft-ra lett emelve az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozat).

Ha az egyes oktató kategóriák béarányait vizsgáljuk nemzetközi összehasonlításban, akkor azt találjuk, hogy a hazai arányok a legkedvezőtlenebbek az alacsonyabb – s egyben a fiatal, utánpótlást jelentő – oktatói kategóriákat illetően (11. táblázat). A junior oktatói kategóriák béarányaira a professzorokéhoz viszonyított alacsony arányai az utánpótlás eláramlását sajnálatosan előmozdítják.

11. táblázat. Oktatói fokozatok keresetarányai néhány országban (a 2010-es évek elején)

	Profesz-szor	Associate Professor	Assistant Professor / Senior Lecturer	Junior Lecturer/ Instructor
Magyarország	1,00	0,74	0,50	0,37
Csehország	1,00	0,76	0,52	0,40
Spanyolország	1,00	0,86	0,74	0,44
Egyesült Államok	1,00	0,76	0,64	0,51
Ausztria	1,00	0,82	0,69	0,58
Új-Zéland	1,00	0,93	0,72	0,58
Egyesült Királyság	1,00	0,89	0,70	0,58
Görögország	1,00	0,86	0,75	0,68

Forrás: <http://ec.europa.eu/euraxess/> orszáadatai alapján saját számítás

A hazai professzori bérek nemzetközi összehasonlítását kétféle módon tehetjük meg. Az egyik nominális értéken, valamilyen devizában (pl. euróban vagy dollárban). A másik szokásos módszer, amikor az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva hasonlítjuk össze a különböző országok professzori béreit (12. táblázat). Az utóbbi a szokásos módszer, azzal az indoklással, hogy egy ország bérei a gazdasági teljesítményekkel kell arányosak legyenek, amit az egy főre jutó GDP-hez viszonyított összehasonlítás tesz reálissá. Ugyanakkor a nemzetközileg versenyképes munkaerő-szegmentumok esetében – különösen olyan gazdasági integráción belül, amely esetében a munkaerő szabad áramlása biztosított (mint amilyen az Európai Unió is) – a nominális összehasonlítás is reális. Kérdés tehát, hogy ahogy egy nemzetközileg elismert előadóművész esetében nincs értelme az egy főre jutó GDP-hez viszonyított keresetek összehasonlításának, vajon az egyetemi professzorok esetében van-e? A válasz nyilvánvalóan differenciált, függ a szakterülettől. Hiszen egyértelmű, hogy vannak olyan szakterületek, tudományterületek, amelyek szorosan kötődnek a nemzeti jelleghez, sajátosságokhoz (pl. nemzeti nyelv, nemzeti történelem stb.), és vannak olyanok, amelyeknél a nemzetközi versenyképesség magától értetődő (pl. a természet-, a műszaki vagy orvostudományok stb.). De nem járunk messze az igazságtól, ha azt vélelmezzük, hogy a felsőoktatási szakterületek, tudományterületek nagyobbik része nemzetközileg versenyképes.

12. táblázat. *University Full Professor éves átlagos fizetése az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva*

India	1482%
Brazília	248%
Olaszország	230%
Kanada	205%
Egyesült Királyság	190%
Magyarország (2012)	182%
Magyarország (2018)	168%
Ausztrália	161%
Németország	142%
Mexikó	142%
Egyesült Államok	141%
Japán	112%
Franciaország	111%
Oroszország	29%

Saját számítás a https://www.rbth.com/multimedia/infographics/multimedia/2015/08/27/rectors-and-profesors-international-comparison-of-average-salary_392825 adatai alapján

Ha egy nemzetközi összehasonlítás keretében megvizsgáljuk a professzori bérek nominális értékeit, akkor egyértelmű a magyar bérek alacsony színvonal. A hazai professzori bérek a posztoszocialista országokéval vannak nagyjából azonos szinten, a dél-amerikai s a fejlődő országok béreitől némileg lemaradnak, és a fejlett országokban nyújtott kompenzációnak fele, harmada körül szinten állnak.⁶⁹

Az egy főre jutó GDP alapján történő összehasonlítást tekintve azt lehet megállapítani, hogy a magyar professzori bérek nagyjából megfelelnek az európai fejlett országok arányainak. Az is feltűnő, hogy a 2016–2018-as béremelés ellenére a magyar egyetemi tanári bérek GDP-hez viszonyított aránya közel 15%-kal alacsonyabb, mint 2012-ben volt.

Ugyanakkor szembetűnő eltérések találhatók egyes, fejlődésüket tekintve követőnek nevezhető országok bérei között. Az egyik póluson India, ahol ezek a bérek – az ország alacsony egy főre jutó értéke ellenére – a fejlett országok szintjén állnak, a másik póluson Oroszország, ahol a legalacsonyabb a bérszínvonal.

Lejtő vagy libikóka

Megkíséreltünk egy viszonylag részletes képet nyújtani a hazai köz- és felsőoktatás finanszírozásának és néhány gazdasági jellemzőjének az elmúlt kormány-ciklusbeli alakulásáról. Gyurgyák János azt írja, hogy „a kultuszminisztérium költségvetésének története egészen Klebelsberg Kunó halála óta úgy is leírható, mint az egymást követő forráskivonások története, s ami meg ennél is rosszabb, a »maradék« érvényesítésének terepe” (Gyurgyák 2017).

Ugyanakkor ha ránézünk a ráfordítások hosszú távú (1950-ig visszatekintő) alakulására, akkor sokkal inkább egy nagyon ingadozó, libikókatrendet látunk. Mert igaz, hogy az oktatás állami támogatásának a GDP-hez viszonyított szintje ma (2015-ben) nagyjából ugyanakkora, mint a 60-as években volt. Azonban az is kitűnik, hogy a 60-as évek közepén, a 80-as évek elején, a 90-es évek elején, 2000-es évek elején volt egy-egy magasabb érték, amit azután visszafogások követtek.

Az oktatási támogatások tehát hintáznak – mint ahogy az oktatáspolitikai ingája leng.

⁶⁹ Lásd például itt: https://www.rbth.com/multimedia/infographics/multimedia/2015/08/27/rectors-and-profesors-international-comparison-of-average-salary_392825 (letöltés 2017.10.10.)

IV. KOMPARATÍV KITEKINTÉS

PUBLISH OR PERISH MAGYAR MÓDRA

A publish or perish kifejezés jelentése közismert a kutatók világában: 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.

Itt most azt elemezzük, hogy a publikációs adatok mennyiben igazolják ennek a nyomásnak az érvényesülését a hazai társadalomtudományokban, s azon belül a neveléstudományban. Szinte rendszeres időnként fel-felmerül a kutatókban a hazai neveléstudomány publikációs teljesítménybeli elmaradása, különösen a nemzetközi közlemények tekintetében (lásd pl. Tóth et al. 2008, Bíró 2009, Csapó 2015). Ezzel összefüggésben több kérdést is igyekszünk itt megvizsgálni: először is azt, hogy a hazai tudomány teljesítménye nemzetközi összehasonlításban miként alakult a rendszerváltás óta. Majd azt, hogy ezen belül a magyar társadalomtudományok, különösen a neveléstudomány nemzetközi publikációs teljesítménye hogyan néz ki. Továbbá azt, hogy a hazai statisztikák alapján vizsgálva a neveléstudomány publikációs jellemzőinek alakulását milyen tényezők befolyásolhatják.

A nemzetközi összehasonlítás módszereiről

Az egyes országok tudományos teljesítményét több mérőszámmal fogjuk értékelni. Amit leggyakrabban fogunk használni, az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma és az 1 millió lakosra vetített nemzetközileg jegyzett publikációk száma. Mindezt a szabadalmak esetében 25 éves, a publikációk esetében 18 éves időtávon (ez utóbbinál ugyanis ekkora időtávra állnak rendelkezésre éves adatok).

A szabadalmak számát a Világbank adatbázisából (<http://databank.worldbank.org/data/>) a hazai lakosok szabadalmi bejelentéseinek száma (patent applications residents) alapján vizsgáltuk. (Az egy lakosra vetített értéket az UNESCO népességhadatainak <http://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/> segítségével számoltuk ki.)

A publikációk számát a Scopus adatbázis (<http://www.scimagojr.com/>) alapján⁷⁰ vettük figyelembe. Az 1 millió lakosra vetített értékeket a fentihez hasonlóan az UNESCO adatbázisából vett népességszámok segítségével számítottuk.

Az egy kutatóra vetített jellemzők számítása során a kutatólétszámot az Eurostat kutatólétszám-adatai (http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabl/tsc00003.html, illetve <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsc00003>) továbbá az UNESCO adatbázisa (<http://data.uis.unesco.org/>) alapján 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 vizsgáljuk, miután ezekről gyakorlatilag minden évben van adat. (Az egyes szervezetek átfedése miatt ez 49 országot jelent.)

Két megjegyzést érdemes a fentiekhez hozzátenni.

A publikációs adatbázisok közül a Scopust azért választottuk, mert ez ad könnyen hozzáférhető és elemezhető országonkénti összesítést a publikációkról.⁷¹ Hozzá kell azonban tenni, hogy több más hasonló adatbázis is létezik, amelyek nagy része kommersziális versenyben áll egymással, hiszen lényegében valamennyi hasonló adatbázis, vagy a benne lévő folyóiratok marketingjét, vagy más megközelítésű reklám és marketingcélokat szolgál (végül is ez adja működésük forrását). Az adatbázisból a megjelent közlemények (dokumentumok) számát használtuk az elemzéshez.

A másik megjegyzés a használt fajlagolással kapcsolatos. A kutatási teljesítmény jellemzésére több lehetőség adódik. Lehet az egy kutató-fejlesztőre vetített szabadalomszámmal, illetve publikáció számmal vizsgálni, ami leginkább a kutatók teljesítményét jellemezheti. Lehet az egységnyi (pl. egyenértékű dollárban vagy a GDP arányos ráfordítással mért) ráfordításra vetített szabadalomszámmal, illetve publikációval számolni, ami az adott ország kutatási, fejlesztési tevékenységének hatékonyságát jellemezheti. Az 1 millió lakosra fajlagolt szabadalom, illetve publikációszám 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. Itt mi leginkább ez utóbbit használjuk, de az egy kutatóra vetített mutatókat is elemezzük.

⁷⁰ 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.

⁷¹ A Scopus a lektorált szakirodalom egyik legnagyobb absztrakt és citátum adatbázisa. Lásd erről: <http://www.eisz.hu/hu/licenszek/osszes/Scopus/licenz.html> (Letöltés 2017.10.10.)

A magyar tudományos teljesítmény nemzetközi összehasonlításban

Ha megvizsgáljuk az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak számának nemzetközi adatait, akkor azt találjuk, hogy Magyarország a vizsgált 49 ország között a rendszerváltás óta folyamatos csúszik hátra. Miközben a rendszerváltás környékén a 49 ország között az első tízben voltunk, mára a középmezőny alsó részéhez tartozunk. Az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma 2014-re az 1985-ös ötödére esett vissza, miközben a vizsgált 49 ország átlaga nagyjából állandó maradt, sőt kicsit növekedett.

A jelenség egyébként elég általánosan jellemzi a posztoszocialista országokat, de hozzá kell tenni, hogy a tendenciákat tekintve két csoportra oszthatók ezek a nemzetek. Az egyik csoportra (pl. Lengyelország, Románia, Magyarország) az jellemző, hogy a rendszerváltás körüli fellendülést a 2000-es évek közepére visszaesés követte, és máig a posztoszocialista átlag alatt állnak. A másik csoportra (Szlovénia, Oroszország s különösen Kína) az jellemző, hogy a 80-as évek közepe óta a posztoszocialista átlag felett teljesítenek. Külön ki kell emelni Kínát, ahol egy igen jelentős növekedés figyelhető meg, itt egyértelmű, hogy a szocialista átkot, az innovációképtelenség megtört.

1995 óta⁷² az egy kutatóra vetített hazai szabadalmak száma is hasonló képet mutat, mint az egymillió lakosra jutó szabadalomszám. A (49 országban található) posztoszocialista országok átlaga 5%-a (!) a 49 fejlett ország átlagának. Magyarország egy kutatóra vetített hazai szabadalom száma 1995-ben 12%-a, 2013-ban 2%-a volt a 49 ország átlagának, tehát 1995 és 2013 között a magyar teljesítmény hatodára csökkent.⁷³ Viszont itt is szembevetendő Kína radikális kiugrása.

A szabadalmak számát illetően tehát azt állapíthatjuk meg, hogy a posztoszocialista országok egy részében a rendszerváltás körül egy fellendülés következett be, azonban a 2000-es évekre ez a lendület erejét veszítette, azaz valószínűleg visszatértek azok az intézményi (institucionális) akadályok, amelyek ezeknek az országoknak az innovációs teljesítményét akadályozták. Ugyanakkor van néhány olyan posztoszocialista ország (Kína, Szlovénia), ahol sikerült ezt a szocialista átkot leküzdeni.

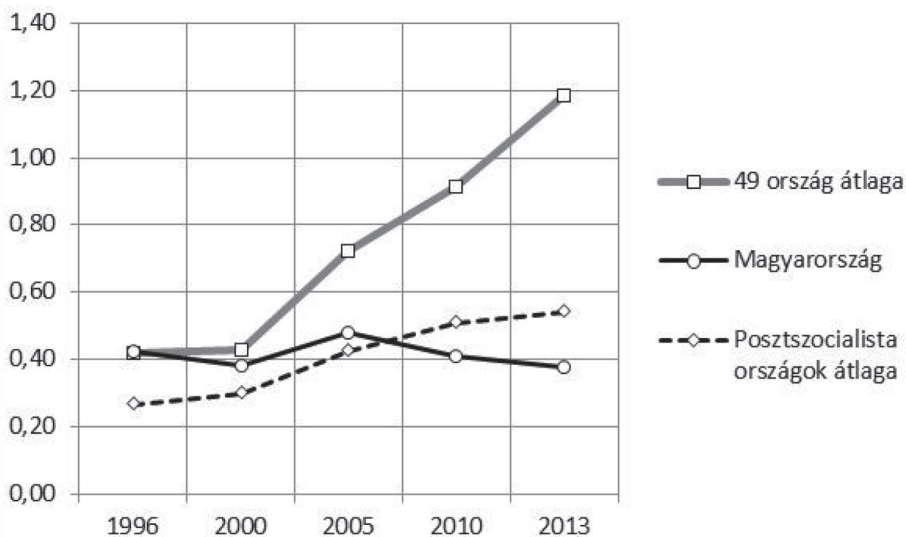
Nagyon hasonló tendenciákat tapasztalhatunk az 1 millió lakosra vetített nemzetközi tudományos publikációkat tekintve is. 49 ország rangsorában itt is visszacsúszunk az utolsó harmadba. Bár a fajlagos publikációszám több mint kétszeresére nőtt, mégis elmaradtunk, mert a 49 ország átlaga viszont közel háromszorosára növekedett. Ez a jelenség is – Szlovénia és még egy-két volt szocialista ország kivételével – majd minden posztoszocialista országra jellemző.

⁷² A kutatók száma csak a 90-es évek közepétől állt rendelkezésre

⁷³ <http://databank.worldbank.org/data> valamint <http://esa.un.org/unpd/> alapján saját számítás

Az 1 millió lakosra vetített nemzetközi publikációk számában 2000-ig kicsivel előttünk álló Szlovénia 2014-ben 22 hellyel előz meg bennünket, a 2000-ig velünk azonos szinten vagy kicsivel mögöttünk álló Észtország 15 hellyel, a 2000-ben velünk azonos szinten álló Csehország 12 hellyel. Ugyanakkor Lengyelország, Bulgária, Románia, Lettország és Oroszország némi kezdeti előre lépés után velünk együtt visszaesett a vizsgált 49 ország⁷⁴ harmadik harmadába.

Az egy kutatóra vetített nemzetközi publikációk száma még kedvezőtlenebb képet mutat, mert bár az 1 millió lakosra jutó nemzetközi publikációk száma Magyarországon növekedett, azonközben az egy kutatóra vetített szám a 2000-es évek első évtizedének közepe óta csökkent. Miközben a 49 fejlett ország ezen mutatója 2000 óta háromszorosára, a posztoszocialista országoké pedig kétszeresére növekedett, azonközben a magyar stagnált (1. ábra).



1. ábra. Az egy kutatóra vetített (nemzetközi) publikációk száma

Forrás: <http://www.scimagojr.com/> alapján saját számítás

A fenti nemzetközi összehasonlítást röviden összefoglalva megállapítható, hogy a magyar tudomány egészének teljesítményére jellemző, hogy a rendszerváltás körüli fellendülést mára visszaesés követte. A visszaesés az 1 millió lakosra vetített szabadalmak számának mennyiségi csökkenését, az egymillió lakosra fajlagos nemzetközi publikációk esetében a nemzetközi átlagtól elmaradó növekedését, az egy kutatóra vetített szabadalmak és nemzetközi publikációk számában pedig stagnálását jelenti.

⁷⁴ A 49 ország az OECD, az EU és a G20 összes tagországa.

Ez a megállapítás nem újdonság, hiszen a *Tudománypolitikai Stratégia* (2014–2020) így ír: „Az adatok idősoros vizsgálata (...) a publikációs produktivitás stagnálása nyomán Magyarország folyamatosan veszti el versenyelőnyét, miközben versenytársai hasonló adatai növekedést mutatnak” (i. m. 54).

A szocialista rontás, az innovációképtelenség tehát mintha máig hatna vagy újra hatna. És mellette a magyar kutatók nemzetközi publikálásban való részvétele is stagnál. Tehát *nálunk egyértelműen nem hat a publish or perish kényszer*, mivel egy átlagos magyar kutató két évente kevesebb mint egy (a Scopusban jegyzett) nemzetközi publikációt ad legfeljebb közre, miközben a fejlett világban ez átlagosan több mint évi egy közlemény.

Túlmutat ennek az írásnak a témáján annak részletes elemzése, hogy mi lehet ennek a lemaradásnak az oka. (Megtettük ezt más írásainkban, lásd Polónyi 2010a, 2016b.) Itt csak arra utalunk, hogy a hazai tudomány intécióinak elavult rendszere (az Akadémia máig megmaradt államszocialista szerepe, elavult cím- és hierarchia-rendszere a valódi tudományos teljesítmények ellen hatnak, s egyáltalán a valódi tudományos teljesítmények értékelésének és díjazásának hiánya) alapvető szerepet játszik a bemutatott helyzetben.

A társadalom és bölcsészstudományok helyzete nemzetközi összehasonlításban

Mind a bölcsészeti (Arts and Humanities), mind a társadalomtudományok (Social Sciences) esetében nagyjából ugyanazt látjuk a magyar kutatók nemzetközi publikációs tevékenységét vizsgálva: 1996 és 2014 között 49 ország rangsorában a 30. hely alá csúszás, és a nemzetközi átlagtól elmaradó fajlagos publikációs szám-növekedés.

A bölcsészstudományok esetében viszonylag intenzív volt a magyar fajlagos publikációs szám-növekedés, azonban ennek ellenére még mindig jelentősen elmaradt a 49 ország átlagától. Ezen a tudományterületen a vizsgált időszakban a legmagasabb fajlagos publikációt majdnem végig Izrael, az Egyesült Királyság, Hollandia, Izland, Új-Zéland és Ausztrália mutatja fel, majd 2010 után felzárkózik ezekhez az országokhoz az 1996-ban még velünk azonos szinten álló Szlovénia és Észtország, miközben mi a szlovákokkal és a csehekkel nagyjából azonos ütemű növekedést mutatva kissé visszacsúsztunk a rangsorban.

A társadalomtudományoknál is az a helyzet, hogy miközben a magyar fajlagos növekedés itt is viszonylag intenzív volt, a 49 ország erőteljes átlagnövekedése miatt a lemaradásunk itt is nőtt. Ezen a területen is Izrael, az Egyesült Királyság, Ausztrália és Új-Zéland mutatta fel a legjelentősebb fajlagos publikációs számot és növekedést is 2010-ig, amikor a finnek és a svédek (akik addig az 5. és 10. hely körül álltak) közéjük tudtak férközni, továbbá Szlovénia második, az észtek pedig a 8. helyre tudtak feljönni. Mindeközben Magyarország a

2000-ben elért 23. helyéről egyre jobban visszacsúszott a korábban viszonylag jelentősen mögöttünk álló szlovákokkal nagyjából azonos helyezésre.

A két tudományterület adatai azt mutatják, hogy *a hazai 1 millió lakosra vetített nemzetközi publikációs szám a humántudományoknál 60%-a, a társadalomtudományoknál 40%-a a 49 ország átlagának (2014-ben)*. Ez nagyjából megfelel az egész magyar tudomány átlagos fajlagos nemzetközi publikálási lemaradásának, ami 55%-os.

A két tudományterület vizsgálata arra is rávilágít, hogy a 2000-es évek kezdete óta – jöllehet a publikációs intenzitása emelkedik – Magyarország lemaradása növekszik az 1 millió lakosra vetített nemzetközi publikációk számát illetően. Más oldalról az is látszik, hogy van néhány posztoszocialista ország, amelyik utolérte az élen járó országokat a fajlagos publikációk tekintetében. És itt a Csapó által kiemelt Észtország mellett (Csapó 2015b), amely ország bekerült az első tízbe, különösen ki kell emelni a szlovénokat, akik az első ötbe is bekerültek, sőt 2014-ben a másodikok voltak a vizsgált 49 ország között.

Tehát a szocialista átok lerázható.

Az egy kutatóra vetített (nemzetközi) publikációs számot csak néhány országra tudjuk vizsgálni, mivel a kutatólétszám tudományági bontását csak kevés országra közli az UNESCO. Ezekből az adatokból is az látszik, hogy Szlovénia rendkívül intenzív fejlődést mutat ezen a téren, az egy kutatóra jutó nemzetközi publikációs szám 2010-ben 1,5 volt, miközben Magyarországon 0,2. De Lettország és Horvátország fejlődése is meghaladta a magyart. A magyar fejlődési ütem a lengyellel, a románnal, csehvel együtt a kedvezőtlenebb képet mutató rangsor részben található⁷⁵.

Egyszerűsítve ezt úgy interpretálhatjuk, hogy *Magyarországon egy átlagos társadalomtudományi és bölcsész kutató öt évente egy írást közöl a Scopus által jegyzet nemzetközi folyóiratokban*, ugyanakkor egy szlovén hasonló területen dolgozó kutató három évente kettőt, egy ciprusi évente egyet, egy holland vagy észt pedig két évente egyet. A hazai bölcsész- és társadalomtudományi életben tehát a publish or perish kényszer alig-alig érvényesül.

Az angol nyelvű országok előnye

A Scopus adatbázisban szereplő 222 országból 55-nek a hivatalos nyelve az angol (vagy angol is). Ezeknek az országoknak az 1996–2015 időszakban az 1 millió lakosra vetített átlagos publikációs száma kerekítve 9 ezer, a 167 nem angol hivatalos nyelvű országé pedig kicsit több mint 10%-kal kevesebb: 8 ezer. Ha a 49 legfejlettebb ország esetében nézzük ugyanezt, akkor a 9 angol hivatalos

⁷⁵ Forrás: <http://www.scimagojr.com/> valamint http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=SCN_DS alapján saját számítás (Letöltés 2017.10.10.).

nyelvű országoknak az 1996–2015 időszakban az 1 millió lakosra vetített átlagos publikációs száma kicsit több mint 28,5 ezer, a negyven nem angol hivatalos nyelvű országé pedig közel 20%-kal kevesebb: 23 ezer.

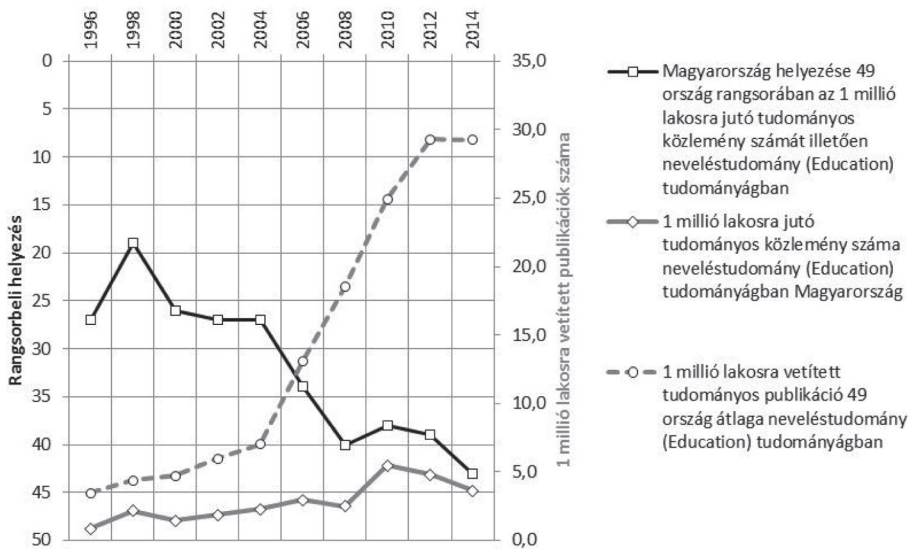
A bölcsészettudományi publikációk esetében 70%-kal, a társadalomtudományi publikációk esetében 90%-kal több az angol hivatalos nyelvű országokban az 1 millió lakosra vetített tudományos közlemény-szám, mint a 49 ország nem angol hivatalos nyelvű országaiban.

Az adatok arról – az egyébként józan ésszel is egyértelmű – tényről tanúskodnak, hogy az angol anyanyelv (illetve hivatalos nyelv) előnyt jelent a nemzetközi tudományos publikálásban. És ez az előny a bölcsész- és társadalomtudományi területeken nagyobb, mint a természettudományok esetében. Ennek az oka alighanem abban keresendő, hogy miközben a természettudományos eredmények minden esetben a nemzetközi tudományos közösségnek szólnak, a nemzetközi tudományos közösség értékeli, ismeri el azokat, azon közben a bölcsész- és társadalomtudományi területeken a befogadó és értékelő közeg legalább annyira a hazai „szakmai közösség” (amely szélesebb, mint a tudományos közösség).

Ezekre a tudományterületekre egyértelműen igaz, hogy „az európai országok értelmiségének nagy része tudományos téren a nyelvi jövőt jelenleg egy olyan kétnyelvűségi modellben képzei el, amelyben az anyanyelv mellett az angol a *lingua academica*, a tudomány nemzetközi nyelve. Ezen modell szerint az angolt a nemzetközi érintkezésben használják a kutatók, anyanyelvüket pedig saját anyanyelvi közegükben. [...] a szaknyelvek azért kitüntetett fontosságúak, mert az új ismeretek nagy része [...] a tudományok területén születik. [...] Ha a kutatók tudományuk művelésében nem a két- vagy kétnyelvűségi, hanem az angol egynyelvű modellt követnék, akkor a felsőoktatás sem lehetne egy idő után más, mint angol egynyelvű. Ha a felsőoktatás teljesen angol nyelvűvé válna, akkor [...] kérdésessé válna az anyanyelv versenyképességének megmaradása” (Csaba et al. 2014, idézi Kiss 2009: 74).

A neveléstudomány helyzete nemzetközi összehasonlításban

A neveléstudomány esetében valamivel rosszabb a helyzet az eddig látottaknál (2. ábra). Az 1 millió lakosra vetített nemzetközi publikációk számának rangsorában 49 ország között az utolsó ötödbe csúsztuk vissza, aminek az az oka, hogy jóllehet a fajlagos publikáció szám nőtt valamennyit, a 49 ország átlaga viszont több mint nyolcszorosára emelkedett. A magyar neveléstudomány 1 millió lakosra vetített nemzetközi publikáció számának növekedése tehát messze elmarad a fejlett országok átlagos növekedésétől.



2. ábra. 49 ország és Magyarország tudományos közleményeinek fajlagos száma (jobboldali skála), és az ország rangsora 49 ország között (baloldali skála) neveléstudomány (Education) tudományágban 1996–2004

Forrás: <http://www.scimagojr.com/> alapján saját számítás (letöltés 2017. 10. 10.).

Informatív lehet a neveléstudomány teljesítményének összevetése néhány más társadalomtudományi területtel, illetve tudományággal.

A jog, a politika és az üzleti tudományágakkal történő összehasonlítás azt mutatja, hogy a neveléstudomány nemzetközi tudományos publikációs teljesítménye leginkább az üzleti tudományokéhoz hasonló. (Az üzleti tudományok területén van olyan tudományág, amely a neveléstudomány alatt teljesít, pl. ilyen az innovációs menedzsment [Management of Technology and Innovation], ami persze nem menti az előző helyzetét.)

A nemzetközi összehasonlítás összefoglalásaként azt állapíthatjuk meg, hogy a hazai neveléstudomány nemzetközi publikációs teljesítménye gyenge, nagyjából az üzleti tudományok teljesítményéhez hasonlóan az 1996–2014-es időszak összes Scopus-beli publikációját tekintve az adatbázisban szereplő valamennyi ország⁷⁶ között az 52. (Az üzleti tudományi publikációkat tekintve az 50.) Egyébként az időszak összes tudományos publikációját tekintve Magyarország a 38. (A bölcsész tudományi területet nézve 35., a társadalomtudományit tekintve pedig a 40.)

⁷⁶ Az adatbázisban összesen 239 ország szerepel az 1996–2014-et összefoglaló időszakban.

A magyar közlemények nemzetközi idézettsége

Az egy dokumentumra (tudományos közleményre) jutó citációk számát illetően az 1994–2014 közötti időszakban az összes tudományterületet együtt tekintve Magyarország a 29. helyen áll (közel 14 átlagos citáltsággal) (1. táblázat). Az élen Izland áll kicsit több mint 27 és Svájc 26 átlagos idézetszámmal. Egy posztszocialista ország előz meg bennünket (8 hellyel), Észtország (az átlagos idézetszámuk kettővel nagyobb, mint a magyar).

A társadalomtudományos közleményekre jutó átlagos citációkat nézve Magyarország a 39. (6,6 citációval), az élen Hollandia (16,3), Izland, Svédország és USA áll (14-nél kicsit több citációval). Két posztszocialista ország előz meg bennünket: Lettország, több mint húsz hellyel (s majdnem négyvel többlet citációval) és Észtország nyolc hellyel, és 1,3-mal több hivatkozással (valamint hat hellyel Kína).

1. táblázat. Az egy dokumentumra jutó citációk száma 1996–2014 időszakban

	Összes dokumentumra	Közgazdaság-tudomány (Economics, Econometrics and Finance)	Üzleti tudomány (Business, Management and Accounting)	Bölcsészettudomány (Arts and Humanities)	Társadalomtudomány (Social Sciences)	Neveléstudomány (Education)	Politikatudomány (Political Science and International Relations)	Állam- és jogtudomány (Law)
Magyarország helyezése a 49 ország rangsorában	29	33	36	37	39	33	21	8
Magyar dokumentumok citációjának száma	13,6	10,7	5,8	14,3	6,6	6,2	6,1	10,5
Magyar citációszám a 49 ország átlagának arányában	88%	91%	55%	66%	70%	76%	107%	142%
Magyar citációszám a legjobb helyezést elért országhoz viszonyítva	49%	49%	26%	26%	40%	34%	45%	68%

Forrás: <http://www.scimagojr.com/> alapján saját számítás (letöltés 2017. 10. 10.).

A magyar neveléstudományi dokumentumok citáltsága majdnem ugyanakora, mint a társadalomtudományé (6,2), de valamivel kedvezőbb a helyezés, mert itt Magyarország a 33. Az élen itt is Hollandia áll 18 átlagos hivatkozással, és Kanada a második majdnem 14 citációval. A minket megelőző posztszocialista országok (Szlovénia, Horvátország, Lengyelország és Szlovákia) közvetlenül előttünk állnak 0,5 többletidézetségnél kisebb különbséggel.

Mind a bölcsész-, mind a közgazdasági területen a magyar idézettség magasabb a társadalomtudományinál és a neveléstudományinál, az üzleti tudományterületé viszont elmarad ezektől. A társadalomtudományon belüli a jogtudomány áll a legjobban Magyarország esetében (a 8. helyen).

A magyar neveléstudományi közlemények idézettsége tehát a 49 ország között a harmadik harmad elején helyezkedik el. Az átlagos citációs szám nagyjából megegyezik a társadalomtudományi területével, megelőzi az üzleti tudományterületét, de jelentősen elmarad a bölcsész tudományi területen elért magyar citációszámtól.

A neveléstudományi területen mért idézettségben számos olyan országot megelőzünk, amelyek publikációs intenzitása magasabb, mint a magyar (pl. Észtországot, Luxemburgot, Litvániát), ami a magyar közlemények nagyobb hatására, magasabb minőségére utalhat.

Országon belüli összehasonlítások

A neveléstudomány tudományos teljesítményének további értékelésében segítséget nyújthatnak a KSH-adatok is.

