

# MI VÁLTOZOTT ÉS MI NEM A PEDAGÓGUSHIÁNY ÚJRATERMELÉSÉBEN?

LUKÁCS PÉTER

Wesley János Főiskola, Budapest

Beérkezett: 2023. január 13., elfogadva: 2023. január 18.

A szerző 1986-ban „Miért nem számolható fel a pedagógushiány – ha nincs?” címmel közölt tanulmányt a *Pedagógiai Szemle* hasábjain. Ebben azt állította, hogy az oktatásirányítás és -finanszírozás akkori hazai rendszerében a pedagógushiány felszámolhatatlan, mert az a rendszer strukturális jellemzőinél fogva a hiányt egy meghatározott szinten mindig újratermelte. Amellett érvelt, hogy az a vélemény, hogy „ha sokkal több pénzt költünk az oktatásra, akkor nem lesz pedagógushiány” – az adott feltételek mellett téves állítás. Jelen írásában azt vizsgálja, hogy mi változott azóta a hazai pedagógushiány újratermelésében és kezelésében. Arra a következtetésre jut, hogy 2010-ig a hiányt mindig egy meghatározott szintig újratermelő mechanizmusok továbbra is a korábban leírt módon működtek. 2010 után azonban, miközben a hiány újratermelése folytatódott, az oktatásügyre fordított költségvetési források radikális csökkentése, az oktatásirányítási, finanszírozási döntéshozatal drasztikus központosítása, az intézményhálózat nagyobbik részének szigorú államosítása és a pedagógus-bérrendszer átalakítása működésképtelenné tette a hiány mértékét évtizedek óta elfogadható szinten tartó mechanizmusokat. Ez vezetett mára a pedagógusok, szülők és diákok tiltakozó mozgalmainak megerősödéséhez.

**Kulcsszavak:** Magyarország, pedagógushiány újratermelődése, oktatáspolitikai, oktatásfinanszírozás, államosítás, központosítás

In 1986, the author published a paper entitled “Why the teacher shortage cannot be eliminated – if there is none?” in the *Pedagogical Review (Pedagógiai Szemle)*. In it he argued that in the system of education management and financing in Hungary at that time, the teacher shortage was irrecoverable because the system, by its very structure, always reproduced the shortage at a certain level. He argued that the view that “if we spend a lot more money on education, there will be no teacher shortage” is wrong under the circumstances. In this paper, he examines what has changed since then in the way the domestic teacher shortage has been re-produced and managed. It con-

---

Levelező szerző: Lukács Péter professor emeritus, Wesley János Főiskola,  
1083 Budapest, Dankó u. 11. E-mail: lukacsp@ella.hu

cludes that, until 2010, the mechanisms that had always reproduced the deficit up to a certain level continued to work as described earlier. However, after 2010, while the deficit reproduction continued, radical cuts in education budgets, drastic centralisation of educational governance and funding decisions, strict nationalisation of most of the institutional network, and the restructuring of the teacher pay system rendered inoperable the mechanisms that had kept the deficit at an acceptable level for decades. This has now led to a strengthening of protest movements by teachers, parents and students.

**Keywords:** Hungary, ever-renewing teacher shortage, education policy, financing of education, nationalisation, centralisation

**1** 1986-ban, tehát mintegy negyedfél évtizede „Miért nem számolható fel a pedagógushíány – ha nincs?” címmel közöltem tanulmányt a *Pedagógiai Szemle* hasábjain (Lukács 1986). Ebben egyrészt arról írtam, hogy az általánosan használt hagyományos mutatók alapján az egy tanárra országosan, vagy egy régióban átlagosan jutó diákok száma, vagy az országosan betöltetlen tanítói, tanári álláshelyek száma, aránya alapján a pedagógushíányról racionálisan nem lehet ítélni – ezek alapján még azt sem tudjuk megmondani, hogy van-e, vagy nincs. (Ez magyarázta az írásom címében szereplő „nincs” szót.)

Másfelől pedig azt állítottam, hogy az oktatásirányítás és finanszírozás akkori hazai rendszerében a pedagógushíány egyszerűen felszámolhatatlan, mert az a rendszer *strukturális jellemzőinél fogva* a hiányt egy meghatározott szinten mindig újratermelte. Amellett érveltem, hogy „ha sokkal több pénzt költünk az oktatásra, akkor nem lesz pedagógushíány” logikája – az adott feltételek mellett hamis logika.

Írásomra akkor nagyon sokan reagáltak. A *Pedagógiai Szemlé*ben pedig többen kifejezett vitacikket is szántak egyes megállapításaim cáfolatára, kiegészítésére, helyesbítésére stb. (Semjén 1987; Mezei 1987; Balázs 1987; Nyíró 1987). Sok mindenben igazuk volt, alapvető tézisemet azonban, azt hiszem, nem cáfolták meg.

Mindenesetre, a *pedagógushíány*, amely az *alacsony pedagógusbérek* problémájával együtt a legutóbbi néhány évben hazai közéleti vitáink középpontjába került, legalábbis 1945 óta, az általános iskola életre hívása óta állandó kísérője a magyar közoktatásnak. Igaz, vannak időszakok, amikor a hiány nagyobb, és vannak olyan évek, amikor kisebb, vagy legalábbis kisebbnek tűnik. De valamilyen mértékben a pedagógushíány azóta mindig jelen volt és van is a magyar közoktatásban.

Jelen írásomban azt kísérem meg áttekinteni, hogy mi az, ami a pedagógushíány vonatkozásában a nyolcvanas évek óta változott. Ha igazam volt abban, hogy a pedagógushíányt az akkori oktatásirányítási-oktatásfinanszírozási rendszer alapvető jellemzőinél fogva automatikusan termelte mindig újra, vajon mennyire mondható ez el a mai pedagógushíányról, illetve a mai irányítási rendszerről? Mi az, ami változott, és mi az, ami nem? És miért, hogy napjainkban szokatlanul heves pedagógusi, szülői és diák tiltakozási mozgalmat indukál (hvg.hu 2023)?

1986-ban úgy láttam, nem véletlen, hogy az oktatásirányítás vezetői és a pedagógus-szakszervezetek képviselői még arról sem tudnak megegyezni, hogy van-e egyáltalában,

illetve mekkora a tanárhíány? (Előre bocsátom, hogy ez ma is éppen így van...) Akkor azt írtam erről, hogy a hivatalos „...statisztikai adatok alapján e kérdés racionálisan nem dönthető el. Mert egyfelől: a 6–14 éves korosztály intézményes nevelésével foglalkozó pedagógusok száma hazánkban nemcsak századunk első feléhez, hanem az utóbbi évtizedekhez képest is dinamikusan megnövekedett. Az általános iskolások száma harminc évvel ezelőtt mintegy egymillió-háromszázezer volt, pedagógusaiké ötvenezer. Ma pedig lényegében ugyanennyi gyerekkel nyolcvanhatezer pedagógus foglalkozik. (Akkor átlagosan 24,4 tanuló jutott egy pedagógusra, ma 14,9.) »Innen nézve« a dolgokat meglehetősen furcsának és értelmetlennek látszik pedagógushíányról beszélni, vagy arról, hogy »kevés a pedagógus«.

