

JÓNA GYÖRGY

A FELSŐOKTATÁS ÉS FOGLALKOZTATHATÓSÁG INTEGRÁCIÓJÁNAK TECHNIKÁI

Bevezetés

A gazdasági rendszer fejlődésének egyik alapvető kritériuma, hogy a munkaerő-kínálat megfelelő, magas szintű tudással, készségekkel és képességekkel rendelkezzen. Ennek megteremtésében az oktatási struktúra központi funkciót tölt be (figyelmünket kizárólag a *felsőoktatási rendszerre* szűkítjük le). Azonban a munkaerőpiac és felsőoktatás struktúrájának harmóniáját nem is olyan egyszerű létrehozni, hiszen ezek szereplői több esetben egymással szembenálló érdekek által vezéreltek. Látni fogjuk, hogy ennek a konfliktusokkal terhelt erőternek a kialakulásához számos egymástól független, valamint egymást erősítő tényező járul hozzá. Ebben a rövid tanulmányban megvizsgáljuk, hogy a felsőoktatási túlképzés milyen hatással van a gazdaságra és a társadalomra. Ezt követően bemutatásra kerülnek azok az eljárások, melyekkel a felsőoktatási és munkaerő-piaci struktúra kongruenciája elérhető, vagy legalább is közelíthetők egymáshoz. Ezeket hazai és nemzetközi gyakorlati példákon keresztül tesszük érthetőbbé.

Kiindulópontunk és egyben munkahipotézisünk megegyezik a Kővári és Polónyiéval, amely a következőképpen foglalható össze: „Alaphipotézisünk – amely a hazai kutatók közül Jánossy Ferenc megközelítéséhez áll közel – tehát az, hogy ahhoz, hogy egy ország fejlődési pályája optimális legyen – s az oktatási ráfordítások is a legnagyobb hatékonyságúak legyenek – olyan struktúrájú (vertikális és horizontális szerkezetű) oktatásra van szükség, amely az adott gazdasági fejlettségi szintnek megfelelő szakképzettségi szerkezetű munkaerőt biztosít. Ebből a megközelítésből tehát az következik, hogy egy adott gazdasági fejlettségi szint esetében létezik egy optimálisnak tekinthető munkaerő szakképzettségi struktúra és iskolázottsági szint, s egy optimális felsőoktatási részvételi arány és egy optimális képzési szerkezet. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy a felsőoktatási részvétel jellemzőinek a gazdasági fejlettséggel együtt történő vizsgálatából következtetéseket

vonhassunk le egy-egy ország felsőoktatási képzésének gazdasági alkalmasságáról, gazdasági illeszkedéséről, s javasolható fejlesztési irányáról.” (Kövári-Polónyi: 2006: 1-2)

A felsőoktatás, munkaerőpiac, túlképzés

Az oktatási rendszer és a gazdasági fejlődés organikus kapcsolatban állnak egymással. Ezt az alapösszefüggést a Nobel-díjas Friedman korábban már bizonyította. „Egy stabil és demokratikus társadalom elképzelhetetlen polgárainak egy minimális szintű írni-olvasni tudása és tudományos ismerete, valamint bizonyos közös értékek széles körű elfogadása nélkül. Az oktatás mindkettőhöz hozzá tud járulni. A közoktatás révén a gyermekek gyarapodása nem csak neki és szüleinek, de a társadalom többi tagjának is hasznos. Az én gyermekem oktatása hozzájárul a te jólétedhez azáltal, hogy előmozdítja egy stabil és demokratikus társadalom kialakulását. Nem lehet azonosítani azokat a személyeket (vagy családokat), akik ezáltal hasznot húznak, és így az igénybevett szolgáltatás költségeit sem lehet rájuk terhelni. Ezen a ponton tehát jelentős külső környezeti hatás tapasztalható.” (Friedman 1996: 95) Továbbá, a társadalmi és gazdasági növekedésnek fontos feltétele tehát a munkaerő-piaci kereslet és a felsőoktatás kibocsátó-képességének, illetve az oktatás minőségének és tartalmának kongruenciája. Bármilyen ettől való eltérés a gazdasági prosperitás ellen hat, illetve hathat (Polónyi-Timár 2001: 9-17) Magyarországon inkább arról van szó, hogy bizonyos szakemberek képzésére a felsőoktatás-politika igen nagy hangsúlyt helyez, illetve helyezett, másokéra pedig meglehetősen keveset, ami természetesen társadalmi és gazdasági diszfunkciókhoz vezetnek el (persze, mint azt a későbbiekben elemzésünkben bemutatjuk, ezzel a tendenciával nem minden kutató ért egyet). Például, és ez egyre gyakoribb, diplomával rendelkezők nem találnak iskolai végzettségükhöz illeszkedő munkahelyi státuszokat, mert a munkaerő-keresleti oldal képtelen olyan és annyi munkakört teremteni – vagyis, túlképzés alakul ki, aminek messzemenő szociális kihatásai lehetnek. „A túlképzés fogalmát tehát úgy lehet gyakorlatiasan megfogalmazni, hogy baj-e az, ha mondjuk egy agrármérnök buszsofőr, vagy egy filozófus londiner lesz, egy okleveles közgazdász pedig áruházi eladó vagy kontírozó könyvelő? Hiszen – mondják egyesek – műveltebb, okosabb lett. Pedig azért van itt néhány komoly probléma. Először is egy diplomás túlnyomórészt az adófizetők pénzéből jutott egy nem használt diplomához – tehát

össességében sok tízmilliárd forintnyi képzés költség nem az eredeti célnak megfelelően hasznosult. Még ha hiszünk is az oktatás mágikus szerepében, akkor is azt kell mondanunk, hogy ez csak akkor engedhető meg társadalmi szinten, ha ez az egyén ezt a nem használt diplomát a saját pénzéből szerezte. Más oldalról azonban azt a kérdést is fel kell tennünk, hogy ez az ember csakugyan elégedett-e, tényleg azért ment-e a felsőoktatásba, hogy sofőr vagy londiner legyen, vagy csak azért, hogy jól érezze magát az egyetemen? Ezek a fiatalok alighanem elégedetlenek, csalódottak lesznek, hiszen egy diplomás pályafutás, életpálya reményében léptek a felsőoktatásba. Az elégedetlenség részint társadalmi feszültségekhez vezethet, részint – különösen a nyelveket már jobban beszélő fiatal diplomások esetében – kivándorláshoz. De másról is szó van. Ugyanis a diplomások, akik képzettségüknél alacsonyabb tudásigényű foglalkoztatással kénytelenek megelégedni, egyben kiszorítják a foglalkoztatottságból az alacsonyabb munkaerőt.” (Kövári-Polónyi: 2006: 4)

Mint a pénzérmének, a felsőoktatás túlzott mértékű kibocsátásával kapcsolatos problémáknak is két oldala van: léteznek előnyei és hátrányai. *Előnyei* között szokták a következőket emlegetni:

