

OKTATÁS ÉS  
MUNKAERŐPIACI ÉRVÉNYESÜLÉS

Munkatudományi kutatások

1112 Budapest Budaörsi út 45.  
H-1502 Budapest Pf. 262  
Tel.: (36-1) 309-2650  
Fax: (36-1) 319-3136

A Magyar Tudományos Akadémia makro- és mikroökonómiai kutatási kapacitásait koncentráló Közgazdaságtudományi Kutatóközpont feladata olyan nemzetközi színvonalú közgazdasági alapkutatások és az ezekhez kapcsolódó alkalmazott kutatások végzése, amelyeket a gazdaságpolitika és az egyetemi oktatás is hasznosíthat. Munkájának súlypontjait a makroökonómia, a közjavak és intézmények gazdaságtana, a humán erőforrások gazdaságtana, a matematikai közgazdaságtan, a mikroökonómia és az ipargazdaságtan területére sorolható kutatások képezik, kiegészítve más ágazati gazdaságtani és elmélettörténeti kutatásokkal.

Igazgató: Koltay Jenő  
Igazgatóhelyettes: Fazekas Károly  
Halpern László

Az MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpontjának kiadványai:

Tanulmányorozatok:

**Műhelytanulmányok-Discussion Papers**

**Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek - Budapest Working Papers  
on the Labour Market**

(a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem  
Emberi Erőforrások Tanszékével közösen)

**Elemzések a rejtett gazdaság magyarországi szerepéről**  
(a Társadalomkutatási Intézettel közösen)

Könyvsorozatok:

**Munkaerőpiaci Tükör - Évkönyvek**

**Munkatudományi kutatások**

(az MTA Munkatudományi Bizottságával közösen rendezett  
konferenciák alapján készült, tematikus kötetek)

# **OKTATÁS ÉS MUNKAERŐPIACI ÉRVÉNYESÜLÉS**

**SZERKESZTETTE:**

**SEMJÉN ANDRÁS**

MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont

Budapest, 2001

A kötetben közzétett tanulmányok alapjául szolgáló előadások az MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpontja és az MTA Munkatudományi Bizottsága

### **Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés**

c. szakmai konferenciáján hangzottak el.

A konferencia helye: Szirák, Hotel Kastély

A konferencia ideje: 2000. november 23–24.

A konferencia támogatói: „Közösen a jövő munkahelyeiért” Alapítvány  
MOL – Magyar Gáz- és Olajipari Részvénytársaság

A kötet megjelenését támogatta az Oktatási Minisztérium



© MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, 2001.

### **Munkatudományi kutatások**

ISSN 1587-8104

ISBN 963 9321 30 3

Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Kutatóközpont  
Budapest, 2001.

Felelős kiadó: Koltay Jenő. Tördelőszerkesztő: Márkusné Hubai Erzsébet

## TARTALOM

### SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

### KÉPZETTSÉG, FOGLALKOZTATÁS, BÉR

|   |    |
|---|----|
| <b>1. A gazdasági átalakulás két szakasza és az emberi tőke átértékelődése Magyarországon, 1986–1999: A bér-szerkezet átalakulása</b> | 13 |
| Írta: Kertesi Gábor és Köllő János  |    |
| 1. A relatív bérek alakulása  | 17 |
| 2. Az átértékelődés keretei: munkahelyrombolás és munkahelyteremtés   | 24 |
| 3. A relatív termelékenység becslése  | 27 |
| 4. Következtetések  | 34 |
| Hivatkozások  | 47 |
| <b>2. Fiatal szakmunkások a munkapiacon</b>   | 49 |
| Írta: Liskó Ilona   |    |
| 1. Munkapiaci helyzet   | 51 |
| 2. Munkahelyek  | 60 |
| 3. Továbbtanulás  | 66 |
| <b>3. Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon</b>  | 73 |
| Írta: Galasi Péter, Timár János és Varga Júlia  |    |
| 1. Iskolai életpálya  | 77 |
| 2. Munkaerőpiaci státusz  | 78 |
| 3. Képzettség és munkaerőpiaci illeszkedés  | 80 |
| 4. Képzettség és kereset  | 84 |
| Hivatkozások  | 89 |

### KIHÍVÁSOK: EXPANZIÓ, OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉG, ELKÜLÖNÍTÉS

|   |     |
|---|-----|
| <b>4. A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák</b> | 91  |
| Írta: Halász Gábor  |     |
| 1. Az expanzió fogalma  | 93  |
| 2. A 90-es évek expanziós folyamatainak mutatói                     | 94  |
| 3. Az expanziót befolyásoló tényezők                                | 101 |
| 4. Az expanziót kísérő strukturális változások                      | 103 |
| 5. A következő évtized várható folyamatai                           | 105 |
| 6. Az expanzió menedzselésének politikája                           | 108 |
| 7. Konklúzió  | 110 |
| Hivatkozások  | 111 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>5. A közoktatás-finanszírozási rendszer hatása az oktatás egyenlőségére, 1990–1997</b>  | 113 |
| Írta: Varga Júlia  |     |
| 1. Egyenlőség, egyenlősítés  | 115 |
| 2. Az adatok   | 118 |
| 3. A közoktatás finanszírozási rendszere Magyarországon  | 120 |
| 4. Kiadási egyenlőtlenségek, 1991–1997   | 125 |
| 5. Pénzügyi semlegesség: a támogatások hatása az önkormányzati ráfordításokra  | 136 |
| 6. Következtetések   | 141 |
| Hivatkozások   | 143 |
| <b>6. Elkülönítés és következményei a cigány gyerekek általános iskolai oktatásában</b>  | 145 |
| Írta: Havas Gábor  |     |
| 1. Kitérés pont: az iskola   | 148 |
| 2. Hova járnak iskolába a cigány gyerekek?   | 152 |
| 3. Lakóhely és iskola  | 155 |
| 4. Az iskolák közötti szelekció – a nem cigány gyerekek iskolai elvándorlása   | 163 |
| 5. Az iskolán belüli szelekció   | 169 |
| <b>VÁLASZKÍSÉRLETEK, REFORMTERVEK</b>  |     |
| <b>7. Oktatási reformterv a tanulási problémákkal küszködő, hátrányos családi háttérű gyermekek megsegítésére az alapfokú oktatásban</b> | 179 |
| Írta: Kertesi Gábor  |     |
| 1. A 21. század egyik legnagyobb kihívása: a munkaerőpiacon versenyképtelen rétegek társadalmi integrációjának problémája                | 181 |
| 2. A magyar lakosság iskolázottsági szintje: mítoszok és valóság   | 183 |
| 3. Hogyan lehet ezen változtatni? Szempontok és előzetes megfontolások   | 185 |
| 4. Egy reformelképzelés vázlata  | 189 |
| Hivatkozások   | 198 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>8. Az államilag finanszírozott felsőoktatási férőhelyek elosztása:<br/>bürokratikus koordináció versus kvázipiaci allokációs modell</b> | 199 |
| Írta: Semjén András  |     |
| 1. Jogi keretek  | 201 |
| 2. A bürokratikus koordináció működése a gyakorlatban.<br>Esettanulmány: a 2000. évi keretszámok meghatározása                             | 204 |
| 3. Kvázipiaci modell az államilag finanszírozott férőhelyek<br>elosztására   | 217 |
| Hivatkozások   | 224 |





## ELŐSZÓ

A magyar munkaerőpiac a rendszerváltás óta számos jelentős változáson ment keresztül. Megváltoztak a munkáltatók emberi erőforrással kapcsolatos elvárásai és attitűdjei, a magasabb képzettség irányába tolódott el a munkaerő-kereslet szerkezete. Elsősorban a munkaerőpiacra újonnan belépők esetében határozottan felértékelődött a tudás, a képzettség anyagi elismerése, a korábbi oktatási karrier bér-meghatározódásban betöltött szerepe. A piacgazdasági átalakulás után jelentősen visszaesett a foglalkoztatás, megjelent és a kezdeti gyors felfutás és azt követő csökkenés után meglehetősen magas szinten stabilizálódott a tömeges munkanélküliség, jelentősen megnőttek a bérkülönbségek, nagymértékben átalakultak a kor-kereseti görbék, stb.

A fenti munkaerőpiaci jelenségek többségének hátterében fontos magyarázó tényezőként az oktatás húzódik meg. Szinte közhelyszámba megy, hogy az oktatási pályafutás, az iskolai végzettség ma már hazánkban is a munkaerőpiaci érvényesülés mind fontosabb meghatározója. A részletesebb munkatudományi vizsgálódások az utóbbi években azonban sok, a közhelyeken messze túlmutató, sokszor már-már meghökkentő részletét is feltárták annak, ahogy a valóságban az oktatás jelzett felértékelődése zajlik.

Épp ezért jelentős várakozás előzte meg az MTA Munkatudományi Bizottságának és az MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpontjának 2000. novemberi, sziráki konferenciáját, ahol a résztvevőknek több nézőpontból (a közgazdaságtan, a szociológia, az oktatáskutatás megközelítéseit egyaránt alkalmazva, felhasználva) is lehetősége volt a témával kapcsolatos legfrissebb kutatási eredmények alapos megismerésére és megvitatására. A konferencia szakmai programjának kialakítása, a témák és az előadók kiválasztása eredetileg *Kertesi Gábor* és jómagam feladata volt. Gábor azonban önként magára vállalta – és mielőtt még felocsúdtam volna, már el is végezte – e közösnek induló munka oroszlánrészét, méghozzá kiválóan: tevékenységével alapvetően meghatározta a konferencia arculatát és színvonalát, megkönnyítve a kötet

összeállítását, amiért ezúton is szeretnék neki köszönetet mondani.