Másfelől viszont a Művelődési Minisztérium évről évre közzétett hivatalos statisztikáiban kimutatott »tanerőhiány« általában évi 3-4 százalék. Ennyi ugyanis a betöltetlen álláshelyek aránya, s »innen nézve« a hiány, ha nem is nagy, de mindenesetre tagadhatatlanul létezik.<sup>1</sup>

Arra az addig méltatlanul kevés figyelmet kapott tényre is rámutattam, hogy nemcsak az országosan betöltetlen álláshelyek aránya volt nagyjából azonosan évi 3-4 százalék akkor már sok éve, hanem az általános iskolai tanítók és tanárok által *túlórában* ellátott feladatok aránya is évek óta változatlanul mintegy 20–25 százaléknyi volt. Márpedig ezt figyelembe véve a hiány nem is csak a pedagógusok 3-4 százaléka volt, hiszen az általuk ellátandó feladatok 20–25 százalékra terjedt ki! Vagyis minden négy pedagógus elvégezte egy ötödik munkáját is – miközben az egy tanárra átlagosan jutó diákok száma az országos statisztika szerint folyamatosan csökkent.

## A hiány viszonyfoglalom

Úgy véltem, a fentiek alapján mindenkinek világos kellene, hogy legyen az, hogy a tanítók, tanárok hiánya – vagy az irántuk jelentkező szükséglet – nem egy egyszerűen meghatározható, „objektív” mennyiség, hanem viszonyfoglalom. Aminek csak akkor van értelme, ha a két dolgot, a pedagógusok számát (és persze munkaidejüket) és az általuk ellátandó feladatokat egymáshoz viszonyítjuk. Az, hogy az iskolai oktató-nevelő munka elvégzéséhez mennyi pedagógusra van szükség, az nem valami eleve adott szám, mennyiség, hanem annak függvénye, hogy hogyan definiáljuk ezt a munkát. Negyvenfős osztályokat vagy húszfőseket szervezünk; egy adott évfolyam diákjainak heti óraszámát 28-ra, vagy 32-re tervezzük; délutáni napközit is szervezünk vagy csak délelőtti tanítunk; heti 22 órában szabjuk meg a tanárok kötelező óraszámát vagy 28-ban stb.

Andor Mihály *Dolgozat az iskoláról* című kiváló írásában néhány évvel korábban, 1980-ban már részletesen, szinte évekre lebontva bemutatta (Andor 1980-81), hogy a megelőző harmincöt évben mikor, milyen mértéket öltött a hiány pedagógusokból és osztálytermeiből, illetve általában is a közoktatás személyi és tárgyi feltételeiből. Arra is rámutatott, hogy bár a pedagógushíányt nagyon erősen befolyásolták a demográfiai viszonyok (pl. a Ratkó-korszak nagyobb gyermekkorosztályainak iskolába lépése), de a hiány akkor is jelentkezett, illetve fennmaradt, amikor ennek nem lehettek demográfiai okai (amikor pl. e nagyobb korosztályok „kifutottak” az iskolából). Sőt, amikor a

<sup>1</sup> A forrás megjelölése nélküli idézetek itt és a továbbiakban is a szóban forgó írásomból – Lukács 1986 – származnak.

pedagógusellátottság leggyakrabban használt mutatója, az egy tanárra jutó diákok átlagos száma, az úgynevezett tanár-diák arány a rendszer egészét tekintve folyamatosan javult, mind formálisan a betöltetlen pedagógus-álláshelyek száma, mind a minőségi értelemben vett hiány akkor sem csökkent. A magyar iskolák által ellátott feladatok ugyanis a tanár-diák arány javulásával párhuzamosan folyamatosan növekedtek. Különösen a szociális feladatok: a gazdaság extenzív fejlesztése, a nők fokozott munkába állítása érdekében egyre több gyereknek kellett napközis, tanulószobai ellátást nyújtaniuk, és megkezdődött az egész napos iskolai osztályok szervezése is. Ezek a bővülő munkafeladatok pedig folyamatosan „felszívták” a pedagógusok létszámnövekményét. Andor részletes számításokkal mutatta be, hogy bár a hivatalos adatok szerint a magyar általános iskolákban az egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma például 1978-ban 15,6 volt, a napközi, a tanulószoba, az egész napos osztályok beszámításával általa képzett korrigált – vagyis a *valóságos* – adat 21,7-re rúgott. Hasonló volt a helyzet a közép fokú iskolákkal is, ahol a tagozatoknak, a fakultációnak a bevezetésével, a csoportbontások számának gyarapodásával stb. a tanárok ellátandó munkája folyamatosan bővült.

Andor az (akkoriban is) alacsony pedagógusbérekre és az állandósult hiányokra utalva úgy vélte: „Nincs az alkotómunkák között nehezebb és nincs az alkotómunkák között rosszabb körülmények között végzett, mint a pedagógusoké... Felmerül a kérdés: melyek ennek a legnehezebb alkotómunkának a megfelelő feltételei? A válasz egyszerű: fele annyi gyerek egy osztályban, mint jelenleg; fele annyi kötelező óraszám, mint jelenleg; és kétszer annyi fizetés, mint jelenleg, de túlóra nélkül. Sőt, a túlóra lehetősége nélkül. És ami ennek előfeltétele: több tanterem, több pedagógus. Akkor aztán jöhetnének a finomságok: tanári szabadság, pedagógiai kísérletek, tantervi reformok, egyebek. De amíg az elemi feltételek pótlása nem történik meg, addig a szocialista oktatásügy éppoly messze van 1945-ös célkitűzéseink megvalósításától, mint 1945-ben.

De miért nem pótolták a hiányzó feltételeket? Erre is egyszerű a válasz: „mert nem költöttek rá eleget.” (Andor 1980–81: 1., 20.)

## A hiányt újratermelő rendszer

Andor a régi közmondás idézésével foglalta össze az oktatásügyünkben tapasztalható hiányjelenségekre vonatkozó álláspontját: „olcsó húsnak híg a leve”.

Nem kétséges, hogy neki is, a pedagógus-szakszervezeteknek is, és mindazoknak, akik akkoriban az oktatásügy finanszírozásának javítását követelték, természetesen igazuk volt. Az a logika azonban, hogy pusztán attól, hogy a költségvetés többet költene az oktatásra, a pedagógushiány megszűnne, számomra nem volt meggyőző.

Kollégáim vizsgálatai és a saját kutatásaim is (pl. Kozma 1986; Lukács 1984; Nagy 1984–85; Várhegyi 1985) inkább azt mutatták, hogy a probléma nem pusztán a költségvetési források hiányára, hanem oktatásfinanszírozási, oktatásirányítási rendszerünk sajátosságaira vezethető vissza. Azokra a sajátosságokra, amelyek a hiányt mindig, rendszeresen újratermelték.

