

Humán erőforrások és az oktatás

Míg korábban az oktatás szinte kizárólag a közgazdasági szakirodalomban szerepelt a humánerőforrás-fejlesztés kontextusában, az utóbbi időben e megközelítés mind oktatáspolitikai, mind szakmai-pedagógiai körökben egyre általánosabbá vált. Ennek a legközvetlenebb és gyakorlati oka az, hogy az Európai Unióba ez év májusán belépett Magyarország oktatásügyének fejlesztésére jelentős források lehetősége tárult fel az EU Strukturális és Kohéziós Alapjaiból elérhető humán erőforrás-fejlesztési támogatások révén. Írásunk a humán erőforrás fogalmának különböző elméleti megközelítéseit, a fogalom változásait és átalakulását, valamint a humán erőforrás-fejlesztésnek kifejezetten a közoktatás szempontjából specifikus főbb tényezőit tekinti át és elemzi.

Arról, hogy melyek a magyar közoktatás legfontosabb humán erőforrás-fejlesztési feladatai, a 2004–2006 közötti időszakra szóló Nemzeti Fejlesztési Terv Humán Erőforrás Operatív Programja (HEF OP) s az e programhoz kapcsolódó – 2004 márciusától megjelent, illetve megjelenő, konkrét intézkedésekhez kapcsolódó – pályázati kiírások adnak némi eligazítást (lásd: www.hefop.hu; www.om.hu). A közoktatási rendszer szereplőit e pályázatok két területen: a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása (HEF OP 2.1), valamint az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek, kompetenciák fejlesztésének ösztönzése (HEF OP 3.1) tekintetében célozzák meg. Ezek tehát nyilvánvalóan a mai magyar közoktatási rendszertől a humán erőforrások fejlesztésében elvárt feladatok. De mi is valójában a tartalma annak, amikor a közoktatásról mint a humán erőforrások fejlesztésének egyik fontos szereplőjéről beszélünk? Releváns-e ez a megközelítés, vagy csupán a megnyíló fejlesztési források ígézetéről, netán múltó divatjelenségről van szó? Mások-e a közoktatás feladatai ebben a „fénytörésben”, mint a hagyományos ágazati megközelítésekben? Írásunk – amely egy megjelenés előtt álló kötet egyik fejezete nyomán készült – elméleti jellegű, de a gyakorlat számára is használható támpontokat kíván nyújtani a közoktatás humán erőforrás-fejlesztési feladatainak végig-, vagy inkább újragondolásához. A szerző álláspontja szerint ez azért nem kerülhető meg, mert a humán erőforrás-fejlesztés vetülete valójában a közoktatási rendszert működtető társadalom komplex igényeit fejezi ki, a szektor teljesítményét pedig szintén a hagyományos szakmai-pedagógiai feladatok teljesítésénél tágabb horizontról, társadalmi-gazdasági szempontból értékeli.

A „human capital”-tól a humán erőforrásig

A humán tőke fogalmához az az elméleti közgazdasági felismerés vezetett el, hogy az emberi tényező önálló és más termelési tényezővel nem magyarázható szerepet játszik a gazdasági növekedésben. (1) (Schulz, 1961) Azt, hogy e nem anyagi tőkejavak a nemzetgazdaság integráns részei, a regionális közgazdaságtan is igen korán fölismerte. E diszciplína egyik megalapítója, von Thünen szerint „az iskolázottabb népek nagyobb tőkét birtokolnak, amelyek hozzáadéka a munka nagyobb termelékenységében fejeződik ki”. (idézi Varga, 1998. 11.)

A humán tőkejavakat – az emberek képességeit és produktív ismereteit – mint termelési tényezőket mindenekelőtt az különbözteti meg a többi tényezőtől, hogy maguk is a gazdasági tevékenység eredményei, s a további termelés alapjául szolgálnak. (Lengyel – Szántó, 1998) Az emberi és a többi tőkefajta közötti fő különbség azok tulajdonjogainak természetéből fakad; az emberi tőke elidegeníthetetlen, tulajdonosa kizárólag az lehet, akiben e tőke testet ölt. (2) Így az emberi tőkére épülő szolgáltatások cseréje egyfajta bérleti típusú tranzakcióként értelmezhető. (Rosen, 1991) (3) Az emberi tőkét másfelől az különbözteti meg más tőkefajtáktól, hogy megtérülése hosszú távú.

A modern közgazdaságtan azon tapasztalata alapján, hogy a termelési tényezők pótlólagos ráfordítással megnövelhetőek, az emberi tőkébe történő beruházásról is elmondható, hogy „növeli az egyén szakértelmét és jövedelemtermelő képességét, valamint a gazdasági döntéshozatal hatékonyságát a piacgazdaságon belül és azon kívül is”. (Rosen, 1991) A regionális emberitőke-beruházás szempontjából az emberi tőke mozgása kötöttebb a pénztőkénél. Ugyanakkor – mivel nem szolgál fedezetül – növelésére más térségből nem lehet kölcsönhöz jutni. (Barro – Sala-i-Martin, 1995) (4)

A lehetséges ráfordítások spektruma igen széles; a humán tőkét növelő beruházások körébe már a szulz-i elmélet szerint beletartoznak az egészségügy, a munkahelyi képzés, a formális (alap-, közép- és felsőfokú) oktatás területén történő, valamint a munkakerő és a lakosság mobilitását támogató beruházások. Azzal, hogy kimutatták: az emberi tőkeberuházások hozadéka a fizikai tőkeberuházások hozamaihoz hasonlítható, igen megnőtt e tőkefajta gyakorlati jelentősége. (Kendrick, 1976)

Azzal, hogy kimutatták: az emberi tőkeberuházások hozadéka a fizikai tőkeberuházások hozamaihoz hasonlítható, igen megnőtt e tőkefajta gyakorlati jelentősége.

Noha hosszú ideig nem sikerült számszerűsíteni a humán tényező gazdasági hatását, annak becslésére már a 19. században különböző modellek születtek. (Varga, 1998, 12–13.) (5) Fontos, korai felismerés volt, hogy a humán tőkejavak hiánya korlátozza a szükséges fizikai tőkeberuházásokat is, vagy megakadályozhatja azok hasznosulását. Bár a közvetlen haszonnal kecsegtető piaci be-

fektetések rövidebb idő alatt fejtik ki hatásukat, de kevésbé vagy egyáltalán nem hasznosulnak, ha nem kíséri őket megfelelő, a piaci igényeken túlmutató, bár lassabb megtérülésű közösségi ráfordítás. Az elemzésre alkalmas, idősoros területi adatok megjelenésével, majd a növekvő számú empirikus kutatások alapján egyre inkább körvonalazódott az, hogy a meglévő tudástöbblet ugyan nem hoz önmagában gazdasági fejlődést, de kimutatható a humán tényező közvetlen gazdasági szerepe.

A különböző tőkejavak birtoklásának eltérő szintjeit a kritikai közgazdaságtan állította előtérbe, és tekintette a számos formában megjelenő társadalmi differenciálódás jelentős forrásának. A differenciáltság megszüntetésére való törekvés ugyan megjelent a közgazdaságtan „harmónia-elméleti” irányzataiban – így a gazdasági konvergencia-elméletekben – is, ahol a humán tőkéhez kapcsolódó társadalmi politikai alkalmazások, például a tömegoktatásba történő közösségi ráfordítások növelése mint a szegénység csökkentésére szolgáló eszköz szerepelt, a „konfliktus-elméleti” megközelítések a társadalmi egyenlőtlenségekbe ágyazva fogalmazták meg és vizsgálták a humántőke-ellátottság és -újratermelés tagoltságát.

Ezt nagyban segítette, hogy a gazdaság és a társadalom törvényszerűségeinek megismerésében – ha átmenetileg is – előtérbe kerültek más diszciplínák, főképpen a szociológia. (Coleman és mások, 1966; Coleman, 1998; Bourdieu, 1978, 1997) A szociológiai megközelítések fontos szerepet vállaltak a humán tőke fogalmának kiszélesítésében, ráirányították a figyelmet az emberi közösségek és a társadalom által létrehozott egyéb tőkefajtákra, a kulturális tényezők és társadalmi normák hatására, a különböző tőkeformák

konvertálhatóságára, valamint a személyközi kapcsolati hálók szerepére. Az emberi tőke fogalmának – a közgazdaságtan és a szociológia mellett a kulturális antropológia és a szociálpszichológia megközelítéseinek, illetve ezek egyes elemeinek kölcsönös elfogadásán nyugvó – újradefiniálása nyomán az elmélet alkalmazási területe tovább szélesedett. (6)

A neoklasszikus növekedési elméletek szerint a humán tőke s ezen belül az oktatás fejlesztésének a gazdasági felzárkózásban van szerepe. A konvergencia-elmélet alkalmazása kitüntetett jelentőségre tett szert a regionális gazdasági és politikai gondolkodásban is. A regionális megközelítés a II. világháború utáni Európa gazdasági újjáépítésének fejlődési lehetőségei, majd később az elmaradott országok gazdasági és politikai fejlesztése szempontjából különösen fontos kérdés volt, ezért jelentős ráfordítások történtek az elmélet empirikus alátámaszthatóságának igazolására. A Világbank által koordinált, az 1950 és 1985 közötti időszakot tartalmazó nemzetközi összehasonlító (118 ország fajlagos GDP-adataira épített) elemzések alapján az elméleti feltevés bizonyíthatónak látszott. (*Summers – Heston*, 1988) Az adatok vásárlóerőre vonatkoztatott elemzése rövidebb időszakra, de szintén alátámasztotta a konvergencia-hipotézist. (*Barro*, 1991; *Barro – Wolf*, 1991) Barro nevéhez fűződik ugyanakkor a gazdasági növekedés és az iskolázottság kapcsolata szempontjából fontos empirikus bizonyíték arra, hogy az alap- és középfokú oktatásba való belépési arányok induló szintjének különbségei és az elért gazdasági fejlődés között szignifikáns különbség van; azaz ez implicit módon ugyan, de nem igazolja a(z abszolút) konvergencia-hipotézist. (*Barro*, 1991)

Ez az empirikus tapasztalat arra a korábbi, egyszerűsített kvalitatív elemet is tartalmazó felismerésre támaszkodhatott, hogy az egyes munkás produktivitása kapcsolatba hozható a környezetében élő munkaerő „akkumulált” képzettségi szintjével. Ebből adódott az a következtetés, hogy a gazdasági fejlődés majdani lehetőségei függenek a fejlődési folyamat kezdetén meglévő humán tőke szintjétől. (*Lucas*, 1988) Mindez feltételesé tette azt a korábbi megfigyelést, amely a gazdaság fejlődésének általános jellemzőjeként a foglalkoztatás-szerkezetnek az agrárágazattól az ipari, majd a szolgáltató szektorok felé mutató eltolódását írta le. (*Maddison*, 1982) Ez ugyanis – a fent említettek alapján – csak akkor mehet végbe, ha a népesség már rendelkezik a szektorváltás(ok)hoz szükséges megfelelő alapkiskolázottsággal.