Azt hiszem, túlzás nélkül állítható, hogy a konferencia programja széles horizontú és izgalmas volt: a résztvevőknek módja nyílt az oktatás foglalkoztatásra és bérekre gyakorolt hatásainak sokoldalú elemzésére, megismerkedhettek a munka világába történő átmenet egyes problémáival, friss empirikus vizsgálatok alapján egyes pályakezdő csoportok (fiatal szakmunkások és diplomások) munkaerőpiaci beilleszkedésével. Képet kaptak az elmúlt évtized egyes, a munkaerőpiac és a társadalmi fejlődés egésze szempontjából egyaránt nagy jelentőséggel bíró oktatási folyamatairól (középfokú expanzió, bizonyos oktatási egyenlőtlenségek fokozódása a finanszírozási rendszer hatására, illetve a roma gyerekek fokozódó iskolai szegregációja). Megismerkedhettek kormányzati érdeklődésre is joggal számot tartó változtatási javaslatokkal, reformkonceptiókkal, tervekkel is, melyek a munkaerőpiac szempontjából fontos oktatási problémák megoldási irányát és technikáját keresik. Így pl. találkozhattak egy olyan, a felvételi és finanszírozási rendszer átalakítására vonatkozó javaslattal, amely a felsőoktatási férőhelyek szerkezetét a mainál gyorsabban és zökkenőmentesebben igazíthatná a jelentkezők és a munkaerőpiac igényeinek megfelelően, illetve egy, a tanulási nehézségekkel küzdő, hátrányos szocio-kulturális helyzetű családokból származó gyermekek tényleges felzárkóztatását, és ezen keresztül a hátrányos helyzetű roma kisebbség sikeresebb társadalmi integrációját megalapozó javaslattal is.

A jelen kötet írásai a sziráki konferencia előadásain<sup>1</sup> alapulnak, és jól reprezentálják az ott történeteket. A kötet szerzőinek (valamennyien a konferencia résztvevői, előadói) módjuk volt beépíteni írásaikba az ottani vita esetleges tanulságait, és a konferencia-előadás szűkre szabott idejénél bővebb terjedelemben fejthették ki mondandójukat. Abban a reményben ajánlom a téma iránt érdeklődő olvasók figyelmébe kötetünket, hogy az itt közölt eredmények és javaslatok (melyek jó része más változatban szakfolyóiratokban megjelent már) így összegyűjtve sajátos fénytörésbe kerülnek, együtt jóval komplexebb képet adnak, tovább-

<sup>1</sup> Kertesi Gábor és Varga Júlia az oktatás és a foglalkoztatás kapcsolatát vizsgáló közös kutatásairól beszámoló előadásának sajnos a kötet lezárásáig nem készült el végleges írásos változata, így ezt legnagyobb sajnálatunkra nélkülöznünk kellett a kötet összeállításakor. A szerzők tájékoztatása szerint azonban ennek az előadásnak az anyaga is hamarosan megjelenik, méghozzá jelentősen kibővítve: a várhatóan 2002. tavaszán a Közgazdasági Szemleiben megjelenő tanulmány bizonyára jól illeszkedik majd a kötetben közzétett írásokhoz, és tovább árnyalhatja a belőlük kirajzolódó képet, így kötetünk olvasóinak figyelmébe ajánlom.

gondolásra érdemesek és ösztönzően hatnak majd a téma további kutatására. A kötetben közölt írások emellett a felsőoktatásban is jól használhatóak lehetnek, és segíthetik a szféra iránt érdeklődő, a munkaerőpiaci és oktatási politikák alakításban részt vevő szakemberek munkáját is.

A szerkesztő



**A GAZDASÁGI ÁTALAKULÁS  
KÉT SZAKASZA ÉS AZ EMBERI TŐKE  
ÁTÉRTÉKELŐDÉSE MAGYARORSZÁGON  
1986-1999:  
A BÉRSZERKEZET ÁTALAKULÁSA**

Írta  
KERTESI GÁBOR  
KÖLLŐ JÁNOS

**Kertesi Gábor** tanszékvezető egyetemi docens, tudományos főmunkatárs  
Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Mikro-  
ökonómia Tanszék  
MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont

**Köllő János** tudományos főmunkatárs  
MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont

A tanulmány megjelenik a *Közgazdasági Szemle* XLVIII. évf. (2001.) novemberi számában, „A gazdasági átalakulás két szakasza és az emberi tőke átértékelődése Magyarországon, 1986–1999; A bérszerkezet átalakulása Magyarországon 1986–1999. III. rész” címmel.

Az átlagos magyar munkavállaló több mint húsz évvel ezelőtt állt munkába. A hetvenes években járt iskolába, tapasztalati tudásának jórészt a szocialista gazdaságban szerezte, közel járt a harminchoz, amikor megkezdődött a transzformációs sokkot követő gazdasági átalakulás. Olyan technológiákhoz és munkahelyi követelményekhez kellett alkalmazkodnia, melyek fokozatos terjedése Nyugaton is nehéz helyzetbe hozta az idősebb munkavállalókat (*Berman–Bound–Machin, 1998*), noha több idő állt rendelkezésükre, és előképzettségük is jobban segítette őket az új ismeretek befogadásában.

Azt vizsgáljuk, végül is milyen mértékben sikerült átmenteni a szocializmusban felhalmozott iskolai és tapasztalati tudást. E tudásfajták piaci értékét az iskolázottsághoz, illetve a munkaerőpiaci tapasztalathoz kapcsolódó kereseti hozamokkal mérjük (figyelmünket mindvégig a versenyszférára korlátozva), azt pedig, hogy a hozamok alakulása milyen mértékben magyarázható a különböző munkaerőcsoportok termelékenységével, vállalati szintű termelési függvények alapján próbáljuk megítélni.

Az átalakuló gazdaságokra vonatkozó empirikus kutatás eddig csak az első kérdésről, a relatív bérek változásáról szolgáltatott eredményeket. Minden általunk ismert tanulmány az iskolázottság értékének növekedését mutatta ki az átmenet első éveiben. A kutatások zöme a munkaerőpiaci tapasztalat értékének csökkenésére enged következtetni (lásd Lengyelországról *Rutkowski, 1996* és *Puhani, 1997*, Csehországról, illetve Szlovákiáról *Vecernik, 1995*, *Flanagan, 1995*, *Chase, 1997* és *Sakova, 1998*, a volt NDK-ról *Steiner–Bellmann, 1995*, *Krueger–Pischke, 1995* és *Burda–Schmidt, 1997* tanulmányait), néhányuk azonban ennek ellentmondó eredményeket közöl. *Steiner és Wagner (1997)* például nem talált az idősebb korosztályok leértékelődésére utaló jeleket a volt keletnémet tartományokban dolgozó nőknél, eredményeiket azonban erősen befolyásolta, hogy mintájuk a költségvetési szektort is magába foglalta. *Franz és Steiner (1997)* csökkenő életkori hozamot becsült a nők esetében, a férfiaknál viszont nemcsak az egyesülés után, hanem azt megelőzően is jelentéktelennek találták a munkaerőpiaci tapasztalathoz kapcsolódó kereseti különbsé-

geket. (Megjegyzendő, hogy modellükben a vállalatnál eltöltött időt is szerepeltették, ami az NDK-ra jellemző alacsony munkaerő-forgalom mellett többnyire egybeesett a munkaerőpiacon töltött idővel). Azonosnak találta az átmenet előtti és utáni életkor-kereseti profilt *Munich–Svejnár–Terrell (1999)* csehországi kutatása is, melyben a szerzők retrospektív adatokat használtak: a megkérdezettek 1997-ben nyilatkoztak 1989. évi kereseteikről.

Akkor hát csökkent-e a szocializmusban felhalmozott tudás piaci értéke az átalakulás során? Meggyőződésünk, hogy igen. Ezt fogja kimutatni minden olyan tanulmány, amely hosszabb távon vizsgálja a rendszerváltozást követő folyamatokat, megbízható adatokon alapul, figyelmét a versenyszférára korlátozza, és kellően rugalmas modellt alkalmaz a bérkülönbségek becslésére, képes megragadni az iskolázottság értékének korosztályonként eltérő irányú vagy mértékű változását.

A tanulmányunkban elemzett magyar adatok több szerencsés körülménynek köszönhetően a szokásosnál mélyebb betekintést engednek e folyamatokba. Az egyéni kereseteket tartalmazó adatbázis (1. Függelék) elég nagy ahhoz, hogy a bérhozamok vizsgálata a minta szektor, iskolázottság, nem és tapasztalat szerinti megbontásával történjék. Meglehetősen hosszú időszakot tekinthetünk át, összesen tíz keresztmetszet (1986, 1989, majd 1992 és 1999 között éves adatfelvételek) segítségével. Nagyszámú ágazati és vállalati kontrollváltozó áll rendelkezésre az iskolázottsági és életkori bérhozamok pontos méréséhez, s végül, de nem utolsósorban – ha csak a 300 főnél nagyobb vállalatok mintáján is – megvizsgálható, összhangban állnak-e a relatív bérekben tapasztalt elmozdulások a különböző iskolázottságú és életkorú munkavállalók relatív termelékenységének alakulásával.

A magyar adatok világosan jelzik, hogy az „átmenet” két eltérő jellegű szakaszra bontható. A rendszerváltozást követő időszakban példátlan mértékben és hirtelenséggel esett vissza az iskolázatlan munkaerő iránti kereslet – a legfeljebb szakmunkás végzettséggel betöltött munkahelyek száma öt év alatt a felére csökkent – a képzetlen munkások relatív bére is gyors ütemben süllyedt. Logikailag helytálló, ha más szempontból tekintve e változásra, „az iskolázottság értékének nö-



vekedéséről”, „az iskolázottak helyzetének javulásáról”, „a tudás felértékelődéséről” beszélünk – csak éppen semmi olyasmi nem történt, amit e kifejezések pozitív jelentés-tartalma sugall: a képzett dolgozók iránti kereslet nem nőtt, hanem csökkent; reálbérük nem javult, hanem romlott; az iskolázott munkavállalók tudását próbára tevő új típusú munkahelyek ekkor még csak igen kis számban jelentek meg.