Úgy érveltem, hogy „...miközben a demográfiai hullámvölgyek mennek, hullámvölgyek jönnek, és a pedagóguslétszám változó ütemben ugyan, de állandóan növekszik – mind a hivatalosan kimutatott tanerőhiánynak, mind pedig a túlóraadatokkal mérhető hiánynak az aránya hosszú évek óta lényegében változatlan. Vagyis: a hiány mértéke nem a pedagógusok és nem is a gyerekek számától függ elsősorban.

Az igazi probléma nem az, hogy tegnap vagy ma bizonyos számú pedagógus éppen hiányzott, illetve hiányzik az iskolából, hanem az, hogy ez a hiány, sőt még a hiány szintje is feltűnő módon állandóan újratermelődik.”

Utaltam arra a tényre, hogy akkoriban, a hetvenes-nyolcvanas években, a magyar gazdaságban *általános* volt a munkaerőhiány: nemcsak pedagógusból, de hegesztőből, ápolóból, autószerelőből is éppúgy krónikus volt a hiány, mint buszsofőrből, bolti eladóból, vagy közgazdászából. Vagyis a tanügy hiánygazdálkodása egy általánosabb összefüggérendszerbe, tünetegyüttesbe illeszkedett bele.

Ezt a helyzetet Kornai János akkoriban ismertté vált hiányelmélete (Kornai 1980) alapján javasoltam értelmezni. Kornai szerint a társadalmilag értékesnek tartott javak hiányával minden társadalomnak meg kell küzdenie. Miközben mind maguk a nemzetgazdaságok, mind mikroszinten az egyes gazdasági egységeik folyamatosan a termelt javak és szolgáltatások mennyiségi és minőségi bővítésére törekednek, az adott társadalom berendezkedése determinálja azt, hogy milyen formában találkoznak ezek a törekvések korlátokkal, vagyis hiányokkal. A tőkés gazdaságok növekedését a *tőkehiány* korlátozza, ami a vállalkozások számára a termékeik, szolgáltatásaik iránti *fizetőképes kereslet hiányában* jelentkezik. A Kornai szavaival „közvetlen tervgazdálkodást folytató” (tehát a szocialista) országokban viszont a *keresletkorlát nem*, vagy csak kevésbé működik: hiszen az általában állami vállalatok *nem* csak annyit költhetnek, amennyi nyereséget termelnek, amennyire tehát termékeik iránt fizetőképes kereslet mutatkozik. A tervgazdálkodást folytató állam ugyanis nem hagyhatja csődbe menni a vállalatait, hanem előbb-utóbb kihúzza azokat a bajból. Így ezek esetében nem a fizetőképes kereslet véges volta jelent korlátot, hanem az *erőforrások korlátozott mennyisége*. Vagyis, a termelésükhöz felhasználható termelési feltételek: a nyersanyagok és a munkaerő hiánya is, amelyekből egyébként mindig a lehető legtöbbet igyekeznek beszerezni és felhasználni. Hiszen nem fenyegeti őket, hogy emiatt esetleg csődbe mennek. A gazdaságban így általánossá válik a vállalatok „beruházási éhsége”, és ezzel az általános hiány a beruházási javakból, mindenféle áruból, így a munkaerőáruból is.

Ezzel az elmélettel racionálisan megmagyarázható, hogy miért kell a tőkés gazdaságoknak általában munkanélküliséggel küzdeniük, miközben a szocialista gazdaságokat általában a munkaerőhiány jellemzi.

A magyar társadalom és gazdaság a rendszerváltásig ez utóbbi, *erőforrás-korlátos* módon működött – ilyen volt tehát a magyar oktatásügy munkaerő-gazdálkodásának közvetlen külső környezete. De, míg a gazdaságban, a termelő ágazatok vonatkozásában több, egymást követő hullámban is igyekezett a pártvezetés piacconform reformokat (vagy legalább „félreformokat”) bevezetni, a tervutasítások, tervmutatók helyett legalább részben pénzügyi szabályozókat érvényesíteni, az oktatásügyben más volt a helyzet. Itt a nyolcvanas évek végéig fennmaradtak a közvetlen tervutasításos időszak elemei. Vagyis e téren *nem a keresleti korlát* (ami az oktatási szolgáltatások igénybevevőinek fizetőképes kereslete lett volna), de *nem is csak az erőforráskorlát*, hanem a Kornai által „*költségvetési korlátnak*” nevezett hatásrendszer volt a leghatékonyabb szabályozó.

Az oktatási rendszer egyes egységeit ugyanis az állami költségvetésből finanszírozták. A fejlesztési célokat országos szinten, központilag alakították ki az Országos Tervhivatal, a Pénzügyminisztérium és a szakminisztériumok (mögöttük-felettük persze az MSZMP vezető testületei), és úgynevezett naturális tervmutatókban rögzítették. Mint pl. az egy tanárra átlagosan jutó diákok aránya, a napközis ellátásban részesülő tanulók

százalékaránya, az egy tanteremre jutó tanulócsoporthoz (osztályok) átlagos száma stb. Ezeket aztán bonyolult tervalkukban bontották le megyei, majd kisebb területi egységek szintjére. A célok kitűzése így országos szinten történt, de megvalósításuk anyagi fedezetének kigazdálkodásáért a számukra adott, mindig szűkös állami támogatásból a megyei és különösen a helyi tanácsok (a mai önkormányzatok elődintézményei) voltak a felelősök – amelyeknek viszont a célok formálásában nem igazán volt szerepük. Ezeknek az utóbbi szerveknek a feladata a végrehajtás volt.

Az országos és a helyi szint közötti egyoldalú kapcsolat miatt a célkitűző tevékenység szinte szükségszerűen mindig túlfutott a tényleges anyagi lehetőségek szabta korlátokon. A központban a többnyire különböző főhatóságok által képviselt, oktatással kapcsolatos célok között országosan lehetetlen volt racionálisan választani. A tanulók idegen nyelvi tudásának fejlesztése éppen olyan fontosnak tűnt, mint egészségvédelmük érdekében a tornaterem-építés gyorsítása vagy az iskolák számítógéppel való ellátása stb. Mivel a különböző célok teljesítésének pénzkorlátaival nem a központi tervmutatók kialakítóinak kellett szembenézniük, hanem az „a terepen” a végrehajtók gondja volt, a fentebbi szintekről állandó, diffúz politikai nyomás nehezedett az alsóbb (megyei, városi, községi) szintekre: „teljesítetek ma többet, mint tegnap”, „gazdálkodjátok ki a végrehajtás feltételeit”. A teljesítés természetesen a „mutatók javítását”, vagyis mennyiségi követelményt jelentett, és nem minőségit. A célok közül a politikai kurzusok változásával kormányzati vagy megyei szinten hol egyiket, hol másikat tekintettek fontosabbnak, és azok teljesítését kérték szigorúbban számon az alsóbb szintektől – *függetlenül attól, hogy az érintett települések lakói vagy az érintett intézményekbe járó gyerekek családjai számára mi volt a fontosabb.*