A gazdasági fejlődést segítő embertőke-tényezők sorában igen korán kitüntetett figyelem irányult az iskolázottság szerepére. Ezen belül az oktatás-képzés szintje és a személyes jövedelmek és keresetek közötti kapcsolatok, illetve ezek elosztási kérdései a humántőke-elemzések egyik fontos területét jelentették. (*Miller*, 1960; *Mincer*, 1958, 1974) Az oktatásnak a gazdasági növekedésben betöltött szerepével kapcsolatban máig vitatott, hogy vajon mely iskolafok(ok) tölti(k) be ezt a szerepet, és hogyan hat a mechanizmus. Lucas e szempontból fontos elmélete még nem tért ki arra, hogy a humántőke-akkumuláció szintje mit jelent az alap-, a közép- és a felsőoktatás, illetve a humán tőke egyéb tényezői szempontjából. Ennek a kérdésnek a jelentősége azonban alapvetően nem is elméleti, hanem gyakorlati, ugyanis az elmaradott országok gazdasági növekedésének elősegítése érdekében történő – döntően nemzetközi pénzügyi keretből megvalósítandó – humántőke-beruházások oktatásfejlesztésre történő ráfordításainak irányát és nagyságrendjét volt hivatott kijelölni. A Világbank által koordinált idősoros adatok elemzése során Barro az alap- és középfokú képzésnek (az ide történő beiskolázás arányának) tulajdonított meghatározó jelentőséget (*Barro*, 1991), bár e közvetlen kapcsolatot a későbbi becslés kitágította, és a kiterjedt alapképzés iskolázottságot a gazdasági növekedéshez vezető magasabb iskolai végzettség közvetítő tényezőjének tekintette. (*Barro – Sala-i-Martin*, 1995; *Barro*, 1997) Ugyanazon adatokból – a világbanki (korrigált és szűkített) adatbázis másodelemzésére építve – vizont a (belépési rátákkal mért) tercier oktatásnak a középfokúnál nagyobb és szignifikánsabb hatását is kimutatták. (*Chatterji*, 1998) E

modellben a vizsgált országokban jellemző politikai jogok *Gastil* által készített hétfokozatú skáláján (*Gastil*, 1987) az oktatáshoz való hozzájutás változóját elemezve kimutatható, hogy minél liberálisabb az ország politikai rendszere, annál nagyobb gazdasági növekedés várható.

Az oktatás egyes szintjeinek a gazdasági növekedéshez való hozzájárulását három, egymástól szignifikánsan eltérő gazdasági fejlettségű országcsoportban (7) vizsgáló kutatás szintén arra az empirikus következtetésre jutott, hogy az oktatás és a gazdasági fejlődés között kimutatható kapcsolat van. A különböző oktatási vertikumoknak azonban eltérő szerepe van a gazdasági fejlettség szintje szerint: míg az alacsony fejlettségi szintű országokban az alapoktatásnak erőteljes és a középfokú oktatásnak is érzékelhető a hatása a gazdasági növekedésre, az OECD-országokban ez a felsőoktatás esetében mutatkozik. A felsőoktatás hozzájárulása a gazdasági fejlettség szintjének növekedésével erősödik. Így az alacsony gazdasági fejlettségű országokban – mint a szerzők hazájában, Görögországban – a felsőoktatás „előreszaladása” diszfunkcionális lehet; növeli a diplomás munkanélküliséget, ami negatívan hat a gazdaság fejlődésére. Ennek alapján tulajdonítanak a szerzők fontos szerepet annak, hogy az oktatási erőforrások különböző vertikumok közötti szétosztásában figyelembe vegyék a gazdaság fejlettségét. (*Petrakis – Stamatakis*, 2002)

A gazdasági növekedésre ható tényezőkről való gondolkodásban – és ezek matematikai modelljeiben – a humán tőke lehetséges tényezői közül az iskolázottság mellett kiemelésre érdemes a felsőoktatáshoz is kötődő K+F szféra is. *Romer* modelljében az endogén fejlődés a kutatás-fejlesztésbe való befektetések által vonzott (az itt foglalkoztatottak számának növelését megcélzó) fizikai befektetések nyomán jön létre. (*Romer*, 1990) *Mankiw* és munkatársai az embertőkét a fizikai tőkeállomány és a humántőke-befektetések arányával modellezték. (*Mankiw és mások*, 1992) Fontos felismerés volt magának a tanulási folyamatnak a humán tőke fejlődésében betöltött szerepe. (*Stern*, 1991) A K+F mellett *Romer* később az állami közpolitikák gazdaságra való hatását is kiemelte. (*Romer*, 1996)

A humán tőke fejlesztésében vállalt állami, illetve kormányzati szerep a társadalmi be rendezkedés jellege és az állam gazdasági részvétele szerint eltérő mértékben ugyan, de általánosan jellemző. Ez részben közvetett módon (az egyéni és vállalkozási döntések befolyásolásával), részben közvetlenül (munkáltatóként és az állami szintű közszolgáltatások fenntartásával) történik. Az állam részvételét az oktatásban közgazdaságilag döntően pozitív externális hozamai indokolják, amelyeket *Schulz* és számos más szerző is kimutatótt. A legfontosabb extern hatások egyrészt a reálszféra optimálisabb működésének elősegítésében jelentkeznek (a magasabb iskolázottsággal nő a dolgozók gazdasági változásokhoz, technológiaváltásokhoz szükséges adaptációképessége, a tőkepiacok működése kevesebb állami beavatkozást igényel), illetve az állami teherviselés csökkentetőségében mutatkoznak meg (kevesebb szociális, egészségügyi, népjóléti és munkanélküliségi kompenzációs kiadások igénye), amelyhez hozzájárul a működőképesebb demokratikus intézményrendszer s a közösségileg előállított közszolgáltatások nagyobb súlya is.

A közszféra felelősségére, illetve a piaci mechanizmusok korlátaira a társadalmi egyenlőtlenségek gazdasági kezelésében elsőként *Samuelson* mutatott rá. (*Samuelson*, 1954) Ez a gondolat igen termékenyítően hatott az elméleti közgazdaságtan újabb, alternatív irányzataira, amelyekben a társadalmi szolgáltatások között az oktatás, ezen belül is a tömegoktatás jelentősége a gazdaságban való hasznosíthatóságán túlmutató, új értelemben mutatkozott. E megközelítések között a szintén Nobel-díjas *Amartya Sen* munkásságát érdemes kiemelni, aki az (alap)oktatás fejlesztésének társadalmi elkötelezettségét s az államok ebben való felelősségét az egyéni szabadságok lehetőségének biztosítása felől értelmezi. *Sen* az egyének képességeinek fejlesztését a haszonelvű számítás által nem értékelt, sőt azzal összeütközésbe kerülő, ugyanakkor társadalmi elkötelezettségként kezelendő egyéni szabadságigények egyik legfontosabbikának tekinti. Az állami alapok-

tatás jelentőségét az egyének képességeinek fejlesztésében nem közvetlenül, illetve nem elsősorban az írás-olvasás kiterjesztésében látja – amelyet, mint India példáján keresztül bemutatja, a gazdasági és társadalmi igények nem feltétlenül támasztanak alá (8) –, hanem az e képességekre épülő kommunikáció lehetőségeinek fejlesztésében, amely a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez nélkülözhetetlen egyéni szintű szabadságok lehetőségét bővíti. (Sen, 1993)

Míg az eddig ismertetett elméletek és modellek mindegyikében elfogadott az oktatás, illetve az azt is magába foglaló szférák szerepe a gazdaság fejlődésében, addig az 1970-es években egy olyan elmélet körvonalai bontakoztak ki, amely ezt tagadja. A szűrőelmélet (screening theory) néven összefoglalt, nem kiforrott megközelítések képviselői szerint az oktatási rendszer nem járul hozzá a munkaerő teljesítőképségének növeléséhez. Az elmélet egyik értelmezése szerint az elért iskolai végzettség csupán jelzi a várható munkateljesítményt azzal, hogy információt nyújt (a gazdaság számára másként nem mérhető) tulajdonságokról és képességekről, továbbá lehetővé teszi ezek megfelelő elosztását. Ennek az értelmezésnek különböző formalizált modelljei is létrejöttek, amelyeknek sem az empirikus alátámasztása, sem a cáfolata nem történt még meg. (9) Az irányzat egy másik, matematikailag nem formalizált értelmezése szerint az elért végzettségek valójában a különböző foglalkozások megszerzésének s az ezzel járó jövedelmi különbségeknek az elérését teszik lehetővé. (10)

Az oktatás és gazdaság kölcsönhatásáról három markáns szociológiai megközelítés – a funkcionalista, a konfliktus- és az institucionalista irányzatok – kritikai elemzése és saját empirikus vizsgálatok alapján von le oktatási rendszerelméleti következtetéseket Fuller és Rubinson. (Fuller – Rubinson, 1992) Eszerint a két szféra között van, de nem automatikus a kapcsolat, amelyben meghatározott feltételek között mindhárom elméletnek van relevanciája.