- hogyha nő a magas iskolai végzettséggel rendelkezők aránya egy társadalomban, akkor az a most szándékban álló tudás alapú társadalom létrehozásához nagyban hozzájárul,
- a felsőoktatási intézményekbe való viszonylag könnyebb bekezdés a demokrácia egy fokmérője, hiszen a totalitáriánus és az autoritáriánus parancsuralmi rendszerekben a központi tervutasításos rendelkezések dominálnak, aminek következtében a főiskolák és egyetemek „kapui bezárulnak”. A társadalom tagjai számára nyitva kell hagyni a felsőoktatási intézmények ajtait, hogy minden társadalmi csoportnak megnyíljanak a felfelé irányuló mobilitás csatornái,
- ha emelkedik a diplomások száma, akkor ezzel párhuzamosan csökken a deviancia jelenléte, a társadalom kultúráltabbá válik, valamint erősödik a társadalmi integráció is,
- a leggyakrabban azt az érvelést hallani, hogy a diploma még mindig „megvéd a munkanélküliségtől”, magasabb iskolai végzettséggel könnyebben megtalálhatja az egyén a társadalmi munkamegosztásban a helyét, ezért a felsőoktatás expanziója nem káros,
- és végül, komoly oktatáskutatók tudományos véleménye szerint a magyarországi oktatás expanziója egyáltalán nem okoz „diplomás túltermelést”, mert ez idáig a munkaerőpiac képes volt

munkahelyi státuszokba helyezni a szóban forgó fiatalokat és felnőtteket. Túlképzéséről tehát szó sincs, a megnövekedett létszámú egyetemekre és főiskolákra – racionálisan végiggondolva – szükség van. A munkaerőpiac keresleti oldalával nagyjából együttmozgott a felsőoktatás kibocsátása: „Magyarországon azonban a kereslet azonos irányban, sőt nagyobb mértékben változott, mint a kínálat. *Minden rendelkezésre álló adat a túlképzés fikciója ellen szól* (kiemelés – J. Gy.). A fiatal felsőfokú végzettségűek bére folyamatosan és számottevő mértékben nőtt, a szakmunkásoké pedig stagnált, vagy kismértékben csökkent. A munkanélküli ráták időszora sem utal túlképzésre: az állástalanok aránya a diplomások között mindig jóval kisebb volt, mint a kevésbé iskolázott tömegek körében és a különbség nem csökken tendenciaszerűen. Mindez azt mutatja, hogy Magyarországon a rendszerváltás után megugrott a diplomás munkaerő iránti kereslet, miközben a szakmunkások iránti kereslet egyáltalán nem nőtt... a friss diplomásokat a piac nemcsak felszívta, de az átlaghoz képest magasabb bért is adott nekik.” (Kézdi-Varga 2007: 21)

Akik a *felsőoktatásban megjelenő túlképzés ellenzői*, általában az alábbi érvekkel szokták álláspontjukat védeni:

- az valóban igaz, hogy a tudás alapú társadalom szerkezetének kialakításához nélkülözhetetlen, hogy magas tudáskészlettel rendelkezzen a társadalom döntő hányada, azonban a kívánatos nem az, hogy ezeket a kompetenciákat, tudást, készségeket és képességeket a felsőoktatási intézményekben szerezzék meg, hanem már a közoktatásban hozzáférhetővé kellene tenni ezeket. Ez nem a felsőoktatás funkciója kell legyen, hanem általános iskoláké,
- a felsőoktatás expanziója nincs kapcsolatban a demokráciával (vagy ha mégis, akkor indirekt viszonyban állnak), mert a demokráciát egészen más eszközökkel és módszerekkel lehet mérni. Tömegoktatás keretében nem lehet értelmiségi képzést végezni, hiszen az a minőség romlásához vezet szükségképpen, hiszen „a *tömegesedés* egyebek mellett az oktatói kar felhígulásához vezetett, valamint ahhoz, hogy az eredeti tudományos közösségek fokozatosan elveszítik identitásukat. Az *elszámoltathatóság* az oktatók hagyományos autonómiáját korlátozza azzal, hogy egyre szorosabb ellenőrzés alá vonják a tevékenységüket, s ezzel oktatónak lenni kevésbé kívánatos. A *privatizáció* bizonyos

értelemben arra ösztönzi az oktatókat, hogy növeljék saját és intézményük bevételeit, mégpedig olyan szolgáltatásokkal, amelyeknek semmi közük az oktató munkához.” (Altbach 2002: 2-3) E folyamatok kezelése vagy elkerülése érdekében nemzetközi szinten kidolgoztak már olyan stratégiákat, amelyek adekvátnak tekinthetők, azonban a kormányzati szándékok sokszor nem esnek egybe e módszerek alkalmazásával. A leghatékonyabbnak tűnik a felsőoktatás minőségbiztosítási kritériumainak megállapítása és betartatása (Berde–Czenky–Györgyi–Híves–Morvay–Szerepi 2006), azonban magyarországi és más nyugati államokban ennek sikeressége még várat magára. „A közvetett szabályozási eszközök közül a minőségbiztosításnak egyelőre az országok többségében nincs közvetlen hatása az intézmények programkínálatára.” (Galasi-Varga 2006: 11)

- a diplomával rendelkező munkanélküliek, valamint azok a diplomások, akik nem végzettségüknek megfelelő állásokat töltenek be, tudásuk „elfelejtődik”, hiszen nem használják a mindennapokban. Az adófizetők állampolgárok pénze tehát elveszett, bizonyos értelemben pazarlás folyik, amely gazdasági recessziókban vagy válságokban különösen nem engedhető meg. De emellett még más társadalmi feszültségek forrása is lehet: az alacsonyabb iskolai végzettségűeket kiszorítják a munkaerőpiacról a diplomások, a diploma „inflálódik”, újból felerősödik a magán- és az állami felsőoktatási intézmények közötti különbség, aminek végeredménye az lesz vagy lehet, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket az oktatás nem számolja fel, hanem sokkal inkább reprodukálja és konzerválja (Bourdieu 1978). Az állami felsőoktatási rendszer tényleg kitért a kapuit, ám az elit intézményekbe továbbra is nehéz a bekerülés, márpedig a piacépes tudás megszerzésének lehetősége itt nagyobb valószínűséggel kapható meg, mint az előbbiben. Vagyis, az oktatás expanziója nem hozza el a hozzá fűzött reményeket, nagy a távolság az elit és az állami diplomák között; bár diplomát egyre több embernek lehet szerezni, de annak értéke nem azonos a piacon az elit diplomáéval. Az elit oktatásban résztvevők frakciójába olyan egyének kerülhetnek be, akik az átlagnál jóval magasabb gazdasági, kapcsolati és kulturális tőkével rendelkeznek; a tehetősebb társadalmi csoportoknak jár ez a privilégium, így a különböző tőkejavak reprodukálódnak generációról generációra, megmarad ugyanabban a társadalmi osztályban. Az elit iskolákban megszerzett tudás által a gazdasági tőke is

átöröklődik, amelyhez az oktatási rendszer hozzájárul, sőt legitimálja azt. Röviden: a felsőoktatás expanziója nem minden feltétlenül jelenti az esélyegyenlőség kiteljesedését. Az elit felsőoktatási rendszer finanszírozását nem csak az állam végzi, hanem egyre gyakrabban és néha teljes egészében a maguk a piac szereplői is, a magánfinanszírozás terhe magas, ezzel megőrzi annak zártságát, az állami intézményekkel szembeni előnyüket. „A 20. század második felében óriásira duzzadt felsőoktatást döntően az állam finanszírozza, de mellette egyre nagyobb szerephez jut a piac. Nem az emberbaráti szervezetek, egyházak, magánszemélyek részvétele az új elem (mivel mindig is jelen voltak valamilyen mértékben), hanem az üzleti világé, az iparvállalatoké, a pénzintézeteké (ez főleg Európában újdonság, az Egyesült Államokban a kezdetektől fogva erőteljes volt a piac részvétele). (Hrubos 1995). Mindez azzal jár együtt, hogy az állam és a piaci szereplők által finanszírozott felsőoktatási intézményeknek kell egymással versenyezniük – a piac szabályai szerint, nem kérdéses, melyik nyeri a versenyt.