De ha a *keresletkorlát* így „lent” szinte egyáltalában nem, a *költségvetési korlát* is csak torz módon érvényesülhetett. Maradva a pedagógusok munkaidő-gazdálkodásánál: elvileg a pedagóguslétszámot („szükségletet”) központilag kiadott -tól -ig normatívák szabályozták. A valóságban azonban az, hogy egy-egy város, község, iskola hány pedagógusstátusszal bírt, az a település, az iskola *alkupozíciójától* függött az irányítószervekkel folytatott „bérszabályozó alkuban”. Az oktatástervezés eme rendszerében ugyanis nem volt előre meghatározott, garantáltan járó, és át nem hágható pénzösszeg egy-egy település vagy intézmény pedagógusbéreire, aminek a lehető legracionálisabb felhasználásában lett volna érdekelt a település vagy az iskola. Ellenkezőleg, az intézmények abban voltak érdekeltek, hogy minél több pénzt szerezzenek „felülről” az érdekkijárási eszközeivel. Ha a települési vagy megyei tanácsot sikerült rávenni, hogy inkább más területeken takarékoskodjon (az utak felújításán, az idősgondozáson stb.) vagy ha ügyesen, éppen olyan mutatók javítására kért több pénzt egy iskola, amelyről a tanács vezetői úgy vélték, hogy azokat most „fent” nagyon fontosnak tartják, „kiemelten kezelik”, akkor a vártnál is több forrást sikerülhetett megszerezniük. A *költségvetési korlát* tehát hol szigorúbb, hol kevésbé szigorú, de valamilyen mértékben mindig „puha” volt, vagy legalábbis érdemes volt próbálkozni a felpuhításával.

Ebben a rendszerben az iskolák számára a munkaerőnek nem volt ára. Hiszen a státuszokat vagy a túlórák fedezetét is fentről „adták” (vagy éppen nem adták), s az éllelmezebb igazgató többet tudott „szerezni”. Az iskolájával szemben fentről támasztott követelmények folyamatosan növekedtek, s az ezek kielégítését szolgáló extenzív (létszám) növekedés ugyan korlátozottan, de „ingyen” volt. Így az iskola mindig igyekezett minden lehetőséget megragadni erre a létszámnövelésre. Csoportbontást vezetett be az engedé-



lyezett tárgyakból, újabb szakköröket szervezett, kiterjesztette a napközis ellátást, egyre több készségtárgy tanítását „szakosította” az alsó tagozaton stb. Mindezt természetesen túlórázva teljesítették a pedagógusok. Aztán az így kialakult feszültségre hivatkozva az igazgató újabb tanári státuszokat kérelmezett, próbált „szerezni” a tanácstól, de eközben már tervezte is, hogy milyen újabb feladatokat fog túlórával ellátni. Az egyes iskolák vezetői számára nem a munkaerővel való ésszerű gazdálkodás, hanem ellenkezőleg, a feszültség és szükséghelyzet újratermelése volt a racionális viselkedés – hiszen a szükséghelyzetre hivatkozva lehetett újabb státuszokat, forrásokat szerezni. Ezért, hogy a tanári létszám növekedése – az országos adatok tanúsága szerint – nem csökkentette a túlórával mérhető hiányjelenségeket.

A feszültségnek, a hiánynak, azaz a pedagógusigénynek a bővített újratermeléséhez *minden érintettnek* érdeke fűződött. A pedagógusoknak a túlóra jelentette az egyetlen legális lehetőséget munkahelyi jövedelmük növelésére, az igazgatóknak pedig így pedagógusaik megtartására és jutalmazására, és saját, egyre többet, egyre jobban teljesítő munkájuk bizonyítására. Az irányító, pénzosztó testületek számára viszont a mutatók javítása túlórára költve sokkal olcsóbb volt, mint a státuszon levők bérére: előbbi nem terhelte a társadalombiztosítást, járulékok, a nyári hónapok bére stb. A túlórárt ráadásul minden szinten a hatékonyság növeléseként lehetett értelmezni, hiszen így az adott pedagóguslétszámmal az elvileg lehetségesnél jóval több (20–25 százalékkal több!) munkát lehetett elvégeztetni, s az intézménynek, a településnek, a megyének *a mutatószámok javulásával* mérhető teljesítménye jelentősen emelkedett.

Ezt az automatikus hiány-újratermelő struktúrát talán azzal foglalhatjuk össze: az intézmények állandó növekedési kényszerének költségeit nem helyben kellett kitermelni, hanem azt a kialakítható mértékben felülről „adták”. Így a kényszer alulról nézve minden szereplő számára (az alsóbb irányítási szinteken is, amelyek a fentiekkel alkukapcsolatban voltak) *nem kényszerként*, hanem ellenkezőleg, kialakítható, elérhető, megszerezhető *lehetőségként* jelent meg. Ahogyan 1986-os cikkemben írtam: „...sem a pedagógusok, sem irányítóik szemében nem érvényesülhet a pénzkorlát, a racionális gazdálkodás logikája: az »addig nyújtózom, amíg a takaróm ér« elve. Ehelyett érthető módon a »tervutasításos logikát« kell érvényesíteniük: mindig hosszabbra kell nyújtóznom a takarómnál. Egyrészt ezt várják el tőlem, másrészt csak így érhetem el, hogy hosszabb takarót kapjak.”

## Mi változott azóta?

Itt vázolt tanulmányom megírása óta több mint 35 év telt el. Azóta a magyar oktatásügy külső társadalmi-gazdasági környezetében valójában szinte minden megváltozott. Ezek akár csak jelzésszerű felsorolására is itt most sem mód, sem szükség nincs. Néhány fontosabbat azért mindenképpen meg kell említenem, elsőként azt, hogy a rendszerváltással politikai szisztémánk egypártiból többpárti, szabad választásokon alapuló parlamentáris rendszerré alakult. Megszűnt a Tervhivatal, de maga a tervgazdálkodás is, és ezzel összefüggésben az oktatásirányítás egész rendszere is átalakult. A rendszerváltás, 1989–90 óta gazdaságunk tőkés jellegűvé lett, alapvetően a *keresletkorlát* szabályozza fejlődését. (Igaz, a hazai munkaerőpiacot a Kornai-féle elmélettől sok tekintetben eltérően ma sem a munkanélküliség jellemzi, hiszen a legtöbb termelő és szolgáltató ágazatunkat napjainkban is éppen a munkaerőhiány nyomasztja. De jelen írásomnak nem ez a problematika a tárgya.)

Az állami közoktatási rendszer intézményeinek fenntartóivá a kilencvenes évek elejétől előbb a helyi-területi önkormányzatok lettek, majd 2010 után egy újabb fordulat tal az önkormányzati iskolák ismét központi állami fenntartásba és állami irányítás alá kerültek.

Mára, különösen a 2010-es évektől jelentős szektorrá vált az egyházi fenntartású iskolák hálózata (mind az alapfokon, mind a középfokon tanulóknak több mint 16 százaléka jár már ilyen intézménybe), – ezeket a magyar állam közvetett módon, míg saját iskoláit, az „államiakat” közvetlenül, az államigazgatás rendszerétől független tanterületi központjain keresztül irányítja és finanszírozza.