Az első megközelítés, amely az oktatás fő funkcióját a társadalmi struktúra és tagoltság újratermelésében látja (Bourdieu, 1974, 1997; Bowles – Gintis, 1976), tagadja az oktatás gazdasági fejlődésben játszott szerepét, mivel, úgymond, épp e funkció akadályozza meg azt, hogy az oktatási rendszer a reálszférához kapcsolódjon. A legfőbb gátat a kulturális tökére épülő tananyag, az oktatáshoz való hozzájutás módjai (beiratkozási keretszámok, továbbhaladáshoz versenyvizsgák) és az oktatásnak a közigazgatási rendszerhez való közvetlen kapcsolódása jelenti. Mivel pedig a társadalmi újratermelés az oktatási rendszer tagolt részrendszereiben (elit- és tömegoktatás léte, különböző társadalmi csoportokat magukba foglaló elkülönült iskolatípusok) valósul meg, e három tényező is a rész-rendszerek sajátosságai szerint alakul. Rubinson és Fuller az elmélet érvényességének korlátozásával azt állapítja meg, hogy az oktatás gazdasági növekedésre gyakorolt hatása annál kisebb, minél erősebb abban a társadalmi tagozódás újratermelését végző funkció.

A konfliktuselmélet szerint az oktatásban elért magasabb iskolai végzettségnek csupán a magasabb státusú munkák betöltése során van jelző szerepe, az oktatás tartalma lényegében indifferens. (Collins, 1979) A státusverseny az oktatásnak a reálszféra igényeitől elszakadó expanziós spirálját indítja be, amely így szükségképp az oktatás színvonalának csökkenésével jár. A Rubinson és Fuller-féle kritikai elemzés szerint ez az összefüggés azzal a megszorítással igaz, hogy mennél meghatározóbb az iskolázottság emelkedése mögött a státusokért folyó verseny, annál gyengébb az iskolázottság gazdasági növekedésre gyakorolt hatása. Ez általában a laza politikai szabályozással működő tömegoktatási rendszerek jellemzője.

Az institucionalista irányzatú humántőke-elméletek szerint – a szerzők által korlátozott érvényesség alapján – az oktatás pozitív gazdasági szerepe akkor és annyiban érvényesül, ahol és amennyiben a „tudástermelés” a gazdaságban hasznosítható. Ennek érvényesüléséhez azonban Rubinson és Fuller szerint arra is szükség van, hogy a releváns tudást a gazdaság befogadja, illetve hogy szoros kapcsolat legyen az oktatás és a reálszféra között.

A szerzők szerint az oktatás hozzájárulása a gazdasági növekedéshez végül is attól függ, hogy milyen mértékben érvényesülnek a fenti három irányzatban megfogalmazott jellemzők az adott, konkrét feltételek között. Hipotézisük igazolására különböző országokban végzett empirikus kutatások eredményeit használják fel; azokat egy, a gazdasági növekedéshez maximálisan hozzájáruló oktatás „ideáltípusának” modelljéhez viszonyítva. (11) Az optimális modellben

- a munkaerőpiaci igényekhez optimálisan alkalmazkodó oktatási kínálat;
- az oktatás (egyenletes) minősége;
- a gazdaság elvárásait tükröző, gyakorlatias tananyag;
- az oktatási rendszer kimenetének a kapcsolódó rendszerekkel való harmóniája;
- a gazdaság oktatási rendszer felé működő visszacsatolási mechanizmusai jellemzők.

A konfliktuselmélet szerint az oktatásban elért magasabb iskolai végzettségnek csupán a magasabb státusú munkák betöltése során van jelző szerepe, az oktatás tartalma lényegében indifferens. A státusverseny az oktatásnak a reálszféra igényeitől elszakadó expanziós spirálját indítja be, amely így szükségképp az oktatás színvonalának csökkenésével jár. A Rubinson és Fuller-féle kritikai elemzés szerint ez az összefüggés azzal a megszorítással igaz, hogy menél meghatározóbb az iskolázottság emelkedése mögött a státusokért folyó verseny, annál gyengébb az iskolázottság gazdasági növekedésre gyakorolt hatása. Ez általában a laza politikai szabályozással működő tömegoktatási rendszerek jellemzője.

Hat ország különböző időszakokban megfigyelt jelenségei alapján az oktatásnak a gazdaság fejlődésében betöltött szerepével kapcsolatban a szerzők az alábbi megállapításokat teszik:

Az oktatási kínálat mennyiségi növekedése (a beiskolázás) növeli a gazdasági kibocsátást, de ez a hatás olyan mértékben gyengül, amennyire a tanulólétszám növekedésében a státusverseny erősödik, viszont ez olyan mértékben nő, amennyire a beiskolázásban megjelennek a gazdaság szükségletei. Azaz a beiskolázás mértékének a gazdasági növekedést megelőzően el kell érnie egy küszöbértéket, amelyre az épülhet. A társadalmi hovatartozás újratermelésének rendszere gyöngíti az oktatásban való részvétel növekedésének hatását a gazdasági fejlődésre (mivel az elit, vagy középosztályi oktatásban ez nem érvényesül). Az iskolák minősége – amely a tagolt oktatási rendszer egyes rétegeiben eltérő mutatókkal írható le (12) – jelentős hatással van a gazdasági növekedésre. A minőség hatása különösen erősen függ az adott szintre való beiskolázás mértékétől; ez a tömegoktatási alap- és középfokú oktatásban erős, az elit középfokú és a felsőoktatásban viszont a szerzők szerint nem mutat-

kozik. A kis beiskolázási arányú elitképzés is hozzájárulhat azonban a gazdaság növekedéséhez, amennyiben szorosan kötődik a gazdasághoz. A tananyag akkor képes hatni a gazdasági növekedésre, ha modern és tudományosan megalapozott. Az oktatás hatása a gazdasági növekedésre az oktatási vertikumok és a gazdaság különböző szektorai közötti összhang függvénye (amely igen különböző szinteken valósulhat meg).

A szerzők mindhárom megközelítésben kulcskérdésnek tekintik az oktatási rendszernek a gazdasági szférához való kapcsolódását. A gazdaságnak az oktatás felé történő visszacsatolási mechanizmusaival kapcsolatban azonban nem szereztek empirikus bizonyítékot; ehelyett a lehetséges visszacsatolási-koordinációs mechanizmusok előnyeit és dilemmáit vetik fel. Nézetük szerint piaci típusú visszacsatolás során a béreknek van orientáló szerepe a tanulás vállalását illetően. E mechanizmus egyik problémája azonban, hogy a tanulási igények önmagukban gyakran nem képesek hatást gyakorolni az oktatás

szerkezetére. Ehhez tehát – a politikai tényezők szerepének felismerésére építve – külső politikai beavatkozásra van szükség, amely viszont nem garantálható, másfelől egyéb problémákat szül. (13) A piaci feed-back másik veszélyének a szerzők a státusverseny felerősödését tartják, amely a gazdaság igényeinél nagyobb méretű oktatási rendszert hozhat létre, s így szükségképpen elszakad attól. Az oktatáshoz és a gazdasághoz egyaránt kötődő központosított intézményt a bürokratikus visszacsatolás képes létrehozni, aminek előnye az oktatási kínálat, a tananyag és a minőség szükségletek szerinti meghatározása, hátránya viszont az állami igények primátusa a piaciak felett, a „bizonyítványkórság” és az oktatás társadalmi struktúráját újratermelő szerepének erősödése, amelyek gátolják az oktatási outputok gazdasági érvényesülését. (14)

A humántőke-termelés oktatási tényezőjét a gazdasági növekedéshez való hozzájárulás szempontjából vizsgáló fenti elméletek és kutatások többségének fókuszában a potenciális munkavállaló egyén áll, azaz kimondva vagy kimondatlanul az individuális munkaerő elméletéből (vagy metaforájából) indulnak ki. A társadalmi lét azonban nem, még a munkavégzés keretein belül sem, de azon kívül még kevésbé szűkíthető le az egyénre. A humán tényező tőke-jellegétől az emberi erőforrásokhoz vezető fogalmi átalakulásban jelentős szerepe van azoknak a megközelítéseknek, amelyek a fogalmat már nem csupán az individuális szinten értelmezik, hanem kiterjesztik az emberi együttélés különböző társas-társadalmi szintjeire.

A nem individuális szintű humántőke-fogalom kiterjesztésében a kumulatív okság elmélete, az endogén növekedés modellje és az új növekedési elméletek hoztak markánsan új szempontokat. Ezek a – konvergenciaelméletek kritikai reflexiója nyomán született – elméletek a korábbiaktól eltérő tényezőkre irányították a figyelmet: a térségek fejlődésére ható öngerjesztő folyamatokra (Myrdal, 1957), az externáliák szerepére (Matsuyama, 1991; Romer, 1996), valamint megalkották feltevésüket a nem csökkenő skálahozadékról. Az emberitőke-elméletek regionális vonatkozásait illetően kiemelt fontossága van a spillover hatások felismerésének, amely a magasabb iskolázottságú (és általában fiatalabb) népesség nagyobb mobilitásából fakadóan ad versenyelőnyt a befogadó térségeknek. (15) Számos modellben fontos magyarázó tényezőként jelenik meg az innováció is, amelynek területi terjedése kulcsszerepet játszhat a divergens fejlődésben. Az embertőke produktivitása szempontjából a legfontosabb e tényező környezeti összetevőinek a felismerése, valamint a – szintén kollektív módon létrejövő és értelmeződő – úgynevezett tacit tudás fogalmának kidolgozása és szembeállítás a specifikált, de nem beágyazott tudással. A japán gazdaság versenyképességében a közösségi tanulás és ennek szintén társadalmiasult visszaigazolása a tudásgazdaság kialakuló új paradigmája szempontjából bizonyult alapvető felismerésnek. (Nonaka – Takeuchi, 1995) (16)