A neveléstudományok tudományágban a 2011-es 689 fő tényleges kutató-fejlesztő létszám, 2013-ra 641 főre 2014-re 588 főre csökkent. A számított kutató-fejlesztő létszám 2014-ben ennek kicsit több mint 30%-a, 180 fő volt, ami arra utal, hogy a kutató-fejlesztőként számba vett létszám meghatározó része felsőoktatási kutatóhelyen dolgozik. 2013-ban a KSH adatai szerint 5 „Vállalkozási kutató-fejlesztő hely” és 2 „Kutató-fejlesztő intézet és egyéb kutatóhely” mellett, 66 „Felsőoktatási kutatóhely” foglalkoztatta a 641 kutató-fejlesztő létszámot.

Az állam- és jogtudomány után a neveléstudomány területén a legnagyobb a felsőoktatási kutatóhelyek⁷⁷ aránya. A 66 neveléstudományi az összes (1317) felsőoktatási kutatóhely 5%-a. A neveléstudományi felsőoktatási kutatóhelyek között nyilvánvalóan több főiskolai tanszék, illetve intézet van mint az állam- és jogtudományi felsőoktatási kutatóhelyek között (2. táblázat).

⁷⁷ A KSH meghatározása szerint „Egyetemi, főiskolai szervezeti egység, amely az oktató-nevelő (gyógyító, megelőző) munka mellett, esetleg attól elkülönítve, kutató, kísérleti fejlesztő munkát végez. Idetartoznak a tanszékcsoportok, kísérleti állomások, továbbá a felsőoktatási intézmények mellett működő kutatóintézetek.”

2. táblázat. A kutató-fejlesztő helyek száma szektorok és tudományágak szerint, 2013

	Kutató-fejlesztő intézet és egyéb kutatóhely	Felső- oktatási kutatóhely	Vállalkozási kutató-fejlesztő hely
Pszichológiai tudományok	–	36	2
Közgazdaság-tudományok	2	25	9
Gazdálkodás- és szervezéstudományok	–	38	12
Neveléstudományok	2	66	5
Szociológiai tudományok	3	23	8
Állam- és jogtudományok	1	98	1

Forrás: Kutatás-fejlesztés, 2013

A társadalomtudományi terület tudományágai között a neveléstudományi kutatóhelyeken az egyik legalacsonyabb a tudományos minősítettek aránya, 2012 óta haladja csak meg az 50%-ot (3. táblázat).

3. táblázat. Tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a kutató, fejlesztők között

	2010	2011	2012	2013	2014
TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK	48%	51%	56%	60%	62%
Pszichológiai tudományok	43%	41%	53%	60%	59%
Közgazdaság- és gazdálkodástudományok	50%	53%	55%	58%	60%
Neveléstudományok	46%	46%	52%	55%	55%
Szociológiai tudományok	53%	54%	57%	66%	66%
Állam- és jogtudományok	53%	57%	70%	74%	78%
Politikatudományok	67%	63%	70%	75%	73%
BÖLCÉSÉSZETTUDOMÁNYOK	51%	54%	60%	61%	62%

Forrás: KSH adatai alapján saját számítás

Nyilvánvaló, hogy a neveléstudomány nemzetközi tudományos publikációs teljesítményében szerepet játszik részint a főiskolai kutatóhelyek magasabb száma, részint a tudományos minősítéssel rendelkezők alacsonyabb aránya.

De másról is szó van. Ha megvizsgáljuk a KSH által közreadott publikációk számát tudományterületenként, megállapíthatjuk, hogy a legtöbb publikáció a közgazdaság- és gazdaságtudományok, valamint az állam- és jogtudományi területen van, ezeket követi a neveléstudomány (4. táblázat). (Ezek a számok – a magyar népesség nagyjából 10 milliós nagysága miatt – tízszer akkorák, mint az 1 millió főre vetített publikációs szám.) A magyar nyelvű publikációk aránya elég egyértelműen rávilágít az eltérő orientációkra.

4. táblázat. A jelentősebb társadalomtudományi tudományágak publikációinak száma

	2009	2010	2011	2012	2013
Állam- és jogtudományok	1451	1945	2327	1701	2432
Közgazdaság- és gazdálkodástudományok	2644	2927	2596	2624	1925
Neveléstudományok	1079	1167	1336	1066	885
Pszichológiai tudományok	443	624	476	742	746
Politikatudományok	526	629	1033	384	603
Szociológiai tudományok	671	556	557	529	448

Forrás: Adott évre vonatkozó Kutatás-fejlesztés KSH-kiadvány adatai alapján saját számítás.

Megjegyzés: A megjelent tudományos publikációk száma tudományágak szerint táblázat adatai alapján az elfogadott értekezések száma nélkül.

A magyar nyelvű publikációk aránya a neveléstudomány, valamint az állam- és jogtudomány területén a legmagasabb (5. táblázat). Mindkét esetben talán érthető ez az orientáció, hiszen az olvasóközönséget elsősorban a hazai pedagógusok, illetve jogászok alkotják. Ami persze nem jelenti azt, hogy nem kellene idegen nyelven publikálni.

5. táblázat. A magyar nyelvű publikációk aránya az adott tudományterület összes publikációja között a jelentősebb társadalomtudományi tudományágban

	2009	2010	2011	2012	2013
Állam- és jogtudományok	86%	83%	81%	79%	81%
Neveléstudományok	85%	84%	88%	82%	80%
Szociológiai tudományok	74%	75%	71%	76%	75%
Közgazdaság- és gazdálkodástudományok	75%	72%	68%	68%	64%
Pszichológiai tudományok	69%	64%	64%	61%	57%
Politikatudományok	57%	67%	65%	64%	54%

Forrás: Adott évre vonatkozó Kutatás-fejlesztés KSH kiadvány adatai alapján saját számítás.

Megjegyzés: A megjelent tudományos publikációk száma tudományágak szerint táblázat adatai alapján az elfogadott értekezések száma nélkül.

A legaktívabb publikációs tevékenységet az állam- és jogtudományi területen tapasztalhatunk, s annak ellenére, hogy viszonylag alacsony az idegen nyelvű közlemények aránya, mégis az egyik legmagasabb a számuk ezen a területen. Ugyanakkor a neveléstudományok kutatói viszonylag alacsony összes és különösen alacsony idegen nyelvű publikáció számmal rendelkeznek.

Néhány tanulság

A hazai neveléstudomány magyar nyelvű publikációs teljesítménye a jelentősebb társadalomtudományi tudományágakhoz viszonyítva közepesnek mondható, ugyanakkor a nemzetközi publikációs teljesítmény az egyik leggyengébb a társadalomtudományok területén. Ennek több okát lehet megjelölni. Az egyik, hogy a neveléstudomány területén részint viszonylag jelentős a főiskolai kutatóhelyek száma, részint ezzel összefüggésben is alacsony a tudományos minősítéssel rendelkezők aránya. A másik ok alighanem a kutatók orientációjában is keresendő, ami a publikációk célközönségeként a hazai pedagógusokra tekint.

Mindezzel együtt igaz az, hogy *a hazai neveléstudomány nemzetközi publikációs teljesítménye alacsony*. Ennek előmozdítására a hazai neveléstudomány képviselőinek együttműködésére lenne szükség, részint abban, hogy *a felnővekvő oktató, kutató nemzedék (a neveléstudományi PhD-) képzésében erősíteni kell az idegen nyelvi publikációk követelményét*. Részint fontos lenne egy *nívós angol nyelvű hazai neveléstudományi folyóirat létrehozása*, amely céljaként tekinti a nemzetközi elismert folyóiratok közé történő bekerülését.

Különösen aktuális a neveléstudomány helyzetének emelése azért is, mert a pedagóguséletpálya-modell bevezetése nyomán a gyakorló pedagógusok várhatóan nem kis számban igyekeznek majd a tudóstanári besorolás eléréséhez tudományos minősítést szerezni. De ez egyben lehetőség is a tudományterület megerősödéséhez.

Ki kell emelni még egy rendkívül fontos elemet, amely az elmozdulásban igen jelentős segítség lehetne: egy akadémiai neveléstudományi intézet. A tanulmányban összehasonlítási alapul szolgáló társadalomtudományi területek mindegyikének van akadémiai kutatóintézete, kivéve a neveléstudományt. Az Akadémia egyébként nagyon vitatható hazai szerepének talán egyetlen pozitív eleme, hogy a diszciplínák nagy részében főállású kutatók tevékenységével segíti a tudományág fejlődését. *Szükség lenne egy akadémiai neveléstudományi kutatóintézetre*, annál is inkább, mert az egyetlen állami kutatóintézet (az OFI) ezen a területen most szűnik meg, illetve válik felsőoktatási kutatóhellyé. Ugyanakkor a neveléstudomány akadémiai helyzet meglehetősen szerény, mondhatni hátrányos, mint arról Kozma Tamás tudósít, hiszen (2012. márciusi állapot szerint) a terület köztestületi tagjainak kevesebb mint 9%-a MTA-doktor, és nincs a területről akadémikus (Kozma 2013).

Meglepő, hogy éppen a felnővekvő nemzedék nevelését, képzését szolgáló tudománynak nincs akadémiai intézete, miközben közismert a hazai oktatás helyzete.

A FELSŐOKTATÁSI KÉPZÉS STRUKTÚRÁJA – KÜLÖNBBSÉGEK ORSZÁGCSOPORTONKÉNT

A különböző országok oktatási rendszerei több vonatkozásban különböznek egymástól, amelynek fontos következménye részint a tanulók, hallgatók képzési struktúrájának, részint ennek nyomán a lakosság és a munkaerő iskolázottságának eltérése az egyes országok, országcsoportok között. Ezek a különbségek vizsgálhatók mind a közoktatásra, mind a felsőoktatásra koncentrálva. Az itt következőkben – a szerző egy korábbi, a népesség iskolai végzettségstruktúráját összehasonlító elemzésére is kitékintve – a felsőoktatási képzés és a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők szakmai szerkezetének alakulását vizsgáljuk meg jellemző országcsoportonként, amelyeket a kapitalizmusmodellek alapján alakítunk ki. Az elemzés célja, hogy feltárjuk ezekben az országcsoportokban működő felsőoktatás-irányítási modellekben a végzettek munkaerő-piaci illeszkedésével összefüggésben a felsőoktatási intézmények felelősségének különbségeit. Az elemzés támaszkodik a szerző korábbi hasonló vizsgálataira (Kővári–Polónyi 2005, illetve Polónyi 2013).

Kapitalizmusmodellek

A közgazdasági teóriák a piacgazdaságot, a kapitalizmust nagyjából egységes modellnek 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 tipológiája nyomán a következőképpen jellemezhetjük az egyes 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 írja: „Szociáldemokrata indíttatás, jöve-

delemközponosító, teljes foglalkoztatásra törekvő rendszer, erős szak-szervezetekkel, országos érdekegyeztetéssel, magas szintű adóztatással, szolidáris bérpolitikával (minimális bérkülönbségek), ingyenes oktatással és egészségügygel, fejlett munkaügyi ellátó- és továbbképző rendszerrel” (Artner 2011).

- *A kontinentális modell:* „kereszténydemokrata indíttatású, a középosztály jólétét (az elért jóléti szintek megtartását) célzó (nem egalitárius) modell. Fejlett, de nem univerzális jóléti állam, korporatizmus (pl. a dolgozók képviselői részt vesznek a vállalati felügyelő bizottságban), erős ágazati szak-szervezetek, kollektív szerződések” (Artner 2011).
- *A mediterrán modell:* „az országok félperifériás jellege miatt, a jóléti rendszerek (formája, teljesítménye) igen vegyes képet mutat. Többszöre alacsony foglalkoztatási szint, kiterjedt szürkegazdaság jellemzi őket. A munkavállalók jogi védelme erős, a szegénység kockázata azonban a munkanélkülieket célzó ellátórendszerek viszonylagos gyengesége miatt magas. Az adózás szintje közepes” (Artner 2011).

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

		HATÉKONYSÁG	
		Alacsony	Magas
MÉLTÁNYOSSÁG	Magas	Kontinentális	Északi
	Alacsony	Mediterrán	Angolszász

1. ábra. A négy európai kapitalizmus modell

Forrás: Sapir 2005: 9.

A fentiekén túl még meg szokták különböztetni a japán modellt⁷⁸ is – azonban jelen munkánkban ez kívül esik a vizsgálatunk látókörén.

⁷⁸ Artner szerint a japán modell jellemzői: „liberális demokrata indíttatás, tartós, biztos foglalkoztatás, senioritás, hosszú távú tervezés, a családra, hierarchiára, lojalitásra, függőségre épülő történelmi-kulturális alapzat (konfucianizmus, sintóizmus, buddhiz-

A posztszocialista országokat gyakran megpróbálják ezekbe a kategóriákba besorolni⁷⁹, de nemritkán külön modellként azonosítják. Például Farkas közép- és kelet-európai klaszterként, illetve közép- és kelet-európai modellként (Farkas 2011b).

Ebben az írásban a (fejlett) 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-ország felsőoktatási struktúrája között.⁸⁰

A népesség vertikális iskolázottsági szerkezete

Egy korábbi elemzésünkben (Polónyi 2013) megvizsgáltuk az egyes kapitalista modellekhez tartozó országcsoportok népességének vertikális iskolázottságát, illetve annak változását (itt most ezt aktualizáltuk a 2016. évi adatokkal).

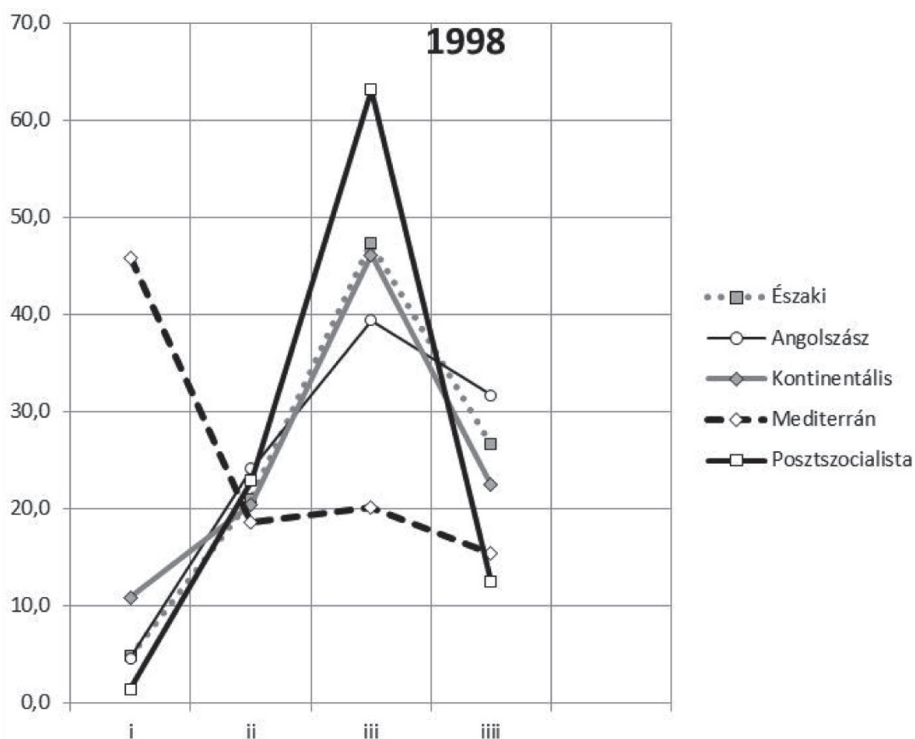
mus, önfegyelem), a szakszervezetek és munkaadói szervezetek is vállalatonként szerveződnek, (korporatív rendszer – állam és nagytőke partnersége)” (Artner 2011).

⁷⁹ Artner szerint 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 (Artner 2011).

Andor szerint viszont a balti országok az angolszász („neoliberális”) modellt honosították meg, de Szlovéniát „neokorporatistaként” 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), munkaerő-piaci viszonyaik és jóléti rendszereik azonban a baltiakénál fejlettebbek (Antner 2011).

⁸⁰ Az elemzés során a következő országcsoportokat képeztük az OECD-országokból: Északi: Dánia, Finnország, Hollandia, Norvégia, Svédország; angolszász: Ausztrália, USA, Egyesült Királyság, Írország, Kanada, Új-Zéland; kontinentális: Ausztria, Belgium, Németország, Franciaország, Luxemburg; mediterrán: Görögország, Olaszország, Portugália, Spanyolország; posztszocialista: Csehország, Észtország, Lengyelország, Magyarország, Szlovákia, Szlovénia.



2. ábra. Az iskolázottsági szerkezet az OECD-országokban kapitalizmusmodellenként 1998

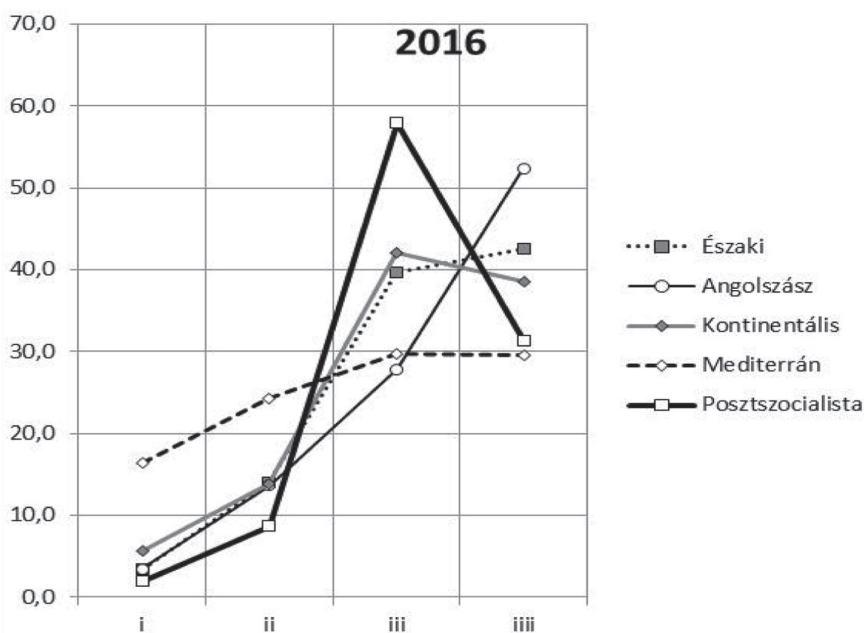
Megjegyzés:

i = Pre-primary and primary education

ii = Lower secondary education

iii = ISCED 3C + ISCED 3B + ISCED 3A

iii = Post-secondary non-tertiary education + Tertiary education Type B + Tertiary education Type A + Advanced research programmes



3. ábra. Az iskolázottsági szerkezet az OECD-országokban kapitalizmusmodelleként 2016

Igen szembevető különbségeket találunk az egyes kapitalizmusmodellek országcsoporthai népességének iskolázottsági szerkezetében s annak fejlődésében is.

- 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 közepére szinte egyenletes arányúvá vált mindegyik képzettségi szintet illetően.
- A többi országcsoporthoz a 90-es évek végén egymáshoz nagyjából hasonló eloszlást mutat: mindegyiknél viszonylag kis arányú a nagyon alacsony végzettségűek aránya, magasabb az alapfokúak, és még magasabb a középfokúak aránya, s ismét alacsonyabb a felsőfokúak aránya. A 2000-es évek első évtizedének végére – az angolszász országcsoporthoz kivételével – a szórás alakja megmarad, de jól érzékelhetően megnövekedett iskolázottsággal, ami főleg a felsőfokú végzettségűek arányának növekedésével járt. (Az angolszász országcsoporthoz esetében különösen szembevető ez az eltolódás, amelynek nyomán a szórás alakja is megváltozik, normális jellegűből exponenciális jellegűvé válik.)
- Egyértelműen feltűnik a posztszocialista országok népességének iskolázottsági sajátossága. Mind a 90-es évek végén, mind a 2000-es évek első év-

tizedének közepén ezekben az országokban kiugróan magas a középfokú végzettségűek aránya, ugyanakkor mindegyik időpontban itt a legkisebb mind a felsőfokúak, mind a legalacsonyabb iskolai végzettségűek aránya.

A felsőfokú végzettségű népesség szakmacsoportok szerinti megoszlása

Az *Education at a Glance 2016* adatokat közöl a 25–64 éves felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség képzettség területenkénti megoszlásáról,⁸¹ amely az OECD PIAAC Survey 2012. és 2015. évi adataira épülnek. (Sajnos ezekben a felmérésekben Magyarország nem vett részt.⁸²) A megkülönböztetett képzési területek megegyeznek az UNESCO 2013-as ISCED (*ISCED Fields of Education and Training 2013*) besorolásaival (annyi különbséggel, hogy az általános programot elhagyja a felsorolás, viszont beiktatja az ismeretlen kategóriát).⁸³

Az OECD PIAAC Survey 2012. és 2015. évi adatai alapján az egyes kapitalizmusmodell országcsoportokba tartozó országok 25–64 éves diplomás népességének képzési területek szerinti megoszlása jellemző különbségeket mutat (4. 0ábra).

⁸¹ Table A1.5. Field of education studied among tertiary-educated adults, by gender (2012 or 2015) Survey of Adult Skills, 25-64 year-old non-students.

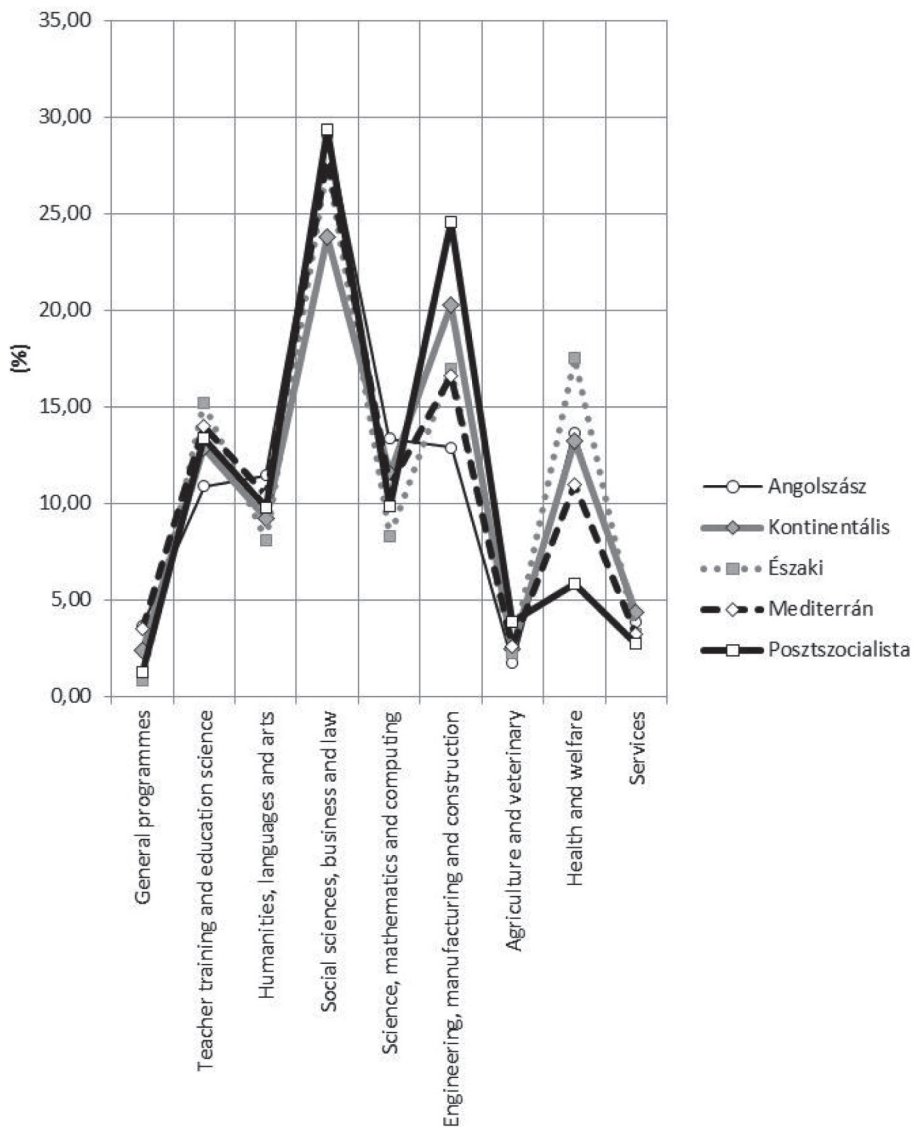
⁸² A 35 OECD-országból 26 vett részt, valamint további 3 ún. „Subnational entities”, nevezetesen Flandria (Belgiumból), Anglia (az Egyesült Királyságból) és Észak-Írország (ugyancsak az Egyesült Királyságból)

⁸³ Az ISCED Fields of Education and Training 2013 besorolása a következő:

00 Generic programmes and qualifications, 01 Education; 02 Arts and humanities; 03 Social sciences; journalism and information; 04 Business, administration and law; 05 Natural sciences, mathematics and statistics; 06 Information and Communication Technologies; 07 Engineering, manufacturing and construction; 08 Agriculture, forestry, fisheries and veterinary; 09 Health and welfare; 10 Services.

Az *Education at a Glance* vonatkozó táblázata pedig, amit használni fogunk, a következő:

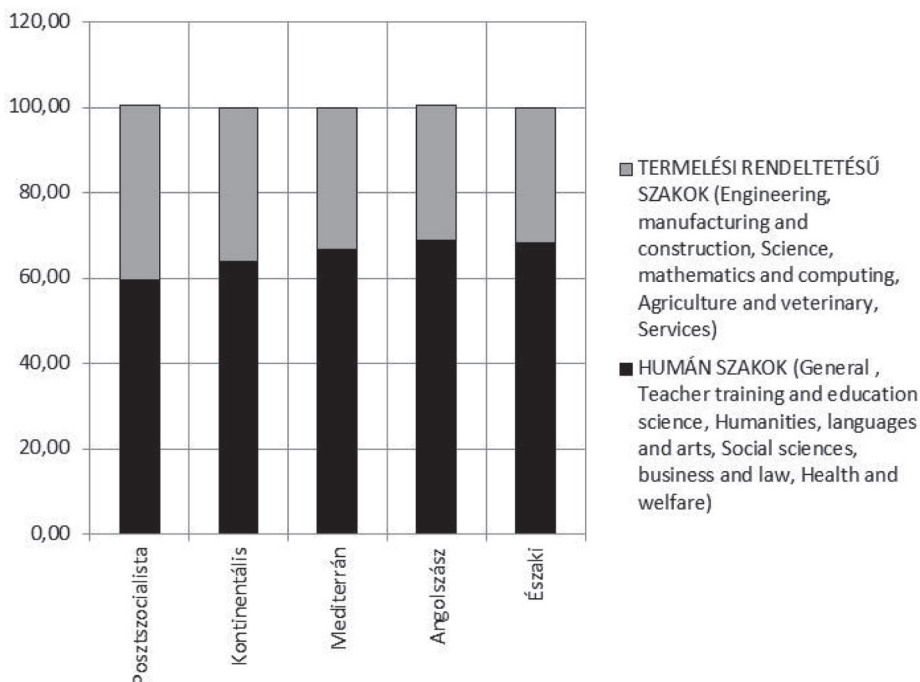
Education programmes
Arts and Humanities programmes
Social Sciences, Journalism and Information programmes
Business, Administration and Law programmes
Natural Sciences, Mathematics and Statistics programmes
Information and Communication Technologies programmes
Engineering, Manufacturing and Construction programmes
Agriculture, Forestry, Fisheries and Veterinary programmes
Services programmes
Health and Welfare programmes
Unspecified fields



4. ábra. A 25–64 éves felsőfokú végzettségűek megoszlása szakterület szerint (2012, illetve 2015) kapitalizmusmodellenként

A legkevesebb pedagógus az angolszász országokban található, a legtöbb pedig az északi országcsoportban. A legkevesebb humán és bölcsész az északi, legtöbb az angolszász országcsoportban van. A társadalomtudományi, üzleti és jogi terület végzettjei mindegyik országcsoportban a legnagyobb arányt képviselik, a legtöbb a posztszocialista, a legkevesebb a kontinentális orszá-

gokban 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 országcsoportban a legmagasabb.



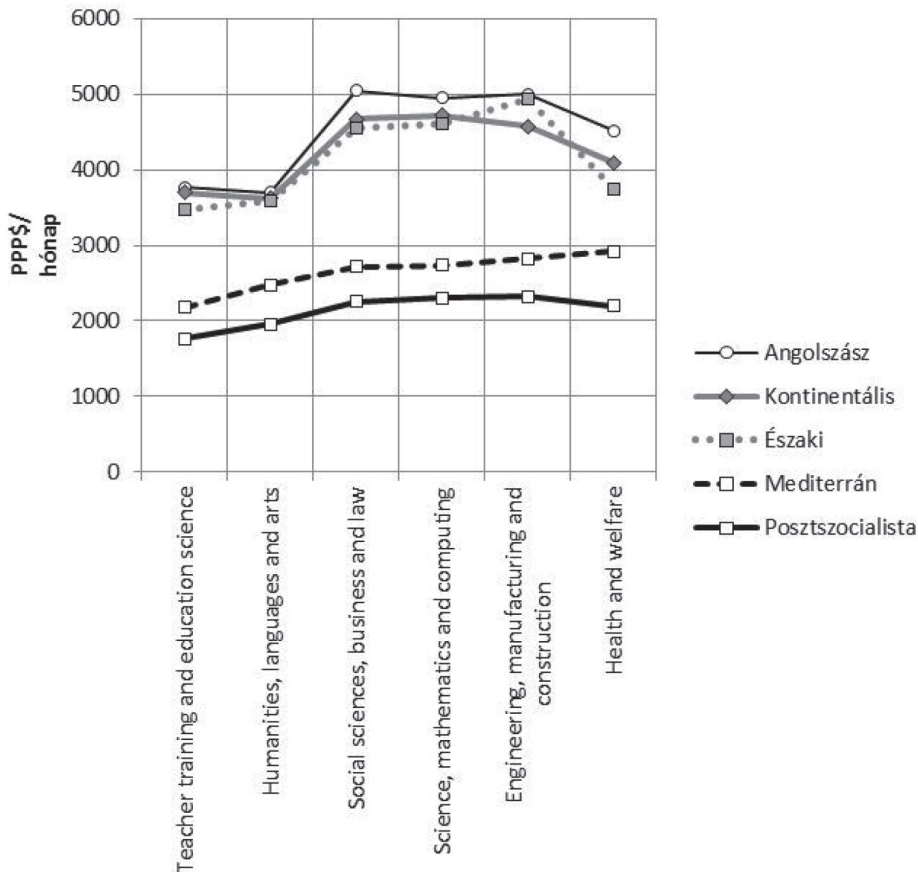
5. ábra. A 25–64 éves felsőfokú végzettségűek megoszlása összevont szakterület szerint (2012, illetve 2015) kapitalizmusmodellenként

Ha két nagy csoportba – nevezhetnénk ezt termelési rendeltetésű,⁸⁴ valamint humán szakcsoportoknak – összevonjuk az egyes képzési területek diplomásarányait, akkor azt tapasztaljuk, hogy a legtöbb termelési rendeltetésű végzett a posztszocialista országcsoportban van. Legkevesebb a skandináv és az angolszász országokban. ($\Delta = 9\%$)

A diplomások kereseteit is összehasonlítottuk (6. ábra), s azt találtuk, hogy az angolszász, a kontinentális és az északi országcsoportokban a termelési rendeltetésű végzettségek mellett a társadalomtudományi, üzleti és jogi pályák fizetnek jól, a pedagógus- és bölcsészpályák ezeknél mintegy 30%-kal gyen-

⁸⁴ 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.

gében. A mediterrán és a posztoszocialista országokban viszont ehhez képest meglehetősen nivelláltak a bérek. Az is látszik, hogy miközben a mediterrán és posztoszocialista országokban az egészségügyi és jóléti szakok viszonylag jól fizetettek, addig a másik három országcsoportban meglehetősen gyengén.