A rendszerváltás körül megjelentek, és előbb növekvő, majd a legutóbbi években csökkenő arányban teret nyertek a magyar oktatásügyben is a magán- és alapítványi iskolák – ezeket már nem az állam tartja fenn költségvetési forrásokból, hanem lényegében a szolgáltatásaikat igénybe vevők a *fizetőképes keresletükkel*. Az alapfokú képzést nyújtó intézmények tanulói között az ezekbe járók aránya 2020-ban 2,9 %, a középfokúak esetében 5,8 százalék volt. (A diákok fenntartók szerinti megoszlására vonatkozó összes adat forrása: Varga 2022.)

2010 után a tankötelezettség korhatára 18-ról 16 éves korra változott, a középfok szakképzési intézményeinek célját, fenntartói rendszerét, belső szerkezetét, tanterveit többször megváltoztatták, majd nemrégiben megszüntették az ezekben az intézményekben dolgozók közalkalmazotti státuszát. Mindezek persze még a fontosabbak közül is csak felvillantott példák.

Évtizedek jöttek, évtizedek múltak, de a pedagógushiány a változások közepette is állandó kísérője maradt közoktatásunknak.

Még csak az sem változott meg, hogy pontosan úgy, mint korábban, az utóbbi évtizedekben is folyamatos volt a vita a pedagógus-szakszervezetek, a szakmai szervezetek és a szakminisztérium vezetői között arról, hogy van-e egyáltalában pedagógushiány, és ha van, mekkora. A hiány régtől szokásos mutatóinak értéke is nagyjából a megszokott szinten maradt egészen 2015–16-ig.

A pedagógushiányt az általam korábban leírt módon újratermelő *mechanizmusok* ugyanis az oktatásügyben a 2010-es évek elejéig-közepéig lényegileg változatlanul működtek. Ennek oka az volt, hogy *az alap- és középfokú oktatás irányítási-finanszírozási rendszere a rendszer külső környezetét érintő változások ellenére lényegében változatlan maradt*. Az oktatásfejlesztési célokat, ha már nem is a Tervhivatalban, de a szakminisztérium és a Pénzügyminisztérium együttműködésében továbbra is országos szinten jelölték ki, és megvalósításuk feltételeit az állami támogatásokból és kisebb (az évek során egyre csökkenő) részben a helyben képződött forrásokból helyi szinten kellett az iskolafenntartó önkormányzatoknak (bár elvileg már léteztek normatívák) kigazdálkodniuk. A „költségvetési korlát” puhítására korábban alkalmazható eszközök jószereivel változatlanok maradtak, és a „mutatók javítása érdekében” a feszültségteremtés – túlóránövelés – státuszszerzés – feszültségteremtés, illetve ennek jóindulatú elnézése továbbra is mindenkinek érdekében állt: az irányító szerveknek, az önkormányzatoknak, az iskolák igazgatóinak és a pedagógusoknak is. A „terepen” újabb forrásokat továbbra is így lehetett „szerezni”, és nem racionális munkaerő-gazdálkodással.

De, ha a hiány újratermelése – a megszokott feszültségekkel ugyan, de – ilyen „jól működött”, mi történt a 2010-es évek második felében? Miért borult fel ez a rendszer? Miért,



hogy a pedagógus-szakszervezetek béremelést és jobb munkafeltételek kivívását célzó követeléseinek középpontjába ezek mellett, majd lassan ezekkel egy sorba kerültek a pedagógushiány felszámolására irányuló követelések (Csík 2019)? Miért, hogy a szakszervezetek akcióihoz, előbb a sztrájkkezdeményezésekhez, majd a polgári engedetlenség meghirdetéséhez egyre több szülő és diák is csatlakozott, csatlakozik? Miért, hogy ma már az országosan terjedő tüntetések leggyakrabban hangoztatott jelszavává kezd válni a „ki fog holnap tanítani” és hogy „ha nincs tanár – nincs tudás sem”? (hvg.hu 2022.)

Hiszen, ha, mint azt már megszoktuk, a nevelési-oktatási intézmények legfontosabb „teljesítménymutatóit” nézzük, azok a KSH „hosszú adatsorai szerint” (KSH 2022), mint évtizedek óta mindig, a 2010-es években is, a 20-as évek elején is, ha a korábbinál lassabban, ha megtorpanásokkal is, de javulnak. Lényegében minden iskolatípusban csökken az egy pedagógusra jutó tanulók száma, csökken az egy osztályra jutó tanulók átlagos száma. Az évtized közepéig a betöltetlen álláshelyek aránya is a megszokott 2-3-4 százalékot mutatta. Korábbi írásomban ezt neveztem a hiány „normál” szintjének, abban az értelemben, hogy ennek a mutatónak az értéke hosszú időn át minden évben körülbelül ennyi volt. Igaz, a túlóraadatokat újabban nem elemezhetjük, mert azokat ma már az oktatásirányítás nem hozza nyilvánosságra, a kutatók sem férhetnek hozzá az adatokhoz.

### A hiányt újratermelő rendszer átalakul

De, mint említettem, a 10-es évek második felében nemcsak a betöltetlen álláshelyek aránya kezdett növekedni (Varga 2022: 112), hanem a pedagógushiány problematikája hirtelen forró témává vált. Úgy gondolom, hogy azért, mert 2010 után a hiányt sok évtizede háborítatlanul, a „normál szintig” újratermelő, s ezzel dinamikusán, a rendszerezés fejlődését mindig magasabb szintre juttató mechanizmusait az oktatási kormányzatnak egy sor központi intézkedése előbb megzavarta, aztán felborította. Ezek az intézkedések gyakorlatilag felszámolták azokat a módszereket és lehetőségeket, amelyekkel a *költségvetési korlátos rendszer* résztvevői hagyományosan kezelni tudták a hiányjelenségeket. Így radikálisan megnövelték a valóságos hiány mértékét, olyannyira, hogy ez alaposan felülmúlja a már megszokott (vagy még elviselhető?) „normál szintet”. Ennek következményei 2015-16 körül kezdtek jól érzékelhetővé válni.

Melyek voltak ezek a kormányzati intézkedések? Elsőként természetesen a 2011. évi köznevelési törvénynek az iskolák fenntartására, irányítására, finanszírozására vonatkozó új előírásait kell említenünk (Györgyi 2019). Megvalósításukra gyakorlatilag 2013-tól került sor: ekkor kezdték meg az oktatási intézmények „újraállamosítását”. Az önkormányzatoktól ekkortól több, egymást követő lépésben fokozatosan elvették az oktatási intézményeik feletti rendelkezés minden jogát, és ezek közvetlen állami irányítás alá kerültek. Irányításuk, finanszírozásuk előbb országosan közvetlenül egy intézményből, a Klebelsberg Központból történt, később erre a célra mintegy hatvan tankerületi központot hoztak létre. A hozzájuk tartozó iskolák tekintetében ettől kezdve minden fenntartási, tartalmi irányítási, finanszírozási, munkaerő-gazdálkodói, sőt munkáltatói jogot is e központok gyakorolnak – legalábbis azokat, amelyek nem maradtak az országos központnál. (Az egyházi intézmények e rendszertől bizonyos függetlenséget élveznek, a szakképző intézményeket pedig néhány év után szintén kiemelték ebből a rendszerből, és különböző, a gazdasági, majd más minisztériumok irányítása alá sorolták.