Amikor ez megtörtént – a kilencvenes évek közepétől – megváltoztak a kereseti trendek is: az idősebb, iskolázott munkavállalók helyzete a fiatalabbakhoz képest romlott, az iskolázottság kereseti hozama csak a fiatalabb korosztályokban nőtt. (Ezúttal már nemcsak relatív értelemben, hanem a kereset reálértékét tekintve is.) E folyamat annak ellenére is folytatódott, legalábbis 1999-ig, hogy a kilencvenes évek közepétől növekvő számban léptek a munkaerőpiacra középiskolát vagy főiskolát–egyetemet végzett pályakezdők.

A nagyobb vállalatokra becsült termelékenységi függvények alátámasztják, hogy e folyamat mögött az új technológiák és munkafajták térhódítása – a gazdaságnak immár nem kizárólag munkahelyrombolásra korlátozódó átalakulása – állt. A fiatalabb és idősebb iskolázott munkavállalók között szélesedő termelékenységi szakadékot jeleznek a becslések – ezt először a több tőkével és modernebb felszereléssel működő külföldi tulajdonú vállalatoknál figyeltük meg, de később a különbség a hazai szektorban is megjelent. Az időszak végén az idősebb, képzett dolgozók becsült termelékenységi hozzájárulása már nem is különbözött a képzetlenekétől.

### 1. A relatív bérek alakulása

A bruttó egyéni bérek (logaritmusának) szóródását a kereseti függvény három változatával próbáljuk magyarázni. (*1. táblázat*). Az *alapmodellben* az iskolázottságot kétértékű (dummy) változók mérik, a tapasztalatot pedig az iskola elhagyásától eltelt (becsült) idő, valamint ennek négyzete, köbe és negyedik hatványa. A második, *interaktív modellben*

a nem, az iskolázottság és a tapasztalat lehetséges kombinációit megragadó 25 dummy változó együttthatóit becsüljük. Végül, becsülünk egy *egyszerűsített interaktív* modellt is, melyben a tapasztalatnak és az iskolázottságnak mindössze három lehetséges kombinációjával (alacsony iskolázottságú, idős-iskolázott, fiatal-iskolázott) számolunk, követve azt a felosztást, melyet a vállalati szintű termelékenységi modellben használunk, ahol az alacsony esetszám nem enged meg ennél részletesebb bontást.

1. táblázat

### Kereseti függvények

| Modell-változatok                         | Kulcsváltozók <sup>b</sup>   | Részletes információ |
|---|--|----------------------|
| 1. Alapmodell                             | nem, iskolázottság, exp,<br>exp <sup>2</sup> , exp <sup>3</sup> , exp <sup>4</sup> | 2. Függelék          |
| 2. Interaktív                             | nem * iskolázottság *<br>tapasztalat (26 dummy<br>változó)                         | 3. Függelék          |
| 3. Egyszerűsített interaktív <sup>a</sup> | nem, iskolázatlan, fiatal-<br>iskolázott, idős-iskolázott                          | 4. Függelék          |

<sup>a</sup> A beosztás-változók nem szerepelnek.

<sup>b</sup> Beosztás, vállalatméret, vállalati termelékenység és tőke-felszereltség, kistérségi munkanélküliség, nagyrégió, ágazat. A változók definíciójáról és mérési módjáról lásd a függelékeket !

Az *alapmodell* jelentős iskolázottsági hozamemelkedést mutat ki az átmenet során. Mint az 1. ábrán látható, a felsőfokú végzettségűek kereseti előnye az általános iskolát végzettekkel szemben 25 százalékkal, a középfokú végzettségűeké nagyjából 10 százalékkal nőtt, míg a szakmunkásképzőt végzetteké lényegében nem változott. E változások zömmel 1989 és 1992-93 között mentek végbe, ezután az iskolázottság hozama stabilizálódni látszik.

1. ábra

**Az iskolai végzettség hozama (referencia: 8 osztály)  
1986–99 (1. specifikáció)**

Megjegyzendő, hogy modelljeink az iskolázottság szerinti kereseti különbségek változására alsó becslést adnak, mert különösen a képzetlenek megfigyelt keresetét torzítja felfelé a Heckman (1979) által tárgyalt szelekciós hatás – a rendszerváltozás után nagyobb mértékben mint korábban (6. függelék).

Az iskolai végzettség relatív értékének emelkedését a munkaerőpiaci tapasztalat hozamának csökkenése kísérte. A hozam változását a tapasztalat (*exp*) különböző értékeihez tartozó  $t$ -edik és  $(t-1)$ -edik időszaki becsült keresetek különbségével ( ) mértük, magát a becslést a következőképp definiálva:

A 2. ábra a becsült hozamváltozást mutatja különböző időszakokban, a munkaerőpiaci tapasztalat függvényében. Az *a* panel szerint a szocializmus utolsó éveiben a tapasztalat hozama kismértékben emelkedett. 1989-ben a trend megfordult, a tapasztalat veszített értékéből, különösen az idősebb kohorszokban. A húszéves munkaerőpiaci tapasztalathoz kapcsolódó kereseti többlet 1989–92-ben négy, 1989–99-ben összességében hét százalékponttal csökkent.

**A munkaerőpiaci tapasztalat becsült hozamának  
változása, 1986-99, százalék (1. specifikáció)**

(a) teljes minta

(b) iskolai végzettségenként külön egyenletek

Mint a 2. ábra b panelje (külön egyenletek az egyes iskolázottsági csoportokra) mutatja, a tapasztalati tudás avulása sokkal nagyobb mértékű volt a munkaerő-állomány képzetesebb részében. A legnagyobb veszteségek a felsőfokú végzettségűeket érték: körükben a 15-20 éves tapasztalathoz kapcsolódó kereseti többlet mintegy húsz százalékponttal csökkent.

Az interaktív modell pontosabb képet fest a különböző iskolázottsági és életkori csoportok tudásának átértékelődéséről. A munkaerő-állományt 26 részre bontjuk. A legalább

szakmunkásképzőt végzett, 30 évnél nem régebben dolgozó népességen belül 24 csoportot különböztetünk meg iskolázottság (szakmunkásképző, középfok, felsőfok), tapasztalat (0–5, 6–11, 11–20, 21–30 év) és nem szerint. A fennmaradó két csoport – egyfelől a legfeljebb általános iskolát végzett férfiak és nők tapasztalat szerinti megkülönböztetés nélkül, másfelől a 30 évnél is régebben dolgozó "öregek" – közül az előbbi szerepeltetjük báziskategóriaként a regressziókban.<sup>1</sup> A részletesebb vizsgálódás során a nemek szerinti megbontást a férfiak és nők eltérő foglalkozási szerkezete mellett az is indokolja, hogy a szocialista időszakban a férfiak sokkal szűkebb profilú képzést kaptak, mint a nők.<sup>2</sup>

Az interaktív modell eredményei a 3. ábrán láthatók. Az 1986. évi regressziós paramétereket (kereseti hozamokat) egységesen zérusnak választjuk, úgy, hogy a görbék a hozamok időbeni változását mutassák. Az *a* és *b* panelek – az összehasonlítást megkönnyítendő – megismétlik az alapmodellből származó eredményeket. Az összevetésből öt fontos következtetés adódik:

- (a) Míg az alapmodell az iskolázottság hozamának stabilizálódását jelezte 1992-93 után, a pontosabb interaktív modell (*c–h* panelek) mély különbségeket tár fel a különböző korosztályok között. A korosztályok közötti iskolázottsági hozamkülönbségek nagyjából érintetlenek maradtak 1992/93-ig, 1992/93-tól fogva azonban – méginkább 1995 után – az olló mindinkább kinyílik a fiatalabb és az idősebb korosztályok hozamai között.
- (b) A főiskolát vagy egyetemet végzettek minden életkori (tapasztalat-) csoportban növelték a kereseti előnyüket, de az iskolázottság értéke sokkal nagyobb mértékben emelkedett a fiatalabb korosztályokban. (*g–h* panelek).
- (c) A középfokú végzettség kereseti hozama *csak* a fiatalabbaknál – különösképpen a nőknél – emelkedett. A legfiatalabb női kohorsznak majdnem 20 százalékkal sikerült javítania a bérpozícióját, őket a 6–10 éves gyakorlattal rendelkezők követik (15 százalékos javulás), míg az idősebb nők szerény relatív bérelőnye lényegében változatlan maradt. Emögött minden valószínűség szerint a

<sup>1</sup> Ugyanazokat a kontrollváltozókat használjuk (lásd a 3. Függelékét), mint az alapmodellben (2. Függelék).

<sup>2</sup> Az 1999. évi mintánkban a nőknél a középiskolát illetve szakmunkásképzőt végzettek hányadosa 1,94, a férfiaknál 0,57 volt.

tercier szektor bővülése, fiatal női munkaerő iránti keresletének emelkedése húzódik meg.

3. ábra

**Az iskolázottság hozamának változása az 1986. évi hozamokhoz képest\***

(a) férfiak

(b) nők

(c) szakmunkásképző, férfiak

(d) szakmunkásképző, nők

(e) középfok, férfiak

(f) középfok, nők

(g) felsőfok, férfiak

(h) felsőfok, nők

\*/ a regressziós paraméterek különbségei , (t = 86, 89, 92-99, i = 1, ... , 24, 25), ahol i az iskolázottság, a tapasztalat és a nem 25 interaktív dummy változóját reprezentálja. Referencia: 0-8 osztály, nemtől és gyakorlati időtől függetlenül (c-h panel), 2. specifikáció. Kontrollváltozók: 3. Függelék

(d) A szakmunkásképzőt végzettek helyzete általánosságban nem javult (sem a férfiak, sem a nők bére nem nőtt a referenciaként szolgáló iskolázatlan kategóriákhoz képest), de a fiatal szakmunkás végzettségűek bére mintegy 10 százalékkal nőtt idősebb kollégáikhoz képest. Ebben az esetben is érdemes figyelni arra, hogy a változások 1992 után következtek be.