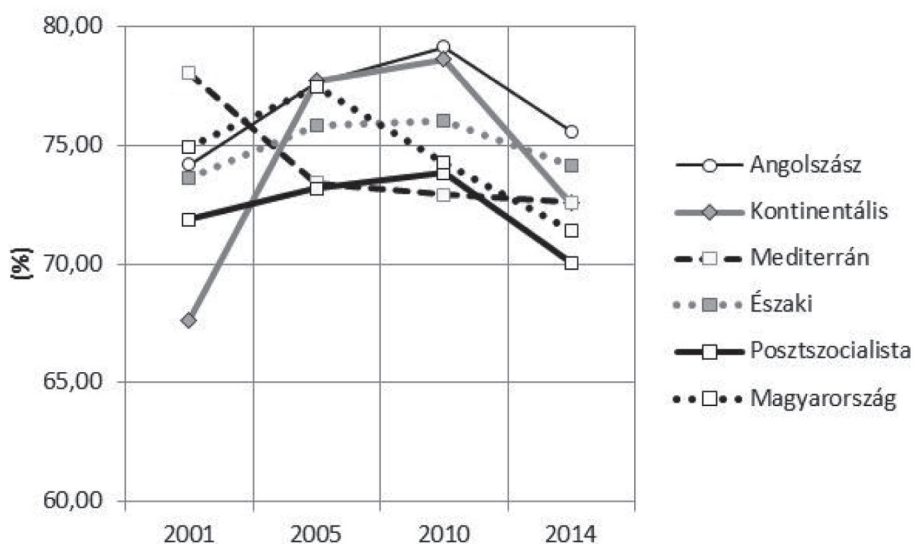
6. ábra. A 25–64 éves felsőfokú végzettségűek havi keresetének megoszlása összevont szakterület szerint (2012, illetve 2015) kapitalizmusmodellenként

A hallgatólétszám eloszlása szakcsoportok szerint kapitalizmusmodellenként

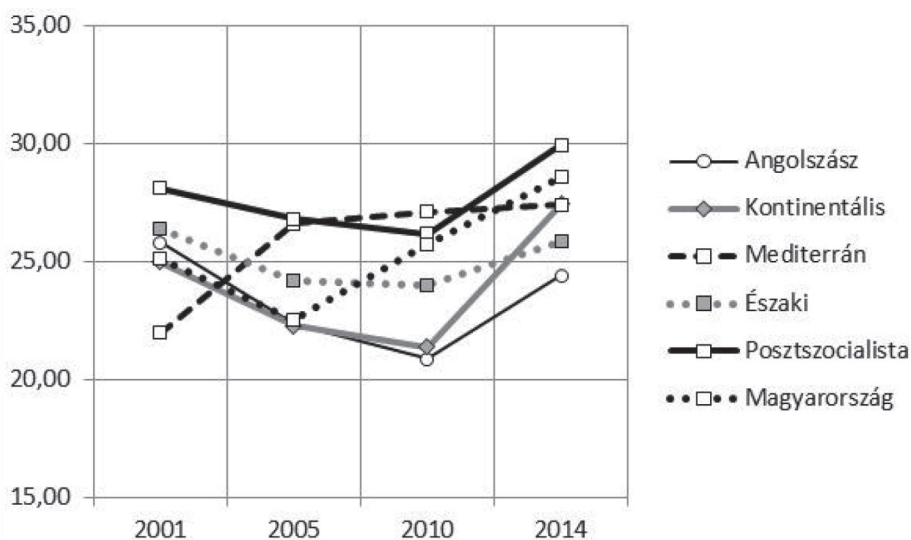
A diplomás munkaerő-állomány egy olyan stock, amely a felsőfokú képzés flow-ja nyomán alakul ki, tehát érdemes megnézni az egyes országcsoportok felsőfokú hallgatóinak képzési területek közötti megoszlását, s ennek időbeli alakulását, annál is inkább, mert itt már magyar adatok is rendelkezésre állnak.

Ha a két nagy összevont képzési csoport (a termelési rendeltetésű és a humán) hallgatóinak arányait vizsgáljuk 2001–2014 között, azt tapasztaljuk, hogy évről évre részint mintegy 7 százalékpontnyi szóráson belül mozog mindkettő, részint pedig 2010 óta a termelési rendeltetésű szakok aránya minden országcsoportban növekszik, a másik nagy szakcsoport aránya pedig csökken.

Ez a tendencia aligha véletlen. Az Egyesült Államokban a gazdasági versenyképesség egyik alapvető feltételeként hangsúlyozza a National Research Council a tudósok és mérnökök megfelelő arányát (és rendszeresen foglalkozik a STEM képzések helyzetével). De az OECD és az EU is fokozatosan hangsúlyozza a műszaki, természettudományos végzettségűek képzésének kiemelt jelentőségét.



7. ábra. A termelési rendeltetésű (Natural Sciences, Mathematics and Statistics, Information and Communication Technologies, Engineering, Agriculture programmes) szakok hallgatóinak aránya 2001–2014 kapitalizmusmodell országcsopontonként



8. ábra. A társadalomtudományi, bölcsész, üzleti, jogi, egészségügyi és szolgáltatási (Education, Arts and Humanities, Social Sciences, Journalism, Business, Administration and Law, Health and Welfare and Services (+unspec) programmes) szakok hallgatóinak aránya 2001–2014 kapitalizmusmodell országsoportonként

A felsőoktatás autonómiájának hatása

Az a feltételezésünk, hogy a felsőoktatási képzési szerkezet kapitalizmus modellenkénti eltérése mögött a felsőoktatási intézmények autonómiájának eltérő szintjének különbségei rejlenek. Ezért megvizsgáltuk a hallgatói struktúra alakulását ebből a szempontból is. A felsőoktatás autonómiája szerinti országcsoportokat Horeau és szerzőtársainak felsőoktatási autonómia szerinti országcsoportosításából vettük át (Horeau et al. 2012).

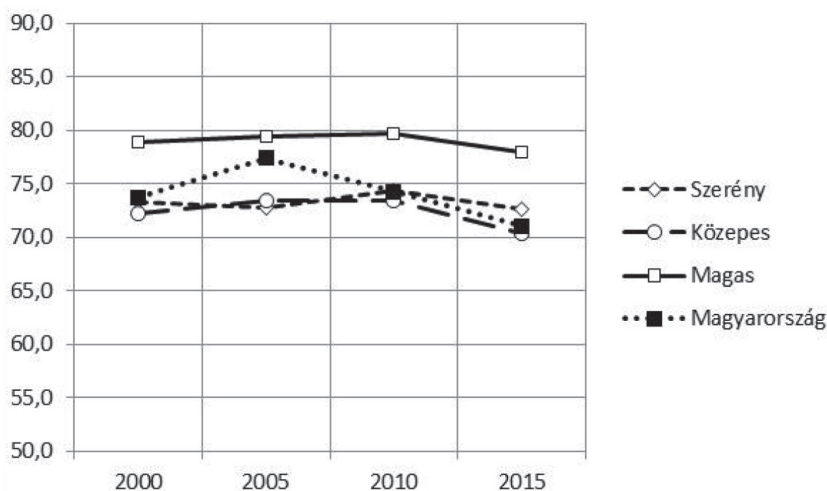
A szerzők az autonómia szintje (magas, közepes, szerény) és változása (növekvő, stabil, csökkenő) szerint kilenc kategóriát különítenek el (Horeau et al. 2012). Mi ebből a három szint szerinti országcsoportot használtuk a könnyebb kezelhetőség érdekében.

Szerény autonómiájú felsőoktatás a következő országokban: Franciaország, Görögország, Lettország, Litvánia, Lengyelország, Törökország, Csehország, Bulgária, Luxembourg, Málta, Szlovákia, Svájc, Románia.

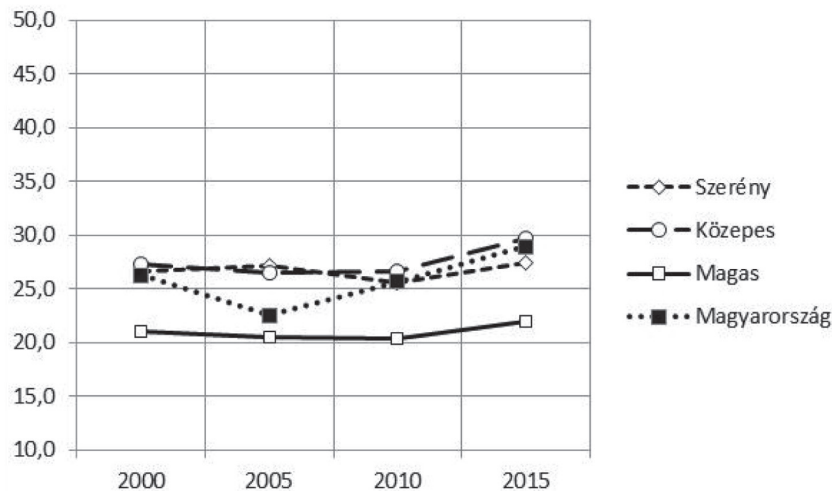
Közepes az autonómia a következő országokban: Magyarország, Írország, Dánia, Észtország, Olaszország, Ausztria, Belgium, Horvátország, Finnország, Németország, Izland, Portugália, Szlovénia, Spanyolország,

Magas az autonómia: Svédország, Hollandia, Egyesült Királyság, Norvégia, Ciprus esetében.

A humán és a termelési rendeltetésű szakokra járó hallgatók aránya a magas autonómiájú felsőoktatású országokban majd 10 százalékponttal tér el – az előzőnél felfelé, az utóbbinál lefelé – a másik két csoporttól (amelyek között viszont alig van különbség). Viszont 2010 után mind a három országcsoporthatárolgatát tekintve némileg növekedett a termelési rendeltetésű szakokra járók aránya.⁸⁵



9. ábra. A humán rendeltetésű szakokra járó hallgatók arányának alakulása eltérő autonómiájú felsőoktatási országcsoporthatárolgatokban 2000–2015



10. ábra. A termelési rendeltetésű szakokra járó hallgatók arányának alakulása eltérő autonómiájú felsőoktatási országcsoporthatárolgatokban 2000–2015

⁸⁵ A számítás az UNESCO adatbázisának (<http://data.uis.unesco.org>) adatai alapján történt.

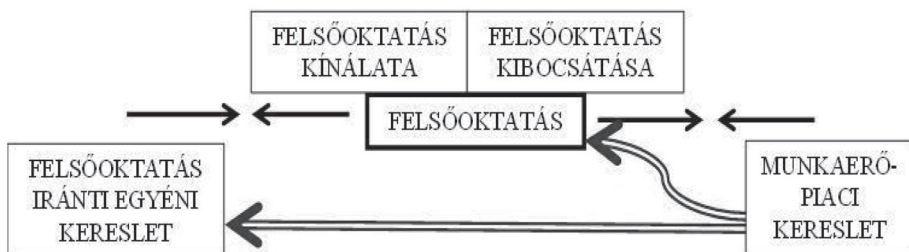
Magyarországon egy sajátos tendenciát látunk: a 2005. évi autonóm felsőoktatási jellemzőjű struktúra után 2010-től áttért a szerkezet a szerény autonómiájú összetételre, azaz jelentősen megugrott a termelési rendeltetésű szakok hallgatóinak aránya az oktatáspolitikai váltás nyomán.

A magas autonómiájú felsőoktatás esetében tehát más hallgatói struktúra alakul ki, aminek nyilvánvalóan a felsőoktatás-irányításban keresendő az oka.

A felsőoktatás-irányítás és a felsőoktatási intézmények felelőssége

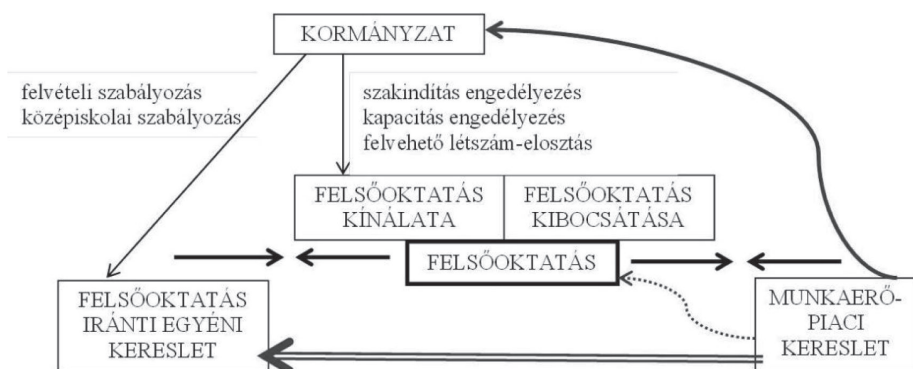
A felsőoktatás-irányítás módszerének két szélső pólusa a piaci, illetve a centralizált modell.

A piaci modell lényege (11. ábra), hogy a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatát, összehangolódását a munkaerőpiac, a felsőoktatási intézmények és a felsőoktatást kereső egyének által érzékelt visszajelzései működtetik. Itt a kormányzatnak legfeljebb informáló szerepe van. Mivel a gazdasági igények szerinti szerkezetű képzést (mismatch) egyes nézetek szerint nem mindig tud a piac késlekedés nélkül kikényszeríteni, a nyilvánvalóan fennálló információhiányt az állam vagy más (pl. NGO) szereplők különböző módszerekkel igyekeznek enyhíteni. Például hosszú távú munkaerő-piaci prognózisok készítésével és nyilvánosságra hozásával, amelyekkel mind az intézmények, mind a felsőoktatást kereső egyének számára segíti a hosszabb távú tájékozódást.



11. ábra. Felsőoktatás és munkaerő-piaci illeszkedés kapcsolatai decentralizált felsőoktatás-irányítás mellett (azaz piaci rendszerben)

A centralizált modell lényege (12. ábra), hogy a munkaerő-piaci keresletet szerkezeti és mennyiségi jellemzőit a kormányzat csatolja vissza részint a felsőoktatási intézményekhez kikényszerítve azoknak a (vélt) kereslethez való igazítását (szakindítás, szakok beiskolázási keretszámának engedélyezése), részint az egyéni keresletet igazítja ahhoz a felvételi rendszer szabályozásával. Mindeközben persze a munkaerő-piac visszajelzései az egyéni keresletre is hatnak.



12. ábra. Felsőoktatás és munkaerő-piaci illeszkedés kapcsolatai (a hazai) centralizált felsőoktatás-irányítás mellett

Itt most nem célunk, hogy a két felsőoktatás-irányítás társadalmi és gazdasági összefüggéseit részletesen elemezzük, csak arra mutatunk rá, hogy a centralizált felsőoktatás-irányítás törvényszerűen a gazdasági szervezetek és az állami apparátus rövid távú elképzelései szerint vezérli (rángatja) a felsőoktatás szerkezetét, mint ahogy ez az államszocialista (terv)gazdaságban volt jellemző a felsőoktatás működésére (lásd erről Bródy 2000, Ladányi 1989, Polónyi 1986, 2016c).

Más oldalról az is nyilvánvaló, hogy a centralizált felsőoktatás-irányítás mellett elsorvad a felsőoktatási intézmények felelőssége. Pontosabban egy igen sajátos folyamat zajlik le. Mert miközben a kormányzat erőteljesen meghatározza az intézmények felvételi és képzési szerkezetét, azonközben a rendszer törvényszerű problémái miatt a kibocsátottak gazdasági illeszkedése egyáltalán nem javul. Ennek nyomán a kormányzat egyre keményebben ostromozza az intézményeket és azok vezetését, sőt saját maga által kinevezett vezetőket helyez az intézmények élére, akiknek viszont gyakorlatilag nincs mozgástere a kormányzati intézkedések mellett. Az intézmények kormányzati utasításokat hajtanak végre, és azok kudarca nyomán elszenvedik a kormányzati kritikát.

Egy rövid következtetés

A kapitalizmusmodellek alapján képzett országcsoportok népességének iskolázottsága és diplomásaik szakmai szerkezete jellemző különbségeket mutat. A posztoszocialista országok népességének iskolázottságára az jellemző, hogy kiugróan magas a középfokú végzettségűek aránya, ugyanakkor itt a legalacsonyabb a felsőfokúak aránya. Ez ugyanúgy a munkaerőpiac rövid távú igényeinek kielégítésére irányuló kiemelt preferenciára utal, mint a diplomások között a magas termelési rendeltetésű szakokkal rendelkezők aránya.

A centralizált felsőoktatás-irányítás, amely a posztoszocialista országok egyik alapvető sajátossága törvényszerűen helyezi előtérbe a gazdasági szervezetek meghatározóan rövid távú elképzeléseit, igényeit, s ez a felsőoktatás-irányításban komoly kormányzati kudarcokhoz vezethet.

A FELSŐOKTATÁS GAZDASÁGI ÉRTÉKEI

Az oktatás és így a felsőoktatás is jelentős egyéni és társadalmi hasznokkal rendelkezik, ezeket a hasznokat tekintjük a felsőoktatás gazdasági értékeinek.

Az itt következőkben röviden áttekintjük az oktatás és a felsőoktatás gazdasági értékeivel kapcsolatos legfontosabb elméleteket, majd elsősorban nemzetközi makrostatisztikai adatokra, illetve azok idősoraira⁸⁶ támaszkodva a hazai felsőoktatás egyéni és társadalmi hasznait, azok alakulásának tendenciáit mutatjuk be.

Az oktatás gazdasági értékén azt a pénzügyi hasznot (vagy szinonimájaként hozamot, nyereséget) értjük, amelyet az egyén, illetve az állam az oktatásra fordított kiadásainak eredményeként ér el.

Az oktatás egyéni haszna

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 mesterdiplomájuk van, többet keresnek, mint akiknek csak alapidiplomájuk, s a posztgraduális diplomások még ennél is többet (Hill et al. 2005).

Az oktatás és az egyéni jövedelmek közötti kapcsolatra már a 18. században rámutatott Adam Smith: „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 nagy-

⁸⁶ Alapvetően az Education at a Glance OECD Indicators kiadványok adatait használjuk, de mellette a Világbank, a Barro-Lee adatbázisokra és természetesen a KSH adataira támaszkodunk. Az elemzést szemléltető ábrák és táblázatok pontosan feltüntetik ezeknek a forrásoknak az elérhetőségét.

ságú 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).⁸⁷

Mintegy két évszázad múlva Gary Becker kezd el foglalkozni a főiskolai és középiskolai képzés egyéni megtérüléseivel az Egyesült Államokban (Becker 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 jövedelem-többlettel, 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 költségrésze a továbbtanulás miatt elmaradt kereseteket számította.⁸⁸) Becker későbbi tanulmányaiban az emberi tőkét mint a személyi jövedelemmegoszlás alapvető meghatározóját kezeli (Becker 1975).

A kérdésnek mára igen jelentős és szerteágazó irodalma van, s részét képezi a közgazdaságtan és a munkagazdaságtan általánosan elfogadott elemzési megközelítések.

Más oldalról a túlképzésnek is már régről jelentős irodalma van. A már idézett Smith is felhívja a figyelmet, hogy „A kiváló tanító díjazása (...) aránytalanul kevesebb az ügyvéd, vagy orvos díjazásánál, mert míg az előbbi foglalkozást közköltségen kitanított szegények tömege lepi el, addig a két utóbbit csak kevés olyan ember terheli, aki nem a saját költségén szerezte meg a képzettségét” (Smith 1992: 143). Magyarul a túlképzés nyomán a bérelőny elolvad.

A felsőoktatás tömegesedésének kezdetén, már a 70-es években Richard B. Freeman arra figyelmeztetett, hogy a felsőoktatási kibocsátás növekedése előbb-utóbb odavezet, hogy olyan munkakörökben is diplomások fognak dolgozni, amelyekben nincs szükség diplomára, s hogy a diplomások bérelőnye ennek nyomán csökkenni fog (Freeman 1976). Más megközelítések viszont azt

⁸⁷ Smith hozzáteszi: „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).

⁸⁸ Becker számításai szerint a városban lakó fehér férfiaknál az oktatási költségek hozama 1939-ben 14,3% volt; a halálozási arányban és a munkanélküliségben mutatkozó különbségeket is számításba véve 19,2%. A főiskolai nevelési költségek 1940 és 1955 közötti hozama, a faji, halálozási, foglalkoztatottság- és tehetségbeli különbségeket is figyelembe véve 12,5% volt.

állítják, hogy a magasabb iskolázottság bérelőnye az idők folyamán növekszik (lásd pl. Hill et al. 2005). A későbbikben a hazai diplomások bérelőnyének elemzése kapcsán visszatérünk erre a problémára.

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

A hazai felsőoktatás egyéni hasznai

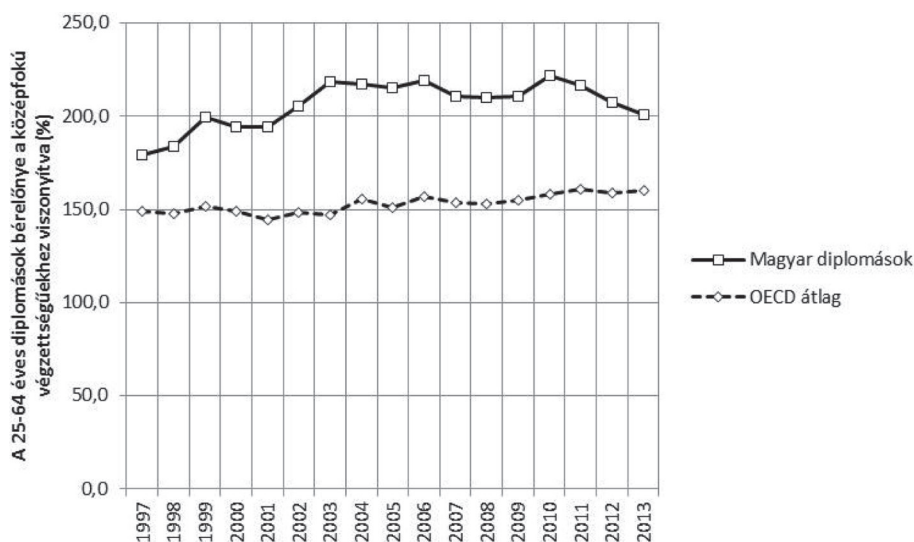
Először azt vizsgáljuk meg, hogy a hazai felsőoktatás esetében miként érvényesül az egyéni haszon.

A magyar 25–64 éves népesség felsőfokú iskolázottsága 1997 óta majdnem kétszeresére nőtt, 2013-ban kicsivel több mint 23% volt, amivel a fejlett országok között az utolsó harmadban helyezkedtünk el, a 34 OECD-ország között 26–27. helyen álltunk. A hazai diplomás arány, az élen álló országokénak (Kanada, Izrael, Japán) kicsit kevesebb, mint fele.

Ugyanakkor a magyar diplomás bérelőny az egyik legmagasabb az OECD-országok között.

A magyar 25–64 éves diplomások 2013-ban kétszer annyit kerestek, mint a középfokú végzettségűek. A hazai diplomás bérelőny a Freeman alapján megfogalmazható várákozással ellentétben, miszerint a növekvő diplomáskibocsátás a bérelőny csökkenésével kellene, hogy együtt járjon – a felsőoktatás hazai tömegesedését követően a növekvő diplomás kibocsátással egy időben (a 90-es évek végétől) kezdett el emelkedni. És csak 2010-től látszik némileg csökkenni, de még mindig 200% körül van (1. ábra).

A magyar diplomás bérelőny az OECD-országok között egészen 2010-ig a legmagasabb volt, s akkor is csak azért csúszott a második helyre, mert Chile is a szervezet tagja lett, s ott a magyarhoz képest több mint 40 százalékponttal magasabb a felsőfokú végzettségűek bére a középfokúakhoz viszonyítva.



1. ábra. A magyar 25–64 éves diplomások bérelőnye a középfokú végzettségűekhez viszonyítva és az diplomások bérelőnyének OECD átlaga

Forrás: Education at a Glance 2012 Table A8.2a, az Educatio at a Glance 2014 Table A6.2a, valamint az Education at a Glance 2015 Table A6.1a alapján saját számítás.

Végeredményben a hazai felsőoktatás igen jelentős bérelőnyt nyújt a diplomásoknak, ami messze igazolja a felsőoktatás egyéni hasznairól írottakat.

Az oktatás egyéni költségeit elemezve két költséget szoktak számba venni, a direkt oktatási költségeket és a tanulmányok miatt elmaradt kereseteket.⁸⁹ Az oktatás egyéni hozamaként pedig az adókkal és illetékekkel csökkentett, az előző iskolafokozathoz képesti életkereset-növekedést összegzik, tekintetbe véve a munkaerő-piaci sikerességet.⁹⁰ Az eredményeket az Education at a Glance országoként, férfiakra és a nőkre (valamint több iskolafokozatra) külön-külön közli.

Az oktatás költségei között az adatok tanúsága szerint a legtöbb országban az elmaradt keresetek teszik ki a legnagyobb hányadot. (Pontosabban ez azokra az országokra jellemző, ahol jelentős a közösségi hozzájárulás a felsőoktatás működéséhez, így például az Egyesült Államokban és Chilében ez nem jellemző.⁹¹)

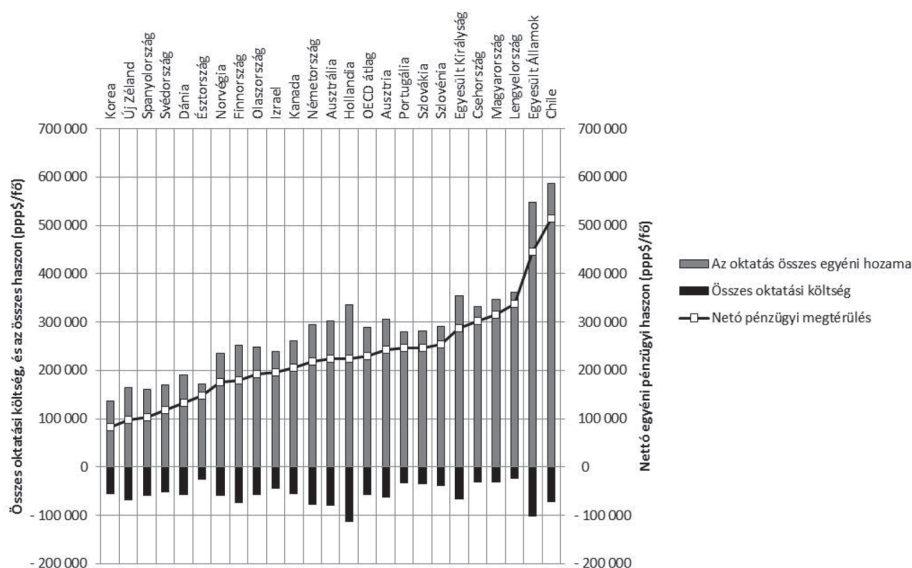
Az egyéni összes felsőoktatási kiadás Magyarországon (és az OECD-tagország posztoszocialista országokban) mind a férfiak, mind a nők esetében a legalacsonyabbak között van (a magyar a 24 adatközlő ország közül a férfiak esetében a 21., a nők esetében 20.).

⁸⁹ Részletes definíciót lásd Education at a Glance 2015, 138–141.

⁹⁰ Meghatározást és módszertant lásd Education at a Glance 2015, 138–141.

⁹¹ Lásd: Education at a Glance 2015 Table A7.3a.

Ugyanakkor a férfiak esetében a legmagasabbak között van a magyar férfiak felsőoktatási tanulmányainak egyéni hozama, s a nettó pénzügyi megtérülés, (ami az előzőből az oktatás összes költségét levonva adódik ki) (2. ábra). A férfiak esetében Magyarország a 24 adatközlő országból a negyedik. 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 (24 adatközlő országból a 10. helyet).

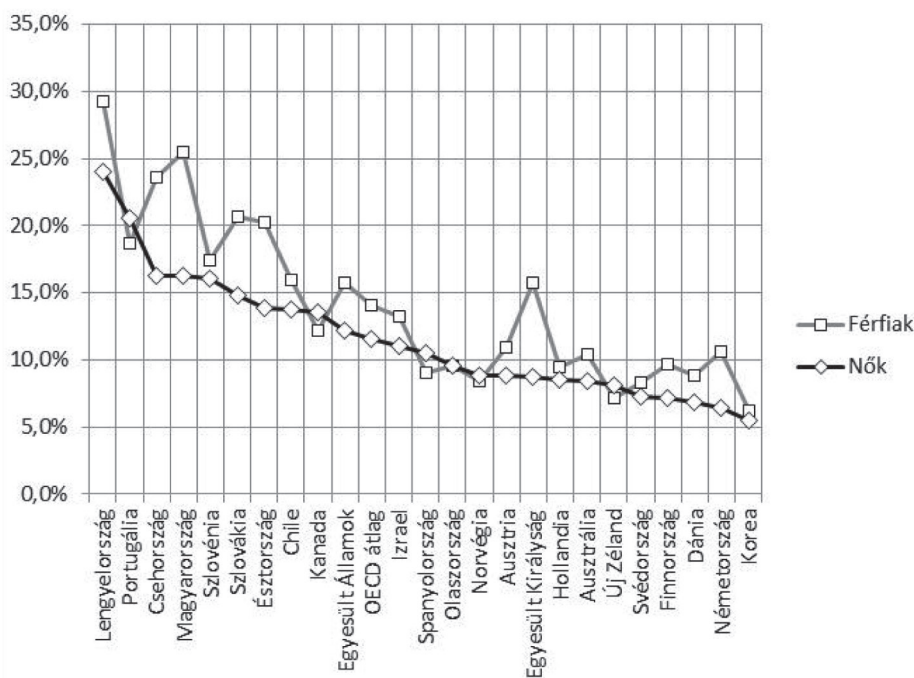


2. ábra. A felsőfokú végzettségű férfiak felsőoktatási összes hozama és a pénzügyi megtérülés alakulása az (adatokat közlő) OECD-országok esetében 2011-ben

Forrás: Education at a Glance 2015 (Table A7.3a) 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 időértékét⁹² figyelembe véve éppen egyenlő.

⁹² Azaz a költségeket kamatos kamattal a hozamokat pedig diszkontálva összegezve.



3. ábra. A nők és a férfiak felsőoktatás egyéni belső megtérülési rátája 2011-ben az (adatközlő) OECD-országokban

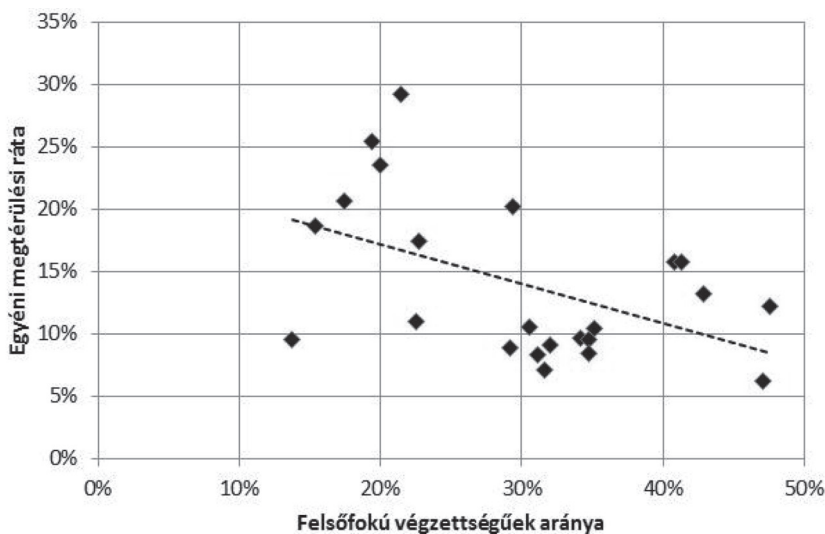
Forrás: Education at a Glance 2015 (Table A7.3a és A7.3b) alapján saját szerkesztés

A férfiak esetében a magyar felsőoktatási végzettség egyéni megtérülési rátája a második legnagyobb (Lengyelország után, a csehek, a szlovákok és az észtek előtt) az OECD-országok között. A nők esetében a magyar ráta a 4. a lengyel, a portugál és a cseh után a szlovén és a szlovák előtt (3. ábra). Az eltérő megtérülési ráták a férfiak és a nők közötti keresetkülönbségekből adódnak (amelynek okai részint a nők kereseti diszkriminációja, részint a foglalkoztatás struktúrájának eltérései, amelyek szintén vannak diszkriminatív elemei).

A megtérülési ráta is a diplomás bérelőnyénél látott tendenciákat tükrözi, azaz azokban az országokban a legmagasabb, ahol viszonylag alacsonyabb a gazdasági fejlettség, és alacsony a diplomáсарány, s ott magas, ahol magasabb a gazdasági fejlettség és magas a diplomáсарány.

Az előzőekben összefoglalásként megállapítottakat kissé kiegészítve itt is azt szögezhetjük le, hogy a hazai felsőoktatásra az jellemző, hogy a magyar diplomásoknak jelentős bérelőnye van a középfokú végzettségűekhez viszonyítva, s emiatt valamint az állami támogatásból adódó viszonylag alacsony egyéni felsőoktatási költségek miatt igen magas a felsőoktatás egyéni megtérülési rátája az OECD-országok között.

Fontos hozzátenni, hogy az adatok gyors elemzéséből is nyilvánvaló, hogy a felsőoktatási képzettség kiterjedésével, azaz a felsőfokú végzettségűek arányának növekedésével a megtérülési ráta csökken (a két tényező közötti korreláció: $-0,49097$) (4. ábra).



4. ábra. A felsőfokú végzettségűek 25–64 éves népességbeli arányának és a férfiak egyéni megtérülési rátájának kapcsolata az OECD-országok 2011–13. évi adatai alapján

Adatok forrása: Education at a Glance: Table A7.3a. Private costs and benefits for a man attaining tertiary education (2011), valamint Table 1.1 Educational attainment of 25-64 year-olds, by gender (2013)-ból a Tertiary (Type A+ Type B+ Advanced research programmes) végzettségűek aránya.

Érdemes rövid kitérőként azt is megemlíteni, hogy éppen e tanulmány készültkor (2016. január elején) látott napvilágot az angol Expert Market piackutató írása (The Most Expensive Places to Send Your Kids to University),⁹³ amely szerint 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 elitegyetemeket 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.