További mondandóm így nemcsak, de elsősorban az államivá lett általánosan képző intézményekre vonatkozik.) Az így államosított korábbi önkormányzati iskolák jogi személyiségi voltukat is elvesztették, ezzel az intézményeknek, és így igazgatóiknak is gyakorlatilag mind a dologi, mind a személyi költségek feletti minden rendelkezési joga, sőt az igazgatók munkáltatói jogköre is megszűnt. (Megszűnt maga az „igazgató” elnevezés is: azóta intézményvezetőkről szólnak a jogszabályok.)

Az így kialakított új rendszer már kezdettől látványosan alulfinanszírozott volt (HVG/MTI 2016) és maradt. Ez természetesen nem véletlen. A kormányzat 2011-ben jelentős összegek kivonásáról döntött az oktatási-, egészségügyi- és szociális ágazatokból, amint azt az abban az évben elfogadott *Széll Kálmán Terv* című dokumentumából tudhatjuk (Széll 2011).

A következő években e célok nem változtak, és a tervek meg is valósultak, az oktatás tekintetében talán túl is teljesültek.

Az egyes iskolák több vagy kevesebb forrással való ellátása az átalakítás óta kézi vezérléssel történik, a nyilvánosság számára megismerhetetlen módon, bármiféle nyilvánosan meghirdetett normatíva vagy elvrendszer nélkül, a feladatfinanszírozás eszközével. Az intézményvezetőknek minden személyi, tartalmi vagy pénzügyi forrást igénylő döntésükhöz a tankerületi központ engedélyét kell kérniük. Gyakorlatilag megszűnt tehát az a gazdálkodási önállóságuk is, amely korábban legalább a *már megszerzett* források racionális felhasználására kiterjedt. Ráadásul 2011 előtt az iskolákat fenntartó önkormányzatok, ha és ahol tehették, akár más területek rovására is többletforrások biztosításával, és / vagy természetbeni támogatással segítették saját iskoláikat. Az igazgatóknak legalábbis módjukban volt e téren lobbizni, alkufolyamatokba bocsátkozni a fenntartójukkal. Most, miután a fenntartó már csakis az állami központ lett, és az iskolák kapcsolatai a helyi önkormányzatokkal megszűntek, megszűnt ez a lehetőség is – a költségvetési korlát „puhíthatóból” keménnyé, merevvé vált. Hiszen, mint említettem, a Klebelsberg Központ, majd a tankerületi központok maguk is a források hiányával küzdöttek és küzdenek. Feladatuk éppen az egyre több kötelező tevékenység korábbiakhoz képest *csökkentett* mennyiségű költségvetésből történő ellátatása.

Mindezzel párhuzamosan átalakították a pedagógusok bérezési rendszerét is (Polónyi 2019). A bevezetett, ún. „pedagóguséletpálya-modell” fontos új eleme volt egyfelől a tanítók-tanárok kötelező óraszámának megnövelése, másfelől furcsa módon történő szabályozása. A kötelező heti óraszámuk ettől kezdve bizonytalan: jogszabályi meghatározása szerint 22–26 óra. Jó esetben tehát 22 órát írnak elő a tankerületi központok egy-egy alájuk rendelt iskolában a pedagógusok kötelező óraszámának, ha viszont „szükséges”, akkor 26-ot. Ugyanakkor heti 32 órában szabták meg azt a munkaidőt, amely keretében a pedagógus számára feladatul adható a „tanulókkal való közvetlen foglalkozás”, pl. a helyettesítés. Maga az is vitathatóvá, sokféleképpen értelmezhetővé lett, hogy a teljesített túlórák túlórának, vagy nem annak, hanem kötelező munkafeladatnak tekintendők. A túlórák mennyiségének kiszámítása olyan bonyolulttá vált, hogy ez folyamatos perekhez vezet. Ugyanakkor a tanítók, tanárok sok helyütt arra panaszkodnak, hogy sokkal több túlórárt kell teljesíteniük, mint amennyit a jogszabály előír vagy engedélyez, de intézményvezetőik „tankerületi utasításra” hivatkozva nem engedik meg nekik, hogy a valóságosan teljesített túlóraszámokat beírják a nyilvántartásba. Így azután ezek kifizetetlenül maradnak (Lannert 2021).

Az irányítási-fenntartási-finanszírozási szisztéma államosítása és a pedagógus-bérendszerszer átalakítása is nyilvánvalóan a kormányzat ellentmondásos törekvéseit tükrözte-tükrözi. Azt ugyanis, hogy egyfelől megvalósítsa a Széll Kálmán Terv azóta is élő intencióit az oktatási ráfordítások csökkentésére, másfelől viszont újabb és újabb célok kitűzésével gyarapítsa az oktatási rendszer teljesítményét. Ha a forrásokat visszafogjuk, de az ellátandó feladatokat egyre gyarapítani szeretnénk, akkor ez azt jelenti, hogy növelnünk kell a rendszer hatékonyságát – ugyanannyi munkaerő nagyobb mennyiségű feladatot kell, hogy ellásson. Márpedig az oktatási intézmények feladatait 2011-től rendkívüli ambícióval kezdték növelni.

1986-os tanulmányomban azt írtam, hogy az akkori rendszerben az irányítás-tervezés-megvalósítás országos és helyi szintjei között fentről lefelé utasítások áramlottak, lentől felfelé kérelmek és panaszok, de mindig azon igyekezve, hogy bizonyítsák: végrehajtják a felülről kitűzött célokat. Emiatt az egyoldalú kapcsolat miatt a célkitűző tevékenység szinte szükségszerűen mindig túlfutott a tényleges anyagi lehetőségek szabta korlátokon. 2010 után ez a túlfutás rég nem látott, talán az ötvenes-hatvanas évekéhez hasonlítható mértékben megerősödött, a célok kitűzése kifejezetten voluntaristává vált. Csak jelzésszerűen említek néhány példát: az oktatási kormányzat a 2011. évi köznevelési törvényben minden alap- és középfokú iskolának előírta a kötelező mindennapos testnevelés azonnali bevezetését. Ehhez sem a megfelelő számú tornaterem, sportudvar, tornaszoba, sem pedig elegendő testnevelő tanár nem állt rendelkezésre – és még ma sem állnak, hiszen e célokhoz azóta sem kapcsoltak pénzügyi programot. Előírták a hároméves kortól minden gyereknek kötelező óvodáztatást – ugyancsak minden pénzügyi vagy legalább tartalmi program nélkül. Mind alap-, mind középfokon minden iskolatípusban jelentősen megemelték a tanulók kötelező heti óraszámát, elrendelték továbbá, hogy az „általános iskolában a nevelés-oktatást a délelőtti és délutáni tanítási időszakban olyan módon kell megszervezni, hogy a foglalkozások legalább tizenhat óráig tartsanak” – ezzel ismét csak óriási, pénzügyi fedezet nélküli munkamennyiséget hárítva a pedagógusokra. (A köznevelésről 2011: 27. § [2] és 46. § [1] bek.) Pontosabban, a fedezetet az jelentette, hogy nemcsak a tanulónak írták elő kötelezően, hogy tanítási napokon 16 óráig tartózkodjanak az iskolában, hanem a pedagógusainak is. Intézkedéseikkel – bár ezt képtelenség feltételezni – mintha csak tudatosan kívánták volna a döntéshozók növelni a pedagógushiányt.