(e) A diplomások két legfiatalabb korosztályának kereseti pályája különösen sokatmondó. A 0–5 évnyi tapasztalattal rendelkező, legfiatalabb kohorsz hozama emelkedett a legnagyobb mértékben az 1992–94 közti időszakban. A hozamemelkedés mértéke esetükben 5–8 százalékkal meghaladta a második legfiatalabb korosztály (a 6–10 éves munkaerőpiaci tapasztalattal rendelkezők) hozamainak növekedését. 1999-re azonban a 6–10 évnyi tapasztalattal rendelkezők kohorsza beérte – a nők esetében, le is hagyta – a legfiatalabb korcsoportot. Vegyük észre, hogy ez az első olyan felsőfokú végzettségű korcsoport, mely iskoláit már a rendszerváltás *utáni* években fejezte be, és elegendő időt töltött a munkaerőpiacon ahhoz, hogy ellenőrizhető legyen, hogy frissen megszerzett tudásának értékét a munkában megszerezhető tapasztalatok révén képes volt-e gyarapítani. Nos, azt látjuk, hogy az 1989-1999 közti tíz évben egyedül ennél a kohorsznál mutatható ki a munkaerőpiaci tapasztalat hozamának *növekedése*. Ez arra

utal, hogy a rendszerváltás körüli években megszerzett főiskolai-egyetemi tudás minősége más, mint a hetvenes-nyolcvanas években megszerzett felsőfokú ismereteké. Amíg a szocializmus éveiben megszerzett diplomák a kilencvenes évekre igen sokat veszítettek piaci értékükből, addig az újonnan megszerzett felsőfokú ismeretek értékét a gyakorlati munka során megszerzett tapasztalati tudás növelni tudta.

## **2. Az átértékelődés keretei: munkahelyrombolás és munkahelyteremtés**

Az interaktív modell eredményei jelzik, hogy 1989 és 1992-93 között az iskolázottság értéke minden korosztályban nőtt, méghez hasonló ütemben. Nem feledkezhetünk meg azonban arról, hogy ebben az időszakban a munkaerő-állomány szinte minden csoportjában, a magasan képzetteknél is, romlottak az álláskilátások és csökkentek a reálbérek. Mindaz, amit az iskolázottság értékének emelkedéséről az előző pontban elmondtunk: szigorúan relatív terminusokban értendő.

*4. ábra*

**A nettó reálkeresetek változása a bázisidőszaki nettó reálkeresetek százalékában, kereseti percentilisenként, 1989–92, 1989–95 és 1995–99 között**



A 4. ábrán látható, hogy 1989-95-ben a reálbérek a teljes béreloszlás mentén csökkentek, csak a 100. percentilisben emelkedtek. (Az ábra a nettó reálbér százalékos változását mutatja a kereseti percentilis csoportokban 1989-92-ben, 1992-95-ben és 1995-99-ben.) Az alacsony bérű dolgozók (10. percentilis) 30 százalékos veszteséget szenvedtek 1989-95-ben, de a csökkenés az eloszlás felső tartományaiban is jelentékeny volt (20 százalék a 90. percentilisben). Ami a foglalkoztatást illeti (2. táblázat), az általános iskolai vagy szakmunkásképző végzettséggel betöltött munkahelyek száma 48 százalékkal csökkent 1990-95-ben – de az iskolázott munkaerő piaca is szűkült, 11 százalékkal.

## 2. táblázat

**Foglalkoztatás nemek és iskolázottság szerint  
1990, 1992, 1995, 1999 (ezer fő)**

| Iskolázottság | Férfi    |       | Nő       |       | Együtt   |       |
|---------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
|               | alacsony | magas | alacsony | magas | alacsony | magas |
| 1990          | 1,803    | 845   | 1,38     | 1,055 | 3,190    | 1.900 |
| 1992          | 1,358    | 860   | 929      | 936   | 2,287    | 1,864 |
| 1995          | 1,225    | 824   | 759      | 869   | 1.984    | 1,693 |
| 1999          | 1,228    | 875   | 702      | 1.006 | 1,930    | 1,881 |

*Forrás:* KSH, lásd Fazekas (szerk.), 2000, 247, 249. old.

Magas iskolázottságúnak a középiskolát, főiskolát vagy egyetemet végzetteket tekintjük.

Az általános keresletvisszaesés időszakát követően a munkaerőpiac alsó és felső szegmensében eltérő irányban változtak a dolgok. 1995-99-ben hozzávetőlegesen annyi munkahely keletkezett az iskolázott munkaerő számára mint amennyi megszűnt a rendszerváltást követő válság idején. A legfeljebb szakmunkás végzettséggel betöltött munkahelyek száma azonban stagnált, és a bérek is tovább csökkentek a kereseteloszlás alsó tartományában. Ezzel párhuzamosan, mint az előzőekben láttuk, megváltozott az emberi tőke átértékelődésének iránya is: az általános (relatív) felértékelődést

a fiatal–iskolázott munkaerő máig tartó (relatív és abszolút) értéknövekedése követte.

Mielőtt megvizsgáljuk, hogy ez az irányváltás valóban az új technológiák és munkafajták fokozatos terjedésével magyarázható-e, mint sejtjük, térjünk ki arra a kérdésre, vajon nem a fiatal, képzett munkaerő kínálatának visszaesése áll-e a háttérben. (A rendszerváltást követően viszonylag kis létszámú korosztályok léptek munkavállalási korba). Ez a lehetőség kizárható az oktatási rendszerből kilépők abszolút számának ismeretében: a fiatal–iskolázott munkaerő bérének növekedésére olyan időszakban került sor, amikor e munkafajta kínálata is nagymértékben növekedett (5. ábra).<sup>3</sup> A kínálati reakció elkerülhetetlen lassúsága nyilvánvalóan hozzájárult az új tudás felértékelődéséhez, de legfeljebb olyan értelemben, hogy a kínálat lassabban nőtt, mint a kereslet. (A foglalkoztatásban és a bérekben bekövetkezett csoportszintű változások alaposabb elemzésével *Kézdi, 2001* is arra a következtetésre jut, hogy az emberi tőke értékelésében a rendszerváltás során lezajlott változásokat alapvetően keresleti okok magyarázzák).

5. ábra

**Az iskolarendszerbe beáramló, illetve az iskolarendszerből kiáramló diákok száma 1970–2000 között**

<sup>3</sup> Mivel a diákok beáramlása az iskolarendszerbe élesen emelkedett 1994 és 1999 között, további kínálat-növekedésre számíthatunk az új évezred elején.

(a) az adott évben szakmunkásképzőt és érettségit adó középiskolát végzettek száma

(b) az adott évben felsőfokon  
beiratkozottak és végzettek száma

### 3. A relatív termelékenység becslése

Az alábbiakban egyszerű modellel vizsgáljuk azt a kérdést, hogy a fiatal–iskolázott munkaerő termelékenysége más munkaerőcsoportokhoz képest növekedett-e. Az alábbi – többtényezős, korlátozatlan Cobb–Douglas típusú termelési függvényből származtatott – termelékenységi modelleket becsüljük:

(1)

ahol  $y$  a vállalati szintű termelékenység (egy dolgozóra eső anyagmentes termelési érték),  $a$  a különböző munkaerőcsoportok aránya a vállalati létszámban (a fiatal–iskolázott csoporté  $a_1$ , az idős–iskolázotté  $a_2$ , a báziskategóriaként szolgáló iskolázatlanoké  $a_3$ )<sup>4</sup>,  $k$  pedig a tőke-munka arány, melyet az egy főre eső vállalati nettó állóeszközértékkel mérünk. Az érdeklődésünkre leginkább számot tartó –  $a_1$ -höz illetve  $a_2$ -hoz tartozó – paraméterek azt mérik, hogy a megfelelő munkaerőcsoportok egy százalékkal magasabb aránya hány százalékkal magasabb vállalati termelékenységet valószínűsít adott tőkefelszereltség mellett.<sup>5</sup>

(2)

<sup>4</sup> „Iskolázottnak” az érettségivel vagy diplomával rendelkezőket tekintjük, fiatalnak azokat, akik a medián értéknél (a vizsgált évtől függően: 21–22 évnél) kevesebb időt töltöttek a munkaerőpiacon.

<sup>5</sup> A választott függvényforma a termelékenységi hozzájárulások szétválaszthatóságát tételezi fel, ami erős feltevésnek tűnhet. Egy másik tanulmányban (Kertesi–Köllő, 2001) a transzlog költségfüggvényből származtatott többtényezős keresleti függvényt használunk – azonos mintán, azonosan definiált termelési tényezőkkel – melynek eredményei megerősítik az itt levont következtetéseket.

Az egyenleteket a közepes és nagyvállalatok szűkebb mintáján becsüljük. Mivel egy-egy vállalat munkaerőállományának összetételéről csak a bértarifa-felvételben megfigyelt, nagyjából 10 százalékos véletlen dolgozói minta alapján alkothatunk képet, olyan cégekre kell korlátoznunk az elemzést melyekben a mintabeli megfigyelések száma elég nagy. (Az "elég nagy" határát 30 főnél vontuk meg.) E határ alkalmazásával jó néhány 300 fő körüli cég esik ki a nagyvállalati mintából, véletlenszerűen, attól függően, hogy mondjuk 31 vagy csak 29 dolgozója került-e be a születési nap alapján képzett egyéni mintába. Ugyanakkor a nagyobb cégek bizonyosan átlépik a 30 fős határt. Az ebből eredő torzítás kiküszöbölésére a vállalatokat nagyságkategóriánként súlyoztuk, a célsokaságbeli és mintabeli esetszámok hányadosát használva súlyként.