- A dequalifikáció mindkét érintett csoportban elégedetlenségeket generál. Erre vonatkozóan egy viszonylag korai statisztikai adatot olvashatunk: „Az 1996. évi mikrocenzus alapján úgy becsülhető, hogy 585 ezer aktív kereső diplomáson kívül 13 ezer a diplomás munkanélküli, további közel 40 ezer diplomás munkaképes korú, nem tanuló, inaktív és mintegy 60 ezer diplomás dolgozik olyan munkakörben, amelyekben középfokú vagy annál alacsonyabb képzettség is elég lenne. Hasonló képet mutat az 1998-ban végzett diplomások munkaerő-piaci helyzetének felmérése. E szerint a végzést követő egy év után a fiatalok öt százaléka munkanélküli, nyolc százaléka nem tanuló, inaktív és mintegy egyharmaduk dolgozik olyan munkahelyen, amelyek nem igényelnek felsőfokú végzettséget.” (Polónyi-Tímár 2001: 74-75)
- a felsőoktatás és a munkaerő-piaci igények inkongruenciája strukturális munkanélküliséghez vezet (strukturális munkanélküliség: a munkanélküliség egyik fajtája, mely akkor alakul ki, amikor a munkaerő-piaci kereslet és a munkaerő-piaci kínálat szerkezetileg nem illeszkedik egymáshoz). Márpedig a strukturális munkanélküliség felszámolása vagy mérséklése a legnehezebb és a legtöbb időt igénybevevő feladat (Mankiw 2005: 154-177),

- ugyanakkor elengedhetetlen, hogy megállapítsuk: a diploma csak részben véd meg a munkanélküliségtől, csupán első látásra tűnik úgy, hogy valamilyen mágikus ereje van a diplomának. „Sokszor hallani, hogy a felsőfokú végzettségűek hazai munkanélkülisége igen kedvező képet mutat, tehát nincs nyoma a munkaerő-piaci zavaroknak. Ez azonban egy igen egyoldalú megközelítés, mert miközben az tényleg igaz, hogy nemzetközi összehasonlításban a hazai diplomás munkanélküliség a fejlett országok között a legalacsonyabb szinten van, ugyanakkor más a helyzet a gazdasági aktivitás tekintetében. *A magyar diplomások gazdasági aktivitása ugyanis a fejlett országok között a legalacsonyabbak között van* (kiemelés – J. Gy.). Ha a két adatot együtt vizsgáljuk, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a magyar diplomások munkapiaci részvétele a fejlett országok között viszonylag alacsony arányú. Ugyancsak egyre kedvezőtlenebb képet mutat a pályakezdő diplomás munkanélküliség.” (Kövári-Polónyi 2006: 6). Ezt a problémát még tovább mélyíti az, hogy a nyelveket jól beszélő diplomások egyre inkább vonzónak érzik (és ebben az Európai Unió adott szakpolitikai is támogatást nyújtanak) a kivándorlást. Ez azt jelenti, hogy a magyar adófizető állampolgárok támogatásával megszerezett diploma, a határon túli területeken kamatozik.

Az előbb kifejtett társadalmi szinten megjelenő komplex probléma *a magyarországi felsőoktatás expanziójával és inkongruenciájával*, valamint *az oktatáspolitikai átalakult struktúrájával és döntéshozatali mechanizmusaival* vált egyre égetőbbé. Ahhoz, hogy ezt adekvát módon megérthessük, most vegyük sorra a két befolyásoló tényező kialakulását és hatását.

A magyarországi felsőoktatás expanziójának három periódusát szokták egymástól jól elkülöníteni. Az első szakasz az 1940-es évek végétől 1953-ig tartott, amikor a központi tervutasításos gazdasági rendszert legitimálták. Az ekkor meginduló extenzív iparfejlesztéshez nélkülözhetetlen volt a műszaki- és az agrármérnöki szakemberek túlképzése, így ennek kiszolgálására ugrásszerűen nőtt ezen szakok hallgatóinak száma – természetesen ez a minőségi oktatás drasztikus csökkenését hozta el magával. A második periódus 1959-1965 között ment végbe, amely főként a középiskolákat, még inkább a szakmunkásképző intézményeket érintette. A harmadik szakasz pedig – melynek néhány éve lett vége – a rendszerváltás után kezdett kibontakozni a felsőoktatásban. Ezzel összefüggésben a következő elemzést olvashatjuk: „Az

adatok azt mutatják, hogy a 2000-es évtől felgyorsult a diplomás népesség számának növekedése – ekkortól válik érzékelhetővé a tömeges felsőoktatás kibocsátása. Magyarországon 2010-ben nagyjából minden negyedik, 2015-ben pedig majdnem minden harmadik munkavállaló diplomás lesz. Magyarország ezzel 2010-ben Németország, Görögország, Hollandia, 2015-ben pedig az Egyesült Királyság és Svédország diplomás ellátottságával azonos szintre kerül. Ugyanakkor gazdasági fejlettségünket tekintve még ekkor is jelentősen le leszünk maradva ezektől az országoktól... A jelenlegi képzési volumen 2010-ig nagyjából kétszer annyi diplomás szakember kínálatot eredményez, mint a korábban prognosztizált kereslet.” (Kövári-Polónyi 2006: 6, 9) Az ezzel járó minőségromlás szinte evidencia, erről személyes tapasztalatok és számos empirikus vizsgálat is tanúskodik. Ennek talán legfőbb oka, hogy tentatív jellegű tervezés és szervezés előzte meg e folyamatot. Kornai a felsőoktatás korábbi spontán expanziójával kapcsolatban a következőket jegyzi meg: „tipikusan az elmaradottabb országokra jellemző és mindig áldozatokkal jár; megvalósítása érdekében elhalasztunk és elmulasztunk más, fontos feladatokat és szinte teljesen elsikkad a fejlődés minőségi oldala; megbomlik az összhang a szakemberigény és a szakemberállomány struktúrája között; a munkaerő-állomány kvalitatív elmaradása... súlyos diszharmóniához vezethet.” (Kornai 1972: 24, 26)

Fontos megjegyezni, hogy a felsőoktatás expanziója bár bizonyos esetekben gazdasági hátránnyal jár, mégis jelentős *társadalmi igényeket* elégít ki. Számos deklasszálódott, vagy deklasszálódást elkerülni próbáló társadalmi réteg úgy véli, hogy a felsőoktatás viszonylagos nyitottsága lehetőséget nyújt számára a felfelé irányuló mobilitás eléréséhez (a középosztályosodásban vetett remények a felsőoktatásban gyökereznek) (Nagy 2010). Emellett, a magasabb egzisztenciával járó munkahelyek könnyebb megszerzését (vagyis munkaerő-piaci előnyöket remélnék) várják attól, ha gyermekeik vagy akár ők maguk diplomához jutnak (Polónyi 2010).