⁹³ <http://www.expertmarket.co.uk/most-expensive-places-for-university> A cikk alapján született magyar híradást lásd pl. <http://www.origo.hu/gazdasag/20151230-egyetem-tandij-medianjovedelem-jovedelem-lista-expert-market.html>

A két adatsor ellentmondása abból adódik, hogy a hazai felsőoktatásra egy fekete-fehér tandíjrendszer jellemző: a hallgatók közel fele (47%-a) költségtérítéses (illetve 2011-től önköltséges), ők lényegében mindent fizetnek. A hallgatók másik fele (53%) pedig ún. ösztöndíjas, azaz államilag támogatott, akik a képzést ingyen kapják, s tanulmányi, szociális ösztöndíjban, kedvezményes áru kollégiumi ellátásba is részesülnek. (Szerencsére a nappali tagozaton az önköltséges hallgatók csak az összlétszám mintegy negyedét teszik ki.) Ezért kétségtelenül torzító átlagos oktatási költségekkel számolni, mivel az önköltséges képzés esetében lényegesen kedvezőtlenebb mutatókat kapunk, mint az államilag támogatott hallgatók esetében.

Az oktatás társadalmi haszna

A társadalmi előnyök között a legjelentősebbnek tartott, s az irodalomban talán legszélesebb körben, s már a klasszikusok óta tárgyalt, az iskolázottság és a társadalmi, gazdasági haladás közötti összefüggés.

Adam Smith az állótőke részének tekinti „a lakosság, illetve a társadalom valamennyi tagjának minden gazdaságilag hasznos tudását és képességét” (Smith 2011, I.: 300). Az állótőkének, „melynek jellemzője, hogy jövedelmet és nyereséget ad anélkül, hogy forogna vagy gazdát cserélne” (Smith 2011, I.: 299).

Friedrich List⁹⁴ 19. századi német közgazdász 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 1940, 180).

Az ember, a képzett munkaerő, a neoklasszikus közgazdaságtanban alapvető termelési tényező, s így a gazdasági fejlődés egyik meghatározó faktora, a fizikai tőke mellett. P. H. Douglas amerikai közgazdász és Ch. W. Cobb matematikus a gazdasági növekedést a tőke és a munkaerő számbavételével magyarázta. Majd ezt a technikai haladásnak a figyelembevételével igyekezett

⁹⁴ 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 szerinte az, hogy megmutassa, miként lehet egy nemzet termelő erőit fejleszteni. Különösen kiemeli, hogy a nemzeti érdek felette áll az egyéni érdeknek, 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.

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 koraiak között legismertebb talán Eduard F. Denison munkája (Denison 1964). A szerző többek között az Egyesült Államok gazdaságnövekedési statisztikáinak alapján próbálja e növekedés forrásait feltárni és a növekedéshez való hozzájárulásukat számszerűsíteni. Megállapítják, hogy a gazdasági növekedés legjelentősebb 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 tényezők⁹⁵) kapcsolatát elemző vizsgálatok alapvető problémája az, hogy a korrelációs számítások természetéből adódóan nem tisztázható, hogy az egymással kapcsolatban álló faktorok 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, az emberi erőforrások, valamint a fizikai tényezők együttes fejlődésével, mintegy kéz a kézben mehet végbe (lásd erről Jánosy 1966).

Ezen előzmények után, illetve ezekkel párhuzamosan – lényegében a klaszikus 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 jelent (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 Schultz szerint. (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, újratemmelhető tőke legtöbb formája, tehát egy adott bruttó beruházás többel növeli az állományt, mint amenny-

⁹⁵ A társadalom és gazdaság szinte minden mérhető tényezője kapcsolatba állítható – és kapcsolatban is van – a gazdasági fejlődéssel: az egy főre jutó kalória fogyasztástól 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.

nyível 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 termelékenység, 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 emberitőke-állomány magasabb rátával növekszik, mint a fizikai tőke. A jövedelemnövekedés forrása: a technikai haladás, az emberi tőke szaporodása, és a specializáció növekedése. Schultz egyik beszédében – amit korábban mi is idéztünk – úgy fogalmaz (szemléltetve e 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).

Az oktatás közgazdasági megközelítésének egy másik vonulata az externális hatások vizsgálata. 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 élveznek, akik nem vesznek részt az oktatásban. Ezekkel a külső hatásokkal szokták az állam oktatási szerepvállalását indokolni, amelynek legfontosabb érveként azt szokás felhozni, hogy az oktatás kvázi közjószág, és externális hozamokkal jár.

Az egyik alapvető externális hatás, amely a gazdaság növekedésére hat a spillover effect (tovagyűrűződő hatás) (Hill et al. 2005). Schultz úgy fogalmaz, hogy az emberi tőke tovaggyűrűződő hatása nyomán az embereknek – illetve a munkaerőnek – megnő a technikai változásokhoz való alkalmazkodóképessége, ami elősegíti a gazdasági fejlődést (Schultz 1993). A tudás szétterjedésének pozitív hatásairól van itt szó, ami növeli az innovációt, a termelékenységet, a gazdasági teljesítményt.

A másik igen jelentős externális hatás az, hogy az oktatás növeli a társadalmi kohéziót. Ennek első teoretikusa Robert Thomas Malthus – róla e könyvben már korábban is szó volt –, aki szerint a társadalmi béke, azaz a társadalom különböző rétegeinek, osztályainak az összeütközéseket elkerülő, a konfliktusokat békés úton, racionálisan megoldó együttélése az oktatás segítségével valósítható meg. Malthus véleménye szerint az oktatás elterjesztése az állampolgárok felvilágosításának, racionális szellemre nevelésének kell az eszköze

legyen (Malthus 1902). A 20. században Friedman úgy fogalmazott, hogy az oktatás következtében a demokratikus intézmények hatékonyan működtethetők, szerinte az oktatás az egyik útja a jobb szociális és politikai vezetés biztosításának (Friedman 1996).

Ezekon kívül az oktatásnak számos további externális hatását vizsgálták (lásd pl. McMahon 2000). Olyan további fontos externális hatásokat lehet említeni, mint például azt, hogy az oktatás eredményeként alacsonyabbak a szociális, a munkanélküliséget kompenzáló és az 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, amelyekben nagyobb a magasabban iskolázottak, képzetebbek aránya, ott gyakoribb az önkéntes szolgáltatások nyújtása (öreggondozás, családi segítségnyújtás stb.), így közösségi kiadások takaríthatók meg.⁹⁶

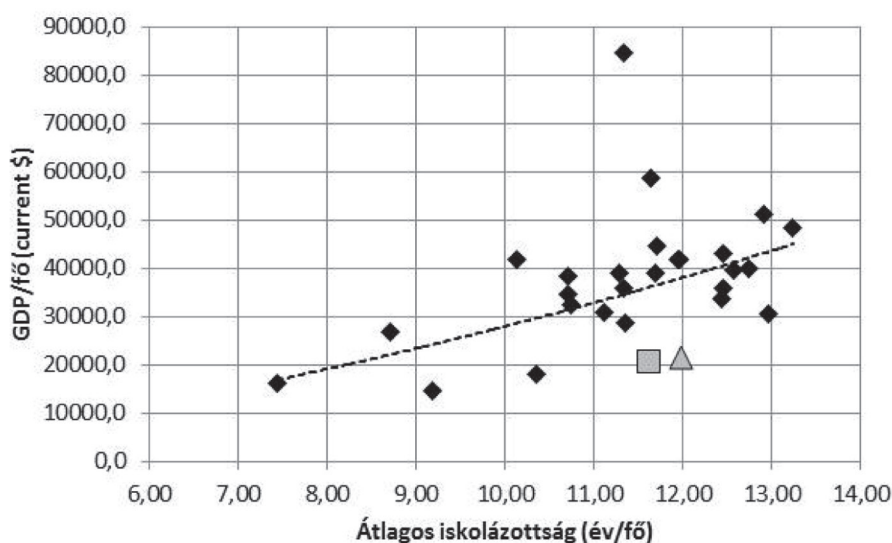
A következőkben megvizsgáljuk a hazai felsőoktatás néhány jellemzőjét a fenti aspektusokból.

A hazai felsőoktatás társadalmi hasznai

Az iskolázottság és gazdasági fejlettség közötti kapcsolat viszonylag egyértelműen látszik, ha az országok iskolázottságát és gazdasági fejlettségét egy diagramon ábrázoljuk (5. ábra). Az ábrázolt 28 fejlett ország esetében a korreláció közepes (+0,4312).

Hasonlóan létezik a korreláció, ha a gazdasági fejlettséget az egy főre jutó elvégzett felsőoktatási évekkal vetjük össze (+0,3783). Erősebb korreláció adódik, ha a népességen belüli diplomás arány és a gazdasági fejlettség közötti kapcsolatot vizsgáljuk azt (+0,4670) (6. ábra).

⁹⁶ Említeni szokták még a tőkepiaci elégtelenségek jelenségét mint externális hatást. Erről lásd Friedman 1996: 111.



5. ábra. Az OECD-országok iskolázottsága (egy főre jutó átlagos elvégzett iskolaév) és gazdasági fejlettsége (GDP/fő) 2010-es adatok alapján

Forrás: GDP/fő adatok Világbanki adatbázis (<http://data.worldbank.org/>), iskolázottság Barro & Lee-adatbázis (<http://barrolee.com/data>) (Letöltés 2015. 06. 10.)

Megjegyzés: Az OECD-országok Csehország, Izrael, Izland, Szlovákia és Szlovénia nélkül, mert ezen országokra a Barro & Lee-adatbázis nem közöl adatokat.

(A szürke háromszög Magyarország, a szürke négyszög Lengyelország)

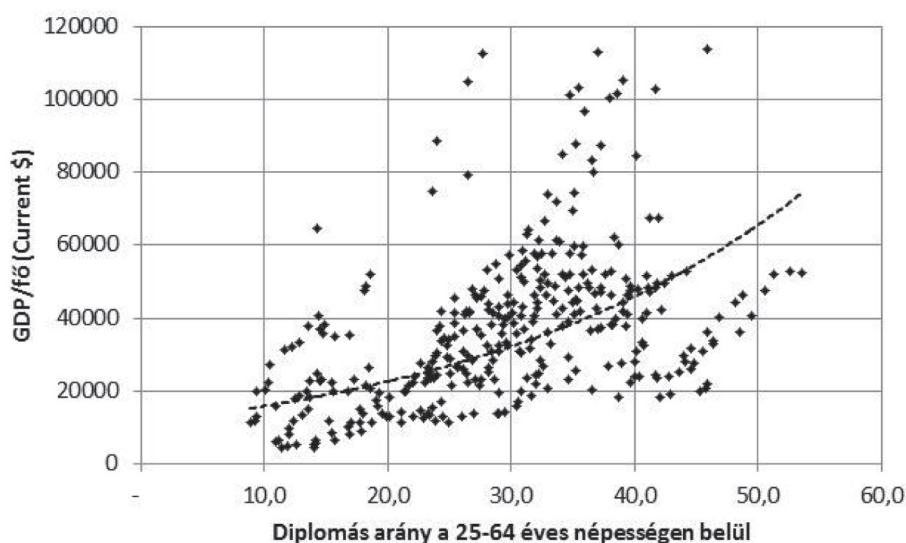
A magyar iskolázottság és a gazdasági fejlettség között (az 1991–2014 közötti) adatokat elemezve igen robusztus együttjárást találunk (a korreláció +0,9517). Ha az egy főre jutó felsőfokú iskolázottság és a gazdasági fejlettség közötti kapcsolatot tekintjük, ettől alig elmaradó korrelációt (+0,8541) állapíthatunk meg.⁹⁷

Az iskolázottság és az innovációs teljesítmény között már messze nem ennyire robusztus az együttjárás.

Az egy főre jutó felsőoktatási évek és az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmi bejelentések között (az együttműködő országokkal kibővített OECD-országok 2010-es adatait figyelembe véve) pozitív, de nem igazán erős (+0,3977) korrelációt találunk. (2000-re és 2005-re elvégezve ugyanezt a számítást +0,3671, illetve +0,3641 a korreláció.⁹⁸) Posztszocialista országok nélkül a korreláció mintegy 10%-kal nagyobb.

⁹⁷ Iskolázottságszámítás KSH-adatok alapján, GDP/fő a Világbank adatbázisából.

⁹⁸ Az 1 millió főre vetített szabadalomszám <http://ipstats.wipo.int/ipstatv2/>, az iskolázottság pedig: <http://databank.worldbank.org/data> alapján (letöltés 2015. 06. 10.).



6. ábra. A diplomás arány és a gazdasági fejlettség közötti összefüggés az OECD-országokban a 2000–2013 közötti adatai alapján

Forrás: GDP/fő adatok Világbanki adatbázis <http://data.worldbank.org/> (letöltés 2015. 06. 10.)
 Diplomás arány: Education at a Glance 2012 Table A1.4. Trends in educational attainment: 25–64 year-olds (1997–2010) és az Education at a Glance 2014 Table A1.4a. Trends in educational attainment, by age group, and average annual growth rate (2000, 2005–12).

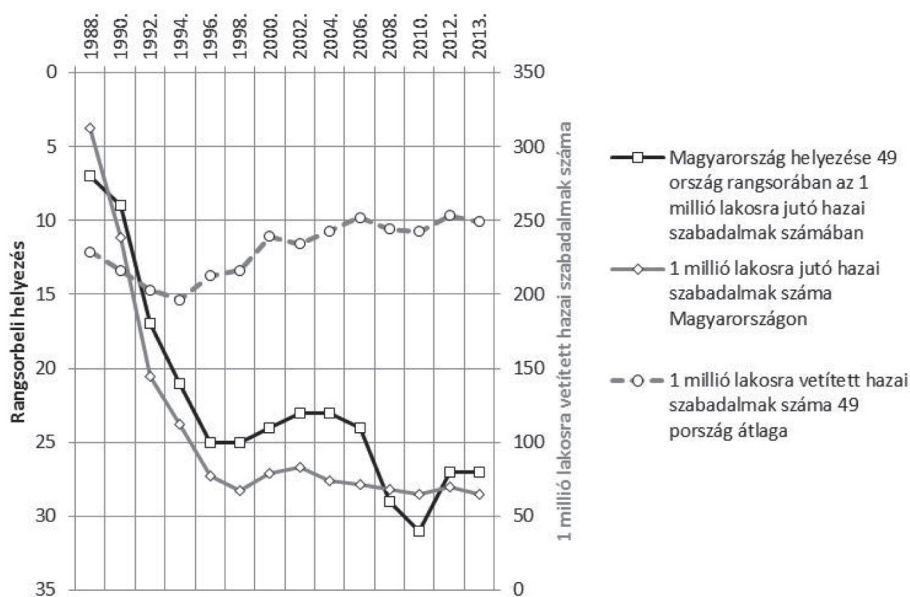
Megjegyzés: 25 OECD-ország adatai alapján (nem szerepelnek a hiányos adatok miatt: Ausztria, Chile, Észtország, Izland, Japán, Görögország, Mexikó, Szlovákia, Törökország adatai).

Korábban már elemeztük, de itt is rá kell mutatni, hogy ha megvizsgáljuk az 1 millió lakosra vetített hazai bejelentésű szabadalmak számának alakulását a fejlett országokban, akkor azt találjuk, hogy Magyarország a 49 ország között a rendszerváltás óta folyamatos csúszik hátra. (lásd 7. ábra).

A jelenség egyébként elég általánosan jellemzi a posztszocialista országokat, de hozzá kell tenni, hogy a 2000-es évek második évtizedének közepén, a korábbi csökkenés után a cseh, a lengyel és a szlovén fajlagos szabadalomszám némileg növekszik, míg a román, a bolgár és a magyar továbbra is csökken.

Nagyon hasonló tendenciákat tapasztalhatunk az 1 millió lakosra vetített nemzetközi tudományos publikációkat tekintve is. Mint azt egy korábbi fejezetben már láttuk, az EU, OECD és a G20 együttesen 49 országának rangsorában itt is visszacsúsztunk az utolsó harmadba. Bár a fajlagos publikációs szám több mint kétszeresére nőtt, mégis elmaradtunk, mert a 49 ország átlaga viszont közel háromszorosára emelkedett. Ez a jelenség is – Szlovénia és még egy-két volt szocialista ország kivételével – minden posztszocialista országra jellemző.

Az 1 millió lakosra vetített nemzetközi publikációk számában 2000-ig kicsivel előttünk álló Szlovénia 2014-ben 22 hellyel előz meg bennünket, a 2000-ig



7. ábra. Az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma (jobboldali skála) és az ez alapján számított rangsorbeli helyezés (baloldali skála) 1988–2013

Forrás: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=&series=IP.PAT.RESD&period=#> valamint <http://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/> alapján saját számítás (letöltés 2015. 06. 10.)

velünk azonos szinten vagy kicsivel mögöttünk álló Észtország 15. helyével, a 2000-ben velünk azonos szinten álló Csehország 12. helyével. Ugyanakkor Lengyelország, Bulgária, Románia, Lettország és Oroszország némi kezdeti előrelépés után velünk együtt visszaesett a vizsgált 49 ország harmadik harmadába.

A fenti nemzetközi összehasonlítást röviden összefoglalva megállapítható, hogy a magyar tudomány egészének teljesítményére jellemző, hogy a rendszerváltás körüli fellendülést mára visszaesés követte. A visszaesés az 1 millió lakosra vetített szabadalmak számában mennyiségi csökkenést jelent, a fajlagolt nemzetközi publikációk esetében pedig a nemzetközi átlagtól elmaradó növekedést.

Az innovációs teljesítmény nyilvánvalóan nem egyszerűen csak az iskolázottsággal van kapcsolatban, hanem az emberi tőke és annak érvényesülését elősegítő számos más tényezővel, például a tudomány és a kutatás institutionális rendszerével. Túlmutat ennek az írásnak a keretein annak az elemzése, hogy ezek az institutionális elemek miként és miért befolyásolják a hazai tudományos teljesítmény alakulását (lásd erről pl. Polónyi 2010a).

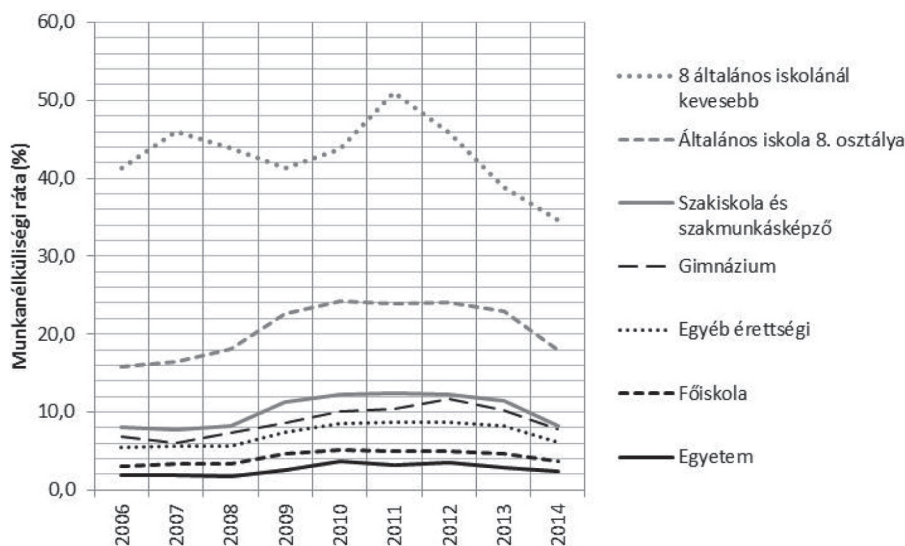
Iskolázottság és munkaerő-piaci sikeresség

Az iskolázottság egyik legszembetűnőbb összefüggése a munkaerő-piaci sikerességgel (a foglalkoztatottsággal és a munkanélküliséggel) kapcsolatban tapasztalható.

A hazai 15–74 éves felsőfokú végzettségű népesség gazdasági aktivitása 70% feletti, 10 százalékponttal meghaladja a szakmunkás végzettségűek foglalkoztatottsági rátáját.

A diplomások munkanélküliségi rátája 2-4% körül van az utóbbi években (2014-ben az egyetemet végzetteké 2,3%, a főiskolát végzetteké 3,7%) (8. ábra).

Az adatokat tanulmányozva az is szembetűnik, hogy miközben a legmagasabb munkanélkülisége a 8 általánosnál alacsonyabb végzettségűeknek van, a legnagyobb tömegű munkanélküli-állományt a szakmunkás végzettségűek adják (a 2010-es évek elején mintegy 160 ezer főt, 2015-ben 80 ezer főt).⁹⁹



8. ábra. A hazai munkanélküliségi ráta alakulása iskolai végzettségenként 2006–2014

Forrás: KSH Munkanélküliségi ráta befejezett legmagasabb iskolai végzettség szerint https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf046.html (letöltés 2015. 06. 10.).

A magyar felsőoktatás végzettjei nemzetközi összehasonlításban is kedvező munkaerő-piaci helyzetet mutatnak. Jóllehet a magyar diplomások foglalkoztatottsága elmarad az OECD országcsoportjainak nagy részétől (bár a 2010-es

⁹⁹ KSH A munkanélküliek száma legmagasabb iskolai végzettség szerint, nemeként [ezer fő] https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qlf012.html (letöltés 2016. 06. 10.).

évek elején megelőzte a déli és a távol-keleti fejlett országokat ebben a tekintetben, de elmaradt az északi, a kontinentális és az angolszász országsoportok átlagától),¹⁰⁰ ugyanakkor a diplomás munkanélküliségünk igen alacsony, az OECD-átlag alatt marad.

A kedvező munkaerő-piaci helyzet társadalmi hasznai a társadalmi kohézió és a gazdasági fejlődésen át az alacsonyabb szociális és munkanélküliségi kiadásokig egyértelműek. Végeredményben a magyar diplomások munkaerő-piaci sikeressége igen kedvező, ellentétben a 2010-es kormányváltást követően gyakran hallott vélekedésekkel.

Iskolázottság és várható élettartam

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 van¹⁰¹

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.

Az iskolázottság és a születéskor várható élettartam¹⁰² között igen jelentős együttmozgást találunk, ha megvizsgáljuk az európai országok adatait. A ma-

¹⁰⁰ Az országcsoporthoz: angolszász: Ausztrália, Kanada, Új-Zéland, Egyesült Királyság, Egyesült Államok, Írország; kontinentális: Ausztria, Belgium, Franciaország, Németország, Luxembourg, Hollandia, Svájc; Északi: Svédország, Norvégia, Dánia, Izland, Finnország; poszt szocialista: Magyarország, Észtország, Csehország, Lengyelország, Szlovákia, Szlovénia; Ddli: Izrael, Törökország, Portugália, Spanyolország, Görögország, Olaszország; távol-keleti fejlett: Japán, Korea (Mexikó és Chile adatai hiányok miatt elhagyva).

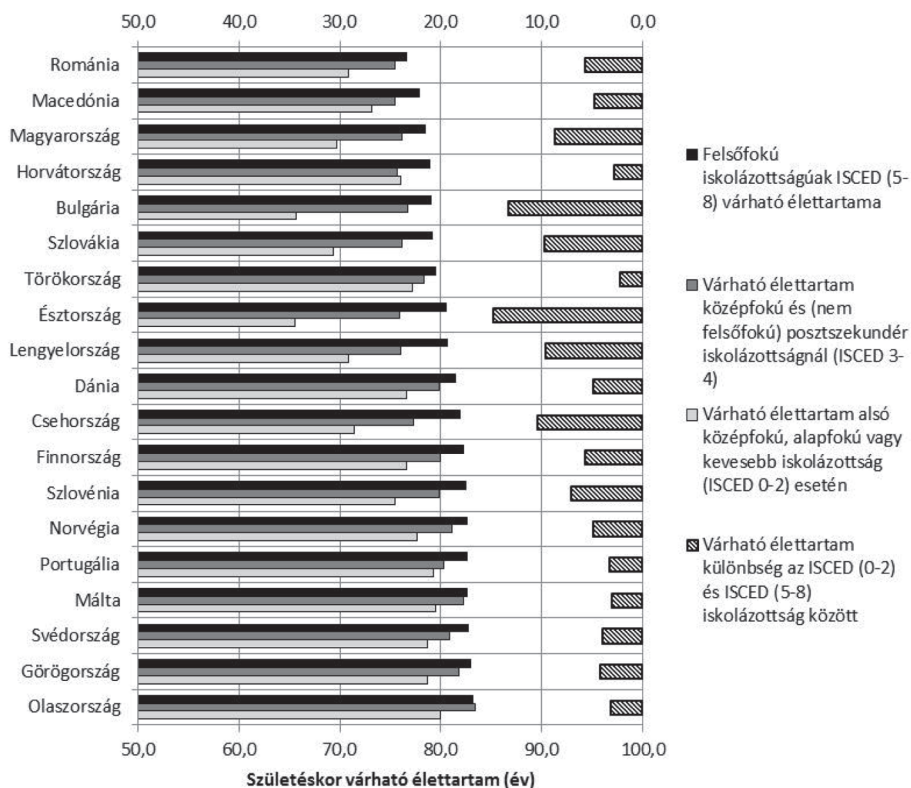
A kapitalizmusmodellekről lásd Polónyi 2013, illetve a könyv korábbi részében.

¹⁰¹ 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.

¹⁰² 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 (letöltés 2015. 06. 10.)

gasabb iskolázottságúak 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 2007 és 2013 között (9. ábra).



9. ábra. A születéskor várható élettartam és az iskolázottság 2012-ben néhány európai országban

Forrás: Eurostat <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do> alapján saját számítás (letöltés 2015. 06. 10.).

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

Az adatot közlő 19 ország között az alacsony iskolázottságúak várható élettartama legalacsonyabb Bulgária és Észtország után (ahol 2012-ben 65-66 év) Magyarországon és Szlovákiában volt (69-70 év). A legmagasabb a déli országokban volt (Olaszország, Málta, Portugália (79-80 év). A felsőfokú végzettségűek születéskor várható élettartama legalacsonyabb Románia és Macedónia után (ahol 2012-ben 77-78 év) Magyarországon és Horvátországban volt (78-79 év). A legmagasabb itt is két déli országban volt (Olaszország, Görögország 83 év körül), majd Svédország következett (82-83 év). A legnagyobb különbség az alacsony és a magas iskolázottságúak születéskor várható élettartama között Észtországban, Bulgáriában és Csehországban volt 2012-ben (10 évnél több), és ezeket követte Szlovákia Lengyelország és Magyarország (8 és 10 év közötti értékkel).

A születéskor várható élettartamot számos tényező befolyásolja,¹⁰³ az iskolázottság lényegében ezen tényezőkön keresztül hat a születéskor várható élettartamra.

Mindenesetre itt is megállapíthatjuk, hogy a hazai felsőoktatás hatása nem marad el a nemzetközi összehasonlításban más országokétól. (Zárójelben mindenképpen hozzá kell tenni, hogy a várhatóélettartam-különbség nem is a különböző országok felsőfokú végzettjei között nagy, hanem az alacsony iskolázottságúak között, azaz a posztoszocialista országok alacsony iskolázottságú népességének nagyon alacsony a várható élettartama.)

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 (1. táblázat) összevetjük a teljes népesség iskolázottságával (2. táblázat).

¹⁰³ 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).

1. táblázat. A Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága adatai szerint 2013. december 30-án a jogerős ítéletüket büntetés-végrehajtási intézetben töltő fogvatartottak végzettség szerinti megoszlása

Végzettség	Fő	%
Analfabéta	180	1,0
Ált. iskola 8 osztály	8161	46,4
Szaktanulmányozó iskola	2491	14,4
Szakközépiskola	757	4,3
Gimnázium	788	3,4
Főiskola	300	1,6
Egyetem	170	0,9
Egyéb (azok az ált. iskolások, akik még nem végezték el a 8 általánost)	4973	28,0
Együtt	17811	100,0

Megjegyzés: az „Analfabéta” címszóhoz: A hivatalos BVOP-statisztikában az analfabéta kifejezés szerepel. Ez azonban pontosításra szorul: a 8 osztályt nem végzett, jelenleg éppen nem tanulókat is idesorolták (Hegedűs–Fekete 2014 lábjegyzetbeli megjegyzése).

Forrás: BVOP, 2013. december 30-ra hivatkozva (Hegedűs–Fekete 2014).

2. táblázat. A büntetés-végrehajtási intézetekben fogvatartottak és a népesség iskolázottságának összehasonlítása, 2013

	Büntetés-végrehajtási intézetben fogvatartottak száma 2013. december 30.	15–74 éves népesség 2013	Az adott végzettségű népesség arányában
8 osztálynál kevesebb	5153	134,1	38,4%
Általános iskola 8 osztály	8161	1808,9	4,5%
Szaktanulmányozó és szakiskola	2491	1857,9	1,3%
Középiskola	1545	2366,4	0,7%
Főiskola	300	881,2	0,3%
Egyetem	170	561,2	0,3%
Összesen	17820	7609,7	2,3%

Forrás: Büntetés-végrehajtási intézetben fogvatartottak száma (Hegedűs–Fekete 2014).

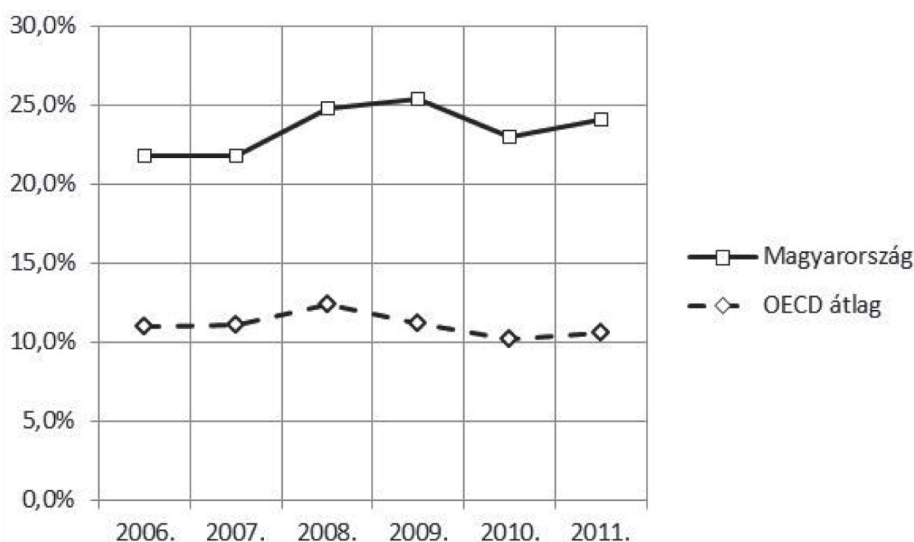
Népesség iskolai végzettség szerint: KSH A 15–74 éves népesség száma legmagasabb iskolai végzettség szerint, nemenként (1998–) [ezer fő] https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf015.html (letöltés 2015. 06. 10.).

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

A felsőoktatás közösségi költségeinek megtérülése

Végül érdemes megvizsgálni a felsőfokú végzettség közösségi költségeinek megtérülési rátáját.

A felsőfokú végzettségűek közösségi költségeinek belső megtérülési rátáját a magánköltségekéhez 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.¹⁰⁴ A számítást külön a férfiakra és a nőkre is elvégzik a keresetkülönbségek (és az ebből adódó elmaradt, illetve várható adó- és járulékbévételek miatt).



10. ábra. A magyar felsőfokú férfiak felsőoktatási célú közösségi kiadásainak belső megtérülési rátája, összehasonlítva az OECD-átlaggal 2006–2011

Forrás: Education at a Glance 2015, 2014, 2013, 2011, 2010, 2009

A magyar férfiak esetében a felsőoktatási célú közösségi kiadásainak belső megtérülési rátája évek óta 20–25% között van, Írország és az Egyesült Királyság után a harmadik legmagasabb a 2000-es évek első évtizedének kezdetén, de néhány évvel korábban az első volt az OECD-országok rangsorában (10. ábra).

¹⁰⁴ Lásd korábban az egyéni belső megtérülési rátánál írottakat. A meghatározásokat és módszertant lásd Education at a Glance 2015: 138–141.

A nők esetében a mutató valamivel alacsonyabb, 16–18% közötti érték, de a Magyarország ezzel szintén a 2–4. helyezést foglalja el az OECD-országok rangsorában.

A magyar felsőoktatás tehát a felsőoktatás finanszírozójának, az államnak „jó üzletet jelent”, igen rentábilis a felsőoktatásra fordított közösségi költségek megtérülése.

Pozitív kép némileg árnyalva

Tanulmányunkban áttekintettük a hazai felsőoktatás egyéni és társadalmi hasznait. Természetesen egy ilyen rövid elemzés nem alkalmas az egyes elemzett területeken elmélyedésre, inkább csak arra, hogy felvillantson valamiféle összképet. Az áttekintés eredménye igen pozitív. Egyedül az innovációs teljesítmény esetében észleltünk a várt együttjárástól elmaradást.