A társas-társadalmi tanulásnak a közvetlen munkaerőpiaci, reálgazdasági érvényesülésen túlmutató, immár a társadalmi kohézió szempontját is figyelembe vevő értelmezésében kiemelt jelentősége van annak a progresszív – policy-irányultságú – iskolának is, amely a tanuló régiók elméletét és az ehhez tartozó nemzetközi praxist (17) hozta létre. A témát áttekintő és elemző szerzők a tanuló régió paradigmáját (TRP) az evolúciós gazdaságelmélet, az ezzel kapcsolatban álló schumpeteri innovációelmélet és a gazdaságföldrajzból önálló diszciplínává alakuló regionális közgazdaságtan „házassága gyümölcsének” tekintik. (Rutten – Bakkers – Boekema, 2000) (18) Más szerzők egészen A. Marshallig vezetnek vissza ennek a pragmatikus irányzatnak az elméleti alapjait. (Hospers – Beugelsdijk, 2002) Véleményem szerint a tanuló régiók fogalma a fentiek mellett a növekedési pólusok elméletére (Perroux, 1972), illetve gyakorlati hasznosításának (a mesterségesen létrehozott növekedési góccok kudarcának) tapasztalataira is épít. A tanuló régiók (19) kategóriája első közelítésben a földrajzilag együtt élők kölcsönös és interaktív tanulási folyamatára utal, amelyben a tudások olyan komplex és dinamikus cseréje jellemző, amely új minőséget hoz létre. A szervezeti és technológiai tanulásnak az agg-

lomerációkon belüli gazdaság- és társadalomfejlesztő hatása két tényezőre vezethető vissza: a helyi gazdaságon belül elengedhetetlen információcserére, valamint a kereskedelmi viszonyokon kívüli kölcsönös függőségek koordinációjára, amely a munkaerőpiacon kívül magába foglalja a térségi konvenciókat, értékeket és normákat is, és amely kihat a vállalkozásokra, a közszférára és a civil életre egyaránt. Mindezek mint régió-specifikus kompetenciák értelmezhetőek és hozhatnak létre tartós versenyelőnyt. A tanuló régió fogalma a lokális és a globális gazdasági és társadalmi tér kettősségén, illetve a tanulás e kettős kötöttségben való felfogásán nyugszik. A tanuló régió paradigma (TRP) szerint értelmezett humán tényező fogalom túlmutat a makroszintű elméletek gazdaságközpontú és egyéneken megjelenő tőkeértelmezésén.

Bár a tanuló régiók komplex, közvetlen és közvetett módon járulnak hozzá a társadalmi-gazdasági fejlődéshez, a paradigma idézett elemzői szerint ennek kockázatai is vannak. Az egyik fajta veszély a szerzők szerint akkor következhet be, ha az elmélet olyan kormányzati vagy más ideológia eszközüvé válik, amely gazdaságfejlesztés helyett használja a tanuló régió paradigmát, illetve lebecsüli a gazdaságfejlesztés társadalmi előrevívő hatásait, s kizárólag a társadalmiságban rejlő erőkre számít. Egy másik – az előbbihez közvetetten kapcsolódó – probléma az lehet, ha a TRP – más alternatívák mellőzésével – munkahelyek elvesztésével járó gazdasági fejlődéshez vezet. (*Massey – Meegan, 1992*)

Más szerzők a tanuló régió paradigmának – s az ennek a gondolatkörnek a keretében értelmezett egyéb regionális fejlesztő politikáknak – egyéb korlátait hangsúlyozzák. *Hospers és Beugelsdijk* a regionális klaszterek gazdaságfejlesztő, kormányzati-politikai eszközként való alkalmazásának fő problémáját abban a paradoxonban látja, hogy míg a gazdaság- és társadalomfejlesztés sikerességében egyre inkább az egyedi sajátosságok és kvalitatív tényezők szerepére tevődik a hangsúly, a javasolt és leggyakrabban alkalmazott policy-eszközök (20) egyes régiók fejlesztésében bevált típus-modellekre épülnek. (*Hospers – Beugelsdijk, 2002*) Ugyanakkor a szerzők szerint valójában három, mintának tekintett régiófejlesztési modell (Emilia-Romagna, Baden-Württemberg, Silicon-Valley) sikerében döntően olyan specifikumok játszottak szerepet, amelyek nem másolhatóak. Közülük két dimenziót hangsúlyoznak. Mindenekelőtt a helyi-regionális kultúra (21), a normák és értékek mellett a társadalmi konvenciók, valamint a bizalom (22) szerepét, amelyet a társadalmi tőke integráns részének tartanak, s amely nélkül a fejlesztés felemás eredménnyel jár („katedrális a sivatagban”). (23) Másrészt a politikai intézmények szerepét jelzik, amelyek jelentősen hozzájárulnak a regionális klaszterek építésének sikeréhez vagy kudarcához. (24) Mindemiatt a szerzők szerint a regionális klaszterépítésben, illetve a tanuló régiók modellje alkalmazásában korlátozottak az alkalmazási lehetőségek. A policy számára figyelembe veendő főbb konklúzióik a következők:

- az egyedi és sajátos stratégiák minél szélesebb körének kidolgozása;
- ezeknek a létező struktúrákra és kultúrára való alapozása;
- az úgynevezett „best practice” másolása helyett a kipróbált és bevált eszközök ötlet-tárként való alkalmazása;
- a fejlesztések új kombinációinak létrehozása.

A korábban idézett, a tanuló régió paradigmáját elemző tanulmánykötet is kiemeli, hogy a tanuló régiók nem csupán és nem elsősorban olyan globális gazdasági versenyképességű térségeket jelenthetnek, mint a Szilikon-völgy, hanem eltérő gazdasági-társadalmi környezetek immanens adottságait versenyelőnyvé transzformálni képes körzeteket. Az összefoglaló tanulmány szerzői azt is hangsúlyozzák azonban, hogy ezt a humán potenciálhoz igen szorosan kötődő tulajdonságot csak hosszú távú fejlődés keretében lehet értelmezni. E folyamatban pedig az adott időszakban közvetlenül nem érdekelt gazdaság szereplőinek is aktív szerepet kell vállalniuk a térségben a tudáshoz való jutás, a tanulás iránti készség és a megszerzett tudás alkalmazhatósági feltételeinek megteremtésében. A köz- és a magánszféra közös céljai érdekében ez megosztott felelősséget kell, hogy je-

lentsen. A tanuló régiók elméletét és praxisát elemző kötet záró fejezete a TRP-hez tartozó gondolatkör továbbgondolásának fő irányait az alábbiakban foglalja össze (*Rutten – Bakkers – Boekema, 2000*):

Tudás, innováció és tanulás. A régió stratégiai tudásainak azonosításával kapcsolatban a japán vállalatok innovációt dinamizáló tudásdefiniójának ismerete alapvető. (*Nonaka – Takeuchi, 1995*) Ez a tanulás folyamatában megszerzett új tudáskombinációk, valamint azon mindennapi, józan éssen alapuló „gyalogos” tudások azonosítását és fejlesztését jelentik, amelyek a magas szintű technológiai tudás mellett érzékelhető hatást gyakorolnak az innovációk létrejöttére, de még inkább annak terjedésére.

Globális és lokális kölcsönhatások. Ahogyan a globalizáció nem jelenti a „földrajz végét” (*Storper, 1997*), az innovációk is mindig konkrét földrajzi térben jönnek létre, és facilitáló hatásuk fontos a térség egészségének gazdaság- és társadalomfejlődésében. A globalitás lehetőségeinek kihasználása, valamint a helyi adottságok és sajátosságok közötti kölcsönhatásrendszer formáinak, módjainak feltárása a tanuló régió paradigma fontos dimenziója.

Az új kormányzati struktúrák szerepe. Ahogyan a tudásközpontú gazdaságban a tanulás kiterjesztésével hálózati gazdaság jön létre, amelyben természeténél fogva a tudáscsere közege is a „networking”, a TRP lehetőségei és e működésmód megjelenése a kormányzásban – a hálózati kormányzás – közötti kapcsolódás a tanuló régiók fejlődésének fontos tényezője. A szerzők szerint a „public” és a „private” viszonyok közötti határok elmosódása, továbbá a közösen vállalt feladatok következtében a tudástársadalomban újfajta felelősségmegosztás (valamint ennek adekvát eszközei és módszerei) alakulnak ki; ezek a tanuló régiók lényegi attribútumai és további tanulmányozásra érdemesek. (25)

A TRP társadalmi dimenziója. E dimenzióba – amelyre a tanulmány írói szerint egyre inkább figyelmet kell fordítani – a tudás gazdaságban beletartozik az egyes dolgozók életviszonyainak és életminőségének kérdése, a munkanélküliek aktiválási stratégiái és a munkaerőpiacról kiszorultak potenciáljának hasznosítása, amely az adott térségben és adott időszakban nem mindig lehetséges pusztán álláshelyek teremtésével.

Ebben az új, komplex regionális innováció-politikai elképzelésben a közoktatásnak komoly szerep jut, két szempontból is. Egyrészt a közoktatás mint helyi-területi társadalmi szolgáltatás életminőséghez kapcsolódó dimenziójában, másfelől magának a közoktatási rendszernek az innovációs potenciáljában, amely a nem munkaerőpiacon levő társadalmi csoportokat is érinti.