Más szempontból vizsgálva azt mondhatjuk, hogy a piaci viszonyok *diktálnak* a felsőoktatásnak, azzal szemben *megrendelőként lépnek fel*.

Ez még tovább problematizálja ezt a területet. A piac főszereplőinek (vagyis a globalizáció, illetve az újkapitalizmus vezető elitjeinek) arra volt és van szükségük, hogy a felsőoktatás intézményrendszereiben *piacképes tudást* oktassanak (már a kifejezés is igen árulkodó), olyan ismereteket, tudást, készségeket és képességeket adjanak át a hallgatóknak az oktatók, amelyek kompetenssé teszik őket abban, hogy a diplomaszerezés után a tőkés tulajdonában lévő vállalatoknál, pénzint-

tézeteknél, stb. még hatékonyabban részt tudjanak venni a tőkefelhalmozás folyamatában (Luxemburg 1979). A tőkefelhalmozásnak és a tulajdonviszonyok megszerzésének abban a folyamatában (koncentrációjában és centralizációjában), melynek hasznából sem ők (kivéve néhány felsővezetői menedzsert), sem a társadalom alacsonyabb egzisztenciával rendelkező rétegei semmiféleképpen sem részesülhetnek. Mindez azzal jár együtt, hogy a piac főszereplői *megrendelőként* lépnek fel a felsőoktatási intézményekkel szemben, amelyek a rendszer funkcionálásából kifolyólag kiszolgálják ezeket az igényeket, vagyis függőségbe kerülnek a tőke és termelőeszközök tulajdonosainak osztályától. Megállapítható tehát, hogy az újkapitalizmus kis létszámú haszonélvezőinek érdekében áll az oktatási struktúrákat determinálni és ezt a befolyást meg is szerezték erre az évtizedre az egész nyugat, közép-kelet és kelet európai államokban. De lássuk röviden a részleteket.

A neoliberais gazdasági alapokból kinövő struktúrák tevékenységeiket – többek között – az oktatási intézményeken keresztül legitimálják a társadalmi nyilvánosság előtt. Napjainkban ez a fajta legitimáció – általában – a tömegoktatás folyamatában, az expansióban nyilvánul meg úgy, hogy elhitetik, illetve megpróbálják elhitetni a társadalom többségével, hogy az újkapitalista termelési mód minden egyes ember számára garantálja azt a szabadságot és lehetőségeket azzal, hogy felsőoktatási intézményekbe való bekerülés relatíve egyszerűbb. És valóban, az egyetemekre, főiskolákra egyre növekvő számban és arányban kerültek be fiatalok. A nemzetközi expansió tendenciáiról a következő táblázat adatai árulkodnak.

1. sz. táblázat
Felsőoktatásban résztvevő hallgatói létszám (ezer fő)

	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995
Ausztria			59,8	96,7	136,8	173,1	192,7	212,7
Belgium			124,9	159,7	196,2	247,5	254,3	332,5
Finnország	25,3	43,3	59,8	114,3	123,2	109,8	140,9	188,3
Olaszország	303,5	424,4	687,2	976,7	1117,7	1185	1375,1	1755,1
Hollandia	106	152,7	231,2	288	360	404,9	413,4	
Norvégia			50,1	66,6	79,1	84	116,8	127
Portugália			50,1	79,7	92,2	103,6	133,5	286,9
Spanyolország			224,9	540,2	681	934,3	1049,9	1470,4
Egy. Kir.			601,3	732,9	827,1	1032,5	1086,1	1507

Forrás: Polónyi 2000: 50.

Mint fentebb láthattuk, ez a folyamat nem csak nemzetközi szintéren valósul meg, hanem Magyarországon is. E tendenciákkal a probléma mégis az, hogy a periféria- és félperiféria-országok ifjúságának jelentős hányada piacképtelen diplomát szerez, vagy ha diplomájával mégis megtalálja helyét a társadalmi munkamegosztásban, akkor olyan bérért kénytelen eladni tudását és munkaerejét, amelyből kizárólag a legalapvetőbb életfeltételeit tudja reprodukálni – a magasabb tőkével rendelkező családok gyermekeire mindennek pont az ellenkezője igaz. Még egyszerűbben: az oktatás expanziója nem számolja fel a marxí értelemben vett kizsákmányolást, nem redukálja az egyenlőtlenségeket, inkább csak elkendőzi azt, és látens mechanizmusok által reprodukálja azokat. Egy másik aspektusból azt lehet mondani, hogy „az üzleti világ szerepe ugyancsak korlátozza az akadémiai szabadságot, az egyetemi autonómiát, mivel a pénzügyi támogatás fejében beleszól az oktatási koncepcióba (pl.: rövid távú munkaerő-piaci szempontok érvényesítése), a kutatások témaválasztásába, indirekt módon az egyetemek személyi-kinevezési döntéseibe. A közvetítésre helyenként hasonló ütköző szervezeteket hoznak létre, mint az állami kontroll estében.” (Hrubos 1995)

A felsőoktatás tömegesedése ellen a humboldti filozófiákat preferálók már az 1950-es évek végén, 1960-as évek elején felszólaltak. A humboldti filozófiák interpretációja során Habermas (1957) kifejti, hogy a felsőoktatási intézményeknek egyik fontos funkciója a tudományos diszciplínák integrált átadása, és annak „töredezetség mentesítése”. Csak egy komplex egészszé szerveződött akadémiai ismerethalmaz elsajátítása révén értheti meg az egyén adekvát formában a természet- és társadalomtudományos paradigmákat. Az egyetem feladata, hogy tudományos tudást nyújtson, és ne specializációk során végletekig (néha már nevetségességig) redukált ismereteket. A második jellemzője, hogy az elméleti tudást szintetizálni kell az empirikus kutatások eredményeivel, a kettő összevonásával szerezhető új, alkalmazható információ a társadalmi életről. A harmadik sajátossága az, hogy a tanulás és a tanítás szabadságát biztosítsa a felsőoktatási intézmény szereplőinek (például az oktatóknak a szabad témaválasztást, a hallgatóknak pedig az óraválasztást).

A humboldti elveket három fontos tendencia kezdte megsemmisíteni: a tudományok specializációja, az egyetemek bürokratizációja, valamint a skolasztizálódás. Mindhárom tényező már benne volt pl.: a náciizmus ideológiájában, de az újkapitalizmus is magában hordozza ezt a három komponenset. (Talán nem véletlen, hogy Marcuse is azt mondta, hogy „Aki nem hajlandó beszélni a kapitalizmusról, az nem beszéljen a náciizmusról sem”. Ezzel is utalt arra, hogy bizonyos szubsztanciális

hasonlóságok fedezhetők fel a kettő között.) Ugyanis, a „modern tudomány olyan ismereteket nyújt, amelyek *technikailag* hasznosíthatók. De arra kérdésre nem tud válaszolni, hogy hogyan élünk. Ez a kérdés számára nem érdekes. A gyakorlathoz való technikai viszonyulás a „hogyan élünk” kérdéstől való eltávolodáshoz vezet.” (Weiss 2000: 45) Kizárólag a munkára koncentrálnak, a munkatársadalom struktúráinak létrehozásához járul hozzá, melyben az ember elveszíti eredetiségét, identitását, fogyasztóvá redukálódik.