Ugyanezt tették persze akkor is, amikor előírták, hogy az önkormányzati és az állami szférában dolgozó, addig nyugdíjat és bért is kapó nyugdíjas pedagógusoknak a továbbiakban választaniuk kell: vagy nyugdíjat kapnak vagy pedig munkabért. De ez legalább nem oktatáspolitikai, hanem „nagypolitikai”, mert más ágazatokra is érvényes döntés volt.

Az ellátandó feladatok növekedésével párhuzamosan az óvodapedagógusok-tanárok-tanítók addig is a más értelmiségi rétegekéhez képest igen alacsony munkahelyi jövedelme nem növekedett, hanem ellenkezőleg: 2014-től bérük elmaradása a hasonló végzettségű más foglalkozási csoportok bérétől gyorsuló ütemben fokozódott. Az elmaradás mértékéről és az egyes iskolatípusokban dolgozók kereseti viszonyainak eltéréséről részletes adatokat közöl Polónyi 2023; Lannert 2021; Varga 2022; Nahalka 2022. Én itt csak a probléma súlyának érzékeltetésére idézek néhány mondatot: „A legutolsó rendelkezésre álló 2019. évi adatok szerint a magyar pedagógusok relatív kereseti helyzete volt a legrosszabb Európában ebben az évben (azon országok között, melyekről

rendelkezésre állnak adatok) valamennyi oktatási szinten, mind a 25–64 éveseket, mind a pályakezdőket, 25–34 éveseket tekintve. Az egyetlen kivételt az (ISCED 0) iskola előtti (óvodai) szinten dolgozó 25–64 éves pedagógusok jelentették. Az ő relatív kereseti helyzetük a második legrosszabb volt az európai országok között.” (Varga 2022: 126.)

Mindezek következtében gyorsan csökkenésnek indult a pedagógusnak készülő fiatalok száma is. Az, hogy a tanulóknak az úgynevezett SZTEM-tárgyak (matematika, technológia, mérnöki tanulmányok, természettudományok) iránti érdeklődése, és ezzel együtt az ilyen tanári szakokra jelentkezők száma is egyre csökken, már korábban is problémát jelentett. (Ez egyébként világszerte hasonlóan van.) Amint azonban az utóbbi 8–10 évben a tanári pálya hazánkban egyre inkább alulfizetetté vált, az ilyen tanári szakokra jelentkezők száma kórosan visszaesett, de nagyon jelentősen visszaesett általában is az óvodapedagógusi, tanítói, tanári szakokra jelentkezőké, és persze az e szakokat elvégzőké is. Így ma már a hiány korábban megszokott „normál szintjét” jóval meghaladó az intézményekben megjelenő tényleges hiány: az alacsony bérek miatt nagyon kevesen jelentkeznek pedagógus szakokra, még kevesebben jutnak el a diplomáig, és a pedagógusvégzettségük közül is egyre többen választanak más, jövedelmezőbb foglalkozást. Ma valóban egyre több óvodapedagógus-tanító-tanár hiányzik az oktató-nevelő intézményekből. Ráadásul: a pályán lévők korfája aggasztóan előregedettnek mutatja a pedagógustársadalmat.

Súlyosbítja a helyzetet a mennyiségi mellett a minőségi – vagyis a meghatározott szakosokból mutatkozó – hiány rendkívüli fokozódása is. Az természetesen nem új jelenség, hogy a piacképesebb szakokat elvégzettek – az idegen nyelvek tanárai, a matematika-, a fizikatanárok, kémia tanárok stb. – az átlagos pedagógusbéreknél jóval többet kereshetnek, ha szakmájukban nem tanárként helyezkednek el. De korábban az iskolafenntartó önkormányzatok saját iskoláik védelmében ezen megpróbálhattak valamennyire segíteni: kiemelt bérekkel, más juttatásokkal (a magas jutalmaktól kezdve ingyenes pedagóguslakásig és más kedvezményekig). Az állami iskolafenntartó azonban részben merev pénzügyi kötöttségei, a költségek csökkentésére való egyértelmű törekvése, részben pedig a helyi lakosság érdekei iránti teljes érdektelensége miatt erre nem képes, és ilyesmivel nem is kíván próbálkozni.

\*\*\*

Próbáljuk hát összefoglalni, hogy mi az, ami a pedagógushiány problematikájával kapcsolatban hazánkban az utóbbi évtizedekben változott, és mi az, ami változatlan!

Ami nem változott, az magának ennek a hiánynak az újratermelődése: nevelési-oktatási intézményeink működésének több mint hetven éve folyamatosan kísérője a pedagógusoknak az *ellátandó feladataikhoz képest* mutatkozó hiánya. Ezek a feladatok ugyanis a társadalmi fejlődéssel természetesen mindig egyre gyarapodnak, s mivel a magyar oktatásügy ritka időszakokat kivéve mindig erősen központosítottnak volt, az országos irányító szervek célkitűző tevékenységét csak kevésbé képes korlátozni a célok helyi megvalósításának hiányos feltételrendszere. Az irányítási-finanszírozási rendszer korábbi változatai, különösen a rendszerváltás utáni önkormányzati intézményfenntartás és -finanszírozás, ezeket a hiányokat, ha felszámolni nem is tudta, de mindenesetre valamilyen elfogadható, az évtizedek során „megszokható és megszokott” szinten tartotta. Ez annak ellenére így volt, hogy oktatási rendszerünk talán mindig is mostoha-

gyermek volt a változó rendszerek, kormányok társadalompolitikájának. Az oktatásügyre szánt állami támogatást ebben a „rég rendszerben” ugyanis nem közvetlenül az iskolák kapták, hanem az iskolafenntartó önkormányzatok. A támogatás összege együtt tartalmazta az oktatásra és a többi ágazatra (egészségügy, vízellátás, útkarbantartás stb.) szánt összegeket, amelyeket az önkormányzat saját, viszonylag szabad döntései szerint osztott, és használt fel ezekre a területekre. Ez módot adott arra, hogy legalább némiképp figyelembe vegyék a tényleges helyi igényeket. Ha éppen az iskola tetőzete ment tönkre, akkor más ágazatok rovására is arra adtak több pénzt, ha éppen többen mentek szülni a tantestületből, akkor több pénzt kaphatott az iskola helyettesítésre stb.