*6. ábra*

**A vállalati termelékenységnek a különböző munkaerőtípusok részarányára mért rugalmassága 1986 és 1999 között (referencia: iskolázatlan munkaerő részaránya)\***

\* Az (1) egyenlet alapján számított regressziós együtthatók.  
Függő változó: egy dolgozóra eső anyagmentes termelési érték logaritmusa. Lásd még: 5. Függelék

Az eredményeket a 6. ábra mutatja. Látható, hogy a modellben a fiatal–iskolázott munkaerőnek tulajdonított termelékenységi hozam mindvégig növekedett, míg az idős–iskolázott munkaerő hozama 1992–99-ben csökkent, olyany-

nyira, hogy az időszak végén már nem is különbözött statisztikailag szignifikáns módon a képzetlen munkaerőnek betudott hozamtól.

## 3. táblázat

**A külföldi és belföldi vállalatok néhány mutatója**  
(A termelékenységi modellben szereplő vállalatok mintája)

|      | Hozzáadott<br>érték/dolgozó <sup>c</sup> |          |         | Nettó álló-<br>eszközérték/dolgozó <sup>c</sup> |          |                  | Amortizációs ráta <sup>b</sup> |          |                  |
|------|--|----------|---------|---|----------|------------------|--------------------------------|----------|------------------|
|      | hazai                                    | külföldi | F-próba | hazai   | külföldi | F-próba          | hazai                          | külföldi | F-próba          |
| 1992 | 528                                      | 1008     | 33,1    | 1202  | 1151     | 0,1 <sup>n</sup> | 0,113                          | 0,132    | 1,2 <sup>n</sup> |
| 1993 | 769                                      | 1540     | 63,5    | 1889  | 2524     | 2,3 <sup>n</sup> | 0,093                          | 0,109    | 2,3 <sup>n</sup> |
| 1994 | 1085                                     | 2065     | 26,8    | 2627  | 2769     | 0,1 <sup>n</sup> | 0,085                          | 0,119    | 20,4             |
| 1995 | 1555                                     | 3118     | 27,2    | 3150  | 3955     | 0,9 <sup>n</sup> | 0,096                          | 0,131    | 16,7             |
| 1996 | 1855                                     | 4942     | 12,1    | 3250  | 5820     | 6,9              | 0,109                          | 0,141    | 11,0             |
| 1997 | 2804                                     | 6022     | 25,2    | 4815  | 7804     | 7,4              | 0,115                          | 0,149    | 19,5             |
| 1998 | 2602                                     | 6445     | 27,3    | 4033  | 7766     | 7,9              | 0,134                          | 0,153    | 3,8              |
| 1999 | 3368                                     | 7529     | 28,6    | 6308 <sup>a</sup>                               | 7253     | 0,3 <sup>n</sup> | 0,151                          | 0,181    | 6,4              |

<sup>a</sup> Ebben az évben három hazai cég gyanúsan magas (az átlag huszonnyolcszorosánál nagyobb) tőke-munka hányadost mutatott ki. Ha ezeket kizárjuk, a hazai átlag 4410 és F=10,8.

<sup>b</sup> Értékcsökkenési leírás / a tárgyi eszközök nettó értéke. Az 1.0-nél magasabb rátát kimutató cégeket (1994:1, 1992: 2, 1996, 1999: 3) kizártuk.

<sup>c</sup> ezer Ft.

<sup>n</sup> Nem szignifikáns 0,05 szinten. Az F-hányadosok az átlagok egyenlőségét tesztelik egyszempontú varianciaelemzéssel

Mielőtt ezeket az első eredményeket hipotézisünk alátámasztásaként elfogadnánk, vizsgáljuk meg alaposabban a hozamok alakulását! Ha igaz, hogy a fiatal–iskolázott munkaerő értékének emelkedését az új technológiák és az új tudás termékeny találkozása magyarázza, akkor arra számíthatunk, hogy e munkaerőfajta termelékenysége és bére magasabb a modern technikát és újfajta munkakultúrát meghonosító vállalatoknál. E feltevés helyességét legegyszerűbben a "modern" és "elavult" *vállalatok* összehasonlításával

ellenőrizhetnénk, de megfelelő vállalati mutatók hiányában erre nincs mód (az iparágak pedig túlságosan heterogének ahhoz, hogy elemzési keretként szolgálhassanak). Második legjobb megoldásként a többségi külföldi tulajdonú vállalatokat tekintjük a "modern" szektor képviselőinek.

A választás jogosságát a külföldi cégekre mint csoportra vonatkozó adatok messzemenően alátámasztják: részarányuk 1999-ben 40,5 százalék volt a foglalkoztatásban, 51,2 százalék a nettó állóeszközértékben, 61,6 százalék az értékcsökkenési leírásban, és 63,0 százalék a hozzáadott értékben. (Az 1999. évi Bértarifa-felvétel mintájára vonatkozó adatok). A külföldi cégek rendkívül értékes, viszonylag fiatal és termelékeny eszközparkkal rendelkeznek, mint azt a 3. táblázatban a tőkefelszereltségre, az amortizációs rátára és a kibocsátás/tőke hányadosra vonatkozó idősorok mutatják.

A külföldi cégeknél foglalkoztatottaknak nemcsak a hazai viszonylatban kiemelkedően értékesnek számító eszközállománnyal kell tudni bánniuk, hanem emellett alkalmazkodniuk kell a nálunk még újszerűnek számító nyugatias vállalati kultúrához is; gyakori követelmény valamely idegen nyelv ismerete, az átképzésre való hajlandóság.<sup>6</sup> Kivételek léteznek – számos külföldi cégnél inkább a maximális fizikai erőfelfejtésre és a hosszú munkaidőre helyezik a hangsúlyt, mintsem különféle új típusú ismeretek alkotó felhasználására –, de a mai magyar gazdaságban minden bizonnyal a tulajdoni hovatartozással közelíthető legpontosabban a modernizációt és avultságot elválasztó határ.

Ha a termelékenységi modellt a belföldi és külföldi vállalatokra külön-külön becsüljük, a 7. ábrán látható eredményt kapjuk. A becslések az 1992–99 időszakra vonatkoznak (a korábbi években nem ismert a vállalatok tulajdoni szerkeze), melynek során a külföldieknél foglalkoztatottak részaránya 10 százalékról 40 százalékra nőtt.

A hazai vállalatoknál az iskolázott munkaerő magasabb aránya magasabb termelékenységgel párosult, de az iskolázottak életkor szerinti összetétele nem befolyásolta a vállalati produktumot: egészen 1996-ig azonosnak tekinthető a két életkori csoport becsült termelékenységi hozzájárulása. Ezzel szemben a külföldi cégek folyamatosan bővülő körén belül – minden vizsgált évben – egyértelmű összefüggés mutatkozik

<sup>6</sup> Egy nemrég lezajlott adatfelvétel szerint, mely 264 hazai és 78 külföldi tulajdonú cégre terjedt ki, az előbbiek beruházásaik 2,4 százalékát fordították képzésre, míg az utóbbiak 14,2 százalékát. Hasonló nagyságrendű különbségről számol be Csehországban Filer–Schneider–Svejnár (1995). A magyar adatfelvételtől lásd EBRD (2000). Az idézett számok az eredeti adatállományból származnak, saját számítás eredményeképp.

a fiatal–iskolázott munkaerő részaránya és a termelékenység között. Az idős–iskolázott munkaerőnek betudott termelékenységi hozam is magas volt kezdetben, de 1996-ra teljesen eltűnt, sőt, az iskolázatlanok hozama alá esett.

7. ábra

**A vállalati termelékenységnek a különböző munkaerő-típusok részarányára mért rugalmassága, tulajdon szerint, 1986 és 1999 között**  
(referencia: iskolázatlan munkaerő részaránya)\*

(a) külföldi vállalatok

(b) belföldi vállalatok

\* Az (1) egyenlet alapján számított regressziós együtthatók. Független változó: egy dolgozóra eső anyagmentes termelési érték logaritmus. Lásd még: 5. Függelék

Vegyük észre, hogy egészen 1996-ig a fiatal–iskolázott munkaerő termelékenységének országos emelkedését két sajátos tényező magyarázta: a külföldi tulajdon térnyerése, valamint az, hogy a külföldi cégek (és csakis ők) *a kezdetektől fogva* hatékonyabban használták a fiatal–iskolázott, mint az idős–iskolázott munkaerőt. Ezt érvnek tekinthetjük amellet, hogy a fiatalabb korosztályokat a technológia változása értékelte fel, melynek motorja Magyarországon hosszú évekig a külföldi tőkeberuházás volt. A hazai vállalatoknál csak az évtized végén (a stabilizációs programot követően, a növekedés és a beruházások megindulásának időszakában) alakult ki az iskolázott munkaerő két csoportja közötti jellegzetes eltérés: a termelékenységi hozamkülönbség 1996 és 1999 között közel megháromszorozódott, 0,14-ről 0,40-re nőtt.

A tulajdoni szektorokra jellemző termelékenységi különbségek világosan tükröződnek a relatív bérekben. A termelékenységi becslésekkel összhangban, a fiatal–iskolázott dolgozók bére mindvégig magasabb volt (idős–iskolázott és alacsony iskolázottságú társaikhoz képest) a külföldi mint a hazai cégeknél. (8. ábra).