Ez a pozitív kép nem azt jelenti, hogy a magyar felsőoktatás világszínvonalú, hanem azt, hogy a gazdasági fejlettségünk szintjén megfelelni látszik azoknak az elvárásoknak, amelyeket a közgazdasági elmélet megfogalmaz.

RÉGI, ÚJ FELSŐOKTATÁSI EXPANZIÓ

A 2010-es kormányváltás véget vetett a hazai felsőoktatás egyébként is lassuló expanziójának. Nem érdektelen tehát megvizsgálni azt a kérdést, hogy a 21. században miként alakul a felsőoktatási expanzió a világon. Beszélhetünk-e még felsőoktatási expanzióról, s ha igen, mennyiben változott az a 20. század közepétől, második harmadától induló kiterjedéshez képest.

Az expanzió okai

Philip H. Coombs híres könyvében így ír az oktatás expanziójáról: „A második világháború végétől az oktatásra irányuló társadalmi igények gyorsan fokozódnak. Ennek három indoka van. Az első a szülők és gyermekeik növekvő iskolázási törekvése. A második az, hogy sok helyen hangsúlyt kapott a társadalompolitikában az oktatás fejlesztése, mint az egész nemzeti fejlődés előfeltétele, és demokratikus követelménynek tekintették az »iskoláztatási arányok« növelését, ami azt jelenti, hogy minden korcsoport nagyobb része hosszabb ideig járjon iskolába. A harmadik ok a demográfiai robbanás, amely mennyiségileg sokszorozta meg ezeket a társadalmi igényeket” (Coombs 1971: 16).

A felsőoktatás tömegesedése lényegében ugyanezen okokra vezethető vissza. Az alábbiakban áttekintjük ezeket.

KÖZGAZDASÁGI MEGFONTOLÁSOK

Az 1960-as években kezdődő felsőoktatási expanziónak számos közgazdasági okát és magyarázatát ismerjük. Az egyik egy igen régi megfontolás. Az az elképzelés ugyanis, hogy az oktatás, a gazdasági fejlődés egyik meghatározó tényezője már a közgazdaságtan első teoretikusaiban felmerült. Adam Smith – mint azt már korábban idéztük – az állótőke részének tekintette „a lakosság, illetve a társadalom valamennyi tagjának minden gazdaságilag hasznos tudását és képességét” (Smith 1992: 282).

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 alapvetése. P. H. Douglas amerikai közgazdász és Ch. W. Cobb matematikus a gazdasági növekedést a tőke és a mun-

kaerő mennyiségének változásával igyekezett megmagyarázni. De már ekkor kiderült, hogy a mennyiség mellett a minőség is alapvető szerepet játszik, amelyet többek között Robert Solow és Odd Aukrust próbált először számszerűsíteni (lásd pl. Denison 1964, Polónyi 2002).

Neves kutatók mellett világszervezetek is végeznek nemzetközi összehasonlító elemzéseket az oktatás gazdaságfejlesztő hatásáról (World Bank, OECD, UNESCO).

Ezen előzmények nyomán, 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 jelent (Schultz, 1983: 48). 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 termelékenység, s ennek következtében nő az egyén jövedelme és az egész gazdaság teljesítőképessége is.

Képviselői hangsúlyozzák, hogy az emberi tőke közgazdasági fontosságának növekedése a modernizálódó gazdaságban nem kétséges. Mint korábban már idéztük, Schultz egyik beszédében úgy fogalmaz: „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 a közgazdasági megfontolások vitathatatlan szerepet játszottak részint a felsőoktatás iránti egyéni kereslet alakulásában, hiszen a magasabb iskolai végzettség magasabb jövedelmet ígér, részint az oktatás- és a felsőoktatás-politika formálódásában, mivel az oktatás és a felsőoktatás fejlesztésétől gazdasági fejlődést és számos externális hozamot (alacsonyabb munkanélküliség, jobb egészségi állapot, magasabb társadalmi kohézió stb.) lehet várni (lásd pl. Polónyi 2002).

A posztoszocialista országokban a politika sokáig elkötelezett volt a felsőoktatás kiterjedése mellett, mert attól a gazdasági felzárkózást remélték (Polónyi 2008).

DEMOGRÁFIA

Az expanzió kezdetében nagy szerepet játszott a *demográfiai boom*, ami a 60-as, 70-es évekre ért a felsőoktatásba.

Az Egyesült Államokban a 40-es évek közepétől mintegy 100 ezer fővel megugrott az élveszületések száma, s az 50-es évek végén mintegy 200 ezerrel több

gyermek született, mint a 30-as évek végén. Ez a baby boom a 60-as évekre ért a felsőoktatás küszöbére.

A felsőoktatás tömegesedésének két legfontosabb mozgatórugója a 60-as években az Egyesült Államokban a baby boom generáció és a posztindusztriális gazdaságba való átmenet (Falis 2012).

A baby boom generáció a felsőoktatás bemenetén jelentett keresleti nyomást. A kibontakozó posztindusztriális társadalom – lásd lentebb – pedig a felsőoktatás kimenetén, a diplomások iránt jelentett keresletet.

A demográfiai és a közgazdasági jellegű együttes magyarázatokhoz tartozik az az elképzelés is, hogy a – baby boom miatt – nagy létszámú fiatalságot inkább az iskolában kell tartani, mint hogy munkanélküli legyen (Kozma 1998).

POSZTINDUSZTRIALIZÁLÓDÁS

A posztindusztrializálódás – amelyről már korábban volt szó – eredményeként a szolgáltatások radikális térnyerése alapvetően alakítja át a szakképzettséget és a képzettség iránti igényeket. Az ipar visszaszorulásával kiszélesedő szolgáltatások – ha 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 közgazdasági definíciók hangsúlyozni szokták a szolgáltatások olyan jellemzőit, mint a nem tárolhatóság, a fogyasztótól való elválaszthatatlanság, a kereslet nagyfokú heterogenitása és ingadozása. A szolgáltatás szétszórt, sokszínű, a fogyasztók gyorsan változó igényei (a divatváltozások) miatt nehezen tervezhető mind kapacitását, mind tartalmát tekintve. Így a szolgáltatások szakképzése is decentralizált, nehezen tervezhető, és szolgáltatáshoz szükséges szakmai ismeretekben inkább a fogyasztói kapcsolattartás elemei dominálnak, mint a technológiai ismeretek.

A szolgáltatások kiterjedésének hatása az oktatásra kettős. Részint a képzési szint megemelkedik, részint a mély szakképzés helyébe „előszakképzés” kerül, a felsőoktatás elmozdul a kétszintű képzés felé (Polónyi 2007).

Széles körben elfogadott, hogy a posztindusztriális társadalomban nagy számban magasan képzett diplomások szükségesek a gazdasági növekedéshez, az egészségügy és a közrend, valamint a kultúra területén (Falis 2012).

DEMOKRATIZÁLÓDÁS

Fontos eleme a tömegesedésnek a második világháborút követően a fejlett világ társadalmi demokratizálódása. A baby boom generáció és a posztindusztrializálódás mellett a 60-as években a felsőoktatási expanziót előmozdította az esélyegyenlőségre és a demokratikus társadalom kialakítására való törekvés (Falis 2012).

A SZPUTNYIKSOKK

Az amerikai oktatási, azon belül felsőoktatási rendszer fejlődésére rendkívül erőteljes hatást gyakorolt a szputnyiksokk. Egyes vélemények szerint az Egyesült Államok oktatásának fejlesztésében a szputnyiksokk, (az első szovjet űrhajó felbocsátásának hatása az amerikai közvéleményre és politikára) és a társadalmi rend megőrzése sokkal jelentősebb szerepet játszott, mint a fiatalok érdeke (Herold 1974).

Tulajdonképpen már a szputnyiksokk előtt sokak előtt nyilvánvaló volt az amerikai oktatási rendszer lemaradása. Nem sokkal a szputnyik fellövése előtt két szenátor figyelmeztette az amerikaiakat, hogy az oroszok nagy lépéseket tettek a tömeges oktatás megvalósításában, különösen a tudósok és technikusok képzésében, és az egyre kifinomultabb képességekkel bír a szovjet tudomány és a technológia (Herold 1974).

SZOCIOLÓGIAI OKOK

Mint Coombs írja, „az oktatás iránti igény önmagából táplálkozik, saját dinamikáját teremti meg. Ha a népesség tanulni kezd, mihamarabb még több képzést akar” (Coombs 1971: 18). A szülő ragaszkodik hozzá, hogy gyermeke többre vigye. Így az oktatás iránti társadalmi igény elkerülhetetlenül sokszorozódik (uo.).

A felsőoktatás tömegesedésének szociológiai okait Fuller és Robinson (1999a) két elmélettel magyarázza. Az egyik a társadalmi hovatartozás újratermelésének elmélete, mely szerint az oktatás elsődleges feladata a társadalmi osztályok újratermelése. A kiszélesedő középrétegek természetes törekvése gyermekeik diplomához juttatása. A másik ok – amely elsősorban a felnőttek képzését magyarázza – a státuszkonfliktus-elmélet, mely szerint az oktatás fő feladata, hogy muníciót adjon az álláskereséshez. Az egyes társadalmi csoportok versengenek abban a tekintetben, hogy magasabb iskolázottságot érjenek el, mint versenytársaik, s ez oktatási expanziós spirált eredményez.

A fenti elméletekből levezethető, hogy az oktatás kiterjedésében alapvető szerepet játszik a középosztályosodás. A háború után a nekilendülő gazdasági

fejlődés nyomán kiszélesedő középosztály gyermekei státuszának újratermelését, státuszának megvédését a felsőoktatási tanulmányokban látta, látja.

A kiszélesedő középrétegek természetes törekvése gyermekeik diplomához juttatása, s a rendszerváltást követően ez a posztszocialista országokban robbanásszerűen jelent meg. A robbanásszerű megjelenés oka – a középosztályosodás mellett – az államszocialista időszak alatti létszám-visszafogás utáni felszabaduló társadalmi igényt (Polónyi 2010b).

A szociológiai magyarázatok közé tartozik az is, amelyik az expanziót egyes kisebbségi csoportok, mindenekelőtt a nők oktatásba lépésével magyarázzák (Kozma 1998b).

POLITIKAI MAGYARÁZATOK

Az oktatás tömegesedésének okát egyes megközelítések a 60–70-es évek fordulóján Európa-szerte kormányra került szociáldemokráciában vélték felismerni, amely politikai célkitűzései közt hirdette és valósította meg az általános és egyenlő iskolázást. Egyes magyarázatok kiegészítik ezt azzal, hogy az iskolázás iránti igények tömeges mérete és korlátlanul látszó növekedése a jóléti állam eredménye, valamiféle túltermelési válság az igények területén. Párhuzamba állítható az energia, az egészségügy, a közlekedés, a környezet „túlfogyasztásával” (Kozma 1998).

És mára mi változott?

Mára persze sok minden megváltozott a fenti befolyásoló tényezők között. Altbach szerint a felsőoktatás 21. századi tömegesedésében a következő tényezők játszanak szerepet:

- a finanszírozási kihívás;
- új felsőoktatási ágazatok megjelenése, beleértve a magán-felsőoktatást, nonprofit felsőoktatást és az új szakképzési intézményeket;
- a távoktatás mint a kereslettel való megbirkózás új eszköze;
- a felsőoktatási intézmények differenciálódása és összetettsége;
- a felsőoktatási intézmények menedzserializmusa;
- a tudományos szakmák (akadémiai professzió) természetének megváltozása és
- a hallgatók és a hallgatói kultúra sokfélesége (Altbach 2007: 6).

Az alábbiakban mi a korábbi saját logikánk szerint követjük végig a felsőoktatás tömegesedésének 21. századi tényezőit.

KÖZGAZDASÁGI ELMÉLETEK

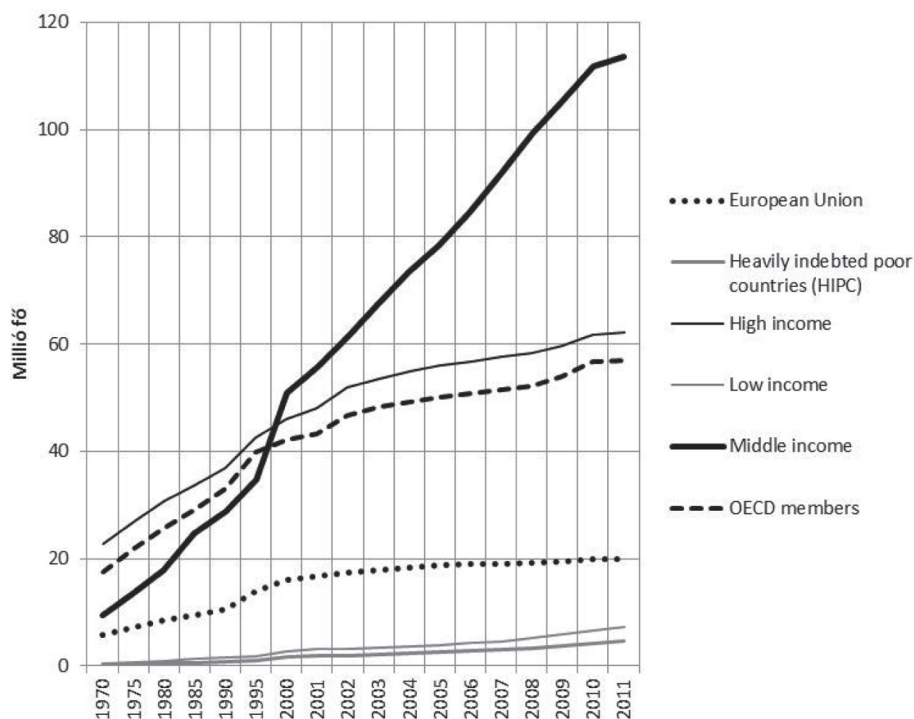
Az emberi tőke teória a mai napig mainstream elmélet, jóllehet sokat finomodott. Egyértelművé vált, hogy az oktatás minősége alapvető jelentőségű a mennyiségi jellemzők mellett (sőt helyett). Ugyancsak alapvető a gazdasági igények szerinti szerkezetű képzés (mismatch) hangsúlyozása, amelyet egyes nézetek szerint nem mindig tud a piac késlekedés nélkül kikényszeríteni.

Mindennek következményeként – mint korábban már volt róla szó – az Egyesült Államokban a gazdasági versenyképesség egyik alapvető feltételként emeli ki a National Research Council a tudósok és mérnökök megfelelő arányát, és az OECD és az EU is fokozattan hangsúlyozza a műszaki, természettudományos képzés kiemelt jelentőségét.

DEMOGRÁFIAI FOLYAMATOK

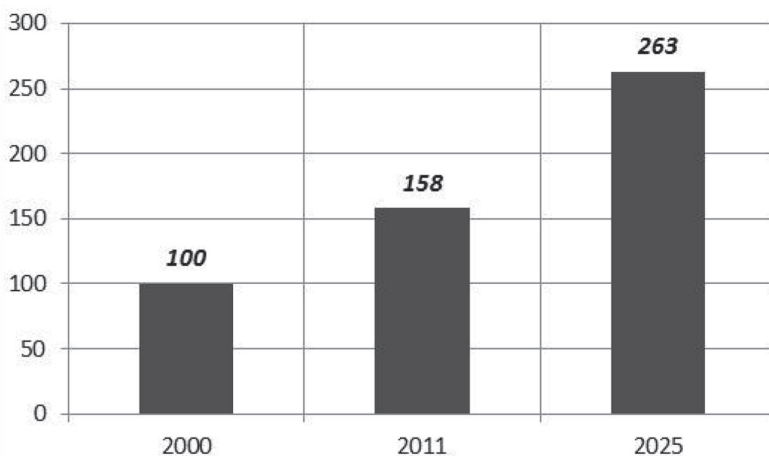
A demográfiai folyamatokban jelentős változások következtek be a fejlett országok nagyobbik részében. Mind az európai régióban, mind Észak-Amerikában a felsőoktatás szempontjából releváns fiatal korosztályok létszáma stagnál, esetenként csökken. Ugyanakkor a világ egészében e korosztály növekszik. És közöttük növekszik a felsőoktatásba törekvők aránya is. Különösen emelkedik az ún. közepes bevételű, magyarul a felzárkózó országokban. De a legfejlettebb országokban is volt a legutóbbi időkhöz némi növekedés.

Végeredményben a felsőoktatásban részt vevők létszámában a világ egészére továbbra is növekedést prognosztizálnak.



1. ábra. A felsőoktatási hallgatólétszám alakulása 1970–2011

Forrás: <http://databank.worldbank.org> adatai alapján saját szerkesztés



2. ábra. Felsőoktatási részvétel – tény és prognózis – a világon (millió fő hallgató)

Forrás: Karaim 2011

MOBILITÁS

A fejlett országok felsőoktatásának (egyik) válasza a demográfiai folyamatokra a felsőoktatási árú kommercializálódása, azaz a hallgatók „külkereskedelme”, a mobilitás expanziója.

2000 és 2011 között a mobil felsőoktatási hallgatók száma világszerte 2 millióról 3,7 millióra növekedett a Világbank adatai szerint.¹⁰⁵

A legtöbb hallgatót „exportáló” ország pedig Kína, India, Korea és Németország (lásd melléklet). Ennek a négy országnak a hallgatói teszik ki az összes külföldön tanuló hallgató 30%-át.

KOMMERCIALIZÁCIÓ ÉS OKTATÁSPOLITIKA

A legtöbb beiratkozott külföldi hallgató Európában van, Észak-Amerika csak a második, de az ország, ahol a legtöbb beiratkozott külföldi hallgató van, az az Egyesült Államok, a második pedig Nagy-Britannia (lásd melléklet). Ebben a két országban tanul az összes külföldi hallgató 40%-a. Valószínűleg nem véletlenül. Ha megnézzük a felsőoktatási rankingokat, mindegyikben elsőprően dominánsak az Egyesült Államok felsőoktatási intézményei, és ha jóval szerényebb arányban is, de további jelentős szereplők az Egyesült Királyság intézményei.¹⁰⁶

Nyilván ezekben az országokban a legkommercializáltabb a felsőoktatás, s legjobb az intézményi marketing és stratégia. De nem csak erről van szó. Komoly szerepet játszik a központi felsőoktatás-politika is.

„Befektetés Amerika jövőjébe”¹⁰⁷ című anyagban, amely Barack Obama (még első elnökségét megelőzően) oktatás- és tudománypolitikai elképzeléseit vázolja fel, számos más program mellett az is szerepel, hogy az elnök támogat egy új átfogó bevándorlási reformot, amely a legtehetségesebbeknek az Amerikába való vonzását és állandó ott-tartózkodását előmozdítja. Ennek egyik eleme egy olyan „gyorsított” vízumrendszer létrehozása, amelynek célja az amerikai egyetemekre érkező külföldi felsőoktatási hallgatók fogadásának megkönnyítése. Hangsúlyozza, hogy ki kell ellensúlyozni a vízumpolitika elriasztó hatá-

¹⁰⁵ Az OECD Education at a Glance szerint 4,3 millióra.

¹⁰⁶ Például a 2012-es Shanghai Jiao Tond research university rankinns első 20 helyezettje között 17 egyesült államokbeli, 2 egyesült királyságbeli és 1 japán egyetem szerepelt, a The Times Higher University rankings első 20 helyezettje között az Egyesült Államokból 12, az Egyesült Királyságból 4, Kanadából, Japánból, Hongkongból, Ausztráliából pedig 1-1 intézményt találunk. A News & World Report 2011-es World's Best University Top 400 rangsorának első 25 helyezettje között 15 az Egyesült Államokból, 5 az Egyesült Királyságból, 2-2 Kanadából és Kínából 1-1 pedig Svájcban és Japánból került ki.

¹⁰⁷ Lásd <http://www.faseb.org/portals/2/pdfs/opa/2008/ObamaFactSheetScience.pdf> (letöltés 2014. április)

sát,¹⁰⁸ az nem akadályozhatja a nemzetközi tudományos cserét, nem üzenheti azt a külföldi hallgatóknak, oktatóknak, tudósoknak, mérnököknek, hogy nem látják őket szívesen az Egyesült Államokban.

Tony Blair volt brit miniszterelnök egyik nyilatkozata egy másik szempontra világít rá, amely a felsőoktatás-politikában szerepet játszik. „A nálunk tanulmányaikat folytató diákok kapcsolatokat építenek saját országuk és az Egyesült Királyság között, népszerűsítik a brit egyetemeket és kultúrát, elősegítve ezzel a nemzetközi kereskedelem hatékonyságát” (idézi Langerne 2009: 104).

Magyarul a szputnyiksokk és a hidegháború ma már nem mozgatórugó (bár Oroszország vagy Kína törekvéseit elnézve mintha újraéledne egy többpólusú hidegháború), viszont a versenyképesség megőrzése és a felsőoktatás-politika ehhez kapcsolódó alakítása nagyon is tudatos a fejlett országokban.

A FELSŐOKTATÁSI ÁRU DIVERZIFIKÁLÁSA

A felsőoktatás 21. századi (folytatódó) expanziójának fontos eleme a diverzifikálás. Ennek több összetevője van. Résztint a képzésbe vont hallgatók kiterjesztése új korosztályokra és új képzési formákra, résztint a felsőoktatás kutatási, szolgáltatási tevékenységeinek kiszélesítése.

Az adatok tanúsága szerint amellet, hogy a 20–29 éves népességen belül töretlenül növekedett a felsőoktatási hallgatók aránya, emelkedett a hallgatók aránya az idősebb népességcsoportokban is.

A részidős hallgatók arányát vizsgálva is azt állapíthatjuk meg, hogy a fejlett országok nagyobbik részében viszonylag magas szinten stagnál, az alacsonyabb részaránnyal bíró országokban pedig növekszik.

¹⁰⁸ Ne felejtjük, hogy 2001 szeptembere után nagyon megszigorították az Egyesült Államok vízümpolitikáját.

1. táblázat. A 30–39 éves hallgatók aránya a 30–34 éves népességben¹⁰⁹

	1995	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2011
Angolszász	8,1	7,3	8,4	9,9	10,1	8,1	7,7	7,8	7,7
Északi	5,4	6,8	7,7	8,0	8,9	9,5	9,6	10,1	10,6
Kontinentális	2,7	3,1	3,3	3,3	3,5	3,6	3,7	4,3	5,0
Mediterrán	1,7	2,7	2,1	3,0	2,9	3,1	4,6	4,5	4,6
Posztszocialista	0,8	1,8	2,8	2,8	4,0	5,2	5,0	4,8	4,6
OECD country mean	3,9	4,4	4,9	5,4	5,6	5,7	5,9	6,1	6,3

Forrás: Educatio at a Glance alapján saját számítás és szerkesztés.

A diverzifikáció egy másik eleme a mind szélesebb szakkínálat. Részint a rövid idejű felsőoktatási képzés (hazai elnevezése felsőfokú, illetve legújabban felsőoktatási szakképzés) egyre jelentősebb kiterjedése, nem függetlenül attól, hogy számos szakma a posztindustrializáció és a technikai haladás nyomán vertikálisan mind feljebb tolódik, s a felsőoktatásba kerül.¹¹⁰ De a diverzifikáció fontos összetevője a mesterképzések egyre szélesebb szakkínálata is, ami törvényszerűen együtt jár a gazdasági és technikai fejlődéssel.

A diverzifikálódás része az új képzési formák és módszerek megjelenése, az információtechnológia nyomán a távoktatás, az e-learning mind szélesebb térnyerése is.

Fontos azt is hozzátenni, hogy a diverzifikálódás nyomában rendkívül sokszínűvé válik a hallgatói kultúra. Már régen nem az elit adja a hallgatók zömét. Az ún. nem-tradicionális hallgatók aránya egyre nagyobb (az Egyesült Államokban a hallgatók fele, mások szerint háromnegyede nem hagyományos, nem tradicionális hallgató).¹¹¹

¹⁰⁹ Országcsoportok:

Angolszász: Ausztrália, Kanada, Írország, Új-Zéland, Egyesült Királyság, Egyesült Államok

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

Északi: Dánia, Finnország, Izland, Hollandia, Norvégia, Svédország

Mediterrán: Görögország, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Törökország, Izrael

Posztszocialista: Csehország, Észtország, Magyarország, Lengyelország, Szlovákia, Szlovénia

¹¹⁰ Egyik legeklebtársabb hazai példája az egészségügyi asszisztens-képzés, amely a 60-as években még érettségi nélküli szakiskolai képzés keretében zajlott, ma pedig már alapképzési, sőt mesterképzési szinten zajlik.

¹¹¹ Altbach szerint az Egyesült Államokban a beiratkozott hallgatók fele nem tradicionális (Altbach 2007: 3). A nem tradicionális hallgató fogalmának értelmezése persze igen sokféle a munka mellett tanulótól, a kisebbségekhez tartozókon és a gyermekét egyedül nevelőn keresztül az idős(ebb) korúig és az érettségivel nem rendelkezőkig. A National Center for Education Statistic definíciója igen széles körét öleli fel a hallgatóknak (lásd: <http://nces.ed.gov/pubs/web/97578e.asp>), eszerint 1992-ben közel 70% volt a nem

A RÁFORDÍTÁSOK

A gazdasági válság(ok) nyomán a közösségi ráfordítások hatékonysági követelményei szigorodtak, a felsőoktatás közösségi ráfordításai beszűkültek (abban az értelemben, hogy a növekvő hallgatólétszámmal egyáltalán nem tartanak lépést). A hallgatólétszám növekedésétől messze elmaradó összes ráfordítás növekedésen belül a közösségi ráfordítások stagnálnak, viszont a magánráfordítások növekednek.

Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a magánráfordítások növekedése viszonylag szerény ütemű. Ezen nem is igazán lehet csodálkozni, hiszen az egyéni hozzájárulás – bármilyen kompenzációs forma mellett is – csökkenti a keresletet, mint arra Semjén András rámutatott (Semjén 2013). Magyarul mégoly szociálisan érzékeny hallgatói támogatás mellett bevezetett tandíjtól a gazdaságilag hátrányos helyzetű rétegek visszariadnak, s így csökken a felsőoktatás iránti kereslet. Márpedig sem az intézményeknek, sem a fejlett országok oktatáspolitikájának nem célja a kereslet csökkenése.

A tömegesedés folytatódása és a forrásokhoz való hozzájutás szigorodása, a magánforrások bővülése nyomán az intézményvezetés is átalakul. Az egyre nagyobb költségvetésű, és az átláthatóság, valamint hatékonyság követelményének mindinkább kitett intézmények vezetése törvényszerűen elmozdul a hagyományos akadémiai vezetéstől a menedzservezetés irányába (lásd erről pl. Polónyi 2006).

RÉGI-ÚJ MOZGATÓRUGÓK

A felsőoktatás tömegesedésének a korábbi társadalmi mozgatórugói máig megmaradtak, s máig alapvető mozgatórugóját képezik annak. Így a középosztályosodás továbbra is meghatározó ereje a felsőoktatási expanzióknak a fejlődő országokban, ahol a fejlődéssel együtt jár a középosztály kiszélesedése, és vele együtt a középosztály tagjainak az a törekvése, hogy gyermekeik számára magasabb iskolai végzettséget biztosítsanak. De nyilvánvaló, hogy a fejlett országokban is a középosztályba tartozás újratermelésének alapvető eszköze a középrétegek gyermekeinek diplomaszerzése.

Emellett intézményi tényezők is érvényesülnek, a felsőoktatási intézményrendszer önmozgása alapvető tényezője a folytatódó expanzióknak. Az olyan régen is meglévő felsőoktatási tevékenységek, mint a kutatás és az abból kinövő innováció, és fejlesztési szolgáltatások, a konferenciaturizmus, továbbá a kiterjedt hallgatólétszám miatt időnként kihasználatlan kapacitások értékesítés

tradicionális hallgató, 2012-ben pedig a hallgatók közel háromnegyede volt sorolható ebbe a kategóriába (lásd <http://www.ere.net/2012/06/13/recruiting-the-73-nontraditional-students-must-be-part-of-your-plan/>).

(pl. kollégiumok nyári hasznosítása, vagy a nyári egyetemek stb.) fontos elemei a kiterjedő, nagyüzemmé váló felsőoktatásnak.

A felsőoktatási intézményrendszer kommercializálódik. A felsőoktatási „áru” mind hatékonyabb piaci értékesítése nyomán nemzetköziesedik, a fejlett országok felsőoktatásába egyre több külföldi hallgató jár. Más oldalról a felsőoktatási képzési tevékenység diverzifikálódik, új képzési formákkal új korcsoportok bevonására kerül sor.

Fontos tényező az új oktatáspolitikai célkitűzések megjelenése a felsőoktatás-irányításban. Ilyen részint a felsőoktatás új társadalmi feladatainak ösztönzése (pl. idők társadalmi integrálása), részint a felsőoktatási intézmények és szűkebb régiójuk kapcsolatának motiválása. De idesorolható a felsőoktatás kiterjesztésének a demokratizálási, megkülönböztetésellenes törekvések miatti ösztönzése (pl. Afrikában).

A történelem kerekét nem lehet visszaforgatni

Ennek az elemzésnek a lényege abban foglalható össze, hogy a felsőoktatási expanzió a világon folytatódik, mert a társadalmi és gazdasági erőter elemei, a motivációk nagyrészt változatlanul működnek. Van néhány ország, amelyik meg-megtorpan, esetleg hátraarcot csinál – mint Magyarország a 2010-es kormányváltást követően –, azonban ezek csak időlegesen lehetnek, a történelem kerekét nem lehet visszaforgatni.

Melléklet

A legtöbb hallgatót „exportáló” országok (2011)

Sor-szám	Küldő ország	fő
1	Kína	722 915
2	India	222 912
3	Korea	138 601
4	Németország	131 781
5	Törökország	82 981
6	Franciaország	79 602
7	Orosz Föderáció	71 072
8	Olaszország	62 580
9	USA	62 395
10	Vietnam	61 221
11	Irán	61 220
12	Malajzia	60 877
13	Kazahsztán	58 438
14	Szaud-Arábia	57 184
15	Nigéria	56 644
16	Marokkó	56 022
17	Ukrajna	54 744
18	Pakisztán	48 793
19	Kanada	47 025
20	Fehér-Oroszország	46 647
21	Lengyelország	46 242
22	Indonézia	42 835
23	Zimbabwe	41 263
24	Üzbekisztán	38 689
25	Görögország	38 537
26	Japán	38 535
27	Románia	38 427
28	Egyesült Királyság	37 491
29	Szlovákia	35 585
30	Brazília	35 222
31	Spanyolország	33 522
32	Colombia	31 893
33	Bulgária	30 392
34	Nepál	29 890
35	Banglades	29 623

Sor-szám	Küldő ország	fő
36	Mexikó	29 085
37	Thaiföld	28 117
38	Albánia	27 916
39	Írország	27 491
40	Ciprus 6,7	27 063
41	Algéria	26 785
42	Hong Kong	25 748
43	Kamerun	24 655
44	Türkmenisztán	23 682
45	Peru	23 660
46	Portugália	23 229
47	Moldova	22 828
48	Tunézia	22 720
49	Szingapur	21 286
50	Sri Lanka	21 121
51	Hollandia	20 870
52	Bosznia-Hercegovina	20 434
53	Svédország	19 800
54	Venezuela	18 959
55	Palesztina	18 678
56	Füülöp-szigetek	18 618
57	Izrael	18 187
58	Kuvait	17 784
59	Szíria	17 578
60	Bolívia	17 426
61	Norvégia	17 272
62	Ausztria	17 263
63	Irak	17 133
64	Azerbajdzsán	17 101
65	Szerbia	16 216
66	Kenya	15 649
67	Libanon	15 354
68	Jordánia	15 315
69	Litvánia	15 028
70	Egyiptom	14 256

Sor-szám	Küldő ország	fő
71	Cseh Köztársaság	13 682
72	Belgium	13 367
73	Argentína	13 319
74	Namíbia	13 280
75	Botszvana	13 223
76	Ausztrália	13 194
77	Horvátország	12 973
78	Ghana	12 953
79	Szenegál	12 858
80	Ecuador	12 679
81	Chile	12 603
82	Dél-Afrika	12 497
83	Mongólia	12 356
84	Svájc	12 093
85	Grúzia	11 949
86	Angola	11 875
87	Finnország	11 389
88	Afganisztán	10 964
89	Tadzsikisztán	10 778
90	Magyarország	10 628
91	Kongó	10 609
92	Jamaika	10 527
93	Mauritius	10 258
94	Jemen	9 836
95	Líbia	9 355
96	Mianmar	9 331
97	Örményország	9 019
98	Zöldfoki-szigetek	9 009
99	Lettország	8 373
100	Macedónia	8 234
101	Dánia	8 162
102	Kongó	8 136
103	Luxemburg	8 017

Sor-szám	Küldő ország	fő
104	Elefántcsontpart	7 881
105	Egyesült Arab Emírátságok	7 700
106	Zambia	7 359
107	Tanzánia	7 275
108	Guinea	7 159
109	Szudán	7 150
110	Lesotho	7 102
111	Etiópia	6 875
112	Gabon	6 640
113	Kirgizisztán	6 609
114	Montenegro	6 598
115	Haiti	6 528
116	Timor-Leste	6 378
117	Omán	6 310
118	Szváziföld	6 288
119	Trinidad&Tobago	6 178
120	Dominika	6 144
121	Új-Zéland	6 099
122	Laosz	6 066
123	Kambodzsa	5 793
124	Észtország	5 653
125	Szomália	5 613
126	Salamon -szigetek	5 263
127	Uganda	5 157
128	Mauritánia	5 038
129	Mali	4 980
130	Madagaszkár	4 746
131	Bahrein	4 707
132	Ruanda	4 680
133	Sao Tome&P	4 665
134	Csád	4 527
135	Benin	4 437

A fogadott külföldi hallgatók száma (2011)

Sor-szám	Fogadó ország	Külföldi hallgató
1	USA	709 565
2	Egyesült Királyság	559 948
3	Németország	272 696
4	France	268 212
5	Ausztrália	262 597
6	Kanada	203 823
7	Orosz Föderáció	171 499
8	Japán	151 461
9	Spanyolország	107 405
10	South Africa	82 553
11	Olaszország	73 461
12	Új-Zéland	72 796
13	Ausztria	70 558
14	Korea	62 675
15	Svájc	58 943
16	Hollandia	57 379
17	Belgium	51 572
18	Svédország	50 078
19	Cseh Köztársaság	38 041

Sor-szám	Fogadó ország	Külföldi hallgató
20	Szaud-Arábia	35 280
21	Görögország	32 828
22	Törökország	31 118
23	Dánia	29 708
24	Írország	23 304
25	Lengyelország	22 925
26	Portugália	21 824
27	Magyarország	18 850
28	Norvégia	16 628
29	Finnország	15 707
30	Brazília	14 437
31	Chile	10 940
32	Szlovák Köztársaság	9 131
33	Izrael	3 946
34	Argentína	3 255
35	Észtország	2 686
36	Szlovénia	2 272
37	Mexikó	1 892
38	Izland	1 239

Forrás: Education at a Glance 2013.