Annak belátásához, hogy az emberi tényező értelmezése kikerült a gazdaságítóke-fogalom, valamint a kizárólag munkaközpontú értelmezési keretből, érdemes kilépni az elméleti kontextusból, és utalni a társadalmi valóság folyamataira. Ez annál is inkább kívánkozik, mert a problémakör elméleti fejlődését mindvégig befolyásolta a gyakorlati alkalmazhatóság igénye. Mint ismert, a humántőke korábbi közgazdasági elméleti a gazdasági teljesítmény alakulásának a fejlett és fejletlen államok közötti eltérő ütemében látták a konvergencia lehetőségét, amely az alacsonyabb szintű gazdaságok magasabb humántőke-beruházásaival s azok növekvő hozadékával számolt, aminek a másik oldalon – a racionális közgazdasági logika szerint – a magasabb szintű gazdaságokban (a hozadék-ráta romlása miatt) csökkenő tendenciájú beruházásokkal kellett volna együjtárnia. E ráfordítások azonban a fejlett országokban is nőttek; erről tanúskodik az oktatási expanzió, a jóléti rendszerek – egészségügy, nyugdíjrendszer, szociális háló – kiépítése és viszonylag hosszú ideig való működtetése. Ezek is közrejátszottak a terciér szektor fejlődésében, majd a kvaterner szektor kialakulásában, s abban, hogy a tömeges munkaerő-kereslet a magasabb tudásszintek felé tolódtott el. A gazdaság szerkezettel párhuzamosan átalakuló társadalomszerkezetben viszonylag széles társadalmi közép jött létre, amelynek amerikai modelljét a gazdasági versenyben nyertesek arányának bővülése és a társadalmi leszakadás meritokratikus kezelése jellemezte, míg az európai modelleket a piaci verseny mellett a társadalmi szolidaritás különböző formáinak működtetése. (26) A fejlett gazdaságú,

technológiailag magas szintű jóléti államok ugyanakkor ebben az időszakban jutottak el a munkaerőhiány állapotából a munkaerő-fölösleg állapotába. Ez két okra volt visszavezethető: a munka termelékenységének növekedésére (beleértve ebbe a technológiai fejlődést) és a munkaerőpiac nemzetközi kiszélesedésére. (27) Mindez kényszerűen átformálta – mégpedig paradigmaticus módon – az emberi tőke hagyományos felfogását is azaz, hogy az emberi tényezőt már nem kizárólag a munkaerőpiac szempontjából volt kénytelen számba venni. Önmagában azonban ez még nem vezetett el a humán erőforrás-fogalom olyan mértékű kitágításához, amely az emberi tényezőnek a társadalmi élet valamennyi színterén egyaránt jelentőséget biztosított volna. E komplex megközelítés a gazdasági versenyképesség és a társadalmi kohézió együttes igényének megfogalmazásával vált dominánssá, amely akkor következett be, amikor az Európai Unió bővítése(i) mellett annak „mélyítése” is megkerülhetetlen feladattá vált. A gazdasági és szociális kohézióknak „a méltányosság, az igazságosság és a szolidaritás elveinek érvényesítésével” (28) való erősítése olyan célkitűzés, amely az EU tagjait jelentő nemzetállamok demokratikus legitimációs keretben nagyrégióvá alakuló gazdasági és társadalmi terének specifikus jellemzője. Bár közvetlenül kapcsolódik a gazdaság fejlődéséhez, ezen belül is a foglalkoztatathóság javításához, egyfelől egy alulról építkező társadalmi térben tétéleződik, s ezzel a gazdaságon túlmutatató hatással bír, másfelől számos, a társadalmak életét átfogó tevékenységet legitimnek tart és támogat, beleértve a munkavégzés lehetőségeinek hiányában fennálló – köztes vagy tartós – szakaszok egyéni és közösségi fejlesztésének különböző formáit, a családi élet társadalmilag integráló funkcióinak gyakorlását, az etnikai, faji integrációt, sőt a munkavállalási kor utáni aktív élet fenntartásának formáit és a rekreációs tevékenységeket is.

A humántőke- és a humán erőforrás-fogalom fő megközelítései közötti különbsége az, hogy az előbbi az individuális munkaerőpiaci szereplőkre és a beruházás-megtérülés logikájára (valamint annak mérhetőségére), az utóbbi inkább a társas viszonyok között értelmezett emberi potenciálra épül, amelynek hasznosulása kvalitatív és „puha” tényezőkön is múlik. A humán erőforrás-fejlesztést a hasznosulás hosszú távú megtérülésének elismerése, a nem közvetlen megtérülés legitimitása jellemzi. Másfelől a humántőke-fogalom közvetlenül a reálgazdasághoz s annak rövid távú működéséhez kapcsolódik, míg a humán erőforrások értelmezése a tágabb társadalmi kontextusba ágyazott, annak egészét fejlesztő gazdaság hosszabb távú alakulásához, amelybe a munkavégzésen kívüli emberi tényezők is beletartoznak.

mérhetőségére), az utóbbi inkább a társas viszonyok között értelmezett emberi potenciálra épül, amelynek hasznosulása kvalitatív és „puha” tényezőkön is múlik. A humán erőforrás-fejlesztést a hasznosulás hosszú távú megtérülésének elismerése, a nem közvetlen megtérülés legitimitása jellemzi. Másfelől a humántőke-fogalom közvetlenül a reálgazdasághoz s annak rövid távú működéséhez kapcsolódik, míg a humán erőforrások értelmezése a tágabb társadalmi kontextusba ágyazott, annak egészét fejlesztő gazdaság hosszabb távú alakulásához, amelybe a munkavégzésen kívüli emberi tényezők is beletartoznak.

Ezt a fogalmi átalakulást erősítette a fenntartható fejlődés problémakörének előtérbe helyeződése is. (Brown, 1981; Brundtland, 1988; Carson, 1995) A fenntartható fejlődés – amely markánsan új kihívást támasztott a posztindusztriális fejlődési szakaszba jutott gaz-

daság felé – az egyoldalú mennyiségi növekedés mögötti veszélyek felmutatása mellett ráirányította a figyelmet a gazdaság és társadalom tágabb perspektívájú és tudatos alakításának kvalitatív elemeire, komplex változási igényeket fogalmazott meg a reálszférában és a társadalomban zajló folyamatokkal kapcsolatban. Mindezek átértékelték a korábbi humántőke-fogalomba tartozó emberi képességek és produktív ismeretek jelentős körét is; annak egyes elemeit leértékelték, másokat mint korábban figyelembe nem vett tudástartalmakat és képességeket – individuális belátás, közösségi alkalmazkodás stb. – hívtak elő és fogadtattak el relevánsnak. A humán erőforrások számos, főleg kvalitatív eleme a fenntartható fejlődés előfeltételeinek tekinthető. A fenntartható fejlődés ugyanakkor olyan komplex keretek közé helyezi a társadalmat, amelyben a humán erőforrás még inkább kiemelt (bár ma még pontosan nem körülhatárolható) szerephez jut.

A humán erőforrás ugyan univerzális kategória, de valamennyi konkrét megjelenési formájában kulturálisan kötött. E kontextusban egyfelől a humán tényező fizikai térbeliséggel, másfelől a virtuális valósággal kapcsolatos dimenziói érdemesek a figyelemre.

A mai világgazdaságot közhelyszerűen a globalizáció térhódításával szokás jellemezni. Ez részlegesen igaz, de nem utal arra, hogy a globális alatti szinten – a *Huntington* által divatba hozott fogalommal – több, eltérő civilizációval jellemezhető szint van. (*Huntington*, 1998) Az emberi erőforrások elsődlegesen az egyes civilizációkban-kultúrákban generálódnak, értelmeződnek, kerülnek hasznosításra és bontakoztatják ki (addig nem is pontosan beazonosított) potenciáljukat. S ez a hatás a családi szocializációnak az adott civilizációban modális típusától az iskolarendszeren át a vállalati világig terjed. A nemzetállami szint csak a nagy civilizációkon belül jelent egyedi variánst, s tagolódik tovább régiók, térségek, települések szerint. Az európai uniós gazdasági-társadalmi fejlődés a huntingtoni értelemben vett európai civilizáció egyik lehetséges modelljeként értelmezhető, amelynek euro-regionális, nemzetállami s azon belüli eltérései minőségükben kisebb súlyúak, mint a köztük levő civilizációs „közös”-ségek. Ugyanígy, az emberi tényező leíró jellemzői, összetételük, működésmódjaik, hasznosíthatóságuk és fejleszthetőségük igen tagolt, de e diverzifikáltság mögött az azonos civilizáció teremti meg a közös értelmezési keretet.

A humán erőforrások kulturális kontextusának másik dimenziója ezen erőforrások megjelenésének, hasznosíthatóságának és fejleszthetőségének térbeli kötöttsége vagy kötetlensége. A 20. század technológiai fejlődése szinte exponenciális módon nyitotta meg azt a lehetőséget, hogy az „emberi tőkére épülő szolgáltatások cseréje” elszakadjon a fizikai tértől. Az információs társadalomban a tanulás, a munkavégzés és a szabadidő-eltöltés szinterei teljesen különválhatnak az egyén életének fizikai helyétől, s messze túlmutathatnak az ott elérhető lehetőségeken. Az információs és kommunikációs technológiák (ICT) az egyének, a lokális közösségek, a gazdálkodó szervezetek és az államalakulatok létmódját átalakító, az emberi erőforrások szempontjából lényeges változásokat generálnak. Az ICT alapján folyó kommunikáció – és az e kultúrát involváló hálózati működésmód – alkalmazása az emberi potenciálok megsokszorozásának, hiánya viszont a gazdasági versenyképtelenség és a társadalmi integráltság elvesztésének veszélyét rejti magában.

Az emberi tőkétől a mai humán erőforrásokig terjedő ív felvázolása során még egy, a közgazdaságtantól látszólag távolabb álló társadalmi folyamatra érdemes röviden figyelmet fordítani, amelynek az európai s ezen belül a magyar társadalom témánkat illető fejlődésében kiemelt jelentősége van. Ez az oktatás, illetve azon belül is a közoktatás szempontjából kitüntetetten fontos folyamat az állam szerepének 18. századi európai átalakulása, a modern európai nemzetállamok létrejötte, s ennek keretében a nagy állami ellátó (és elnyomó) rendszerek létrehozása. (29) Az egyén, a társadalom és az állam közötti kapcsolatok újragondolásáról egyfelől a felvilágosodás eszmeköre, illetve a francia forradalom, másfelől a – főképp porosz és Habsburg – abszolút monarchiák gyakorlata tanúsko-

dik. A „közjót” (s nem csupán a gazdaság fejlődését) szolgáló intézmények fenntartásának állami felelőssége és az állampolgárok ezzel kapcsolatos kötelezettségeinek egyidejű megfogalmazása – az iskolába járás, a katonaság, deviancia esetén a börtön kényszere – a korábbi társadalmaktól markánsan eltérő viszonyokat hozott létre az állam és az egyének, családok között. (30) Mindezek egyfelől egyfajta, s immár nem csak kiválasztott szűk réteget érintő társadalmi integráció szükségességének felismeréséről tanúskodnak, másfelől számottevő szerepük van a közép-, illetve kelet-közép-európai 19. századi, megkésített kapitalista gazdaság kibontakoztatásában (31); az elemi ismeretek tömeges átadásán túl a tanulási és munkakultúra s még inkább a társadalmi konformitás hatékony megalapozásán keresztül. Az európai tömegoktatási rendszerek fejlődése s a rájuk épülő többlépcsős oktatási expanzió mint egy következő gazdasági fejlődési lépcső potenciálja, amely a 21. század küszöbére a korosztályok döntő részét a tudásgazdaságban elvileg alkalmassá teszi a humán erőforrástól elvárt képességek birtoklására, e nagy rendszerek korai kiépített-ségének és (erőszaktól sem mentes) elterjedésének köszönhető. (32)

A humán erőforrás-fejlesztés specifikus tényezői a közoktatásban

Az állami tömegoktatási rendszer ugyanakkor az egyén mikro- és makrotársadalmi integrációja megteremésének egy, intézményesen egyik legfontosabb színtere. Az egyének társas és társadalmi integráltsága magába foglalja a rendszerszintű integrációt – amely döntően személytelen erők külsődleges hatásaiból tevődik össze, ugyanakkor széles a hatóköre –, valamint a szociális integrációt, amelyet a személyes-társas döntések hálója, azonban szűkebb érvényesség jellemez. (Lockwood, 1963) Mindezek fenntartó mechanizmusa a szocializáció, amely „a társadalmiság egyfajta létformája”. (idézi Somlai, 1997. 15.)