8. ábra

**Relatív bérek a külföldi és belföldi vállalatoknál,  
regressziós paraméterek a 3. specifikációjú egyenletből,  
százalék\***

\*A kontrollváltozókat lásd a 4. Függelékben!



A külföldi vállalatok fiatal–iskolázott munkaerő iránti magas kereslete a munkaerőállomány tapasztalat szerinti összetételében is megnyilvánul. Mint a 9. ábrán látható, már 1992-ben valamivel nagyobb arányban alkalmaztak 3–10 éves munkaerőpiaci tapasztalattal rendelkező képzett dolgozókat, 1999-re pedig éles különbség alakult ki a külföldi és belföldi vállalatok létszámának életkori összetételében.

9. ábra

**Az érettségivel vagy felsőfokú végzettséggel rendelkező dolgozók eloszlása  
a külföldi, illetve belföldi vállalatoknál gyakorlati idő szerint,  
1992-ben és 1999-ben**

(a) 1992-ben

(a) 1999-ben

#### 4. Következtetések

A tanulmány bevezetőjében már összefoglaltuk tanulmányunk legfontosabb tényállításait, majd a kifejtés során részletesebben is tárgyaltuk őket. Újabb összefoglalás helyett itt inkább megfigyeléseink érvényességi köréről és értelmezéséről szeretnénk röviden szólni.

Mindenekelőtt érdemes hangsúlyozni, hogy tanulmányunk a különböző munkafajták relatív árának alakulásával (és az árváltozások mögött meghúzódó folyamatokkal) foglalkozott. Ez sokmindent elmond arról a nem kevésbé fontos kérdésről, hogy mennyit ér a tudás a tudás birtokosa számára, de távolról sem mindent: az oktatásban való részvétel mint beruházás megtérülésének értékeléséhez a foglalkoztatási esé-

lyeket és az oktatás társadalmi, illetve magánkölségeit is figyelembe kellene venni. Annyit leszögezhetünk, hogy a relatív bérek és az extenzív módszerrel kalkulált megtérülési ráták (Varga, 1995) változásának iránya egybeesett az átmenet során.

Vizsgálódásunk a legalább tíz főt foglalkoztató vállalatok teljes munkaidős alkalmazottjaira vonatkozott, akik a vállalatoknál illetve társas vállalkozásoknál foglalkoztatott teljes munkaidősöknek nagyjából *háromnegyedét* teszik ki.<sup>7</sup> Úgy gondoljuk, hacsak nincs egészen éles különbség a mikro-vállalatok és az általunk megfigyelt kör relatív béreiben, becsléseink hű képet festenek a munkaerőcsoportok relatív árának alakulásáról a bér munkára épülő versenyszféra egészében.

Más lenne a helyzet, ha az egyének szemszögéből vizsgálnánk a tudás kereseti hozamát: ekkor természetesen figyelembe kellene vennünk a költségvetési szférában kialakult fizetéseket, az önálló vállalkozók jövedelmeit, az általuk másoknak fizetett béreket, a részmunkaidőben dolgozók kereseteit, sőt, a munkanélküliek elmulasztott munkajövedelmeit is. Ebben az esetben súlyosan esne a latba, hogy a megvizsgált foglalkoztatotti kör a teljesnek csak mintegy negyven százalékára rúg.

Termelékenységi becsléseink még a vállalati szektoron belül is csak a 300 fősnél nagyobbakra terjedtek ki, súlyuk a vállalati szektorban (foglalkoztatásban mérve) a 60 százalékot sem éri el. Ezen nem tudunk segíteni. Az iskolázottság és életkor szerinti bérkülönbségek hasonlóságából arra következtetünk, hogy a megfigyelt és kihagyott szegmensben a relatív termelékenységi hozamok nem nagyon különbözhetnek, de ez természetesen csupán megerősítésre szoruló feltételezés.

Mindazonáltal úgy gondoljuk, hogy interpretációnk kényes pontja nem itt van, hanem ott, hogy a fiatal–iskolázott munkaerő részaránya és bére, illetve a vállalatok termelékenysége között megfigyelt pozitív korrelációt nem csak az új technológiák és az új tudás összepárosításából eredő hatékonyságjavulás magyarázhatja. Éppen a külföldi vállalatoknak történetünkben játszott kulcsszerepe az, ami óvatosságra int. Elvileg elképzelhető, hogy a kiemelkedően

<sup>7</sup> Saját számítás a KSH Munkaerőfelvételének 1998. I. negyedévi hullámából, teljes munkaidősnek tekintve azokat akik a főmunkahelyükön általában legalább 36 órát dolgoznak hetente. (Az így kalkulált arány ekkor 77,6 százalék volt)

fizetőképes külföldi cégek nem csak több, hanem – magasabb béreket kínálva – jobb teljesítményre képes fiatal–iskolázott munkaerőt tudtak magukhoz vonzani, ráadásul úgy, hogy amikor "lefölözték a krémet" megtakarították a pályakezdő évek betanítási, illetve munkához szoktatási költségeit is. (Mint emlékeztet, nem a pályakezdőket, hanem a rövid gyakorlattal rendelkezőket részesítik előnyben<sup>8</sup>.) Annak az ellenhipotézisnek az ellenőrzése, mely szerint a külföldi cégeknél foglalkoztatott fiatalok más környezetben hasonló termelékenységű és bérelőnyt érnének el – nem az új technológia és az új típusú tudás összepárosítása a többlethozamok forrása, hanem egyszerűen a munkateljesítmény szerinti szelekció – másféle, sokkal finomabb statisztikai megfigyeléseket igényelne. Számunkra az dönti a mérleget a hatékony tőke-tudás párosítás hipotézise felé, hogy az itt tárgyalt korrelációk az évezred végére a hazai tulajdonú vállalatoknál – ezáltal a gazdaság egészében – is kialakultak.

<sup>8</sup> Lásd a 9. ábrát.



## 1. Függelék: A bértarifa-felvétel

Adataink az *Országos Munkaügyi Központ* 1986., 1989., valamint 1992-99. évi bértarifa-felvételeiből származnak. A felvételek – melyeket az egyes években április-május hónapokban hajtottak végre – kiterjedtek az összes költségvetési dolgozóra, valamint a 20 főnél (1995 után a 10 főnél) nagyobb vállalkozásokban a dolgozók átlagosan kb. 10 százalékos véletlen mintájára. Másodlagos mintavétel és átsúlyozás után a minta ágazat és vállatméret szerint reprezentatívnak tekinthető. A vállalati szektorban foglalkoztatottak mintái a 86 ezer és a 116 ezer fő között mozognak. A megfigyelt egyénekre vonatkozóan számos alapvető információval rendelkezünk: nem, életkor, iskolai végzettség, beosztás. Ismerjük továbbá a foglalkoztató vállalat méretét, ágazati hovatartozását, valamint a megfigyelt egyént foglalkoztató egység (üzem, iroda) telephelyét, s ezen keresztül a szűkebb földrajzi környezet számos fontos jellemzőjét. A vállalati mérlegekből származó információk alapján továbbá ismerjük a foglalkoztató vállalat termelékenységét, tőkefelszereltségét és tulajdoni hovatartozását (utóbbit tökéletlenül, a jegyzett tőkén belüli tulajdoni részek alapján). A „kereset” fogalmába tartozónak tekintettük a felvétel hónapjában kifizetett béren felül az adott havi pótlékokat, valamint az előző évben kapott jutalmak 1/12 részét. A nettó értékeket az adott évi adótáblák alapján, a reálértéket a fogyasztói árindex alapján számítottuk. 1986-89-ben éves árindexeket használtunk, attól kezdve a felvételek között eltelt időszakban (májustól májusig) végmebement fogyasztói áremelkedést vettük figyelembe. A bértarifa-felvételekkel kapcsolatos egyéb részletekről nagyobb terjedelemben *Kertesi-Köllő (1997)* számol be.