A HAZAI EMBERI ERŐFORRÁSAINK MA ÉS HOLNAP

Bevezetés

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 tényező*knak 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 tanulásban való részvétel.

A másik csoport teljes számbavétele (azaz felsorolása, elkülönítése) és mérése meglehetősen nehézkes, előrebecslésük pedig még inkább az, *a közvetett, vagy nevezhetjük intézményi tényező*knak is:

- a vállalkozási hajlandóság,
- az innovációs teljesítmény,
- a kormányzás,
- a (köz)biztonság,
- a szabadság,
- a társadalmi tőke
- stb. (pl. környezet, lakhatás).

A következőkben 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.

Az ország helyzete az emberi erőforrás fejlettségének néhány összehasonlító indexe

Az emberi erőforrás fejlettségét vizsgáló indexek általában a fentebb bemutatott egyes 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 közzétett 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 – 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.)

HUMAN CAPITAL INDEX

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.¹¹²

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., 2017-ben pedig szintén 130 ország között a 39.

A korábban említett 49 legfejlettebb ország (OECD, EU27, G20) rangsorában az első két évben a 30. helyen állt, 2017-ben pedig a 34.-en. A kelet- és dél-európai poszt szocialista országok közül mindkét évben csak Szlovákia, Horvátország, Románia és Bulgária állt mögöttünk.

Ha megvizsgáljuk a Human Capital Index (2016. évi) 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.), azonközben a fiatal nemzedékek esetében már lényegesen alacsonyabb helyezéssel bírunk (a 0–14 éves nemzedék esetében 33., a 15–24 évesek esetében 32. helyen állunk).

Mindez azt mutatja, hogy *korcsoportról korcsoportra csúszunk lefelé a rangsorban*.

¹¹² Részletes leírást lásd The Human Capital Report 2015 http://www3.weforum.org/docs/WEF_Human_Capital_Report_2015.pdf 3–4. (letöltés 2016. 09. 10.).

HUMAN DEVELOPMENT INDEX

A *Human Development Indexet* 1990-ben dolgozta ki Mahbub ul Haq.¹¹³ Célja az volt, hogy a GDP által nem mért néhány alapvető tényező alapján rangsorolhatóvá tegye az egyes gazdaságokat. Ezek a mutatók: az egészséges élet indexe, az iskolázottsági index és az életszínvonal-index.

„Az értékét tekintve 0 és 1 között mozgó index három mutató egyszerű átlagolásával áll elő: a »hosszú és egészséges élet« célkitűzés a születéskor várható élettartamban 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) Hozzá kell tenni, hogy a HDI fejlődése során a három tényező mérési és számbavételi módszere sokat változott (erről lásd Husz 2001).

A HDI-mutató 2014-es értékét tekintve Magyarország az OECD-országok között (34-ből)¹¹⁴ a 32. volt, csak Mexikót és Törökországot előzte meg. 2015-ben a helyezése nem változott. Az EU-országok között pedig (28-ból) a 24., Horvátországot, Lettországot, Romániát és Bulgáriát megelőzve. A 49 fejlett ország között pedig a 37. helyen állt, a már említett posztoszocialista országokon kívül megelőzve még Oroszországot (továbbá Törökországot, Mexikót, Brazíliát, Kínát, Indonéziát, Dél-afrikai Köztársaságot és Indiát).

Nagyobb időtávban vizsgálva Magyarország 49 ország közötti rangsorbeli helyének alakulását, kísértetiesen hasonló trendet ismerhetünk fel, mint a HCI-nél a korosztályok esetében. A 49 fejlett ország között a magyar HDI-rangsorban elfoglalt helye hasonlóan csökken, mint a korcsoportok HCI-értéke. Az ország elmúlt negyedszázadban tapasztalható HDI-rangsorbeli alakulása nyilvánvalóan összefügg a generációk között tapasztalható HCI-trenddel.

Lényegében tehát azt látjuk, hogy 2005 óta fokozatosan csúszunk le a rangsorban.

LEGATUM PROSPERITY INDEX

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 tank¹¹⁵, amely 2007 óta évente teszi

¹¹³ Mahbub ul Haq (1934–1998) pakisztáni közgazdász, a Világbank igazgatója, majd pakisztáni pénzügyminiszter, UNDP-szakértő.

¹¹⁴ 2015-ben az OECD-országok száma 34 volt (2016-ban 35 tagország volt, mert csatlakozott Lettország is).

¹¹⁵ <http://li.com/about/about-the-legatum-institute> (letöltés 2016. 09. 10.).

közzé jóléti indexe alapján az országok rangsorát. A Jólét Index rangsorolja az országokat nyolc egyenlő súlyozott alindex összesítése alapján.¹¹⁶ A nyolc alindex:

- Gazdaság
- Vállalkozás és lehetőség
- Kormányzás
- Oktatás
- Egészség
- Biztonság és védelem
- Személyi szabadság
- Társadalmi tőke

2015-ben Magyarország 49 ország között a 36., 2016-ban 37. volt a posztsozialista országok között, mindössze Romániát, Bulgáriát, Horvátországot és Oroszországot megelőzve. (2016-ban Horvátország is elének került.) Hosszabb távon vizsgálva a 49 fejlett ország közötti magyar helyezést, egyértelműen látszik a 2010-ben megkezdődött fokozatos lecsúszás. 2010-ben 28., 2012-ben és 2014-ben 32., 2015-ben 36. és 2016-ban pedig már csak a 37.

AZ INDEXEK TANÚSÁGA

Megállapíthatjuk tehát, 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 (2005–2015) 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 érettségire adó középiskolákhoz képest. Mindezek nyomán mind a HCI, mind a HDI, illetve LPI rangsorait tekintve Magyarország lemaradása nyilvánvalóan tovább fog növekedni.

¹¹⁶ 2015. évi jelentés: http://media.prosperity.com/2015/pdf/publications/PI2015_Brochure_WEB.pdf, 2016: http://www.prosperity.com/application/files/9514/7808/9312/Legatum_Prosperty_Index_Rankings_2016.pdf (letöltés 2016. 09. 10.).

A hazai emberi erőforrások jövőbeli helyzetének előrebecslése

Az emberi erőforrások jövőbeli helyzetét a korábban 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.

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).¹¹⁷ 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.¹¹⁸

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.

¹¹⁷ Forrás: UNESCO-adatbázis (<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120>) (letöltés 2017. 01. 10.).

¹¹⁸ 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 ismeretes, 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).

A közepes változat szerint a termékenységi index a nemzedékek megújulásához szükséges szint alatt maradna, de a népesség enyhén növekedne részint az idősök várható élettartamának növekedése, részint a pozitív mérlegű migráció miatt. Következménye a nagymértékű elöregedés, az idősök 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 fele sem lenne a népességmegújuláshoz szükséges, a születések száma jóval alacsonyabb lenne az elhalálozások számánál. Ennek a rendkívül elöregedett társadalomnak már nem lennének meg az eszközei az idősök 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 érznek indíttatást a kivándorlásra, és egyúttal képzettebb bevándorlókat is vonz. (Európai Gazdasági és Szociális Bizottság 2011).

A 2014-es adatok szerint a teljes termékenység 9 EU-tagországban (a már említett szlovák, görög, lengyel, spanyol, portugál és magyaron kívül még Máltán, Németországban és Olaszországban) alacsonyabb, mint 1,4, ami valamivel magasabb ugyan, mint a demográfiai tél kapcsán említett 1,0-1,1-es érték, de nagyon közel esik hozzá. Ugyanakkor négy olyan ország van, ahol a teljes termékenység 1,8 felett van: az Egyesült Királyság, Svédország, Írország és Franciaország.

Az ENSZ előreszámítása¹¹⁹ szerint 20 év múlva (2035-ben) a legfejlettebb 49 ország – és benne az Európai Unió országai – között öt olyan ország van, amelyeknek 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.¹²⁰

Magyarország tehát a demográfiai tél felé látszik elmozdulni.

¹¹⁹ World Population Prospects: The 2015 Revision (<https://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/>) (letöltés 2016. 09. 10.).

¹²⁰ A migráció figyelmen kívül hatását annak igen bizonytalan módon történő előrejelezhetősége indokolja. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy az eddigi tendenciák alapján

AZ ELŐREGEDES ÉS KÖVETKEZMÉNYEI

Az alacsony termékenység és a növekvő várható élettartam nyomán (amit alighanem tovább fokoz az elvándorlás) a hazai demográfiai struktúrát hosszabb távon viszonylag súlyos előregedés jellemzi. A 15–64 éves (az ún. munkaképes 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 ugyanezen 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 felgyorsul, miközben az EU előrebecsült átlaga lassul. Ennek következtében a magyar öregedési index 2050-ben mintegy 30%-kal, 2060-ban pedig több mint 50%-kal haladja majd meg az EU átlagát.¹²¹

Az eltartottsági rátát illetően (a gyermek- és az idős 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 déli¹²² és a posztoszocialista¹²³ országcsoport indexei a legrosszabbak.

Pedig az előregedésnek 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)

Érdemes azt is megemlíteni, hogy McRae további jellemzőket vázol fel az előregedő 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 arányának csökkenésének következménye), a bűnözés alacsony szintjét, az antiszociális és konvencióellenes viselkedés iránti toleran-

a posztoszocialista országok nagyobbik részében, de Magyarországon mindenesetre, a migráció erősen csökkenti a népességet.

¹²¹ Saját számítás az Eurostat adatai alapján.

¹²² A déli országcsoport: Ciprus, Görögország, Málta, Olaszország, Portugália, Spanyolország.

¹²³ A posztoszocialista országcsoport: Észtország, Lettorság, Litvánia, Lengyelország, Csehország, Szlovákia, Magyarország, Románia, Bulgária, Szlovénia, Horvátország.

cia 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 elöregedésnek vannak más következményei is.

Az egyik az idősek peremre szorulása. „A korábbi, főként a premodern társadalmakban 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.”¹²⁴) Arról van tehát szó, hogy régebben az öregek voltak a társadalom tartópillérei, felhalmozott ismereteik, tapasztalatuk a közösség továbbélésének nélkülözhetetlen eleme volt. 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 elöregedő 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 kapacitáshiánya, valamint a nem európai hátterű emberek asszimilálásának össz-európai mértékű nehézségei miatt (i. m. 139). Ebben a tekintetben az Egyesült Államok 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 (pl. Németország), amelyek képesek a migránsok valamilyen szintű integrálására és gazdasági hajtóerejük hasznosítására. Magyarország egyelőre nagyon nem tartozik ezek közé. A 2010-es években hatalomra került pártok a bevándorlás ellen gyűlöletkampányt indítottak.

AZ ISKOLÁZOTTSÁG

Az emberi erőforrás fejlettség egyik legmeghatározóbb tényezője az emberek iskolázottsága. A magyar népesség iskolázottsága a különböző előreszámításokban egyáltalán nem kedvező.

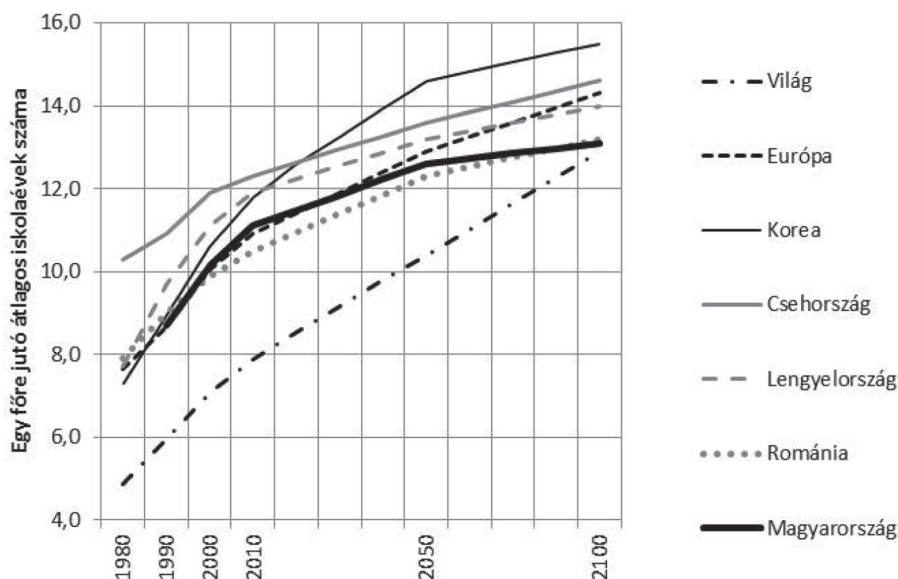
Az OECD 2008-ban kiadott felsőoktatási előzetekintése (*Higher Education to 2030*. OECD. 2008) alapján Magyarország a 2025-re előrevetített felsőoktatási végzettségűek arányát tekintve az OECD-országok között a legalacsonyabb

¹²⁴ Fehér Márta megjegyzése az „Információ és tudás a társadalomban” című kerekasztal-beszélgetésen. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. június.

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 adatai 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 ország, valamint a visegrádi országok adataival, akkor 2100-ra a magyar iskolázottság egyre fokozódó lemaradását látjuk (1. ábra).



1. ábra. 25 évnél idősebb népesség egy főre jutó átlagos iskolázottsága néhány országban

Forrás: <http://www.oeaw.ac.at/vid/dataexplorer/> (letöltés 2015. augusztus) adatai alapján saját szerkesztés.

A nemzetközi előreszámítások tehát azt mutatják, hogy az iskolázottság tekintetében elmaradunk Európától és a fejlett világtól, sőt a jelenleg velünk azonos szinten lévő posztoszocialista országok is.

FOGLALKOZTATOTTSÁG

A hazai meglehetősen alacsony foglalkoztatási ráta növelésének két kulcskérdése a nők, illetve a romák foglalkoztatottságának emelése.

i) A nők foglalkoztatási rátáját vizsgálva az OECD-országokban azt látjuk, hogy a magyar 59% a dél-európai (Törökország, Görögország, Olaszország, Spanyolország), a kelet-európai posztoszocialista (Lengyelország), valamint néhány további országgal (Mexikó, Chile, Korea) az utolsó harmadban található.

Tegyük hozzá, hogy a férfiak foglalkoztatási rátájának az országok között elfoglalt helye még ennél is rosszabb, mert az OECD-országok között mindössze az íreket, görögöket és spanyolokat megelőzve a leghátulján állunk a sornak 72%-kal.¹²⁵

Az adatok tanúsága szerint a nők foglalkoztatási rátája minden iskolázottsági kategóriában alacsonyabb, mint a férfié.

Iskolázottság szerint nézve a foglalkoztatási rátákat, azt látjuk, hogy a középfokúnál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező nők esetében a magyar adat a törökkel, a szlovákkal és a lengyellel együtt a legrosszabb (2012-ben a magyar általános iskolát – lower secondary – végzetek 34%-a dolgozott). A középfokú végzettségű nők esetében jobb a helyzet (az ISCED 3A végzettségűek foglalkoztatási rátája 65%), az OECD-átlagnak megfelelő. A felsőfokú végzettségű nők esetében azonban az OECD-átlaghoz képest (ami 80%) ismét meglehetősen alacsony (75%), amivel az országok rangsorában az utolsó negyedben vagyunk. A férfiak adatai sem jobbak a nőknél – legalábbis helyezésben –, mivel a középfokúnál alacsonyabb iskolai végzettségű férfiak esetében a magyar adat egyedül a szlovákot előzi meg 2012-ben: a magyar 50%, a szlovák ugyanebben az évben 38% volt. A középfokú végzettségű férfiak helyzete is hasonló, mert a magyar ISCED 3B végzettségű férfiak 70%-os rátája a görögökkel és a lengyelekkel az utolsó a rangsorban, az ISCED 3A végzettségűek 77%-os foglalkoztatási rátája pedig az utolsó negyedbe esik. A felsőfokú végzettségűek között talán egy kicsit jobb a helyzet, de itt is az utolsó harmadban helyezkedünk el.¹²⁶

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 2014-es közel 67%-ról.

Ez a 8%-os foglalkoztatásnövekedés 800 milliárd forint GDP-növekedést eredményezhetne.¹²⁷ *Tehát a nők foglalkoztatási rátájának 75%-ra emelése a GDP közel 2,5%-os növekedését eredményezné.*

¹²⁵ Adatok a 25–64 éves népességre s 2012-re vonatkoznak, forrásuk Education at a Glance 2014.

¹²⁶ Adatok forrása Education at a Glance 2014 OECD Indicators 2014 OECD Paris.

¹²⁷ A 8%-os női foglalkoztatásnövekedés – miután 2014-ben a foglalkoztatottak száma 4,1 millió fő, ebből a nők száma 1,88 millió fő volt – 150 ezer fős foglalkoztatott-

ii) Magyarországon a roma foglalkoztatottság igen kedvezőtlen képet mutat. Az adatok összehasonlíthatósága ugyan korlátozott, de igen valószínű, hogy a romák foglalkoztatottsága Magyarországon az egyik legkedvezőtlenebb az Európai Unióban (1. táblázat).

1. táblázat. A roma foglalkoztatottság a jelentősebb cigány populációjú EU országban (2000–2005 körül)

	Foglalkoztatott	Munkanélküli	Inaktív	Együtt
Görögország	38,2	19,4	42,5	100
Portugália	60,8	9,8	29,4	100
Csehország	43,3	30,5	26,1	100
Szlovákia	50,2	24,7	25,1	100
Románia	48,6	8,8	42,5	100
Bulgária	61,9	7,1	31,0	100
Spanyolország	48,3	19,7	32,0	100
Magyarország	31,3	68,7		100

Forrás: Health and the Roma Community, analysis of the situation in Europe. Bulgaria, Czech Republic, Greece, Portugal, Romania, Slovakia, Spain. Madrid 2009: 24.

Magyarország adataira: Kertesi 2005: 20 alapján (a 15–74 éves nem nyugdíjas roma népesség megoszlása).

Pedig a roma foglalkoztatottság növelése az ország jövőbeli gazdasági fejlődésének egyik rendkívül fontos eleme.

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 munkaerő-piaci 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.

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. (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

létszám-növekedést jelentene. A GDP 2014-ben 31,86 ezer milliárd forint volt, így egy foglalkoztatottra mintegy 7,8 millió forint GDP-termelés jutott. Feltételezve, hogy ennek legalább kétharmada a munkaerőnek köszönhető, akkor 150 ezer fő újonnan foglalkoztatott ember közel 800 milliárd forint GDP-növekedést eredményezhetne évente.

a többségi társadalom tagjaival megegyező munkaerő-piaci 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 nagyléptékű számítással belátható, hogy Magyarországon is igen jelentős ez a faktor.

Ahhoz, hogy a cigány népesség iskolázottsági lemaradását a 2011-es adatokat figyelembe véve megszüntessük, az kellene, hogy 104 ezer roma ember iskolázottságát legalább 4 osztállyal növeljük. Ennek eredménye a tanult munkaerő számának és foglalkoztatottságának növekedése lenne, amelynek nyomán mintegy 200 milliárd éves többlet GDP-t lehetne elérni.¹²⁸ 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 215,5 milliárd forint befektetéssel szembeállítva, nagyjából 18-szoros (!) többletet jelent.

Ezt a többletet sajnos jelentősen csökkentheti az oktatási rendszer problémáiból adódó lemorzsolódás, valamint a munkaerő-piaci 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 mozdítnak 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, munkaerő-piaci 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 – közmunkától eltérő – valóban hatékony és méltányos megoldás?

¹²⁸ Az Oktatási évkönyv. Statisztikai tájékoztató című kiadvány szerint 2011-ben egy középiskola év elvégzésére az állam 518 ezer forintot fordított éves szinten, tehát a 104 ezer fő 4 évvel történő iskolázottság növelése 215,5 milliárd forintba került volna. Miután 2011-ben a 8 osztályt végzettek foglalkoztatási rátája 25,9% volt, a nem gimnáziumi érettségit szerzettké pedig 65,7%, az iskolázottságnövekedés eredményeként majdnem 40%-kal növekedhetett volna a foglalkoztatottság, ami 41 ezer többletmunkaerőt jelent. Miután 2011-ben a GDP 28 ezer milliárd forint, a foglalkoztatottak száma pedig 3,76 millió fő volt, azaz egy foglalkoztatottra mintegy 7,5 millió forint GDP-termelése jutott. Ha feltételezzük, hogy ennek legalább kétharmada a munkaerőnek köszönhető, akkor a többletfoglalkoztatottak nyomán várható éves GDP-növekedés 200 milliárd forint.

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 (Kakasy–Guigou–Chevenement 1999, Nagy Péter Tibor 2003).

A megoldás igen sok vitával járt és jár, ráadásul egy antidemokratikus társadalomban akár visszajára is fordulhat.¹²⁹

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 kizsorítottságukat jelentősen csökkentse. Tegyük hozzá, hogy ennek fontos része az Egyesült Államokban 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 egy fél évszázad! Ha holnap elszánná magát a politika, hogy – az emberek közömbösségére, esetenkénti ellenérzésére játszó sunyi vetélkedés és látszatzmegoldások helyett – egy ilyen pozitív diszkriminációs intézményrendszerrel, következetes és elszánt felzárkóztatáspolitikát folytatva áll a cigányok helyzetének javításához, akkor lehetne rá remény, hogy abban a századforduló előtt érezhető változás következzen be.

¹²⁹ 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. E szerint a beiratkozási „engedély megadásánál a nemzethűség és az erkölcsi megbízhatóság követelményei mellett egyfelől a felvételt kérők szellemi képességeire, másfelől arra is figyelemmel kell 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 kilenczted részét” (forrás: Ezer év törvényei <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7440> (letöltés 2015. 10. 10.).

A látszólag pozitív diszkrimináló törvény azzal, hogy végrehajtási utasítása nemzetiségnek minősítette a zsidóságot, így 6%-ban 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 szolgáltat –, de egyértelműen a zsidók kizsorítását célozta.

Emberi erőforrásaink fejlődése egyre jobban lemarad

A hazai emberierőforrás-helyzet áttekintése messze nem adott igazán pozitív képet. Magyarország a bemutatott elemzéseink alapján a kelet-európai poszt-szocialista országok közötti valamikori vezető helyét nem egyszerűen elveszíti, hanem lényegében az Európai Unió leggyengébben teljesítő országainak egyikévé kezd válni.

A 2000-es évek második évtizedének magyar humánerőforrás-fejlődése egyre jobban elmarad a fejlett országok tendenciáitól. Az emberi erőforrások fejlesztését meghatározó három alapvető szakpolitika: az oktatáspolitikai, az egészségpolitikai és a tudománypolitika nem képes a fejlett világ 21. századi törekvéseinek megfelelni.

ESSZÉK

HÁBORÚ

A második ciklus végére a bevándorlók elleni harc kormányzati csatazaja lényegében mindent elfed. Persze ez a cél, hiszen Orwell óta tudjuk, hogy a háború nem arra való, hogy megnyerjük, hanem arra, hogy a társadalmi rendet megerősítse, hogy természetesnek tekintsük, hogy minden hatalom egy kis kaszt kezében van, s ne merjünk ellene lázadni, hiszen az egy háborúban hazaárulás. A harc az oktatáspolitikai területén is zajlik.

A 2012-től felmenő rendszerben bevezetett mindennapos testnevelés mára elérte kiteljesedését, végigért a rendszeren. Ma már minden évfolyamon és osztályban minden tanuló mindennap tornázik, akár megvan ennek a tárgyi és személyi feltétele, akár nincs. Szűk osztálytermekben, zsúfolt tornatermekben, szeles udvarokon óraszámhiányos (nem testnevelésszakos) szaktanárok vagy tanítók irányításával.

A másik mindennapos tevékenység, amely felvetődött, a mindennapos éneklés, amelynek első lépéseként nyomban meg is alakult a Mindennapos Éneklés Bizottsága. Ennek egyik feladata, hogy javaslatot dolgozzon ki arra, hogy az iskolai kórusok „védett időben” énekelhessenek. Arról van ugyanis szó, hogy az egésznapos oktatás bevezetése miatt – ami szintén kihangsúlyozott oktatáspolitikai célkitűzés – nincs idő és hely az ilyen énekelgetésre az iskolában. És természetesen azonnal felmerült, hogy felsőben is be kellene vezetni heti két énekórát. Azonnal lépések történtek a tanárképzés megújítására is ezzel összefüggésben. Nyilvánvaló, hogy ennek a nagyívű oktatáspolitikai célkitűzésnek sincsenek meg sem a tárgyi, sem a személyi feltételei. Ezt felismerve a kormány a közelmúltban meghirdette az újabb programot: minden iskolának zongorát.

És ne feledkezzünk el a talán nem mindennap (bár kitudja), de rendszeres tevékenységként bevezetendő lövészetről, amelynek természetesen szintén nincs meg sem a személyi, sem a tárgyi, sem az infrastrukturális feltétele, de a megteremtése haladéktalanul megkezdődik, mivel úgy hírlik, a kormány nyomban lőtérépítési programot is hirdetett.

Ugyanebben az időszakban, amikor ezek a rendkívül fontos intézkedések megszülettek, megjelent néhány információ a hazai oktatásról nemzetközi összehasonlításban, ami valamiért kevesebb figyelmet kapott az oktatáspolitikánk formálóiától. Az egyik ilyen az Eurostat sajtóközleménye, amely az EU országokban az elemi oktatásban részt vevő tanulók idegen nyelvi képzettségét hasonlította össze. Ebből kiderült, hogy a magyar kisiskolások közül idegen nyelvet tanulók aránya az EU-országok között az egyik legkisebb, s ezen be-

lül is az angol nyelvet elsajátítók aránya is a legalacsonyabbak között van. De ez nem igazán újdonság, évtizedek óta közismert, hogy a magyar közoktatás Bermuda-háromszöge az idegen nyelvi képzés, hiszen tízévnyi közoktatásban eltöltött idő nem elegendő arra, hogy a magyar fiatalok mindegyike vagy legalább nagyobbik része minimum egy idegen nyelvből eljusson a középszintű vizsgáig. De valamiért a mindennapos idegennyelv-tanítás és annak feltételeinek biztosítása nem merült fel oktatáspolitikusaink fejében. A másik információ a PISA 2015 vizsgálat eredményeinek nyilvánosságra kerülése volt, amely a magyar oktatás eredményességének további romlásáról tanúskodott, arról, hogy a 15 éves gyerekek jelentős része nem tud értően olvasni.

Nyilvánvaló, hogy az Orbán-rezsim döntéseiben semmi sem véletlen. Egy immár a második ciklusa végén járó kormány tevékenysége, határozatai egyértelműen tudatosak. Magyarul a fenti oktatáspolitikai implementációk szándékosak. A cél a munkaalapú társadalom számára hű munkások és alkalmazottak képzése, akiknek nem kell idegen nyelven tudni, mert akkor a jobb élet reményében emigrálnak. Nem kell jól olvasniuk sem, mert még mindenféle zavaró nyugati propagandát elolvasnának.

Viszont a mindennapos testnevelés és a rendszeres lövészet, mint minden háborúra készülő országban, nélkülözhetetlen, mint ahogy a dalolás is, hiszen masírozni csak nótázva lehet igazán.

MÁRIA ORSZÁGA

A kormánypárt egyik polihisztor nyilatkozója 2016 elején az integrált oktatási modell átalakítását jelölte meg a következő lépésként, mivel annak keretében „olyan zárványok alakultak ki az oktatási rendszerben, amelyek újratermelik a társadalmi egyenlőtlenségeket”. „Láthattuk, Nyíregyházán a roma kisebbséghez tartozó szülők tüntettek azért, hogy maradjon a roma gyerekeket felzárkóztató rendszer” – mondta némileg zavarosan a nyilatkozó.

Mi lehet a kormánypártnak a baja az integrált oktatással, s miért jobb annál az egyházi fenntartású szegregált oktatás?

Első látásra a válasz nyilvánvalónak tűnik, hiszen az integrált nevelés a kisebbségi, kiszorított fiatalok olyan beillesztését jelenti a többségi nevelési, oktatási intézményekbe, amely lehetővé teszi az otthonról hozott tudás és kultúra megőrzését. Az integráció tehát a multikulturális társadalom alapértéke, mert lehetővé teszi a beilleszkedést az identitás megőrzésével. A multikulturalitás hallatán talán nem is kell magyarázni, hogy a bevándorlók ellen keresztes háborút folytató kormányzó pártok szemében miért szálka az integrált nevelés.

No de miért jobb ennél a szegregáció, ahol – mint a 90-es évek kutatásai-ból tudjuk, többek között Kemény Istvántól, Solt Ottiliától, hogy csak a legismertebbeket említsük – a cigány osztályokban rosszabb oktatás körülmények között, gyengébben felkészült pedagógusokkal, alacsonyabb tanulókkal szemben támasztott követelményekkel folyik az oktatás, és a külön osztályokba járó gyerekek teljesen el vannak zárva a többiektől, ennek folytán kölcsönös félelem és gyanakvás alakul ki. A szegregált oktatás képez valójában zárványokat.

Ez a szegregáció nem keverendő össze az elkülönült elit kisebbség iskoláival, amit szeparációnak is szoktak nevezni, s amelynek az indíttatása a kisebbségek képviselőinek tudatos törekvése saját nyelvük, kultúrájuk megőrzésére, átörökítésére, fejlesztésére. Azért is ügyelni kell a megkülönböztetésre, mert a kormányzat éppen erre a szeparációs lehetőségre építette a szegregált iskolaalapítás tilalma alóli kibúvás jogszabályi lehetőségét. Amikor a szülők tüntetésére hivatkozik a nyilatkozó, akkor ezzel a szeparációs törekvással akarja legitimálni a szegregációt.

A zavaros nyilatkozatban azonban a valódi hangsúly az egyházi fenntartáson van. És ez összhangban áll a kormányzó pártok elmúlt hétévi tevékenysége során tapasztalt törekvéssel, az egyházak térnyerésének erőteljes elősegítésével. Ennek nyomán az egyházi, felekezeti fenntartású általános iskolák száma több mint megduplázódott. És a növekedés töretlen, mivel a kormányzat elein-

te nem hangoztatott, de következetesen követett oktatáspolitikája az egyházi oktatás expanziójának elősegítése. Tegyük hozzá, hogy 2017-ben már nyíltan is kimondott ez a politika, mert mint a miniszterelnökséget vezető miniszter nyilatkozatából tudjuk, keresztényt és jó magyart csak az egyházi iskolákban nevelnek. És ezért a kormány még az Európai Unió magyarországi szegregációt elítélő feddését is hajlandó nyugodtan tűrni (mint lényegében mindegyik feddést). A korábban említett nyilatkozó által zavarosan példaként hozott nyíregyházi szegregált iskola ugyanis egyházi fenntartású, s a ki nem mondott pedagógiai elv az, hogy az egyházi nevelés az evangelizáció felülemelkedik a szegregáció hátrányain. A cigányság kultúrájához közel áll a miszticizmus, a vallás. A felekezeti szegregált oktatás részint új híveket, részint helyzetükbe belenyugvó nevelteket ígér.