2010 után azonban az oktatásügyre fordított költségvetési források radikális csökkentésének szándéka, az oktatásirányítási, finanszírozási döntéshozatal részben nyilván ennek érdekében történő drasztikus központosítása, az intézményhálózat nagyobbik részének szigorú államosítása a hiányok kezelésének helyi-területi szintű lehetőségeit felszámolta. A valóságos igényekhez, helyi szükségletekhez való alkalmazkodási lehetőség a szó szoros értelmében teljesen megszűnt, amikor az iskolák fenntartójává közvetlenül az állam lett, és ezzel az intézmények társadalmi környezetükkel korábban működő szerves kapcsolatai megszűntek.

Az új szabályrendszer az egyes intézmények racionális gazdálkodásának lehetőségeit megszüntette, hogy helyettük a tankerületi központok gazdálkodhassanak – ami természetesen lehetetlen. Pontosabban, számukra a gazdálkodás nem jelenthet mást, mint az alájuk rendelt több tucatnyi iskola költségeinek maximális visszafogását. A pedagógusok bérezési rendszerének gyökeres átalakítása pedig az egyes pedagógusok mozgásterét, ésszerű érdekérvényesítését korlátozta-korlátozza igen erősen. A túlóra a jövedelmük növelésének egykor kívánatos eszközéből lassan elviselhetetlen méreteket ölteni kezdő, fizetetlen túlmunkává változott.

A dolog természeténél fogva *költségvetési korláttal* szabályozott helyi oktatáspolitikai, oktatásfinanszírozási mező ezáltal olyan merevvé vált, olyan szűk játéktérre enged csak az érintetteknek, hogy azoknak alig marad más választásuk a növekvő hiányokkal való megküzdésre, mint a tiltakozás.

## IRODALOM

- A köznevelésről (2011) A köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény.
- ANDOR M. (1980–81) Dolgozat az iskoláról. *Mozgó Világ*, 1980. No. 12. pp. 5–21., 1981. No. 1. pp. 16–31.
- BALÁZS É. (1987) Hiánygazdálkodás – a fejérről a talpára állítva? *Pedagógiai Szemle*, Vol. 37. No. 3. pp. 247–256.
- CSIK V. (2019) Túlterhelt pedagógusok, alacsony fizetések és hatalmas tanárhiány – így indul az idei tanév. *Eduline*, szeptember 2. [https://eduline.hu/kozoktatasi/20190830\\_PSZ\\_iskolakezdes\\_pedagogusterhek](https://eduline.hu/kozoktatasi/20190830_PSZ_iskolakezdes_pedagogusterhek) [Letöltve: 2022. 11. 20.]
- GYÖRGYI Z. (2019): Célok és következmények: tanügyirányításunk átalakítása. *Educatio*, Vol. 28. No. 2. pp. 211–227.
- hvg.hu (2022) *Holnap ki fog tanítani? – Megrázó fotó magyarázza az országot lázban tartó kérdést.* hvg.hu, október 29. [https://hvg.hu/elet/20221029\\_Holnap\\_ki\\_fog\\_tanitani\\_\\_](https://hvg.hu/elet/20221029_Holnap_ki_fog_tanitani__)

- Megrazo\_foto\_magyarazza\_az\_oroszokat\_lazban\_tarto\_kerdest [Letöltve: 2022. 10. 30.]
- hvg.hu (2023) *Jelképesen lezárták az egyik pesti tankerület épületét*. Január 9. [https://hvg.hu/élet/20230109\\_pesti\\_tankerület\\_epület\\_lezárás\\_pedagógusok\\_tüntetések\\_szolidaritás](https://hvg.hu/élet/20230109_pesti_tankerület_epület_lezárás_pedagógusok_tüntetések_szolidaritás) [Letöltve: 2023. 01. 12.]
- HVG/MTI (2016) Kovács Zoltán: *Rendeznék a Klik 17 milliárdos tartozását*. hvg.hu, február 18. [https://hvg.hu/itthon/20160218\\_Kovacs\\_Zoltan\\_Rendeznek\\_a\\_Klik\\_17\\_milliardos\\_tartozasat](https://hvg.hu/itthon/20160218_Kovacs_Zoltan_Rendeznek_a_Klik_17_milliardos_tartozasat) [Letöltve: 2019. 11. 24.]
- KORNAI J. (1980) *A hiány*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- KOZMA T. (1986, ed.) *A tervezés és döntés anatómiája*. Budapest, Oktatókutatási Intézet.
- KSH (2022) KSH hosszú időszoros adatok intézménytípusonként. <https://www.ksh.hu/stadat?lang=hu&theme=okt> [Letöltve: 2022. 12. 27.]
- LANNERT J. (2021) *Zárótanulmány az emberierőforrás-szükségekről a magyar közoktatásban*. Kutatási zárójelentés. T-TUDOK, Budapest. <https://www.t-tudok.hu/oktataskutatas/pedagogusok/kutatas-az-emberieroforras-szukossegekről-a-magyar-kozoktatásban-2021/> [Letöltve: 2022. 07. 04.]
- LUKÁCS P. (1984) Az oktatásügy középtávú tervezéséről. *Magyar Pedagógia*, Vol. 84. No. 4. pp. 373–389.
- LUKÁCS P. (1986) Miért nem számolható fel a pedagógushiány – ha nincs? *Pedagógiai Szemle*, Vol. 36. No. 10. pp. 963–971.
- MEZEI Gy. (1987) Hogyan számolható fel a pedagógushiány – ami van? *Pedagógiai Szemle*, Vol. 37. No. 3. pp. 240–246.
- NAGY M. (1984-85) Ki építhet tantermeket? Helyi törekvések és oktatásfejlesztés. *Medvetánc*, 1984. 4. sz., 1985. 1. sz.
- NAHALKA I. (2022) Közoktatás-politika 2018 – 2022. *Educatio*, Vol. 31. No. 1. pp. 14–29.
- NYÍRÓ A. (1987) A pedagógushiányról. *Pedagógiai Szemle*, Vol. 37. No. 3. pp. 257–258.
- POLÓNYI I. (2019) Az életpályamodell bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 69. Nos 5–6. pp. 115–129.
- POLÓNYI I. (2023) Ígérek és tények – a pedagógusbérekéről. Lásd az *Educatio*, Vol. 32. No. 1. pp. 3–21. (jelen számban)
- SEMJÉN A. (1987) Van-e, ami nincs? *Pedagógiai Szemle*, Vol. 37. No. 1. pp. 68–76.
- SZÉLL (2011) Széll Kálmán Terv (2011) Összefoglalás az adósság ellen. <http://2010-2014.kormany.hu/download/4/d1/20000/Sz%C3%A9ll%20K%C3%A1lm%C3%A1n%20Terv.pdf> [Letöltve: 2016. 06. 21.]
- VARGA J. (2022, ed.) *A közoktatás indikátorrendszere, 2021*. Budapest, KRTK KTI.
- VÁRHEGYI Gy. (1985, ed.) *Hiány és feszültség az általános iskolákban*. Budapest, Oktatókutatási Intézet.