## 2. Függelék: Kereseti függvény: alapmodell (1986–1999)

Függő változó: bruttó havi kereset logaritmusa

| Független változók                           | 1986                 | 1989                | 1992    | 1993    | 1994    |
|--|----------------------|---------------------|---------|---------|---------|
| Konstans                                     | 8,0504               | 8,4343              | 8,9185  | 9,0968  | 9,1676  |
| <i>Nem:</i>                                  |                      |                     |         |         |         |
| Férfi  | 0,2838               | 0,2995              | 0,2234  | 0,2317  | 0,2378  |
| <i>Iskolai végzettség:</i>                   |                      |                     |         |         |         |
| Szaktanulmányok                              | 0,1203               | 0,1157              | 0,1339  | 0,1323  | 0,1288  |
| Középiskola                                  | 0,1359               | 0,1460              | 0,2197  | 0,2308  | 0,2194  |
| Felsőfok                                     | 0,3592               | 0,4410              | 0,5597  | 0,5971  | 0,5981  |
| <i>Gyakorlati idő:</i>                       |                      |                     |         |         |         |
| Lineáris tag                                 | 0,0522               | 0,0514              | 0,0538  | 0,0482  | 0,0481  |
| Kvadrátikus tag/100                          | -0,2187              | -0,2034             | -0,2554 | -0,2226 | -0,2285 |
| Harmadfokú tag/10000                         | 0,4654               | 0,4130              | 0,6259  | 0,5416  | 0,5760  |
| Negyedfokú tag/1000000                       | -0,4149              | -0,3579             | -0,6000 | -0,5182 | -0,5569 |
| <i>Foglalkozás:</i>                          |                      |                     |         |         |         |
| Beosztott nem fizikai                        | 0,0957               | 0,1757              | 0,2218  | 0,2480  | 0,2451  |
| Vezető állású                                | 0,5436               | 0,8700              | 0,7505  | 0,7039  | 0,8334  |
| <i>Termelékenység:</i>                       |                      |                     |         |         |         |
| Egy főre eső hozzáadott érték (log)          | 0,0565               | 0,0808              | 0,1177  | 0,1615  | 0,1270  |
| Negatív hozzáadott érték (dummy)             | -0,0601              | -0,0681             | -0,1099 | -0,0903 | -0,1068 |
| <i>Tőke/munka arány:</i>                     |                      |                     |         |         |         |
| Egy főre jutó nettó állásfoglalásérték (log) | 0,0350               | 0,0225              | 0,0200  | 0,0168  | 0,0131  |
| <i>Vállalatméret (fő):</i>                   |                      |                     |         |         |         |
| 10 – 20                                      | -                    | -                   | -       | -       | -       |
| 21 – 50                                      | -0,0005 <sup>n</sup> | 0,0142 <sup>n</sup> | -0,0546 | -0,0669 | -0,0382 |
| 301 – 1000                                   | 0,0312               | 0,0478              | 0,0404  | 0,0582  | 0,1294  |
| 1001 – 3000                                  | 0,0502               | 0,0764              | 0,0716  | 0,1059  | 0,1822  |
| 3001 +                                       | 0,0772               | 0,0900              | 0,1294  | 0,1558  | 0,2318  |
| <i>Munkanélküliség:</i>                      |                      |                     |         |         |         |
| Munkanélküliség-ráta (log)                   | -                    | -                   | -0,0553 | -0,0714 | -0,0811 |
| <i>Iparág:</i>                               |                      |                     |         |         |         |
| 49 dummy, F-próba                            | 108,25               | 105,97              | 93,46   | 56,03   | 80,64   |
| <i>Régió:</i>                                |                      |                     |         |         |         |
| 15 dummy, F-próba                            | 131,47               | 152,39              | 57,39   | 35,78   | 30,55   |
| Megfigyelések száma (fő)                     | 116205               | 111293              | 86935   | 85833   | 94639   |
| Kiigazított R <sup>2</sup>                   | 0,4588               | 0,4639              | 0,5275  | 0,5058  | 0,5324  |
| Magyarító változók erejét mérő F-próba       | 1033,11              | 881,07              | 940,88  | 825,08  | 898,97  |
| Heteroszkedaszticitás <sup>+</sup>           | 710,19               | 1848,55             | 1574,00 | 1858,77 | 3702,04 |
| Kihagyott változók <sup>++</sup>             | 148,08               | 251,54              | 269,20  | 234,17  | 122,85  |
| Reziduumok normalitása ( -próba)             | 1579,83              | 3259,07             | 5397,33 | 7523,75 | 3833,55 |

Valamennyi, külön nem jelölt, paraméter legalább 0,0001 szinten szignifikáns.

\* 0,001 \*\* 0,05 szinten szignifikáns <sup>n</sup> nem szignifikáns.<sup>+</sup> Cook-Weisberg féle teszt, -próba <sup>++</sup> Ramsey-teszt, F-próba

Megjegyzés: Közösleges legkisebb négyzetek módszere, heteroszkedaszticitás-konzisztens standard hibákkal

Referenciacoportok: nők; 0–8 osztály végzettségűek; fizikai dolgozók; 51–300 dolgozót foglalkoztató vállalatok.

| Független változók                        | 1995    | 1996    | 1997     | 1998    | 1999    |
|---|---------|---------|----------|---------|---------|
| Konstans                                  | 9,4365  | 9,5614  | 9,7322   | 9,7852  | 9,6720  |
| <i>Nem:</i>                               |         |         |          |         |         |
| Férfi                                     | 0,2196  | 0,2025  | 0,1929   | 0,1921  | 0,2088  |
| <i>Iskolai végzettség:</i>                |         |         |          |         |         |
| Szaktanulmányozó                          | 0,1108  | 0,1303  | 0,1297   | 0,1220  | 0,1183  |
| Középiskola                               | 0,1882  | 0,1999  | 0,2101   | 0,2154  | 0,2069  |
| Felsőfok                                  | 0,5461  | 0,6004  | 0,6263   | 0,6342  | 0,6272  |
| <i>Gyakorlati idő:</i>                    |         |         |          |         |         |
| Lineáris tag                              | 0,0454  | 0,0549  | 0,0593   | 0,0646  | 0,0636  |
| Kvadratikus tag/100                       | -0,2187 | -0,3004 | -0,3262  | -0,3883 | -0,3834 |
| Harmadfokú tag/10000                      | 0,5394  | 0,8134  | 0,8705   | 1,0912  | 1,0734  |
| Negyedfokú tag/1000000                    | -0,4985 | -0,8038 | -0,8466  | -1,1013 | -1,0806 |
| <i>Foglalkozás:</i>                       |         |         |          |         |         |
| Beosztott nem fizikai                     | 0,2142  | 0,2389  | 0,2281   | 0,2334  | 0,2491  |
| Vezető állású                             | 0,7453  | 0,8461  | 0,7979   | 0,8291  | 0,8021  |
| <i>Termelékenység:</i>                    |         |         |          |         |         |
| Egy főre eső hozzáadott érték (log)       | 0,1698  | 0,2170  | 0,1962   | 0,2256  | 0,2301  |
| Negatív hozzáadott érték (dummy)          | -       | -0,0995 | 0,0319** | 0,0543  | 0,1064  |
| <i>Tőke/munka arány:</i>                  |         |         |          |         |         |
| Egy főre jutó nettó állóeszközérték (log) | 0,0174  | 0,0058* | 0,0243   | 0,0072  | 0,0068  |
| <i>Vállalatméret (fő):</i>                |         |         |          |         |         |
| 10 – 20                                   | -0,2114 | -0,2506 | -0,2868  | -0,2926 | -0,2749 |
| 21 – 50                                   | -0,1142 | -0,1408 | -0,1692  | -0,1808 | -0,1901 |
| 301 – 1000                                | 0,0795  | 0,0784  | 0,0796   | 0,0981  | 0,1242  |
| 1001 – 3000                               | 0,1176  | 0,1085  | 0,1405   | 0,1710  | 0,1884  |
| 3001 +                                    | 0,1673  | 0,1397  | 0,1202   | 0,1545  | 0,2179  |
| <i>Munkanélküliség:</i>                   |         |         |          |         |         |
| Munkanélküli-ráta (log)                   | -0,0839 | -0,0843 | -0,0725  | -0,0831 | -0,0970 |
| <i>Iparág:</i>                            |         |         |          |         |         |
| 49 dummy, F-próba                         | 68,61   | 68,61   | 69,81    | 69,59   | 71,34   |
| <i>Régió:</i>                             |         |         |          |         |         |
| 15 dummy, F-próba                         | 15,13   | 15,13   | 16,27    | 18,90   | 14,90   |
| Megfigyelések száma (fő)                  | 90717   | 97918   | 88208    | 102102  | 102547  |
| Kiigazított R <sup>2</sup>                | 0,5201  | 0,5472  | 0,5591   | 0,5710  | 0,5771  |
| Magyarázó változók erejét mérő F- próba   | 835,44  | 917,92  | 906,14   | 1192,02 | 1243,58 |
| Heteroszkedaszticitás <sup>+</sup>        | 3551,24 | 5688,65 | 3435,75  | 4923,05 | 4894,68 |
| Kihagyott változók <sup>++</sup>          | 235,60  | 178,08  | 174,96   | 258,54  | 277,51  |
| Reziduumok normalitása ( -próba)          | 3547,12 | 3494,94 | 3515,77  | 3607,09 | 4534,56 |

Valamennyi, külön nem jelölt, paraméter legalább 0,0001 szinten szignifikáns.

\* 0,001 \*\* 0,05 szinten szignifikáns <sup>n</sup> nem szignifikáns.

<sup>+</sup> Cook-Weisberg féle teszt, -próba <sup>++</sup> Ramsey-teszt, F-próba

*Megjegyzés:* Közösleges legkisebb négyzetek módszere, heteroszkedaszticitás-konzisztens standard hibákkal

*Referenciacsoporthoz:* nők; 0-8 osztály végzettségűek; fizikai dolgozók; 51-300 dolgozót foglalkoztató vállalatok.