Az oktatás expanziója nem hagyja érintetlenül a hallgatói közösségeket sem, erre vonatkozóan Habermas (1969) is végzett empirikus kutatást, melynek eredménye teljesen illeszkedik az előbbi megállapításokhoz. Korai vizsgálatai azt mutatták, hogy az expanzióba belekerült felsőoktatási intézmények hallgatói szinte kivétel nélkül alkalmatlanok arra, hogy rendszerszerűen megfogalmazzák egyéni véleményüket a gazdasági-társadalmi folyamatokról, sőt, ellenvéleménnyel, bírálatokkal sem élnek. Nem tudják az aktuális viszonyokat kontinuitásukban felfogni, értelmezni. A hallgatók általános gondolkodásáról a következőket írja: „Megdöbbentő a semleges szakértő attitűd: a történelmet csak ritkán tekinti folyamatnak, amelyben a múlt is meghatározza a jelent; a legújabb történelmet máris dossziékba fűzte.” Habermas 1969: 254). A hallgatók elidegenednek nemcsak egymástól és az oktatótól, de az oktatott tantárgytól is.

Ezzel párhuzamosan kibontakozik az úgynevezett re-bürokratizáció jelensége, mely fogalom azt a folyamatot jelöli, melyben az oktatók hivatali, bürokratikus feladatai megnőnek az intézmények autonómiájának következtében. További problémát okozott egy másik változtatás, amely a tanári ellenőrzéssel és értékeléssel kapcsolatos; ez a kredencializmus terminusával írható le. E fogalmat Kozma a következőképpen definiálja: „a tudományos közösség tagjaként az oktató a saját teljesítményére figyel; hallgatója annyiban érdekes számára, amennyiben közreműködik az oktató saját teljesítményében. A tanár (a mester) viszont a hallgatóra figyel. Egyik szerepe az, hogy – önmaga helyett – tanítványának teljesítményét kísérvé figyelemmel. A tömegoktatásban azonban erre már nincs lehetőség; ehelyett időről – időre kampányszerűen ellenőriznie kell. Így az értékelést, amely a fejlődést kísérő valódi tanári tevékenység volna, átalakul tesztek és tudáspróbák adminisztrálásává, aminek személytől függetlenül, értékelőtől függetlenül, szabványosított formában kell megtörténnie. Az oktató nem mint tanár vesz benne részt, hanem csak mint diagnosztus.” (Kozma 2004: 106)

Az eddigiekből is egyértelműen kitűnik, hogy a felsőoktatás tömegesedéséről eltérő álláspontok formálódtak. Abban azonban szinte min-

den oktatáskutató véleménye megegyezik, hogy megfelelő szabályozás nélkül ennek hatásai beláthatatlan szocioökonómiai és szociálpszichológiai károkat képesek okozni. A kérdés itt most úgy merül fel, hogy vajon kinek a feladata korrigálni ezt a helyzetet, milyen legyen a beavatkozás iránya és mértéke? Magyarországon a megoldást rendszerint *az államtól* várják. A következő részben röviden összefoglaljuk, hogy a gyakorlatban nemzetközi viszonylatban milyen megoldásokat kerestek és találtak.

A felsőoktatás és munkaerőpiac összehangolásának módszerei

Ebben a fejezetben azt mutatjuk be, hogy a különböző kormányzatok más-más periódusban milyen módszereket és eszközöket alkalmaztak a felsőoktatás és a munkaerőpiac kongruenciájának kialakításánál, illetve a strukturális munkanélküliség visszaszorítására. Összesen öt módszertani eljárást ismerünk.

Munkaerő-megközelítésen alapuló oktatástervezés:

A felsőoktatás és munkaerőpiac harmonizálása érdekében ezt a makroszintű módszert szokták a leggyakrabban használni, ez a legismertebb és legtöbbször alkalmazott (és persze kritizált) eljárás. Ez a „tervezési folyamat egymást követő, egymáshoz kapcsolódó és egymást kiegészítő és ellenőrző iteratív lépések konzisztens rendszere.” (Polónyi-Tímár 2001: 120) A második világháború után a világ bipolaritása miatt főleg a keleti államokban használták ezt a módszert, ahol a piaci mechanizmusokat háttérbe szorították, az államnak pedig központi helyet adtak. Azonban nem csak a kommunista országok preferálták, a későbbiekben, 1965 és 1975 között OECD is közreműködött e folyamatok kibontakozásában, így Görögország, Törökország, Spanyolország, Portugália és Olaszország is adaptálta ezt az eljárást. A módszer kiindulópontja, hogy: „a kereslet tényezői egymagukban nem elegendők az oktatási rendszer fejlesztésének meghatározásához; az elemzésnél a kínálat tényezőit is figyelembe kell venni. Ilyen feltételek között kétségbe vonható, hogy léteznek olyan objektív gazdasági szükségletek, és hogy a tervezésnek abból kell állnia, hogy ilyen szükségletekhez igazítsa a szakképzést. Az adaptáció nem lehet egyirányú.” (Bertrand 1993: 22)

Ennek gyakorlati alkalmazása hat lépésből áll (Bertrand 1993):

1. A társadalmi munkamegosztás napjainkra igen differenciált, ezért nem lehet egy országosan egységes, közös munkaerőpiaci prognózist készíteni, figyelembe kell venni a regionális eltéréseket (szubszidiaritás elve). Ez azt jelenti, hogy elsőként el kell különíteni a különböző gazdasági ágazatokat regionális összefüggésben, majd ezeket meghatározott aspektusok alapján 20-25 nomenklatúrába csoportosítani.
2. A létrehozott nomenklatúrákat foglalkozási csoportokra kell tovább bontani, majd ezt még tovább differenciálni a szükséges képzettségi szintek alapján. Elemezni kell, hogy adott munkafolyamatok elvégzéséhez, milyen szakképzettség, milyen fokozat szükséges.
3. Ezt követően a demográfusok által készített népesség-előrebecslést kell megszerezni, amely lehet, rövid-, közép- és hosszú távú. Az oktatás ilyen típusú megtervezéséhez az aktuálisan 5-25 éves fiatalok jelenlegi és várható számát kell becsülni – nemek szerinti bontásban.
4. Meg kell becsülni statisztikai idősorok, illetve korfa alapján a várható aktivitási rátát (persze ezek feltételezett, valószínűsített variánsok); ilyenkor azt vázoljuk fel, hogy amikor a szóban forgó nemzedék kikerül az iskolából, akkor várhatóan hány munkavállaló lesz nyugdíjas, mennyi státusz szabadul fel.
5. Az ágazati nomenklatúra és foglalkozási csoportok összevetése után hazai és nemzetközi tapasztalatok és folyamatok figyelembevételével megkapott adatokat a jelenlegi és a jövőbeli gazdaságilag aktív népességre kell vonatkoztatni, összevetni. Az ágazati adatsorok *összessége* adja meg a prognózis-nomenklatúra szerinti foglalkozási csoportok és képzettségi szintek struktúráját a felnőtt korú, aktív lakosság körében.
6. Ha megtudtuk, hogy az iskolából kilépők idejében hányan lesznek a munka világában és mennyien kerülnek ki a különböző oktatási szintekről, akkor számításba kell venni a munkahelyi előrelépést (foglalkozási mobilitást), halálozást, nyugdíjazást, előrehozott nyugdíjazást, technológiai fejlődést, migrációt. Ezek figyelembevételével lehet számszerűsíteni a jövőbeli felmerülő szükségleteket, amelyeket az oktatási rendszernek kell kielégítenie; az oktatási szinteket és szakmákat ezek alapján kell megtervezni.