Mert nem csak arról van szó, hogy az egyházi, felekezeti oktatással együtt járó evangelizációval az egyházak újra megtölteni remélik az elvallástalanodás nyomán kiüresedő templomokat. A kormányzat szándékai ennél mélyebbre hatóak, amikor teret nyit az egyházi oktatás evangelizációs céljainak az egész oktatási rendszerben, nem csupán a kisebbségek oktatásában. Minden olyan autokrata rendszer, ahol a társadalmi különbségek egyre feszítőbbek, egyre polarizáltabbak, törvényszerűen nyit az egyházak felé, hiszen a szeretetet és belenyugvást, a jóknak másvilági boldogságot ígérő vallás nagyszerű eszköz az elnyomottak, kifosztottak és kitaszítottak társadalmi békére nevelésében.

Mert békés elnyomottakra van szükség Mária országában.

VERIK A TANÁROKAT

Szinte minden évben felbukkanó sajtóhír, hogy verik a tanárokat, hogy valahol, egy iskolában a gyerek vagy a szülő kezét emelt a pedagógusra.

Aki ismeri a fejlett világ demográfiai folyamatait, az nem csodálkozik nagyon. Lassan minden fejlett országban az egyke, az egyedüli gyerek lesz a domináns. Ráadásul a házasságok egyre nagyobb hányada felbomlik. Gyerekeink nagyobbik része csonka családban nő fel, testvérek, unokatestvérek, nagybácsik, nagynénik nélkül. És persze a karrierjüket és az anyagi hátteret építgető anyák és apák, illetve egyedülálló szülők mellett, akik nem érnek rá a gyerekkel foglalkozni, s az együttlét hiányát ajándékokkal vagy pénzzel akarják megvásárolni. Szeretetlenül és elkényeztetve nőnek fel, mondják a pszichológusok. Elkényeztetve és szeretetlenül, mert a széltől is óvjuk őket, mert anyagiakkal akarjuk megvásárolni a szeretetüket, minden anyagi igényüket igyekszünk kiszolgálni, de a lelkükre nincs időnk. Nincs időnk beszélgetni velük, nincs időnk szeretni őket. Így agresszív, antiszociális lesz sok gyerek.

Majd az iskola, ott majd megnevelik őket, hiszen az iskola arra való – gondolják sokan. No de az iskolában is ugyanolyan szülők nevelik a gyerekeinket, mint amilyenek mi vagyunk. Az ő családjuk is nagyrészt csonka, s ők sem érnek rá a saját gyerekeikre. S persze a miénkre sem, hiszen az iskolai tanterv miatt rohanni kell, meg kell tanítani a rengeteg lexikális ismeretet, kialakítani az elvárt ismeretek, készségek, képességek, kompetenciák tömegét. Mert ez az iskola még ugyanolyan, mint a régi, az igazi, olyan elit jellegű. És a pedagógusképzés is olyan régi, olyan igazi. A tudományt tanítja, nem a gyermeknevelést. A szaktárgyak mindent elsőprő fontossága áll középpontban. Az emberismeret, a társadalomismeret, a kultúrák, kisebbségek ismerete? Hát az nem annyira fontos. A gyermeknevelési gyakorlat? Az talán nincs is, mert a hospitálás csak a szaktárgyi órákról szól, ha maradt még egyáltalán idő a pedagógusképzésben a gyakorlatra.

De mint halljuk, az igazi probléma, hogy a pedagógusoknak nincsen fegyelmezési eszköze. Például nádpálcát sem használhatnak, vagy a fülhúzás, a kukoricára térdepeltetés sem igazán elfogadott. És az igazgató sem zárhatja ki az ország összes iskolájából a haszontalan, rendetlen gyereket. Pedig ugye mindent meg lehetne oldani azzal, ha jól fel lehetne pofozni a rendetleneket. Jól megfélemlíteni, jól megalázni, mert hogy abból tanul.

Persze végeredményben tényleg arról van szó, hogy eszköztelen az iskola, eszköztelen a pedagógusok nagy része nálunk. Mert hiányoznak a mentális

eszközök, a problémás gyerekek nevelésének módszertani ismeretei, és hiányzik az idő a nevelésre, a problémák megbeszélésére. A helyzet sok tekintetben reménytelen, mert az előbbrelépéshez a közoktatás radikális megújulására lenne szükség. Olyan iskolára, ahol a gyerek a fontos, és ahol a lexikalitás helyett a praktikus ismeretek kerülnek előtérbe, lehetséges a választhatóság, s van idő megbeszélni a problémákat, kezelni, feloldani a feszültségeket, ahol a szülők és pedagógusok együtt – autonóm módon – tudnak tevékenykedni a gyermekek érdekében. És meg kellene újulni a pedagógusképzésnek is, hogy olyan pedagógusok kerüljenek az iskolákba, akik ilyen új típusú iskolát szeretnének építeni és ismerik ennek az új típusú iskolának a módszereit. És olyan pedagógus-továbbképzés kellene, ahol a mai gyakorló pedagógusok is felkészíthetők erre az új iskolára. Magasabb fizetés is kellene, vagy legalábbis olyan bérezés, hogy ösztönözni lehessen a pedagógusokat a magas színvonalú munkára, s meg lehessen követelni a naprakész módszertani tudást, a lelkiismeretes munkát. No és olyan iskolafenntartók, akik nem akarják kiválogatni a jó gyerekeket, nem zárják ki a problémás gyereket az általuk fenntartott iskolákból, hanem akik iskoláik pedagógusainak továbbképzését ösztönzik, támogatják, hogy a problémás gyerekekből is embert neveljenek, akik hagyják az iskolát, a pedagógust autonóm módon dolgozni.

És persze egyáltalán nem utolsósorban olyan oktatáspolitikai, oktatásirányítás kellene, amelyik a hazai oktatási rendszer sokadik kudarcára nem azzal reagál csupán, hogy központosít, elvonja az iskolai autonómiát, és újabb bizottságokat alakít, persze csak a vele szervilis szereplők bevonásával.

FOGPISZKÁLÓ LESZ, HA...

Magyarország orbánista éveiben már megszokottá vált, hogy valamilyen bombasztikus című fejlesztési koncepció elfogadásának kormányzati ígéretével vágni egy-egy új évnek a felsőoktatás.

2015-ben a „Fokozatváltás a felsőoktatásban” című, 2014-ben készült anyag immár második változatával igyekszik a lelkész-miniszter államtitkára feltámasztani a lassan agonizáló szférát. 2013-ban, a korábbi államtitkár által közreadott „A felsőoktatás átalakítás stratégiai irányai és soron következő lépései” című koncepcióval (és annak számos változatával), az azt megelőző évben pedig a Hoffmann Rózsa és Maruzsa Zoltán által jegyzett „A nemzeti felsőoktatás fejlesztéspolitikai irányával” és annak sok-sok mutációjával találkozhattunk. Ezeknek az anyagoknak közös jellemzője, hogy kivétel nélkül megbuktak. A valóságos kormányzati lépések ezektől nagyon jelentősen eltértek, sőt ellentétesek voltak.

A kormány tényleges felsőoktatás-politikája ugyanis nem a fejlett világ tendenciáira vagy a hazai fejlődési előzményekre épül – mint ahogy a koncepciók készítői és bírálói is gondolják –, hanem az orbánista gazdaságpolitikára. Ennek lényege a miniszterelnök által unásig hangsúlyozott munkaalapú gazdaság, az újraiparosítás, az erős központosítás és az illiberalizmus. A gazdaságpolitika célja a külföldi ipari tőke idevonzása, a kis-, közép- és nagyvállalatok profitabilitásának növelése olcsó és kiszolgáltatott munkaerő biztosításával. Az oktatási rendszer rövid távú gazdasági érdekeket szolgáló átalakítása is ezt szolgálja.

A szakképzés háromévesre és duális rendszerre való átállítása azt célozza, hogy a vállalatok számára növekvő létszámú, a helyhez kötött szakismeretek miatt nem mobil és az alapképzés hiányosságai miatt a továbbtanulástól és a kivándorlástól elzárt szakmunkaerő kerüljön ki az iskolákból, akiket így alacsony bérért, magas profitráttával lehet foglalkoztatni. A szakképzés létszámának növelését a gimnáziumi képzés beszűkítésével kívánják elérni.

A felsőoktatás átalakítása is arról szól, hogy részint le kell szűkíteni az elitképzésre, ami persze kétértelmű, hiszen a politika mindig az elitképzés minőségi jellegét hangsúlyozza, ugyanakkor ez a bejutás társadalmi elitre való korlátozását jelenti. Részint pedig vissza kell hozni a szűk szakképző felsőoktatást a kétciklusú (bolognai) értelmiségképzés helyett, az azonnal alkalmazható szakbarbárképzést.

Mind a középiskolai képzés, mind a felsőoktatás beszűkítése megszünteti az oktatás társadalmi mobilizáló szerepét, amit persze a választók felé álcáz-

ni kell. Erre való a közoktatásban a HÍD program, a felsőoktatásban pedig a szakiskolai végzettségűek érettségi nélküli bejutási lehetősége, ami hol ki-, hol bekerül a programokba. De hát ezek – ha egyáltalán megvalósul belőlük valami – legfeljebb néhány tíz, száz ember számára nyitnak esélyt, miközben a rendszer tízezreket zár ki a felemelkedés lehetőségéből.

A koncepcióknak eleinte fontos része volt a hálózatfejlesztés, mindenekelőtt a fővárosi felsőoktatásé, hiszen Pesten és különösen Budán számos értékes egyetemi ingatlant lehetne hasznosabb (mármint Fidesz-közelit vállalkozásoknak hasznosabb) célra fordítani. Újabbán ez kimaradt az anyagokból, mert jobb ezt csendben csinálni, ahogyan az Akadémia kutatóintézeteinek várbeli ingatlanjai esetében történt.

A felsőoktatás kormányzati irányításának alapvető eszköze a finanszírozás. Amióta a miniszterelnök önfenntartó felsőoktatásról szóló álma megbukott a diákmegmozdulások miatt, azóta a szféra szűkebben kap az állami büdzből. Nem mintha nem lenne, mert sportra, stadionokra, államigazgatásra, bankállamosításra, paksolásra, rendőrségre, terrorelhárításra és persze a református és a katolikus egyházak, na meg a haveri vállalkozások támogatására van bőven. De a haldokló EU kiemelt prioritásaira, az emberi erőforrás fejlesztésére, a munkaalapú társadalom igényeit meghaladó oktatásra nincs. Az intézményi támogatás szűkítésével és a források egyre nagyobb részének kézi vezérlésű elosztásával (mint az ún. kiválóságtámogatás, illetve strukturális alap) az egyetemek és főiskolák „kézbe vehetők”. Ennek része a kormányzati döntéseket kikényszerítő kancellári rendszer bevezetése is, s vele az egyetemi autonómia korlátozása.

Valamennyi koncepció közös jellemzője a szövegüket átítató minőséghalandzsza. Valódi célja a hétköznapi olvasó megnyerése, hiszen lehet, hogy szétverik a régi struktúrát, és lehet, hogy panaszkodnak a benn lévők, de a cél a világ-színvonal. Ez persze nyilvánvalóan félrevezetés, hiszen a valóban világ-színvonalú felsőoktatást legalább két alapvető tényező jellemzi: a forrásbőség és az autonómia. Ez mindkettő hiányzik a magyar felsőoktatásból.

Mindegyik koncepció a tudás társadalmáról és az emberi tőke jövőbeli szerepének növekedéséről beszél, miközben a felsőoktatás az orbáni éra éveitől egyre szűkül, mind a hallgatói létszám, mind a fiatal oktatók létszámcsökkenése meghaladja a 20%-ot. Nemzetközi összehasonlításban alig találunk erre példát a fejlett világban.

A koncepciók megvalósulására jól illik a közismert székely vicc. Mi is lesz abból a fatönkből, amit először csónaknak, majd asztalnak, utána sámlinak szánt, de mindig elfuserált a fafaragó? Fogpiszkáló, ha el nem...

Vajon lesz-e fogpiszkálónyi felsőoktatásunk?

LÁNCRA VERTEK

Az illiberális magyar kormány felépítette a 21. század berlini falát.

Az államilag finanszírozott – a kormány „újbeszél”-szóhasználatával: állami ösztöndíjas – hallgatókat szerződésben kötelezik, hogy a végzést követő húsz évben tanulmányi idejük dupláját Magyarországon töltsék munkaviszonyban vagy vállalkozóként. Kivéve, ha szomszédos országbeli magyar valaki, mert akkor csak a felét, vagy ha hitéleti hallgató volt, mert akkor semmit. (Milyen igazságos is ez! Mint tudjuk, ha valamilyen diplomás hiányzik, az éppen a pap, teológus, hitoktató – de hát ők „brancsbeliek”, így mehetnek világgá.) Ha nem dolgoznak itthon ennyit, vissza kell fizetniük az állami támogatást („ösztöndíjat”).

Időközben az is kiderült, hogy Európában csak a baráti Fehéroroszországban van ilyen rendszer – de ott is csak a mesterhallgatókra vonatkozik. No és persze a rendszerváltás előtti Romániában volt olyan, hogy a kivándorlóknak ki kellett fizetniük iskoláztatásuk költségeit.

De miért is van erre szükség?

„Hoffmann Rózsa oktatásért felelős államtitkár a Semmelweis Egyetem ünnepélyes tanévnyitó rendezvényén... kiemelte: »nem tartható, nem erkölcsös, gazdaságtalan és igazságtalan«, hogy egy ország adófizetői a keresetük után fizetett adójukból ezerszámra képezzenek olyan fiatalokat, akiknek a diplomáján még alig száradt meg a tinta, és máris – szabadságukra hivatkozva – külföldön kamatoztatják az itt megszerzett és fizetett tudásukat.” Ezzel az érveléssel – azon túl, hogy felháborító, ha egy értelmiségi így beszél az egyéni szabadságról – az a baj, hogy részint nem tudjuk, valójában hány diplomás megy külföldre dolgozni, erről nincsenek statisztikák. Részint pedig a külföldre szóló álláshirdetések alapján vélhetően szakmunkások (például hentesek, kőművesek, burkolók stb.) és segédmunkások is legalább olyan tömegben mennek ki. És (szerencsére) még nem merült fel, hogy az ő képzésükre kifizetett adófizetői forintok is röghöz kötést indokolnak (pedig a Széll Kálmán Terv óta tudjuk, s napjainkban már az iparkamara is naponta panaszkodik, hogy „a kétkezi szakmákban komoly munkaerőhiánnyal küzdenek”).

Az ok valószínűleg prózai: a felsőoktatási törvény koncepcionálása egybeesett az orvosok és rezidensek keresetnövelési követelésével, s ezzel kapcsolatban – főleg az érintettek által fenyegetőzésként felvetett, s a média által szakpolitikai botrányhírként tálalt – a tömeges külföldi munkavállalás, orvoselvándorlás emlegetésével – amiről egyébként ugyanúgy nincsenek tényleges

statisztikák és (a jelenséget az orvosbeváándorlással együtt vizsgáló) kutatások, elemzések. De ez nem zavarta a kormányt. Úgy döntöttek az oktatás- és egészségpolitikusok meg a kormány vezetése, hogy rendpárti választ kell adni a renitens, elvándorolni kívánó diplomásoknak. Kit zavar a valódi tények ismeretének hiánya? A kétharmad feljogosít a rendteremtésre.

És az sem zavar senkit a kormányban, hogy a dolognak hatalmas adminisztrációs terhei vannak. Hiszen évente mintegy hússzezer lemorzsolódónak kell majd a szerződését felbontani, kezelve ezer és ezer emberi problémát. Húsz év alatt úgy *egymillió* diplomás szerződését figyelemmel kísérni, életútját követni. Ez már orwelli világ – hiszen a diplomásokról nyilván kell tartani mindent, ami az itthon ledolgozandó időt vagy a visszafizetendő összeget befolyásolja: a képzés idejét, a munkahelyeket, az esetleges munkanélküliséget, a gyesen, gyeden töltött időt, a szülések számát, az önkéntes katonaként eltöltött időt, az esetleges halmozottan hátrányos helyzetet, a tartós betegséget, a munkaképesség változását stb.

A kormány arra a közismert jelenségre reagált ezzel az intézkedésével, mely szerint a migráció tényleg a legmagasabban és a legalacsonyabban iskolázott rétegeket érinti leginkább. Hiszen a fejlett világ őket keresi. A diplomásokat, mert ők adják a gazdaság hajtóerejét, és az alacsonyan iskolázottakat, mert ők dolgoznak azokon a munkahelyeken, ahol az őslakosok már nem hajlandók. Persze a diplomások otthontartásának létezne intelligens megoldása is. Nevezetesen a többletösztöndíj (a képzés állami támogatása felett kínált többletösztöndíjról van szó), amelyre pályázni lehet, tudatosan vállalva a feltételeit (például azt, hogy Magyarországon vagy valamely régióban, megyében, településen stb. dolgozik a szerződő pályázó). Ezek valóban önkéntes szerződések lennének, viszont – mint az ombudsman hangsúlyozta – a jelenlegi hallgatói szerződések sértik a szerződéskötés valódi önkéntességét, és aránytalanul korlátozzák a hallgatók több alapvető jogát.

J. F. Kennedy 1963-as híres nyugat-berlini beszédében többek között azt mondta: „A szabadság sok nehézséggel jár, a demokrácia pedig nem tökéletes. De nekünk soha nem kellett falat húznunk, hogy honfitársainkat bezárjuk, megakadályozva őket abban, hogy szabadon távozhassanak.”

Messze van Amerika, és ma már Európa is.

BÜFÉPROFESSZOROK

Büfészaknak hívják azokat az egyetemi képzéseket, amelyeknek nagyon gyenge a színvonaluk. A felsőoktatás szabályozásában most sikerült megteremteni a büféprofesszorokat is. Mert a tudományos fokozat leértékelése, azaz az érintett felsőoktatási intézmény megkerülésének lehetővé tétele az egyetemi tanári kinevezésekben – ez az igazi meglepetés a felsőoktatási törvény 2015. évi módosításában, s nem csak az intézmények autonómiáját radikálisan szűkítő kancellári rendszer, amelynek bevezetése már jó ideje fel-felbukkant a kormányzati tervekben. A módosítás értelmében a sporttudományi felsőoktatásban „a doktori fokozattal egyenértékű a jogszabály alapján adományozott díj, a Nemzetközi Olimpiai Bizottság által szervezett olimpiai játékokon, 1984-től kezdődően a paralimpián vagy siketlimpián elért 1–3. helyezés (...), feltéve, hogy az érintett legalább alapképzésben szerzett oklevéllel rendelkezik”. Magyarul: azoknak, akik élsportolóként is és olimpiai dobogósként is az adófizetők pénzéből éltek, ráadásul vastag juttatásokban részesülnek életük végéig, nem kell holmi tudományos minősítéssel bajlódniuk (nehogy véletlenül plágium legyen, mint arra ismerünk példát). Nem lesznek doktorok, de anélkül is, akár pusztán főiskolai végzettséggel megnyílik előttük a professzori pálya.

A művészeti felsőoktatásban pedig a doktori fokozattal egyenértékű a Kosuth-díj és néhány más művészeti díj, „feltéve, hogy az érintett legalább alapképzésben szerzett oklevéllel rendelkezik”. Azaz állami díjjal és főiskolával egyetemi tanár lehet valaki. Mindezek mellett – nehogy a felsőoktatási intézmények mégis okoskodjanak vagy akadémuskodjanak az ilyen kreált minősítéssel feltörekvőkkel szemben – nemcsak az egyetemek kezdeményezhetnek egyetemi vagy főiskolai tanári kinevezést, hanem a maga szakterületén a Magyar Művészeti Akadémia és a Magyar Olimpiai Bizottság is. És persze belevették a Magyar Tudományos Akadémiát is.

Az MTA első látásra kakukkfíóka ebben a felsorolásban, mert nemcsak egy bizonyos területre kap felterjesztési jogosítványt, hanem generálisan. Azon túl, hogy alighanem így vették meg a szervezet hallgatását, nyilvánvalóan arról is szó van, hogy az egyetemek megkerülése az Akadémia kutatóintézeti elefántcsonttornyáiban elegendő kutatóknak is remekül jön.

Az egyetemi tanári kinevezés rendszere amúgy is érdekes pályát futott be Magyarországon. A rendszerváltás előtt nem volt ritka a tudományos minősítés nélküli egyetemi tanár. Párt- és közszolgálatban megfáradt vagy onnan kikopott felső vezetők egyszerűen válhattak egyetemi tanárokká. A rendszer-

váltás után egy ideig általánossá vált a tudományos minősítés megkövetelése. Az egyetemi felterjesztés a szenátus szavazásán alapult, és ennek nyomán a miniszter (beleszólás nélküli) előterjesztésére, államfői kinevezéssel lett valaki egyetemi tanár. Az első Orbán-kormány regnálása alatt került be aztán a szabályozásba a Magyar Akkreditációs Bizottság szerepe, amely testület véleményt alkot az egyetem felterjesztéséről, azaz értékeli a jelölt oktatási, tudományos teljesítményét. A MAB támogatása nélkül nem kerülhet az államfő elé az egyetemi tanár kinevezése. De azért mindegyik kormány esetében a miniszternek is joga volt befolyásolni a javaslatot. És azt is tegyük hozzá, hogy gyakran akadtak jelöltek, akiket mégoly kétségtelen munkásság esetén sem szavaztak meg az egyetemek, mert az egyetem és a szenátusa bonyolult érdekviszonyok mentén működik.

Mindenesetre meglepő, hogy a harmadik Orbán-kormány éppen a saját elődei által beiktatott minőségi értékelést iktatja ki. Vagy persze nem is meglepő. Hiszen a jelenlegi sportsoviniszta kormányzati politikának tökéletesen megfelel ez a lépés. Mint ahogy a művészeti elitcserén munkálkodó kultúrpolitikának is.

Az Akadémia elnöke csak annyit mondott, hogy nem fog élni az újonnan kapott jogkörével. De nem tiltakozott a törvénymódosítás ellen. Mert az nyilván a világszínvonalhoz vezet. Olyan világszínvonalhoz, mint a magyar focié.

Azám! Mikor kap felterjesztési jogot az MLSZ, és mikor juthatnak egyetemi tanári címhez a legalább egyszeres válogatott futballisták? (Jaj, nehogy javaslatnak vegye valaki.)

SZOTYOLA ÉS ÁFIUM

A kormányfő 2016 tavaszán, az egyik sportlétesítmény avatóján elmondta, hogy miért is kell nekünk ennyi stadion: azért, mert „a sport adja majd vissza Magyarországot önbecsülését”.

Nemrégem repülön utaztam hazafelé, s előttem egy vörösképű magyar ült feleségével, mellettük pedig egy keleti, valószínűleg japán utas. A vörösképű (akinek ábrázatát alighanem a várakozás közben elfogyasztott sörök is színezték) ismerkedni próbált a japánnal. „Magyar” mutatott magára, majd (ahogy az idegen nyelvet nem tudók szokták) jól érthetően, hangosan és tagoltan hozzátette, hogy a szomszédja biztosan megértse: „Magyarország”. A kis japán érdeklődve nézett a vörösképűre, felhúzott szemöldöke jelezte, hogy nem érti, de érdekli, hogy mit akar mondani a szomszédja. „Magyar”, ismételte kicsit hangosabban amaz, majd hirtelen kapcsolva hozzátett: „Puskás, Papp Laci”, és kezével mutatta a boksztól. A szomszéd értetlensége most már némi ijedtséggel is vegyült, látva az ökölbesorított hadonászó kezeket. De a magyar nem adta fel, „Budapest”, próbálkozott új stratégiával. „Á, Bjudapeszt”, kiáltott fel a japán, majd lelkesen hozzátette: „Ligeti, Kurtag”. Most a vörösképű szemöldöke szaladt fel a homlokán. De a kis japán sorolta tovább „Cziffra, Iván Fischer”. A magyar tiltakozva rázta a fejét, és ő is sorolta: „Egerszegi, Kolonics”. A japán nem hagyta magát: „Dohnanyi”. A vörösképű legyintett, és elfordult a japántól. Műveletlenek ezek a keletiek, mondta a feleségének.

No, ez jutott eszembe a sport miatti önbecsülésünkről, arról, hogy a miniszterelnök azt mondta: „*mi Puskás Öcsi, Egerszegi Krisztina, Papp László, Balczó András nemzete vagyunk*”. Igaz, hogy a beszédében azt is hozzátette, hogy „ha összefogunk, ha van támogatás, ha elszántak vagyunk, akkor a világ bármely, nálunk nagyobb népével versenyképesek vagyunk, legyen az tudomány, kultúra, vagy éppen sport”. Kár, hogy az elmúlt években az első embert médiagurujai nem láttatták színházak vagy koncerttermek átadásán, vagy koncerttermek közönségsoraiban, annál többen stadionok avatásán, és az elképesztően színvonalatlan magyar futballmeccseken szotyolázva.

Azt is mondta még a kormányfő, hogy semmi nem tántorít el bennünket attól a céltól, hogy a sport továbbra is stratégiai ágazat legyen. És úgy tűnik, valóban nem. Nem tántorítja el a kormányt a stadionok, sportlétesítmények építésétől, a sport, különösen a száználisan gyenge s egyre gyengébb futball számolatlanul folyó nyílt és rejtett támogatásától, miközben az egészségügyre évek óta nem jut több, az oktatásra pedig kevesebb jut, s ma annyit köl-

tünk ez utóbbira, mint a 80-as évek végén, az összeomló államszocializmus időszakában.

De a mi önbecsülésünket nem az emberek tudása és műveltsége adja, hanem az élsport nagyon maszatosan fair világának kétséges dicsőségei. Közismert, hogy a fasiszta, náci és kommunista rendszerek, a diktatúrák tettek, tesznek legnagyobb erőfeszítéseket a sportsikerek érdekében.

Ahogy Hitler minden követ megmozgatott, hogy az olimpiát Németországban rendezzék meg, Orbán is próbálta akár az ország gazdasági talpon maradását is kockára tenni az olimpia megszerzéséért.

A diktatúrák elnyomott népeinek van szüksége a versenysportban (minden-áron, akár erkölcsstelen eszközökkel is) elért eredmények áfiumára.

ÖSSZEGZÉS HELYETT HÁROM BEKEZDÉS

A magyar oktatás és nyomában az emberi erőforrások fejlettsége egyre súlyosabb helyzetbe kerül. Magyarország végérvényesen elvesztette azt a kis előnyét, amit valamikor a második világháború előtt az oktatási rendszerének relatív fejlettsége nyomán magáénak mondhatott. Először a Kádár-kor húzd meg, ereszd meg spirálja, majd agonizálásának pangása sújtotta. A rendszerváltás nyomán ugyan felcsillant a remény, s egy sokszínű, plurális, demokratikus, autonóm oktatási rendszer és tudományos világ kezdett kibontakozni, amely azonban az ezredfordulóra megfeneklett, a problémái kezeletlenek maradtak, s a régi államszocialista intézmények lassan visszatértek. A 2010-es évek pedig végleg szétrombolta a még megmaradt pozitívumokat is. A centralizált, illiberális és álságosan vallásos, a munkaalapú gazdaság- és társadalomfelfogást valló kormánypártok a fejlett világtól elforduló oktatás- és humánerőforrás-politikát követnek.

A könyv a hazai oktatásnak és tudománynak erről az elmúlt huszonöt évről igyekszik képeket felvillantani, mozaikot adni, s azon belül is a 2010-es évekre fókuszál. Egyértelműen látszik, a rendszerváltás után nekilendülő oktatási és tudományos szféra, egy évtized után megtorpant, intézményei újra megmerevedtek, szakpolitikáik elfordultak a fejlett világ tendenciáitól. Az ezredforduló óta az ország emberi tőkefejlődése lassult, s ez a lassulás még inkább kitapintható, még inkább számottevőbb a 2010-es években. Az oktatás, a tudomány, a humánerőforrások a Kádár-kori pangásból kissé felemelkedve az Orbán-kori pangásba süllyednek.

A könyv mottójában és a bevezetőben már idézett szerzőpáros írja, hogy „a visszaesés idején elszenvedett veszteség, úgy tűnik nem pótolható” (Stiglitz–Greenwald 2016: 122). És ez nyilvánvalóan igaz a visszafogásokra, a fejlődési trendektől való elfordulásokra is. Azoknak a nemzedékeknek, akiknek korai iskolaelhagyását tűrte, sőt előmozdította, valamint akiket elriasztott vagy kizárt a felsőoktatási tanulásból a 2010 utáni kormányzati politika, azoknak az iskolázottsága teljesen már sohasem pótolható. Egy következő kormányzat pozitív erőfeszítései csak enyhíthetik a károkat, de megszüntetni sohasem tudják.

IRODALOM

- A hazai felsőoktatás kutatási szerkezetelemzése 2013.* PetaByte Kft. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop721/Tanulmany_v2_fin1_korr_roviditett.pdf (letöltés 2015. december).
- ACKER, O. – GROENNE F. – SCHROEDE G. (2012): The Global ICT 50: The Supply Side of Digitization. *Strategy+business* ISSUE 68 AUTUMN 2012. http://www.strategy-business.com/media/file/sbWeb-00119_GlobalICT50.pdf (letöltés 2017. január).
- ALTBACH, PH. G. (2007): *Tradition and Transition: The international Imperative in Higher Education*. Center for International Higher Education, Boston College and Sense Publishers. <https://www.sensepublishers.com/media/1195-tradition-and-transitiona.pdf> (letöltés 2014. március).
- AMABLE, B. (2003): *The Diversity of Modern Capitalism*. Oxford, Oxford University Press.
- ANDOR M. (1980, 1981): Dolgozat az iskoláról. *Mozgó Világ*, 1980/12. 5–21. és 1981/1. 16–31.
- ANDOR M. (2005): Lépéskényszer. Az extenzív fejlődés lehetőségeinek kimerülése az oktatásban. *Iskolakultúra*, 3. 57–70.
- ANDOR L. (2008): *Összehasonlító gazdaságtan globális szemléletben*. Budapest, L'Harmattan – Zsigmond Király Főiskola.
- ANTAL J. (2002): Jánossy Ferenc. Bekker Zsuzsa által Jánossy Ferenc válogatott írásaiból összeállított Mérés, trend, evolúció című könyv megjelenésének apropóján. *Közgazdasági Szemle*, 4. 348–353.
- ANTAL L. (1979): *Fejlődés – kitérővel*. Budapest, Pénzügykutató Intézet.
- ANTAL L. (2004): *Fenntartható-e a fenntartható növekedés?* Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány.
- ANTAL L. – BOKROS L. – CSILLAG I. – LENGYEL L. – MATOLCSY Gy. (szerk.) (1987): Fordulat és Reform. *Közgazdasági Szemle*, 6. 642–663.
- ARCHER, M. S. (1979): *Socialorigins of Educational Systems*. London and Beverly Hills, Sage.
- ARTNER A. (2011): *Az európai jóléti modellek és fenntarthatóságuk*. Műhelytanulmányok 89. Budapest, MTA Világgazdasági Kutatóintézet.
- Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság véleménye 2011: „A családpolitika szerepe a demográfiai változás folyamatában: a tagállamok legjobb gyakorlatainak megosztása” Brüsszel, 2011. https://webapi.eesc.europa.eu/documents/anonymous/ces804-2011_ac_hu.doc (letöltés 2015. szeptember).
- BALÁZSI I. – OSTORICS L. – SZALAY B. – SZEPESI I. – VADÁSZ Cs. (2013): *PISA2012. Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- BALLÉR E. – GOLNHOFFER E. – FALUS I. – KOTSCHY B. – M. NÁDASI M. – NAHALKA I. – P. FEYÉR J. – RÉTHY E. – SZIVÁK J. – VÁMOS Á. (2003): *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- BALOGH I. (2003): A válasz: e-learning? – Előadás az „e-learning alkalmazások a hazai felsőoktatásban” című konferencián, 2003. november 27.