A szocializáció plurális kategória, érvényessége relatív és magába foglalja a választás vagy elutasítás lehetőségét. A folyamat alakulásának természetes velejárói ezért a konfliktusok és kompromisszumok, amelyekbe az integrációval ellentétes folyamatok (a „szocializáltak” oldalán nonkonformizmus, deviancia, a másik oldalon stigmatizáció, szegregáció stb.) is beletartoznak, amelyek visszahatnak a teljes folyamatra és a szereplőkre. A modern társadalmakban az alternativitás a társadalmi integráltság egyidejűleg különböző formáit, fokozatait és módjait – az azonosulást, a distanciát vagy az elutasítást – egyaránt magába foglalhatja. Egy konkrét térség adott időszaki társadalmában ezek készlete általában kötöttebb, mint a társadalom egészében. A szociális kompetenciák viszont a különböző szocializációs modellek közötti átjárást és a (mikrotársadalmi) kooperáció lehetőségét foglalják magukba. (33)

Ami a szocializációs folyamat „eredőjeként” (34) az egyén oldaláról annak különböző mikro-, mezo- és makro-társadalmi integráltságát, különböző mintáit mutatja, a társadalom oldaláról annak kohézióját fejezi ki. A társadalom kohézióját az egyéni integrációk olyan együttese teremtheti meg, amelyeknek mintázatait és ezek együttesét a társadalom elfogadja, illetve amelyek nem veszélyeztetik alapvetően a társadalom működését.

A modern társadalmakban a szocializációs folyamatokban részt vevő széles intézményi kör (család, kortárs csoport, iskola, médiumok stb.) egyike az iskola. A társadalomfejlődéssel együtt járó funkcionális differenciálódás időről időre átrendezi a szocializáció meglévő intézményrendszerét, kihat annak vertikális és horizontális tagolódására, az intézmények közötti funkciók és szerepek alakulására, valamint a közöttük levő koordinációra. (Luhmann, 1995) Ezért a közoktatás szerepe is a mindenkori differenciálódás adott szintjén értelmezhető és értékelhető. A mai fejlett országokra jellemző, illetve a posztmodern vagy tudástársadalom által támasztott jövőbeli kihívások különösen erősen érintik a humán erőforrás-fejlesztés intézményeit és szereplőit, beleértve az iskolákat, rugalmas adaptációra, esetenként jelentős változtatásokra készítik őket. A közoktatási

rendszernek ugyanakkor immanens sajátossága, hogy viszonylag rugalmatlan, lassan változik. A rugalmatlanságnak több dimenziója van: az egyik a kultúra őrzése, a másik a közoktatás viszonylag erős térbeli immobilitása, a harmadik pedig az előzőekből fakadó, a nagy állami ellátó rendszereket általában is jellemző tehetetlenség. A rugalmatlanság abból is táplálkozik, hogy nagy a rendszer felelőssége tevékenységének alanyai, a tanulók iránt.

A közoktatási rendszerek társadalmi munkamegosztásban kialakult feladatai elég jól körülhatároltak, a humán erőforrás-fejlesztésben való szerepük viszont igen komplex; az ide tartozó társadalmi feladatok eltérő módon és mértékben jelenhetnek meg egyazon oktatási rendszer különböző időszakaiban, akár rövid időn belül is; egyazon időszakban még a hasonló társadalmi-gazdasági körülmények között álló nemzetállamokban is eltérőek lehetnek.

A humán erőforrás-fejlesztéshez való hozzájárulása szempontjából a korszerű ismeretek átadása a közoktatási rendszer egy fontos, de nem kizárólagos társadalmi feladata. A szélesen értelmezett szocializációt hagyományosan az alacsonyabb vertikális szintű oktatási intézmények feladatkörébe sorolják (óvoda, elemi iskolafok), valójában azonban valamennyi intézményi szint végez szocializációs feladatokat; gyakran implicit módon. A tömegessé váló középfokú oktatás, valamint a felsőoktatási expanzió körülményei között az iskola szocializációs funkciójának kiemelt jelentősége van. E tevékenység tartalma jóval bővebb, mint a „nevelés” fogalomba hagyományosan beleértett tartalom, s több a családi szocializációs funkciók kényszerű pótlásánál is. Az intézményes oktatás esetében a szociális kompetenciák megszerzésének és gyakorlásának, s ezen eszközkészlettel a társadalmi integrációs folyamatnak egyik kitüntetett színteréről van szó.

A ma és a jövő társadalmában az iskola oktatási feladatain belül a (kognitív) ismeretek átadásához képest általában is nagyobb jelentősége van a kompetenciák, a szociális, valamint az élethosszig tartó tanulás lehetőségét megalapozó tanulási képességek fejlesztésének.

A közoktatás jellemzője, hogy a fenti feladatok mindegyikének ellátása intencionált és látens, rejtett formákban egyaránt jelen van és hat. A látens formák nevelésszociológiai vonatkozásait a „rejtett tanterv” fogalomköre írja le (Szabó, 1985); ezeknek a társadalmi integráció szempontjából nehezen feltárható, de nyilvánvaló a hatása.

A közoktatás speciálisan az intézményes oktatás-nevelés céljaira létrejött intézmény (35), de e funkcióinak ellátásában más intézmények is részt vesznek. A mai társadalmakban a tudásátadásnak és -szerzésnek különösen sok egyéb színtere és formája van. Emiatt az oktatás szereplőinek tevékenységében előtérbe kerül a tudáshoz való hozzáférés koordinációja, valamint a sokféle információforrás integrálása. (Komenczi, 2001) A közoktatás hatóköre tehát egyszerre korlátozott és mutat túl az egyes oktatási intézményekben folyó tevékenységeken.

A közoktatási rendszer, annak alanyai, ágensei és a helyi-térségi gazdaság és társadalom között interaktív kapcsolat és kölcsönhatás van. (36) Ezek közül érdemes két, az oktatásnak a társadalomban betöltött szerepével kapcsolatban markánsan eltérően gondolkodó megközelítésmódjára visszautalni. Az oktatási rendszer meghatározottságait a társadalmi-kulturális újratermelésből levezető irányzatok szerint a társadalom alapvető jellemzői azoknak az oktatásban való leképeződése, illetve az újratermelés együttes hatásrendszerében ismerhetők meg. (Bourdieu, 1978; Ferge, 1982) Ebből az oktatási rendszerre eltérő következtetések, illetve annak eltérő hangsúlyai adódhatnak. A hangsúly helyeződhet az oktatási rendszeren kívüli tényezők determinációjára a rendszeren belüliek felett; ennek alapján az oktatásnak a társadalomra való hatása lényegében illúzió. (37) A rendszeren belüli működésre irányított figyelem viszont azt leplezi le, hogyan szolgálják az oktatási rendszer mechanizmusai a társadalmi reprodukciót, s erősítik fel annak diszfunkcióit. Implicit módon ebben egy, az előzővel ellentétes „aktivizmus”, a társadalom oktatási

rendszeren keresztül való markáns alakításának lehetőségessége jelenik meg. A közgazdasági logikájú megközelítések (38) a társadalmat és a gazdaságot az oktatás kimenete fogyasztójának tekintik; kölcsönhatásukat a mindenkori – tágabban vagy szűkebben értelmezett – kereslet-kínálati viszonyok szempontjából vizsgálják. Azokra a felismert – globális, nemzeti és lokális – társadalmi-gazdasági kihívásokra irányítják a figyelmet, amelyekre az oktatási rendszernek válaszolnia kell, s a következtetéseket is az e kihívásokra adott válaszokból fogalmazzák meg. E megközelítés a mindenkori társadalmi igényeket tartja a meghatározónak, illetve legitimnek, azaz társadalomkritikai mozzanatot (immanens módon) nem tartalmaz. Mivel azonban az oktatás iránti kereslet hosszú, több évtizedes jövőbeli időszakban jelentkezik, ennek a jelen körülményei között csak a becslésére lehet vállalkozni. Minél dinamikusabb a társadalom és gazdaság változása, a becsléshez annál kevesebb támpont szerezhető. (39)

A humán erőforrás-fejlesztéshez való hozzájárulása szempontjából a korszerű ismeretek átadása a közoktatási rendszer egy fontos, de nem kizárólagos társadalmi feladata. A szélesesen értelmezett szocializációt hagyományosan az alacsonyabb vertikális szintű oktatási intézmények feladatkörébe sorolják (óvoda, elemi iskolafok), valójában azonban valamennyi intézményi szint végez szocializációs feladatokat; gyakran implicit módon. A tömegessé váló középfokú oktatás, valamint a felsőoktatási expanzió körülményei között az iskola szocializációs funkciójának kiemelt jelentősége van. E tevékenység tartalma jóval bővebb, mint a „nevelés” fogalomba hagyományosan beleértett tartalom, s több a családi szocializációs funkciók kényes pótlásánál is.