Most nézzük meg, melyek a leggyengébb komponensei ennek a modellnek, milyen bírálatokkal illették ezt. Először is „a módszer a bérek változásának nem tulajdonít szerepet sem a keresleti, sem a kínálati oldal alakulásában. Ugyancsak nem foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy a rendelkezésre álló erőforrások – oktatási és képzési célokra is – szűkösek. Nem veszi figyelembe, hogy a kiszámított iskoláztatási szükséglet milyen ráfordítások mellett biztosítható, s hogy ez mekkora költségekkel jár. Nem ad választ arra a kérdésre, hogy ha költségvetési korlátok akadályozzák a képzési szükségletek teljes körű kielégítését, akkor milyen kritériumok alapján dönthető el, hogy melyik képzési szükségletet kell kielégíteni, és melyiket nem.” (Varga 1998: 102-103)

Ezzel a módszerrel általában 1-2, vagy 15-20 évre előre szoktak tervezni, ami egyszerre rövid és hosszú távú prognózis (Magyarországon a központi tervutasításos gazdaságban a termelési időszakkal azonos periódusra terveztek, vagyis 5 évre.) Az öt év azonban kevésnek bizonyult, hiszen ez rövidebb, mint az oktatásban töltött idő – ha az alapfokú oktatást is ide soroljuk. A hosszú távú tervezéssel pedig az a gond, hogy figyelmen kívül hagyja az externális (külső) hatásokat, valamint az is, hogy a gazdasági prosperitást, a technológiai fejlődést állandónak vélik. Mindezek torzítják a becslési adatokat, használhatatlannak titulálták egy ideig ezt a metódus.

Ugyanakkor hipotézisként fogalmazták meg, hogy a különböző munkafajták helyettesítési rugalmassága nulla. Feltételezték azt, hogy a munkacsoportok között szakmai mobilitás nem létezik, márpedig ez tarthatatlan álláspont; egy mérnök-tanár pontosan el tud látni vezetői feladatokat egy ruhaboltban, mint ahogy egy testnevelő-tanár is képes iskolaigazgatói funkciót betölteni. Emellett ez a módszer nem számol azzal, hogy a munkaerő-utánpótlás nem kizárólag az oktatásból kikerült egyénekké oldható csak meg, hanem a foglalkozási mobilitásban résztvevőkkel, a munkanélküliekkel és a bevándorlókkal is.

Napjainkra e módszer számos szegmentuma kifinomultabbá vált, a 2000-es évek elején Hollandia, az Egyesült Királyság, Németország és Franciaország is használta, sőt, a rendszerek európai szintű összehangolása is kezdetét vette a Maastrichti-szerződés értelmében. (Még csak elméleti síkon fogalmazódott meg a javított módszer gyakorlati bevezetése, eszerint ötévenként akár restriktív intézkedéseket is alkalmazhatnak mind a felsőoktatás, mind a munkaerőpiac struktúráiban.) A módszer hátrányait az alábbi módosítások révén pontosítják:

- „az állandó együtthatók helyett a foglalkozási és képzési struktúra előrejelzését sokváltozós magyarázó modellekkel végzik,

- az előrejelzéseket középtávra, általában öt évre készítik, mivel ennyi idő alatt valószínűleg nem történnek drámai változások a munkaerő-piacon,
- az oktatási keresletet és kínálatot nem hasonlítják össze részletesen valamennyi évre az előrejelzési perióduson belül, hanem inkább a különböző foglalkozások kilátásait általánosságban határozzák meg az előrejelzési időszak egészére, *jó* és *rossz* kategóriákban,
- az előrejelzéseket két évente felülvizsgálják, és a munkaerő-piacon történt esetleges újabb fejlemények figyelembe vételével korrigálják azokat,
- az előrejelzések eredményei mellett a foglalkozási csoportok perspektívájának meghatározásához a munkaerőpiacot más módszerekkel vizsgáló kutatások eredményeit is felhasználják,
- az eredményeket kiegészítik olyan rugalmassági vizsgálatokkal, amelyek a különböző képzettségű munkák közötti helyettesítési lehetőségeket, valamint a munkaerő foglalkozások és szektorok közötti mobilitását vizsgálják.” (Varga 1998: 108)

A munkaerő-megközelítésen alapuló oktatástervezésnek társadalomtörténeti (vagyis a korrigálatlan metódus) hátrányos tapasztalatairól a következőket olvashatjuk: „A kelet-európai tervgazdaságokban, amelyek ilyen téren jól működtek, általában 5 évre előre gazdasági tervet készítettek, amelynek alapján meghatározhatták, hány mérnökre vagy orvosra van szükségük. Az oktatási intézményeket ezek után úgy finanszírozták, hogy a végzettek száma megegyezzen a tervezett szinttel. Módosított formájában hasonló módszer működött fél-tervgazdaságokban, például Svédországban. Számos kísérletet tettek ennek megvalósítására az Egyesült Királyságban is, és még többet a fejlődő országokban. A legtöbb katasztrofális következménnyel járt. Növelték a természettudományos szakok hallgatói létszámát, majd kiderült, hogy nincsen erre igény. Úgy döntöttek, hogy túl sok orvos dolgozik az országban, tehát egészségügyi iskolákat zártak be, ami az 1960-as években orvoshiányhoz vezetett. Elhatározták, hogy a születési ráta csökkenésére tekintettel csökkentik a tanárképző főiskolák számát. A születésszám hirtelen emelkedni kezdett, így az 1960-as években tanárhiány alakult ki.” (Glennerster 1999: 321)

Költség-haszon elemzés módszerei:

A következő módszertani eljárás a költség-haszon elemzésre épül, az egyéni és társadalmi megtérülési ráták kiszámítása alapján próbáljuk meg a felsőoktatás és a munkapiac kongruenciáját létrehozni. A módszer alkalmazói úgy vélik, hogy azokba az oktatási szintekbe kell jelentős anyagi forrásokat invesztálni, amelyeknek *társadalmi* megtérülési rátái magasak, amelyekből nem csak az egyén húz hasznot, hanem a társadalom többi tagja is. Mivel a társadalmi megtérülési ráta a munka világán keresztül realizálható, nyilvánvaló, hogy azokra a képzésekre kell nagyobb hangsúlyt helyezni, ahol ez a megtérülési ráta magas, ahol pedig alacsony, ott kevesebb figyelmet kell szentelni a finanszírozásnak. Az oktatás társadalmi- és egyéni megtérülési rátái pontos információkat közölnek arról, hogy mely képzéseket kell preferálni vagy hátrébe szorítani a felsőoktatás struktúrájában.