- BARBER, M. – MAURSCHEID, M. (2007): *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top? – Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* London, McKinsey & Company.
- BARRO, J. R. (2013): Health and Economic Growth. *Annals of Economics and Finance* Vol. 14 (2), 305–342. <http://aefweb.net/aefarticles/aef140202Barro.pdf> (letöltés 2015. június).
- BÁTHORY Z. (2002): Változó értékek, változó feladatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 9–20.
- BAUER T. (1981): *Tervgazdaság, beruházás, ciklusok*. I–II. Budapest, KJK.
- BAYER J. (1996): *Politikai gondolkodás a huszadik században*. Magyar Elektronikus Könyvtár. <http://mek.oszk.hu/02000/02006/> (letöltés 2016. október).
- BECKER, G. (1962): Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy*, Vol. 70. Issue 5. 9–49.
- BECKER, G. (1975): *Human Capital*. Chicago, The University of Chicago Press.
- BEHAR, A. – MISHRA, P. (2015): ICTs in Schools: Why Focusing Policy and Resources on Educators, Not Children, Will Improve Educational Outcomes. In Dutta, S. – Geiger, T. – Lanvin, B. (szerk.): *The Global Information Technology Report 2015, ICTs for Inclusive Growth*. Chapter 1.7. Geneva, World Economic Forum and INSEAD.
- BEKKER Zs. (1999): Bródy András 75 éves. *Közgazdasági Szemle*, 10. 849–850.
- BELL, D. (2001): Az információs társadalom társas keretrendszere. *Információs Társadalom*, 1. 3–33.
- BÉRCES K. (2013): A pedagógus életpálya és bevezetésének egyes kérdései <http://www.munkajog.hu/rovatok/munkahely/a-pedagogus-eletpalya-es-bevezetese-nek-egyeb-kerdesei#> (letöltés 2014. 07. 15.).
- BEREND T. I. (1978): *Öt előadás gazdaságról és oktatásról*. Gyorsuló idő sorozat. Budapest, Magvető Kiadó.
- BEREND T. I. (1979): *A szocialista gazdaság fejlődése Magyarországon 1945–1975*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- BEREND T. I. (2002): Megemlékezés. Pach Zsigmond Pál 1919–2001. *Magyar Tudomány*, 1. 123.
- BEREND, T. I. (2009): *History in My Life, A Memoir of Three Eras*. CEU Press
- BINGIMLAS, K. A. (2009): Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5. 235–245. vtelibrary.net/public/uploads/270.pdf (letöltés 2017. január).
- BÍRÓ Zs. H. (2009): A magyar neveléstudományi kommunikáció jellemzői (1997–2006). Összehasonlító tudományszociológiai elemzés, avagy kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára. *Magyar Pedagógia*, 1. 49–76.
- BLEIKLIE, I. – KOGAN, M. (2007): Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, 20. 477–493.
- BOLI, J. – RAMIREZ, F. O. – MEYER, J. W. (1985): Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Comparative Education Review*, Vol. 29, No. 2. 145–170.
- BRÓDY A. (1964): *Az ágazati kapcsolatok modellje*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- BRÓDY A. (1969): *Érték és újratermelés. Kísérlet a marxi értékelmélet és újratermelési elmélet matematikai modelljének megfogalmazására*. Budapest, KJK.
- BRÓDY A. (1983): *Lassuló idő: A gazdasági bajok magyarázatához*. Budapest, KJK.
- BRÓDY A. (2000): A magyar felsőoktatás ingadozásairól. *Közgazdasági Szemle*, 10. 817–831.
- BRÓDY A. (2002): Jánossy Ferenc: Mérés, trend, evolúció. *Buksz*, 1. 87–88.
- BRÓDY A. (1980): *Ciklus és szabályozás. Kísérletek a klasszikus piac- és cikluselmélet matematikai modelljének megfogalmazására*. Budapest, KJK.

- COOMBS, PH. H. (1971): *Az oktatás világválsága Rendszerelemzés*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Cost of Roma Exclusion*. Washington. The World Bank. 2010.
http://siteresources.worldbank.org/EXTROMA/Resources/Economic_Costs_Roma_Exclusion_Note_Final.pdf (letöltés 2015. 08. 10.).
- COX, M. – WEBB, M. – ABBOT, CH. – BLAKELEY, B. – BEAUCHAMP, T. – RHODES, V. (2003): ICT and pedagogy. A review of research literature. *ICT in Schools Research and Evaluation Series*, London, DfES – Becta. http://mirandaneet.ac.uk/wp-content/uploads/2016/04/ict_pedagogy.pdf (letöltés 2017 január).
- CS. CZACHESZ E. (1999): Az olvasásmegértés és tanítása. *Iskolakultúra*, 2. 3–15.
- CSABA L. – SZENTES T. – ZALAI E. (2014): Tudományos-e a tudománymérés? Megjegyzések a tudománymetria, az impaktfaktor és az MTMT használatához. *Magyar Tudomány*, 4. 442–446.
- CSABA L. (1984): *Kelet-Európa a világ gazdaságában. Alkalmazkodás és gazdasági mechanizmus*, Budapest, KJK.
- CSABA L. (1994): *Az összeomlás forгатókönyvei*. Budapest, Figyelő Kiadó.
- CSABA, L. (2005): *The New Political Economy of Emerging*. Budapest, Europa Kiadó, Akadémiai Kiadó.
- CSABA L. (2006): *A fölemelkedő Európa*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- CSABA, L. (2009): *Crisis In Economics? Studies in European Political Economy*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- CSABA L. (2014): *Európai közgazdaságtan*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- CSAPÓ B. (2015): *A tanárképzés és az oktatás fejlesztésnek tudományos háttere*. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_tanarkepzes_es_oktatas_fejlesztésenek_tudomanyos_hattere.pdf (letöltés 2015 december).
- CSATÓ K. (2004): Indulások és újraindulások Közgazdasági Szemle, új folyam, 1954. Közgazdasági Szemle, 10. 987–997.
- CSILLAG I. – LENGYEL L. (1985): *Vállalkozás, állam, társadalom*. Budapest, KJK.
- CSILLAG I. – MIHÁLYI P. (2006): *Kettős Kötés*. Budapest, Globális Tudás Alapítvány.
- CSURKA I. (1986): Magyar abszurdítások. *Új Látóhatár*, 5. 402–410.
- DE WITTE, K. – ROGG, N. (2014): *Does ICT matter for effectiveness and efficiency in mathematics education?* TIER Working Paper Series, TIER WP 14/05 Universiteit van Amsterdam, Maastricht University, Rijksuniversiteit Groningen
<http://www.tierweb.nl/tier/assets/files/UM/Working%20papers/TIER%20WP%2014-05.pdf> (letöltés 2017 január).
- DENISON, E. F. (1964): La mesure de la contribution de l'enseignement (et du „facteur résiduel”) à la croissance économique. In *Le facteur résiduel et le progrès économique*. Paris, OECD, 13–111.
- DONÁTH P. (1997): *A tanítóképzés a legfelső döntéshozó fórumok előtt 1954 Egy súlyos következményekkel járó oktatáspolitikai döntés születése*. http://old.tok.elte.hu/tarstud/filmuv-tort_2001/donath.htm#_ftn1 (letöltés 2015. október).
- DRASKOVITS I. (2003): Internet és oktatás. *Vigilia*, 1. 43–50. http://vigilia.hu/node/Vigilia_2003_01_facsimile.pdf (letöltés 2017. február).
- Education at a Glance 1998 OECD Indicators*. Paris, OECD. 2000.
- Education at a Glance 2012 OECD Indicators*. Paris, OECD. 2012.
- Education at a Glance 2013 OECD Indicators*. Paris, OECD. 2013.
- Education at a Glance 2014. OECD. Indicators*. Paris, OECD. 2014.
- Education Policy Analysis*. Paris, OECD. 2003.

- 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 2015. 08. 10.).
- EHRlich É. (1997): Életút. *Közgazdasági Szemle*, 5. 399–403.
- EMBER J. (1886): *A néptanító anyagi helyzet*. Ungvár, Fésűs József könyvnyomdája. http://mtdportal.extra.hu/books/ember_janos_a_magyar_neptanito_anyagi_helyzete.pdf (letöltés 2014. 07.15.).
- Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata Bologna, 1999. június 19. <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatasi/tudastar/bolognai-nyilatkozat> (letöltés 2016. január).
- FÁBRI Gy. – KOLTÓI L. (2014): *Milyen a magyar egyetem? (Tév)ismeretek a felsőoktatásról* https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi/muhely/FeMu/2014_3/femu_2014_3_15-27.pdf (letöltés 2016. 01. 15.).
- FALLIS, G. (2012): *Rethinking Higher Education: Universal Higher Education Has Been Achieved*. Working Paper. www.oise.utoronto.ca/hec/UserFiles/File/WP2UniversalHE.doc (letöltés 2014. március).
- FARKAS B. (2011a): A közép-kelet-európai piacgazdaságok fejlődési lehetőségei az Európai Unióban. *Közgazdasági Szemle*, 5. 412–429.
- FARKAS B. (2011b): A piacgazdaság intézményrendszere az Európai Unió új tagállamaiban. *Statistikai Szemle*, 1. 50–76.
- FAZEKAS K. (2011): Közgazdasági kutatások szerepe az oktatási rendszerek fejlődésében. *Magyar Tudomány*, 9. 1090–1101.
- FIELDEN, J. (2008): *Global Trends In University Governance*. Washington, The World Bank.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai Budapest, EMMI (én) <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20-koncepci%C3%B3.pdf> (letöltés 2016. október).
- FORRAY R. K. (1998): *A falusi kisiskolák helyzete*. Kutatás közben 220. Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- FÖLDVÁRI P. – VAN LEEUWEN, B. (2008): A magyar lakosság átlagos iskolázottságának becslése, 1920–2006. *Statistikai Szemle*, 10–11. 995–1005.
- FREEMAN, R. (1976): *The Overeducated American*. New York, Academic Press.
- FRIEDMAN, G. (2015): *A következő évtized*. Budapest, New Wave Media Kft.
- FRIEDMAN, M. (1996): *Kapitalizmus és szabadság*. Florida–Budapest, Akadémia Kiadó, MET Publishing Corp.
- FU, J. (2013): ICT in Education: A Critical Literature Review and Its Implications. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 9. 112–125. ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.php?id=5402 (letöltés 2017. január).
- FUKUYAMA, F. (1994): *A történelem vége és az utolsó ember*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- FUKUYAMA, F. (2000): *A nagy szétbomlás*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- FULLER, B. – RUBINSON, R. (1999a): Az iskolázottság hatása a nemzetgazdaság növekedésére. In HALÁSZ G. – LANNERT J. (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Okker Kiadó Kft.
- FULLER, B. – RUBINSON, R. (1999b): Kiterjeszti-e az állam az iskoláztatást? A tapasztalatok áttekintése. In HALÁSZ G. – LANNERT J. (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Okker Kiadó Kft.
- FÜLÖP H. (2014): Mérőföldkőhöz érkezett a pedagógusminősítés. *Modern Iskola*, 3. 4–6.
- GAJDUSCHEK Gy. – HAJNAL Gy. (2010): *Közpolitika – A gyakorlat elmélete és az elmélet gyakorlata*. Budapest, HVG-Orac Kft.

- GÁL Cs. S. (2008): *A Numerus clausus törvény (1920: XXV.tc.)* 2008|12|01 <http://www.hu-szadikszazad.hu/blog/gal-cs-sandor/a-numerus-clausus-torveny-1920-xxvtc>
- GEDEON P. (2013): Az Anti-Equilibriumtól a Szocialista rendszerig és tovább. Kornai János 85 éves. *Köz-gazdaság*, 2. 35–45.
- GOODIN, E. R. – KLIGEMANN, H. D. (2003): *A politikatudomány új kézikönyve*. Budapest, Osiris Könyvkiadó.
- GYURGYÁK J. (2017): Uralja-e jövőt, aki a múltat uralja? In JAKAB A. – URBÁN L. (szerk.): *Hegymenet*. Budapest, Osiris. 51–73.
- HALÁSZ G. – LANNERT J. (szerk.) (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest, OKI.
- HALM T. (2005): Csikós-Nagy Béla (1915–2005). *Közgazdasági Szemle*, 10. 719–722.
- HALMAI P. (2005): Sipos Aladár (1927–2005). *Közgazdasági Szemle*, 5. 425–427.
- HANUSHEK, E. A. – WOESSMANN, L. (2010a): *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact Of Improving PISA Outcomes*. Paris, OECD. <http://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf> (letöltés 2015. 01. 20.).
- HANUSHEK, E. A. – WOESSMANN, L. (2010b): *The Economics of International Differences in Educational Achievement* (April 2010). Cambridge, National Bureau of Economic Research Working Paper. <http://www.nber.org/papers/w15949.pdf> (letöltés 2015. 01. 20.).
- HARBISON, F. (1968): Emberi erőforrások és fejlődés. In *Az oktatás tervezése. Tanulmányok*. Budapest, UNESCO, Tankönyvkiadó.
- Health and the Roma Community, analysis of the situation in Europe. Bulgaria, Czech Republic, Greece, Portugal, Romania, Slovakia, Spain*. Madrid FSG. 2009.
- 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 december).
- HERMANN Z. – VARGA J. (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In KOLOSI T. – TÓTH I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*. Budapest, TÁRKI. 311–333. <http://www.tarki.hu/hu/publications/SR/2016/15hermann.pdf> (letöltés 2017. 10. 10.).
- HERMANN Z. – HORN D. – IMRE A. – JUHÁSZ Zs. – KASZA G. – PALOTÁS Z. – RADÓ P. – SÉTÉNYI J. (2006): *Kistelepülések kisiskolái. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése*. Budapest, sulinova Kht.
- HEROLD, J. (1974): Sputnik in American Education: A History And Reappraisal. *McGill Journal of Education*, Vol 9, No. 2. 143–164.
- HIGGINS, S. – XIAO, Z. M. – KATSIPATAKI, M. (2012): *The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation*. Full Report. Durham University [https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/The_Impact_of_Digital_Technologies_on_Learning_FULL_REPORT_\(2012\).pdf](https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/The_Impact_of_Digital_Technologies_on_Learning_FULL_REPORT_(2012).pdf) (letöltés 2017. január).
- Higher Education to 2030*. Paris, OECD. 2008.
- HIRSCHMAN, A. O. (2000): *Versengő nézetek a piaci társadalomról És egyéb újkéletű írások*. Budapest, Jósöveg Tankönyvek.
- HOCH R. (1994): A reform gazdaságtörténetéből. (Megjegyzések Kornai János cikkéhez.) *Eszmélet*, 1. 147–156.
- HOLLÓ M. (1974): *Technika és társadalom*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- HRUBOS I. – POLONYI I. (szerk.) (2000): *Felsőoktatás, tömegesedés. Educatio*, 1.
- HRUBOS I. (2004): *Gazdálkodó egyetem*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

- HRUBOS I. (2006): A 21. század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé. *Educatio*, 4. 665–683.
- Human Development Report 2015*. New York. UNDP. 2015. http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf (letöltés 2016. július).
- HUSZ I. (2001): Az emberi fejlődés indexe. *Szociológiai Szemle*, 2. 72–83.
- Információ és tudás a társadalomban. Kerekasztal-beszélgetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. 6. 45–59.
- 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 2015. 01. 15.).
- ISM (Ismeretlen szerző) (1954): A közgazdaságtudomány fellendítésének szolgálatában. *Közgazdasági Szemle*, 1. 1–5.
- JÁNOSY F. (1963): *A gazdasági fejlettség mérhetősége és mérési módszere*. Budapest, KJK.
- JÁNOSY F. (1966): *A gazdasági fejlődés trendvonalat és a helyreállítási periódusok*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- JÁNOSY F. (1969): Gazdaságunk mai ellentmondásainak eredete és felszámolásuk útja. *Közgazdasági Szemle*, 7–8. 806–829.
- JÓZAN P. (2009): Halálózási viszonyok és életkilátások a 21. század kezdetén a Világ, Európa és Magyarország népességében. *Magyar Tudomány*, 9. 1230–1244.
- KAKASY J. – GUIGOU, E. – CHEVENEMENT, J. (1999): A pozitív diszkrimináció változatai. *Kisebbségkutatás*, 4. 542–545.
- KAMARÁS F. (2000): Termékenység, népesség-reprodukció. In KOLOSI T. – TÓTH I. Gy. – VUKOVICH GY. (szerk.): *Társadalmi riport 2000*. Budapest, TÁRKI. 409–432.
- KARÁDY V. – NAGY P. T. (2012): *Iskolázás, értelmiség és tudomány*. Budapest, WJLF. <http://mek.oszk.hu/10900/10983/10983.pdf> (letöltés 2016. október).
- KARAIM, R. (2011): Expanding Higher Education Should every country have a world-class university? *CQ Global Researcher*, Vol. 5., No. 22. 525–572.
- KENDE P. (2005): A tudós visszanez – Kornai János pályamérlege. *Népszabadság*, április 23.
- KENT, H. – 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 december).
- KERTESI G. – VARGA J. (2005): Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, július–augusztus, 633–662.
- KERTESI G. (2005): *Roma foglalkoztatás az ezredfordulón. A rendszerváltás maradandó sokkja*. Budapest, Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, MTA KTI.
- KIRÁLY J. (2011): Bródy András (1924–2010). *Közgazdasági Szemle*, 1. 1–2.
- KNAUSZ I. (1994): *A közoktatás Magyarországon 1945–1956*. Kandidátusi disszertáció. <http://mek.oszk.hu/10000/10080/10080.pdf> (letöltés 2015. október).
- KODRZYCKI, K. Y. (2002): Educational Attainment as a constraint on economic growth and social progress. In KODRZYCKI, K. Y. (ed.): *Education in the 21st Century: Meeting the Challenges of a Changing World*. 4–18. <https://www.bostonfed.org/economic/conf/conf47/> (letöltés 2014. március).
- KOMENCZI B. (1997): On-line. Az információs társadalom és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*. 7–8. 74–96.
- Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására*. (2011) Budapest, Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárság Szakképzési és Felnőttképzési Főosztály.

- KORNAI J. (1957): *A gazdasági vezetés túlzott központosítása*. Budapest, KJK.
- KORNAI J. (1971): *Anti-equilibrium. a gazdasági rendszerek elméleteiről és a kutatás feladatairól*. Budapest, KJK.
- KORNAI J. (1980): *A hiány*. Budapest, KJK
- KORNAI J. (1993): *A szocialista rendszer. Kritikai politikai gazdaságtan*. Budapest, HVG Kiadó Rt.
- KORNAI J. (2005): *A gondolat erejével – Rendhagyó önéletrajz*. Budapest, Osiris.
- KOTLER Ph. (2002): *Marketingmenedzsment*. Budapest, KJK-Kerszöv Kiadó.
- KOVÁCS J. M. (1996): Örökség–utánzás–felfedezés Közgazdasági gondolkodás Magyarországon 1989 után. Töprengés leltár közben. *Közgazdasági Szemle*, 4. 321–362.
- KOVÁCS J. M. (2013): Ágyúval verébre? A kelet-európai közgazdasági eszmék történetéről (1917–1989). 2000. *Irodalmi és Társadalmi havi lap*, 2013/5, 2013/6. <http://ketezer.hu/archivum/> (letöltés 2017. 09. 15.).
- KOVÁCS J. M. (2016): A hetvenéves Simonovits Andrásnak. Minden, amit tudni akartam a matematikai közgazdaságtanról de nem mertem megkérdezni. *Élet és irodalom*, november 26.
- KOZMA T. (szerk.) (1986): *A tervezés és döntés anatómiája*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- KOZMA T. (szerk.) (1998): Expanzió. *Educatio*, 1.
- KOZMA T. (2013): Pedagógiából neveléstudomány. *Neveléstudomány*, 1. 91–105.
- KÖRÖSNÉ MIKIS M. (2009): Betolakodó vagy várt vendég? – Kerekasztal-beszélgetés az informatika tanításáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 40–50.
- KÓVÁRI Gy. – POLÓNYI I. (2005): A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei. OFA, econ.core.hu/doc/felhiv/polonyi-kovari-resume.doc (letöltés 2015. 01. 15.).
- Köznevelési statisztikai évkönyv 2015/2016. Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma. 2017.
- KSH (2008): A humán fejlettségi mutató. *Statisztikai tükör* 85. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel308042.pdf> (letöltés 2016 szeptember).
- KUHN, Th. (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest, Osiris Kiadó.
- KUNCZIK, M. (2001): A demokratikus újságírás. *Médiakutató* 3. 7–21.
- Kutatás és fejlesztés*, 2009. Budapest, KSH. 2010.
- Kutatás és fejlesztés*, 2010. Budapest, KSH. 2011.
- Kutatás és fejlesztés*, 2011. Budapest, KSH. 2012.
- Kutatás-fejlesztés*, 2012. Budapest, KSH. 2013.
- Kutatás-fejlesztés*, 2013. Budapest, KSH. 2014.
- LADÁNYI A. (1985): A magyar felsőoktatás fejlődése a felszabadulás után. In: Ladányi Andor (szerk.): *A felsőoktatás távlati fejlesztésének kérdései*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- LADÁNYI A. (1989): *Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után*. Budapest, Tankönyvkiadó – Oktatókutató Intézet.
- LAKATOS M. (2008): Beszélgetés Augusztinovics Máriával. *Statisztikai Szemle* 12. 1163–1170.
- LANGERNÉ RÉDEI M. (2009): A tanulói migráció és a munkapiac. In.: ILLÉS S. (szerk): *Magyarország vonzásában*. Budapest. KSH Népeségtudományi Kutató Intézet. 67–128.
- LENGYEL L. (1994): Egy fájdalmas arc. *Beszélő*, 41. 25–27. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/egy-fajdalmas-arc> (letöltés 2017. 09. 20.).
- LIST, F. (1940): *A politikai gazdaságtan nemzeti rendszere*. Budapest, Magyar Közgazdasági Társaság Kiadása.

- MADARÁSZ A. (2004): „A tudomány volt a legszabadabb hely a világon”. Bródy András születésnapjára. *Közgazdasági Szemle*, 7–8. 605–607.
- MALTHUS T. R. (1902): *Tanulmány a népesedés törvényéről*. Budapest, Politzer Zsigmond és fia kiadása.
- MÁRKUS P. (1996–2000): *Közgazdaság-tudomány*. In KOLLEGA TARSOLY I. (szerk) (1996–2000): *Magyarország a XX. században*. V. kötet, Tudomány 2. Társadalomtudományok. Szekszárd, Babits Kiadó. <http://mek.oszk.hu/02100/02185/html/1209.html> (letöltés 2017. 09. 10.).
- MÁRTONFI GY. (2014): Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trendek. *Educatio*, 1. 36–49.
- MAYER J. – SZIRA J. (2007): Befogadás és esélyegyenlőség munkacsoport. Vitaindító. In KRÉMÓ A. (szerk.): *Oktatás és képzés, 2010. Műhelybeszélgetések*. Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium. 34–41.
- MAZSU J. (2012): *Tanulmányok a magyar értelmiség társadalomtörténetéhez, 1825–1914*. Társadalom és oktatás könyvsorozat 36. Budapest, Gondolat Kiadó.
- 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*. Paris, European Investment Bank/OECD.
- McRAE, H. (1996): *A világ kétezerhúsban*. Budapest, AduPrint Kiadó és Nyomda Kft.
- MNB (2013): *Elemzés az államháztartásról. Kivetítés a költségvetési egyenleg és az államadósság alakulásáról, 2013–2027*. Budapest, Magyar Nemzeti Bank, 2013. február.
- MURAKÖZY L. (2005): A résztől az egészig. Szellemi utazás Kornai Jánossal. *Competitio*, 2. 89–105.
- NAGY P. T. (1999): Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. *Educatio*, 4. 752–770.
- NAGY P. T. (2003): A felsőoktatásba vezető út – és a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*, 2. 236–252.
- NYÍRI K. (2000): A virtuális egyetem filozófiájához. *Liget*, 2. 35–48.
- Oktatás, Művelődés 1950–1985*. Budapest, KSH, 1986.
- OLAJOS Á. – ÖRY I. (1969): A keresetek népgazdasági arányai. *Statisztikai Szemle*, 3. 240–261.
- PALÁNKAI T. (1998): Ötvenéves a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem. *Közgazdasági Szemle*, 12. 1061–1064.
- PETE P. (1996): *Bevezetés a monetáris makroökonómiába*. Budapest, Osiris Kiadó.
- PETE P. (2002): A mindenkori mainstream. *Buksz*, 1. 41–47.
- PETE P. (2006): A közgazdasági felsőoktatás sanyarú állapotáról és ennek okairól. *Élet és Irodalom*, szeptember 9.
- POLÓNYI I. – TIMÁR J. (2001a): A tanárok keresete és a tudást fejlesztő felsőoktatás. *Közgazdasági Szemle*, 10. 883–890.
- POLÓNYI I. – TIMÁR J. (2001b): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- POLÓNYI I. (1986): *A felsőoktatás fejlődése és a beruházási ciklus*. Kézirat.
- POLÓNYI I. (2002a): A hazai felsőoktatás gazdálkodásának szabályozása. *Competitio*, 1. 27–44.
- POLÓNYI I. (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest, Osiris Kiadó.
- POLÓNYI I. (2003): A válasz az e-learning – de mi volt kérdés? *Educatio*, 3. 418–429.
- POLÓNYI I. (2006a): Vágyak és valóság. A hazai felsőoktatási intézmények gazdasági autonómiájának kérdése az ezredfordulón In KELEMEN E. – FALUS I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó. 399–422.
- POLÓNYI I. (2006b): Az egyetemvezetés lassú változása. *Educatio*, 4. 756–773.

- POLÓNYI I. (2007): Piac helyett adminisztráció? *Educatio*, 2. 271–284.
- POLÓNYI I. (2008): *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- POLÓNYI I. (szerk.) (2010a): *Az akadémiai szféra és az innováció: A hazai felsőoktatás és a gazdasági fejlődés*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- POLÓNYI I. (2010b): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*, 3. 384–401.
- POLÓNYI I. (2013): Iskolázottság, gazdasági fejlettség és kapitalizmusmodellek. *Educatio*, 4. 447–468.
- POLÓNYI I. (2014): Régi új felsőoktatási expanzió. *Educatio*, 2. 185–204.
- POLÓNYI I. (2015): Pedagógusbérek – mindig lent? *Educatio*, 1. 30–46.
- POLÓNYI I. (2016a): A neveléstudomány helyzetéről. *Iskolakultúra*, 4. 3–19
- POLÓNYI I. (2016b): *Emberi erőforrásaink 1945 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. 227–234.
- PULAY GY. (2009): Politikusi és köztisztviselői szerepek a központi közigazgatásban. *Új magyar közigazgatás*, 3. 24–29.
- ROMSICS I. (2011): A magyar történetírás évszázadai. *Korunk*, 5. 3–15.
- ROSZAK, Th. (1990): *Az információ kultusza, avagy a számítógépek folklórja és a gondolkodás igaz művészete*. Budapest, Európa.
- SAPIR, A. (2005): *Globalisation and the Reform of European Social Models*. Background document for the presentation at ECOFIN Informal Meeting in Manchester. Brussels, Bruegel, http://bruegel.org/wp-content/uploads/imported/publications/pc_sept2005_socialmod.pdf (letöltés 2015. 01. 15.).
- SÁSKA G. (1992): *Ciklikusság és centralizáció*. Társadalom és oktatás könyvsorozat. Budapest, Oktatáskutató Intézet. <http://mek.oszk.hu/14600/14605/pdf/14605.pdf> (letöltés 2015. október).
- SCHULTZ, Th. W. (1983): *Beruházások az emberi tőkébe*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- SCHULTZ, Th. W. (1993): The Economic Importance of Human Capital in Modernization. *Education Economics*, Vol. 1, No. 1, 13–19.
- SEMJÉN A. (2013): *Költségmegosztás a felsőoktatásban. Utak és tévutak*. Budapest, MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet.
- SETÉNYI J. (2013a): A nyitott tanulás térnyerése a felsőoktatásban. *Educatio*, 3. 377–391.
- SETÉNYI J. (2013b): *Az igazi pedagógus életpályája*. <http://oktpolcafe.hu/az-igazi-pedagogus-eletpalya-1855/> (letöltés 2014. 07. 15.).
- SMITH, A. (1992): *A nemzetek gazdagsága*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- SMITH, A. (2011): *Vizsgálódás a nemzetek jólétének természetéről és okairól I, II*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- SOLOW, R. M. (1957): Technical Change and the Aggregate Production Function. *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 39, No. 3, 312–320.
- SOÓS K. A. (1986): *Terv, kampány, pénz*. Budapest, Kossuth – KJK.
- Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2012/2013*. Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma.
- Statisztikai tájékoztató Oktatási évkönyv 2013/2014*. Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma.
- STIGLITZ, J. E. – GREENWALD, B. C. (2016): *A tanuló társadalom megteremtése. A növekedés, a fejlődés és a társadalmi haladás kérdéseinek új megközelítése*. Budapest, Napvilág Kiadó.

- Szakképzés a gazdaság szolgálatában 2015. Budapest, Nemzetgazdasági Minisztérium. http://ngmszakmaiteruletek.kormany.hu/download/5/8f/d0000/szakkepzesi_konceptio_Summary_20150129.doc (letöltés 2017. 10. 10.).
- SZAMUELY L. – CSABA L. (1998): *Rendszerváltozás a közgazdaságtanban – közgazdaságtan a rendszerváltozásban*. Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány. www.kszemle.hu/kiadvany/Szamuely-Csaba_-_Rendszervaltozas_a_kozgazdasagtanban/ (letöltés 2017. 09. 10.).
- SZELÉNYI I. (1997): Andorka Rudolfra emlékezve. *Közgazdasági Szemle*, 11. 937–939.
- Tackling Early Leaving from Education in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report 2014. Luxembourg, Publications Office of the European Union http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175EN.pdf (letöltés 2015. 01. 20.).
- TARJÁN T. (2000): Jánossy elmélete az új növekedési elmélet tükrében. *Közgazdasági Szemle*, 5. 457–472.
- TEICHLER, U. (2003): Az európai felsőoktatási reformok főbb kérdései. *Educatio*, 1. 3–18.
- The Human Capital Report 2015*. Geneva, World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Human_Capital_Report_2015.pdf (letöltés 2016. július).
- The Legatum Prosperity Index 2015*. London, Legatum Institute. http://media.prosperity.com/2015/pdf/publications/PI2015Brochure_WEB.pdf (letöltés 2016. július).
- THE WORLD BANK (2002): *Information and Communication Technologies. A World Bank Group Strategy*. Washington, D.C. The World Bank Group. <http://siteresources.worldbank.org/EXTINFORMATIONANDCOMMUNICATIONANDTECHNOLOGIES/Resources/SSPwithAnnexes.pdf> (letöltés 2017. január).
- TÓTH I. J. – TOMAN N. – CSERPES T. (2008): *A magyar neveléstudomány tudományos aktivitásának felmérése empirikus eszközökkel. Kutatási zárótanulmány*. Budapest, Wargo Közgazdasági Elemző- és Piackutató Intézet, 2008. május. http://www.wargo.hu/kutatasok/letoltes/pedagogia_2008_tanulmany_080517.pdf (letöltés 2015. december).
- TÓTH I. J. (2004): *A magyar közgazdászok tudományos hatásának és produkciójának mérése 1969–2004*. Budapest, 2004 november. http://www.wargo.hu/kutatasok/letoltes/kozgazdaszok_2004_041116.pdf (letöltés 2015. december).
- TRAVIN, D. (2008): Nagy reformátorok Kornai János. A szocializmus sírásója. *Gyelo*, 2008. 11. 24. http://www.kornai-janos.hu/mem/russian/reviews/review_travin_hun.pdf (letöltés 2017. 09. 10.).
- TRENCSÉNYI L. (2006): A modern iskolarendszer kialakulása – a nem-iskola típusú intézmények nézőpontjából. In TRENCSÉNYI L. (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Iskolán kívüli nevelés*. Budapest, Bölcsész Konzorcium. 8–13.
- Tudománypolitikai Stratégia (2014–2020)* <http://2010-2014.kormany.hu/download/2/4f/f0000/2013%2009%2012%20Tudomanypolitikai%20Strategia%20honlapra.pdf> (letöltés 2015 december).
- VÁRI P. – BÁNFI I. – FELVÉGI E. – KROLOPP J. – RÓZSA CS. – SZALAY B. (2001): A PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 21–43.
- WÉBER K. (2011): Mennyi volt az anyyi? Bródy András élete 1924–2010. <http://brody-andras.hu/brody-andras-elete-es-csaladi-hattere.html> (letöltés 2017. 09. 10.).
- ZALAI E. (2010): Bródy András, a kaszton- és társadalmon kívüli tudós. *Szigma*, 1–2. 1–11.

Internetes források

„A gazdaságtudomány lassú változása” című alfejezethez
(letöltés 2017. 09. 10.):

<http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/index.html>

www.névpont.hu

<http://portal.uni-corvinus.hu/>

www.tortenelmitar.hu

<https://www.neb.hu/hu>

<http://www.visszaemlekezesek.hu>

<http://www.retorki.hu>

www.parlament.hu

Internetes hivatkozások

„A hazai oktatás gazdasági jellemzői 2010 és 2018 között” című alfejezethez
(valamennyi letöltése 2017. 10. 10.)

<http://ame.hu/allasfoglalas-a-2015-evi-koltsegevetesi-torveny-tervezete-kapcsan/>

<http://data.uis.unesco.org/>

<http://ec.europa.eu>

http://eduline.hu/kozoktatas/2017/7/3/gimnaziumok_ellehetetlenitese_ertelmisegi_s_RV4WGY

http://eduline.hu/kozoktatas/2017/6/9/Parragh_Laszlo_gimnaziumok_bezarasa_2DUCZL

<http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/CareerComparisons/SalaryComparisons.aspx>

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/tudkut/tudkut15.xls>

<http://nfsz.munka.hu>

https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetele/felsooktatasi_statistikak

https://www.rbth.com/multimedia/infographics/multimedia/2015/08/27/rectors-and-profesors-international-comparison-of-average-salary_392825

<http://www.scimagojr.com>

<http://www.worldsalaries.org/professor.shtml>