Ugyanakkor az oktatási rendszer e megközelítésben nem kényszerül passzív „fogadó” szerepre, hiszen – a piaci viszonyoknak megfelelően – az oktatás kínálata is legitim módon befolyásolja a keresleti oldalt. E törekvés jegyében a közoktatási rendszer szereplői artikulálhatják az emberierőforrás-fejlesztés szempontjából legkedvezőbb forgatókönyvek létrehozásában való érdekeltségüket is, a jövőbeli fejlődés esetleges akadályát jelentő emberierőforrás-korlát elkerülése mellett a társadalmi integráció fokozását is magába foglaló érvrendszer alapján.

Hasonlóan a Fuller és Rubinson által bemutatott elemzési kerethez, bizonyos megszorításokkal mindkét megközelítést relevánsnak tekintem. A társadalmi reprodukció szempontjából – a korábban vázolt két ideáltípuson belül – egyfajta köztes álláspontot foglalok el, amennyiben az oktatásnak annyiban tulajdonítható lehetőséget a társadalmi-gazdasági folyamatok, kitéve a társadalmi egyenlőtlenségek és az azokat meghatározó tényezők befolyásolására, amennyiben az a más szférákban zajló történésekkel, illetve lényegében azokkal azonos értelmezési keretben történik. A kereslet-kínálati típusú megközelítés közvetlenül is felhasználható néhány területen: az oktatási rendszeren belüli továbbhaladás és az onnan a fogadó tágabb társadalomba – a felsőoktatáson és a munkaerőpiacon kívül a társadalmi lét egyéb formáiba – való jutás egyes mozzanatainak elemzésekor. Ennek vonatkoztatási keretét azok a belátható távlatú, a magyar társadalom és oktatás számára adott tágabb európai és globális társadalmi-gazdasági erőterben megjelenő, elsősorban konkrét kihívások jelenthetik, amelyeket átfogóan a posztindusztriális-információs társadalom, a fenntartható fejlődés paradigmájának érvényesítése, közelebbről az Európai Unió tagjaként való fejlődési út jelent, s amelynek mértékét a „mérsékelt optimista” forgatókönyvön alapuló regionális folyamatok jelölik ki. (Enyedi, 1996. 39–58.) E fejlődési útnak – a történelmi tapasztalatok és mai tudásunk alapján – egyidejűleg kell megfelelnie a fenntartható gazdasági versenyképesség és a társadalmi kohézió követelményeinek.

Jegyzet

- (1) A humán tőke fogalma már a 17. században megjelent Petty-nél (*McNally*, 1998; *Varga*, 1998). A fogalom tartalmi megalapozásához egy századdal később A. Smith járult hozzá alapvetően azzal, hogy az állótőkébe belefoglalta a gazdaságilag használható tudást és képességeket (*Smith*, 1992). A szul-i elmélet megalapításában több korábbi munka is jelentős szerepet játszott (*Marshall*, 1961; *Dublin – Lotka*, 1930; *Walsh*, 1935; *Knight*, 1964).
- (2) Emiatt fontos sajátossága az is, hogy működőképessége az aktív emberi élet keretein belül mozog.
- (3) Ez alapvetően a bértunak alapuló polgári társadalmakra igaz. Ugyanakkor Marx a munkaerő szabadabb választásában mindenekelőtt a deprivációs elemet – az egyéb tőkejavaktól való megfosztottságot – hangsúlyozta.
- (4) Ennek jelentősége a közoktatás területi rendszerének fejlesztése szempontjából meghatározó.
- (5) Mivel nem oktatás-gazdaságtani oldalról foglalkozom a humán tőke szerepével, nem térek ki az emberi tőke értékelésének modelljeire. Ezeket részletesen elemzi *Varga* (1998).
- (6) Ezek számos hozadékkal szolgáltak a téma szempontjából az oktatásügy vonatkozásában is (*Rosen*, 1977, 1991).
- (7) A három csoport, amelyek mindegyikében 8–8 ország adataira építették az elemzést, a következők: élenjáró gazdaságú, újonnan fejlett gazdaságú, valamint fejletlen gazdaságú országok. A csoportok elkülönítésében a GDP, a fizikai tőkeállomány és az UNDP fejlesztési alap indexét használták.
- (8) A nem európai fejletlen országokban a gazdasági növekedést támogató oktatáspolitikák hagyományosan a felsőoktatás fejlesztésének stratégiáját követik, az alapoktatás kiépítésének mellőzésével. Ez utóbbiban – a politika alkalmazóinak érvei szerint – az erőforrások hiánya mellett a csekély társadalmi igények is szerepet játszanak.
- (9) Stiglitz modelljének ismertetését lásd *Varga*, 1998. 96–99.
- (10) Ezt az irányzatot önálló elméletként is idézi a szakirodalom, credentialism (bizonyítványkorság) néven.
- (11) Az országok és az elemzésre került időszakok a következők: Amerikai Egyesült Államok, 1890–1970 (*Walters – Rubinson*, 1983, *Rubinson – Ralph*, 1984), Németország, 1850–1975 (*Garnier – Hage*, 1990), Franciaország, 1825–1975 (*Hage et al*, 1988), Mexió, 1888–1940 (*Fuller et al*, 1986), Korea, 1955–1985 (*Jeong*, 1988) és Taiwan, 1951–1985 (*Armer – Rubinson*, 1988).
- (12) Az alapoktatásban például az írni-olvasni tudással, az alapvizsgát teljesítők számával, a felsőoktatásban végzetetteknek a beiratkozottakhoz viszonyított arányával stb.
- (13) Így a politikai szférának a piaci mechanizmusokat gyöngítő hatását.
- (14) A szerzők problematikusnak tartják az oktatási rendszerek nemzetközileg univerzalizálódó modelljét is, amely – bár erre nem utalnak – a konkrét földrajzi és kulturális tér adottságainak fontosságára hívhatja fel a figyelmet.
- (15) Így az oktatáshoz hozzájáruló térségek elveszítik befektetésük hozamát. Magyarországon, ahol a népesség térbeli mobilitása általában alacsony, ez viszonylag szűk kör. A gazdaságilag ma még nem dinamizálódott térségek kényszer-megtartó ereje ezért – a felzárkózás közeli lehetősége esetén – növeli a humántőke-potenciált.
- (16) E helyen eltekintek attól, hogy Japán más civilizációs-kulturális körbe tartozik, mint Európa vagy Észak-Amerika, ahol az individuum fogalmának más a kontextusa.
- (17) Ennek fő motorja az OECD.
- (18) Az elmélet létrehozásában *Morgan* (1997), *Storper* (1997), *Cook és Morgan* (1998) hozzájárulása emelhető ki.
- (19) A többes számot a fogalom mögött álló jelenség diverzifikáltsága miatt tartják a szerzők szükségesnek.
- (20) Ezen, a nemzetközi szervezetek (OECD, EU) gyakorlatában használt eszközöket („best practices”, „benchmarking”) a tanulmány szerzői szerint az elméleti szakemberek egy része is hajlamos „mantra”-nak tekinteni.
- (21) A társadalmi tanulás lehetőségeinek kulturális alapjait *Rose* írta le (*Rose*, 1993).
- (22) A bizalomnak mint a helyi társadalmi tőke fontos elemének építését s ennek a társadalmi kirekesztés elleni küzdelemben való sikeres alkalmazását mutatja ki egy Európai Unió által támogatott projekt alapján készült angliai esettanulmány is. (*Hibbit – Jones – Meegan*, 2001)
- (23) A szerzők megjegyzik, hogy ez a gondolat már A. Marshallnál is megjelent az „ipari atmoszféra” fogalmában.
- (24) Az olasz régióban a balközép kormányzat szociális hálójá és üzleti szolgáltatásfejlesztő tevékenysége, az USA régiójában a laissez faire politika és a turizmus támogatása, a német példában pedig az erős tartományi autonómia, amelynek köszönhetően az oktatás, a K+F és a technológia-politika rugalmasan alkalmazható volt.
- (25) Az új regionális politika egy példjaként a szerzők a kis- és középvállalkozások térségi, a tudás-infrastruktúra nemzeti vagy a feletti szintű koordinációjára vonatkozó javaslatukat fogalmazzák meg.
- (26) E tanulmány keretei mesze meghaladja e két modell különbségeinek komplex elemzése. Érdemes azonban kiemelni a kultúra szerepét a két társadalom fejlődésének történetileg eltérő alakulásában.
- (27) Ez a főképp kis hozzáadott értékű tevékenységeket olcsóbb munkaerő-költségű országokba helyezte át.
- (28) Az EU strukturális és kohéziós politikájának céljait, feladatait és eszközeit a maastrichti Európai Uniói Szerződés fogalmazza meg.

- (29) E rendszerek kialakulására egyéb elméletek is ismeretesek. Így a tömegoktatás létrejöttét lehet kötni a 16-17. század kulturális és vallási átalakulásaihoz vagy a korszak kereslet-kínálati viszonyainak átalakulásához (magasabb szintű munkaerő iránti igény; könyvnyomtatás mint kereslet-támasztó eszköz) (Halász, 2001).
- (30) Ez az egyének feletti kontroll erősödését is magába foglalta, amelyet érzékletesen mutat be Foucault (Foucault, 1990).
- (31) Hasonlóan ahhoz, ahogy ez az – időben jóval későbbi – „gazdasági csoda” országaiban is történt.
- (32) Természetesen míg rendszer-szinten ez a tömegoktatás egy entitásként kezelhető, a valóságban igen differenciált belső struktúrával rendelkezik.
- (33) Az érdekelteltek közötti együttműködés, a kooperációk és koalíciók alapvető fontosságúak a régióépítésben, s ennek érvényesülését a regionális fejlesztés támogatási rendszere is feltételül támasztja. (Horváth, 2000)
- (34) Az idézőjel arra utal, hogy nem a szocializáció végpontja, hanem a folyamat egy állomása.
- (35) A pedagógiai szakma az oktatás fő funkcióját gyakran az intézményes nevelés fogalmával írja le.
- (36) A tanulmány témájából adódóan nem foglalkozik a mikro szintű elemzésekkel, ezek egyéb, például játék-elméleti megközelítései.
- (37) E megközelítések szerint az oktatási expanzió révén a korábrinál magasabb iskolai végzettséget elérő társadalmi csoportok felemelkedése is csupán a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének egy szinttel magasabbra való tolodását eredményezi (Goldthorpe, 1996).
- (38) Ide sorolhatóak bizonyos megkötéssel a szociológiai racionális cselekvéseméletek is, amelyek az iskolázási döntésekben a kockázat-haszon kalkulációkon alapulnak.
- (39) Nem véletlen, hogy a hosszútávú munkaerő-tervezésre épülő oktatáspolitikai ideje véget ért, s hogy a mai, több verziót és a tervezés állandó visszacsatolását magukba foglaló foratókönyvek az oktatási rendszer fejlesztésére vonatkozó elgondolásokban is ebbe az irányba mutatnak, ezért egyre kevésbé preskriptívek, illetve kevésbé tartalmaznak specifikus elemeket.