Ahhoz, hogy további gondolatmenetünk érthetővé váljon, ezen a ponton néhány fogalmat és összefüggést kell előbb tisztáznunk.

Egyéni megtérülési ráta azt mutatja meg, hogy a tanulás az egyén számára mennyire jövedelmező. A *társadalmi megtérülési ráta* pedig azt mutatja, hogy a társadalom számára mennyire jövedelmező költeni a különböző oktatási szintekre. Arra a kérdésre ad választ, hogy vajon hatékony-e, és ha igen, mennyire, a kormányzati redisztribúció az eltérő oktatási programok között?

A költség-haszon elemzés logikájának kiindulópontja az, hogy az oktatásra fordított kiadások és a haszon pénzben (tehát matematikailag) mérhető legyen (T. Kiss 2012). Az egyéni és a társadalmi hasznok és költségek azonban egymástól különböznek, eltérő módon kell megállapítani ezeket.

Egyéni közvetlen költségek: ide azok a közvetlen pénzbeli kiadások tartoznak, amelyek a tandíjjal (beiratkozási díj, már amelyik országban van), iskolázási felszerelések költségeivel, iskolázáshoz kapcsolódó utazással, szállással, öltözködéssel vannak összefüggésben. A támogatások (például ösztöndíj) mértékével azonban csökkenteni kell ezt a kiadást.

Egyéni közvetett költségek: ebbe a kategóriába az elmaradt jövedelmeket soroljuk. Ennek meghatározása viszont nem könnyű feladat, mert a hallgatók meglehetősen nagy arányban vesznek részt részmun-kaidős foglalkoztatásban és nyári munkákban. A közvetett költségek mértékét az innen származó jövedelemmel csökkenteni kell. A gyakorlatban az egyéni közvetett költségeket úgy szokták megállapítani, hogy az érintett személy korcsoportjába tartozó dolgozók keresetét veszik alapul. „Így például egy első éves hallgató elmaradt keresetét egy azo-

nos életkorú, de teljes munkaidős munkaerő-piacra a középiskola után belépő személy tényleges keresetével, egy másodéves hallgató elmaradt keresetét egy azonos életkorú, de egy év felsőoktatás után a munkaerő-piacra belépő tényleges keresetével, és így tovább. A gyakorlatban ritkán van elég adat, hogy az elmaradt jövedelmeket ennyire körültekintően becsüljük meg. Általában tanulmányi idő egészére az azonos életkorú, de egy iskolai fokozattal alacsonyabb végzettségűek tényleges kereseteivel becsüljük az elmulasztott jövedelmeket. Tehát a másod-, harmadéves stb., hallgatók potenciális keresetét az azonos életkorú, középiskolai végzettségűek kereseteként számítjuk ki.” (Varga 1998: 46-47) Ebben az esetben mindenkor a nettó jövedelmet vesszük alapul.

Közvetlen társadalmi költségek: az oktatási tanintézmények nem csak oktatással összefüggő funkciókat látnak el, hanem például szociális és egészségügyi feladatokat is. A közvetlen költségek kizárólag az oktatással kapcsolatban álló költségeket foglalják magukba, a többit nem, ennek megállapításának a kettőt külön kell választani.

Közvetett társadalmi költségek: a hallgatók felsőoktatásban való részvétele miatt kieső jövedelmeknek társadalmi vonatkozásai is vannak, nem csak individuális. Egészen pontosan azért, mert a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezőknek nagyobb a jövedelmük, magasabb a teljesítőképességük, több adót is fizetnek. Közvetett társadalmi költségnek számítjuk az elmaradt adózatlan jövedelmek, a kiesett output-ot; ekkor mindig a kiesett bruttó béreket vesszük alapul. Emellett meg kell említeni még, hogy az oktatási intézmények kiesnek az általános forgalmi adó (ÁFA) alól, amely szintén költségként definiálható a társadalom oldaláról. Továbbá, az intézményi épületek amortizációját és az elmaradt bérleti díjak (mivel az intézmény épületét és felszereléseit csak részlegesen lehet bérbe adni) is terhet jelentenek a társadalom részére.

Most térjünk rá, milyen módszerekkel számoljuk ki a megtérülési ráták alkalmazásával a különböző oktatási szintek gazdasági hasznát. Erre azért van szükség – mint azt fentebb említettük –, mert mindezek alapján statisztikailag mérhetővé válik, hogy mely képzéseknek, karoknak, valamint szakok által nyújtott ismereteknek mekkora a társadalmi és egyéni megtérülési rátája. A magasabb *társadalmi* hozamot termelő képzéseket lehet fejleszteni, az alacsonyabb profitot realizáló képzéseket pedig marginalizálni kell, hiszen az ott megszerzett tudást kisebb hatékonysággal lehet a munkaerő-piacon értékesíteni. Ennek megállapításához a „belső megtérülési ráta” módszerét alkalmazzuk, melynek három típusa különíthető el egymástól.

Részletes módszer: ez az eljárás rendkívül pontos adatokkal szolgál, azonban az a hátránya, hogy csak akkor alkalmazható, ha rendelkezésünkre áll a vizsgált csoport, csoportok életkor és iskolázottság szerinti kereseti (bruttó, nettó) adatsora. Mindezt ki kell egészíteni az oktatás közvetlen költségeivel és így már az egyéni és társadalmi megtérülési ráták is kiszámíthatóvá válnak. (Logikus, az egyéni megtérülési ráta a nettó keresetek és a közvetlen társadalmi költségek, a társadalmi megtérülési ráta pedig a bruttó jövedelem és közvetlen társadalmi költségek alapján határozható meg.) Az ilyen részletes és feldolgozott adatsorok hiányában (ami igen gyakran előfordul) szoktuk alkalmazni a rövidített módszert.

Rövidített módszer: az adatok hiánya miatt ezzel a módszerrel egy durva becslést, valószínűsítést végezhetünk, az eredményeket ezek ismeretében kell kezelni, használni. Kiszámítási módja: ez a megtérülési ráta egyenesen arányos az adott végzettségűek átlagjövedelmével, és fordítottan arányos a végzettség megszerzéséhez szükséges tanulmányi idővel és az éves közvetlen társadalmi költségekkel. A módszer részleges hibája az, hogy figyelmen kívül hagyja azt a tényt, hogy az iskolázási kiadások nem mindig azonos időszakban merülnek fel (ezt azonban súlyozással korrigálni lehet). Emellett abból a hibás hipotézisből indul ki, hogy a keresetek nem növekednek az idő múlásával, valamint a különböző iskolai végzettségűek jövedelemkülönbségét konstansnak tekinti.