Irodalom

- Barro, R. J. – Sala-i-Martin, X. (1995): *Economic Growth*. McGraw-Hill, London.
- Barro, R. J. (1991): *Economic growth in a cross section of countries*. *Quarterly Journal of Economics*, 106, 407-444.
- Barro, R. J. – Wolf, H. C. (1991): Data appendix for economic growth in a cross section of countries. *Quarterly Journal of Economics*, 106.
- Barro, R. J. (1994): *Economic growth and convergence*. ICT Press, San Francisco.
- Barro, R. J. (1997): *Determinants of economic growth – a cross country empirical study*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London.
- Bourdieu, P. (1974): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Ferge Zs. – Háber J. (vál.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 65–91.
- Bourdieu, P. (1978): Rekonverziós stratégiák; A szimbolikus tőke. In: Bourdieu, P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése*. Gondolat Kiadó, Budapest. 350–400.
- Bourdieu, P. (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Bowles, S. – Gintis, H. (1976): *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Basic Books, New York.
- Brown, L. B. (1981): *Building a Sustainable Society*. W. W. Nothorn and Co., New York.
- Brundtland, G. H. (1988): *Közös jövőnk*. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.
- Cartwright, D. S. (1969): Ecological variables. In: Borghatta, E. F. (ed.): *Sociological Methodology*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Carson, R. (1995): *Néma tavasz*. Katalizátor Iroda, Budapest.
- Chatterji, M. (1998): Tertiary Education and Economic Growth. *Regional Studies*, Vol. 32. 4. 349–354.
- Coleman, J. S. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity: Summary Report*. U.S. Government print. Off, Washington D.C.
- Coleman, J. S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, Budapest. 11–43.
- Collins, R. (1979): *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. Academic Press, New York.
- Cook, Ph. – Morgan, K. (1998): *The associational economy: Firms, Regions and Innovation*. Oxford University Press, Oxford.
- Dublin, L. – Lotka, A. (1930): *The Monetary Value of a Man*. Ronald Press, New York.
- Enyedí Gy. (1996): *Regionális folyamatok Magyarországon az átmenet időszakában*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- Ferge Zs. (1982): *Társadalmi újratermelés és társadalompolitika*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 13–23.

- Forrester, P. – Roberts, P. – Watson, J. (2000): *From regeneration to the learning region: A study of Kent Thames-side*. Sokszorosított anyag a „The power of partnership – Learning cities and regions” c. OECD Konferencián. London – Kent – Thames side. (67. mell.).
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fuller, B. – Rubinson, R. (1992, eds.): *The Political Construction of Education – The State, School Expansion and Economic Change*. Praeger, New York.
- Gastil, R. D. (1987): *Freedom in the World*. Greenwood Press, Westport.
- Goldthorpe, J. H. (1996): Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, Vol. 47. 3. 481–505.
- Halász G. (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 45–68.
- Hibbit, K. – Jones, P. – Meegan, R. (2001): Tackling Social Exclusion: The Role of Social Capital in Urban Regeneration on Merseyside – From Mistrust to Trust? *European Planning Studies*, Vol. 9. 2. 142–161.
- Hospers, G. J. – Beugelsdijk, S. (2002): Regional Cluster Policies: Learning by Comparing? *KYKLOS*, Vol. 55. 381–401.
- Horváth Gy. (2000): Partnerség az Európai Unió regionális politikájában. *Tér és Társadalom*, 1. 11–26.
- Huntington, S. P. (1996): *A civilizációk összecsapása és a világtrend átalakulása*. Európa Kiadó, Budapest.
- Kendrick, J. (1976): *The Formation and Stocks of Total Capital*. National Bureau of Economic Research. New York.
- Knight, F. H. (1964): *Risk, uncertainty and profit*. Kelley, New York.
- Krogh, von G. – Nonaka, I. – Nishiguchi, T. (eds.) (2000): *Knowledge creation*. Macmillan, Handmills.
- Lengyel Gy. – Szántó Z. (1998, szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, Budapest. 5–7.
- Lockwood, D. (1963): Social Integration and System Integration. In: Zollschan, G. K. – Hirsch, W. (eds.): *Explorations in Social Change*. New York.
- Lucas, R. E. (1988): On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22. 3–42.
- Luhmann, N. (1995): *Social Systems*. Stanford University Press, Stanford, U.S.
- Maddison, A. (1982): *Phases of Capitalist Development*. Oxford University Press, New York.
- Mankiw, N. G. – Romer, D. – Weil, D. N. (1992): A contribution to the empirics of economic growth. *Quarterly Journal of Economics*, 107. 407–438.
- Marshall, A. (1961): *Principles of economics*. Macmillan and Co., London.
- Marx, K. (1967): *A tőke*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Massey, D. – Meegan, R. (1992): *The Anatomy of Job-loss*. Methuen, London, New York.
- Matsuyama, K. (1991): Increasing returns, industrialization and indeterminacy of equilibrium. *Quarterly Journal of Economics*, 106. 616–650.
- McNally, D. (1998): *Political economy and the rise of capitalism*. University of California Press, Berkeley, U.S.
- Miller, S. M. – Roby, P. (1974): A papírkország csapdája. In: Ferge Zs. – Háber J. (vál.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 109–121.
- Mincer, J. (1958): Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, 66. 281–302.
- Mincer, J. (1974): *Schooling, Experience and Earnings*. Columbia University Press, Columbia.
- Morgan, K. (1997): The learning region: institutions, innovation and regional renewal. *Regional Studies* Vol. 31. No. 5.: 491–503.
- Myrdal, G. (1957): *Economic Theory and Underdeveloped Regions*. Duckworth C Co., London.
- Nonaka, I. – H. Takeuchi (1995): *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. OUP, Oxford.
- Perroux, F. (1972): *Nemzeti függetlenség és a kölcsönös gazdasági függés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Petrakis, P. E. – Stamatakis, D. (2002): Growth and educational levels: a comparative analysis. *Economics of Education Review*, 21. 513–521.
- Rokkan, S. – Urmin, D. (eds.) (1982): *The Politics of Regional Identity*. Sage, London.
- Román del Río, C. (ed.) (2001): *Learning to Innovate: Learning Regions*. OECD CER I – Anfora. Grupo de Marketing y Comunicación. Spain. 13–23., 135–145.
- Romer, P. M. (1989): Human capital and growth: theory and evidence. Working Paper No. 3173. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- Romer, P. M. (1996): Science, economic growth and public policy. *Challenge*, 2.
- Rose, R. (1993): Regional Science: From Crisis to Opportunity. *Papers in Regional Science*, 78. 101–110.
- Rosen, S. (1991): Human Capital. In: Eatwell, J. – Milgrate, M. – Newman, P. (eds.): *The New Palgrave Dictionary of Economics*. Vol. 1. The Macmillan Press, London – New York – Tokyo. 681–690. Magyar nyelven: Emberi tőke. In: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.) (1998): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, Budapest. 71–100.
- Rutten, R. – Bakkers, S. – Boekema, F. (2000): The Analysis of Learning Regions: Conclusions and Research Agenda. In: Boekema, F. – Morgan, K. – Bakkers, S. – Rutten, R. (eds.): *Knowledge, innovation and econom-*

ic growth. The theory and practice of learning regions. Edward Elgar, Cheltenham, UK – Northampton, MA, USA.

Samuelson, P. A. (1954): The Pure Theory of Public Expenditure. *Review of Economics and Statistics*, 35.

Schulz, Th. (1961): Investment in human capital. *American Economic Review*, 51, March. 1–17.

Schumpeter, J. A. (1980): *A gazdasági fejlődés elmélete.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Sen, A. (1993): Az egyéni szabadság mint társadalmi elkötelezettség. In: Kindler J. – Zsolnai L. (szerk.): *Etika a gazdaságban.* Keraban Kiadó, Budapest. 26–44.

Smith, A. (1992): *A nemzetek gazdagsága.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Solow, R. M. (1988): *Growth theory. An exposition.* Oxford University Press, New York.

Somlai P. (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata.* Corvina Kiadó, Budapest. 13–20., 92–122., 162–169.

Stern, N. (1991): The determinants of growth. *Economic Journal*, 101. 122–133.

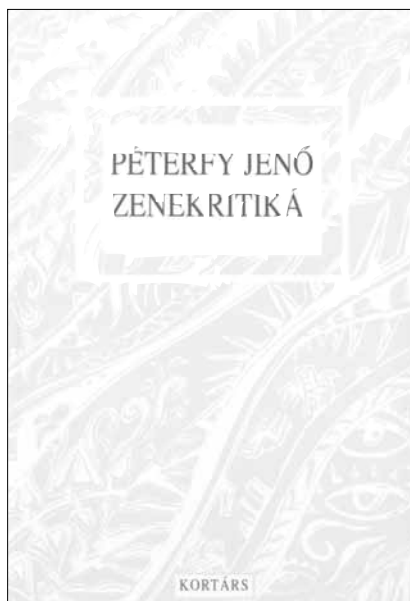
Storper, M. (1997): *The Regional World.* Guilford Press, New York.

Summers, R. – Heston, A. (1988): A new set of international comparisons of real product and price levels: estimates for 130 countries, 1950–85. *Review on Income and Wealth*, 34. 1–25.

Szabó L. T. (1985): *A „rejtett tanterv”.* Oktatókutató Intézet, Budapest. 5–126.

Varga J. (1998): *Oktatásgazdaságtan.* Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.

Walsh, J. R. (1935): Capital concept applied to man. *Quarterly Journal of Economics*, 49. 255–285.



A Kortárs Kiadó könyveiből