Nettó jelenérték vizsgálat: ez a legritkábban alkalmazott eljárási mód. Itt adott diszkontráta mellett kiszámítjuk az egyén aktuális emberi tőke nettó értékét. Ha az eredmény pozitív, akkor az oktatás számára hasznot hozott. Ez fordítva is igaz. A diszkontráta megállapításánál az időpreferencia-ráta mértékét kell szem előtt tartani.

Friedman-i módszer: a Nobel-díjas közgazdász az oktatás és munkaerőpiac kongruenciájával kapcsolatos nézeteit a *Kapitalizmus és szabadság* (1996) című könyvében fejtette ki. Kiindulópontja szerint hosszantartó harmonikus viszonyrendszert akkor lehet kialakítani az oktatás és munkaerőpiac között, ha a piaci mechanizmusoknak szabad teret nyújtunk, kizárólag a kapitalista termelési mód hoz megoldást. Az állam helyett a piaci automatizmusok korrigálják a kudarcokat, és egy dinamikus növekvő pályára állítják a szóban forgó rendszereket. Ezért be kell vezetni a kvótás-módszert, amelynek értelmében az államnak egy fix összegű támogatást utalvány (voucher) formájában kell nyújtania minden szülőnek ahhoz, hogy gyermekét adott iskolázottsági szinten oktathassa. Ha a szülő egy drágább, de jobb oktatási tanintézménybe kívánja jártni gyermekét, akkor ezt az összeget kipótolhatja.

Verseny alakul ki az oktatási intézmények között a gyermekekért, illetve a hallgatókért, melynek végén csak a leghatékonyabban működő iskolák maradnak életben – ez szolgálja leginkább a társadalom érdekét. „A leghatékonyabb iskolák magukhoz vonzzák a diákokat és az erőforrásokat, míg a többiek visszamaradnak. Ez a szabadpiaci szolgáltatók közötti hatékonysági verseny hagyományos formája – ezt nevezzük röviden E-versenynek.” (Glennerster 1999: 331.) A Friedman-i eljárást inkább elméleti jellegű, rendkívül kevés állam alkalmazza, mert a területi egyenlőtlenségek hirtelen elszabadulnának. Azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy piaci körülmények között a piaci megoldások hosszú távon harmóniát teremthetnek. Ez már többször bizonyítást nyert, persze, szigorúan elméletileg.

Zárszó helyett

A felsőoktatás és munkaerőpiac viszonya összetett, folyamatosan változó, gyakran egymásnak feszülő, néha harmonikus. A dinamikus átalakulásokra adott válaszok és az alkalmazkodás képessége hatással van mindkettőre. Ahhoz, hogy relatíve kiegyensúlyozott viszony alakuljon ki a rendszerek között, intervenciót alkalmaznak, azonban ennek helyességét és fenntarthatóságát döntően befolyásolja az, hogy ki, milyen módon, helyen és formában avatkozik be. A hazai és nemzetközi tapasztalatok eddig sorra azt támasztják alá, hogy a két struktúra összehangolásánál kizárólag gazdasági aspektusokat vettek elsődlegesen figyelembe, az emberi szempontok és az időtényező háttérben maradtak. Mindez aktuális a magyar felsőoktatás számára is: ebben a rendszerben gyors, főként anyagi szempontok szerinti, valamint a társadalom és a munkaerőpiac legitimációja nélkül bármilyen változtatást elindítani...

Irodalom

- ALTBACH P. (2002): *The Decline of the Guru*. Chesnut Hill: Boston College.
- ARTNER ANNAMÁRIA (2006): *Globalizáció alulnézetben. Elnyomott csoportok – lázadó mozgalmak*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- BERDE ÉVA – CZENKY KLÁRA – GYÖRGYI ZOLTÁN – HÍVES TAMÁS – MORVAY ENDRE – SZEREPI ANNA (2006): *Diplomával a munkaerőpiacon*. Budapest: FKI.
- BERTRAND, O. (1993): *Az emberi erőforrások tervezése*. Budapest: Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- BOURDIEU, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- FERGE ZSUZSA (1997): És mi lesz, ha nem lesz? In: Gombár Cs. – Hankiss E. – Lengyel L. (szerk.): *És mi lesz, ha nem lesz?* Budapest: Korridor Kiadó. 146-175.
- FRIEDMAN, M. (1996): *Kapitalizmus és szabadság*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- GALASI PÉTER – VARGA JÚLIA (2006): *Hallgató létszám és munkaerőpiac*. Budapest, FKI.
- HABERMAS, J. (1957): Das chronische Leiden der Hochschuleureform. *Merkur*, 109. füzet, 265-284.
- HABERMAS, J. (1969): Az iskolai és a főiskolai képzés hatása a diákok politikai tudatára. In: Huszár Tibor – Sükösd Mihály (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó. 252-263.
- HRUBOS ILDIKÓ (1995): A felsőoktatási rendszer válasza a változó társadalom kihívásaira. www.mtapti.hu/mszt/19954/hrubos.htm
- KÉZDI GÁBOR – VARGA JÚLIA (2007): Téveszmék és álterápiák. *Figyelő*, 2: 20-23.
- KOZMA TAMÁS (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás szociológiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- KÖVÁRI GYÖRGY – POLÓNYI ISTVÁN (2006): A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei. <http://www.ofakht.hu/muh/muhfr.html>
- LUHMANN, N. (1982): *The Differentiation of Society*. New York: Columbia UP.
- LUXEMBURG, R. (1979): *A tőkefelhalmozás*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- MANKIW, N. G. (2005): *Makroökonómia*. Budapest: Osiris Kiadó.

- MARTIN, H. – SCHUMANN, H. (1998): *A globalizáció csapdája*. Budapest: Perfekt Kiadó.
- MARX, K. – ENGELS, F. (1959): *A Kommunista Párt kiáltványa*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó. 437-471.
- MARX, K. (1962): *Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- NAGY PÉTER TIBOR (2010): A felsőfokú végzettségűek státusinkonzisztenciája. *Educatio*, 3: 402-418.
- POLÓNYI ISTVÁN – TÍMÁR JÁNOS (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- POLÓNYI ISTVÁN (2000): *Oktatás-gazdaságtan pedagógusok számára*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 3. fejezet.
- POLÓNYI ISTVÁN (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*, 3: 384-401.
- SIMAI M. (2000): Globális kihívások és a tudomány válaszai. In: Simai M. – Gál P. (szerk.): *Új trendek és stratégiák a világgazdaságban. Vállalatok, államok, nemzetközi szervezetek*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 11-25.
- SZALAI ERZSÉBET (2001): *Gazdasági elit és társadalom a magyarországi újkapitalizmusban*. Budapest: Aula Kiadó.
- SZALAI ERZSÉBET (é. n.): *Eredeti tőkeátcsoportosítás és szociális jogok*. <http://beszelo.c3.hu/03/03/06szalai.htm>
- SZALAI ERZSÉBET (2005): *Socialism. An Analysis of its Past and Future*. Budapest, New York: CEU Press.
- T. KISS JUDIT (2012): A humán tőke statisztikai mérhetősége. *Statisztikai Szemle*, 1: 64-88.
- WEBER, M. (1979): *Gazdaságtörténet*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- WEISS JÁNOS (2000): *Tizenkét előadás a Frankfurteri Iskoláról a diákmozgalmakról*. Budapest: Áron Kiadó.