### 3. Függelék: Kereseti függvény: interaktív modell (1986–1999)

Függő változó: bruttó havi kereset logaritmusa

| Interaktív változók                     |                  | 1986                 | 1989                 | 1992      | 1993       | 1994                |
|---|------------------|----------------------|----------------------|-----------|------------|---------------------|
| iskolázottság                           | tapasztalat (év) |                      |                      |           |            |                     |
| FÉRFIAK                                 |                  |                      |                      |           |            |                     |
| szakmunkásképző                         | 0-5              | -0,1004              | -0,1313              | -0,1136   | -0,0747    | -0,0665             |
|   | 6-10             | 0,1031               | 0,1009               | 0,0909    | 0,0878     | 0,1169              |
|   | 11-20            | 0,2088               | 0,1984               | 0,1902    | 0,1951     | 0,1972              |
|   | 21-30            | 0,2581               | 0,2555               | 0,2498    | 0,2516     | 0,2492              |
| középiskola                             | 0-5              | -0,1384              | -0,1456              | -0,0681** | -0,0469    | -0,0422**           |
|   | 6-10             | 0,0997               | 0,0801               | 0,1218    | 0,1280     | 0,1270              |
|   | 11-20            | 0,2256               | 0,2285               | 0,2655    | 0,2846     | 0,2635              |
|   | 21-30            | 0,3300               | 0,3448               | 0,3607    | 0,3699     | 0,3600              |
| felsőfok                                | 0-5              | -0,0112 <sup>n</sup> | 0,0454***            | 0,1572    | 0,2406     | 0,2295              |
|   | 6-10             | 0,2553               | 0,2676               | 0,3834    | 0,4528     | 0,4390              |
|   | 11-20            | 0,4315               | 0,4766               | 0,5579    | 0,5519     | 0,5619              |
|   | 21-30            | 0,5305               | 0,6014               | 0,6696    | 0,6886     | 0,6894              |
| NŐK                                     |                  |                      |                      |           |            |                     |
| szakmunkásképző                         | 0-5              | -0,2351              | -0,2615              | -0,2085   | -0,1969    | -0,2339             |
|   | 6-10             | -0,1433              | -0,1682              | -0,1112   | -0,1244    | -0,1719             |
|   | 11-20            | -0,0756              | -0,1049              | -0,0583   | -0,0677    | -0,0900             |
|   | 21-30            | 0,0078 <sup>n</sup>  | -0,0198 <sup>n</sup> | 0,0249**  | 0,0263**   | 0,0015 <sup>n</sup> |
| középiskola                             | 0-5              | -0,3709              | -0,3900              | -0,2374   | -0,2243    | -0,2432             |
|   | 6-10             | -0,2080              | -0,2571              | -0,1052   | -0,0997    | -0,1215             |
|   | 11-20            | -0,0685              | -0,0983              | -0,0174** | -0,0168*** | -0,0344             |
|   | 21-30            | 0,0805               | 0,0598               | 0,1224    | 0,1290     | 0,0899              |
| felsőfok                                | 0-5              | -0,0698              | -0,0927              | 0,1834    | 0,2101     | 0,1894              |
|   | 6-10             | 0,1155               | 0,1855               | 0,2896    | 0,3424     | 0,3419              |
|   | 11-20            | 0,2808               | 0,3570               | 0,4373    | 0,4980     | 0,4539              |
|   | 21-30            | 0,4246               | 0,4782               | 0,5436    | 0,6070     | 0,6159              |
| tapasztalat > 30 év, férfi és nő együtt |                  | 0,2892               | 0,2879               | 0,3135    | 0,3200     | 0,3403              |
| Megfigyelések száma                     |                  | 116205               | 111293               | 86935     | 85833      | 94639               |
| Kiigazított R <sup>2</sup>              |                  | 0,3647               | 0,3998               | 0,5023    | 0,4802     | 0,5106              |
| Magyarázó változók erejét mérő F-próba  |                  | 649,39               | 576,21               | 617,41    | 616,97     | 696,18              |
| Heteroszkedaszticitás <sup>+</sup>      |                  | 187,12               | 1234,89              | 1448,51   | 1628,16    | 3481,45             |
| Kihagyott változók <sup>++</sup>        |                  | 52,10                | 129,37               | 159,93    | 185,28     | 80,83               |

Valamennyi, külön nem jelölt, paraméter legalább 0,0001 szinten szignifikáns.

\* 0,001 \*\* 0,05 szinten szignifikáns <sup>n</sup> nem szignifikáns.

<sup>+</sup> Cook-Weisberg féle teszt, -próba

<sup>++</sup> Ramsey-teszt, F-próba

Megjegyzés: Közösleges legkisebb négyzetek módszere, heteroszkedaszticitás-konzisztens standard hibákkal

Referenciacsoport: 0-8 osztály, nemtől és gyakorlati időtől függetlenül

Kontrollváltozók: ugyanazok, mint az Alapmodellben (lásd 2. Függelék)



| Interaktív változók                     |                  | 1995                 | 1996                | 1997                 | 1998                | 1999                |
|---|------------------|----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|---------------------|
| iskolázottság                           | tapasztalat (év) |                      |                     |                      |                     |                     |
| FÉRFIAK                                 |                  |                      |                     |                      |                     |                     |
| szakmunkásképző                         | 0-5              | -0,0745              | -0,0605             | -0,0577              | -0,0559             | -0,0432             |
|   | 6-10             | 0,0771               | 0,0713              | 0,0564               | 0,0816              | 0,0808              |
|   | 11-20            | 0,1597               | 0,1663              | 0,1674               | 0,1668              | 0,1716              |
|   | 21-30            | 0,2199               | 0,2309              | 0,2353               | 0,2292              | 0,2251              |
| középiskola                             | 0-5              | -0,0788              | -0,0893             | -0,0816              | -0,0622***          | -0,0306             |
|   | 6-10             | 0,1060               | 0,1159              | 0,1087               | 0,1159              | 0,1287              |
|   | 11-20            | 0,2233               | 0,2291              | 0,2361               | 0,2507              | 0,2600              |
|   | 21-30            | 0,3217               | 0,3205              | 0,3301               | 0,3275              | 0,3309              |
| felsőfok                                | 0-5              | 0,1785               | 0,1956              | 0,2748               | 0,2775              | 0,3072              |
|   | 6-10             | 0,4097               | 0,4736              | 0,5312               | 0,5273              | 0,5777              |
|   | 11-20            | 0,5130               | 0,5564              | 0,5750               | 0,6220              | 0,6214              |
|   | 21-30            | 0,6238               | 0,6317              | 0,6691               | 0,6511              | 0,6842              |
| NŐK                                     |                  |                      |                     |                      |                     |                     |
| szakmunkásképző                         | 0-5              | -0,1985              | -0,1803             | -0,1607              | -0,1513             | -0,1351             |
|   | 6-10             | -0,1142              | -0,1184             | -0,1014              | -0,1065             | -0,0716             |
|   | 11-20            | -0,0777              | -0,0718             | -0,0660              | -0,0655             | -0,0629             |
|   | 21-30            | -0,0114 <sup>n</sup> | 0,0148 <sup>n</sup> | 0,0052 <sup>n</sup>  | 0,0076 <sup>n</sup> | 0,0077 <sup>n</sup> |
| középiskola                             | 0-5              | -0,2363              | -0,2397             | -0,2282              | -0,1879             | -0,1857             |
|   | 6-10             | -0,1231              | -0,0982             | -0,0693              | -0,0540             | -0,0587             |
|   | 11-20            | -0,0454              | -0,0556             | -0,0190 <sup>+</sup> | -0,0268*            | -0,0345             |
|   | 21-30            | 0,0592               | 0,0783              | 0,0934               | 0,0977              | 0,0815              |
| felsőfok                                | 0-5              | 0,2001               | 0,1725              | 0,2182               | 0,2345              | 0,2299              |
|   | 6-10             | 0,3774               | 0,3679              | 0,4161               | 0,4646              | 0,4584              |
|   | 11-20            | 0,4149               | 0,4348              | 0,4513               | 0,5025              | 0,4735              |
|   | 21-30            | 0,4988               | 0,5634              | 0,5942               | 0,5546              | 0,5268              |
| tapasztalat > 30 év, férfi és nő együtt |                  | 0,2997               | 0,3061              | 0,3057               | 0,2907              | 0,2817              |
| Megfigyelések száma                     |                  | 90717                | 97918               | 88208                | 102102              | 102547              |
| Kiigazított R <sup>2</sup>              |                  | 0,4999               | 0,5303              | 0,5445               | 0,5570              | 0,5622              |
| Magyarázó változók erejét mérő F-próba  |                  | 651,44               | 716,36              | 737,18               | 948,85              | 1006,96             |
| Heteroszkedaszticitás <sup>+</sup>      |                  | 3474,02              | 5645,25             | 3357,66              | 4934,77             | 4909,06             |
| Kihagyott változók <sup>++</sup>        |                  | 182,43               | 138,21              | 156,04               | 237,19              | 236,07              |

Valamennyi, külön nem jelölt, paraméter legalább 0,0001 szinten szignifikáns.

\* 0,001 \*\* 0,05 szinten szignifikáns <sup>n</sup> nem szignifikáns.

<sup>+</sup> Cook-Weisberg féle teszt, -próba

<sup>++</sup> Ramsey-teszt, F-próba

*Megjegyzés:* Közösleges legkisebb négyzetek módszere, heteroszkedaszticitás-konzisztens standard hibákkal

*Referenciacsoport:* 0-8 osztály, nemtől és gyakorlati időtől függetlenül

*Kontrollváltozók:* ugyanazok, mint az Alapmodellben (lásd 2. Függelék)

#### 4. Függelék: Kereseti függvény: egyszerűsített interaktív modell (1992–1999)

Függő változó: bruttó havi kereset logaritmusa

##### BELFÖLDI VÁLLALATOK

| Interaktív változók      | 1992    | 1993    | 1994    | 1995    |
|--------------------------|---------|---------|---------|---------|
| fiatal–iskolázott        | 0,2675  | 0,2707  | 0,3170  | 0,2641  |
| idős–iskolázott          | 0,5053  | 0,5036  | 0,5586  | 0,4919  |
| Megfigyelések száma (fő) | 81301   | 75791   | 82768   | 65754   |
| Kiigazított $R^2$        | 0,3927  | 0,3872  | 0,3811  | 0,3573  |
| ln(havi kereset) átlaga  | 9,8293  | 9,9952  | 10,2428 | 10,3331 |
| Interaktív változók      | 1996    | 1997    | 1998    | 1999    |
| fiatal–iskolázott        | 0,2517  | 0,2307  | 0,2613  | 0,2579  |
| idős–iskolázott          | 0,4888  | 0,4714  | 0,4959  | 0,4796  |
| Megfigyelések száma (fő) | 77733   | 68013   | 75415   | 75321   |
| Kiigazított $R^2$        | 0,4031  | 0,4401  | 0,4424  | 0,4277  |
| ln(havi kereset) átlaga  | 10,5108 | 10,6838 | 10,8141 | 10,9606 |

##### KÜLFÖLDI VÁLLALATOK

| Interaktív változók      | 1992    | 1993    | 1994    | 1995    |
|--------------------------|---------|---------|---------|---------|
| fiatal–iskolázott        | 0,3753  | 0,3543  | 0,3745  | 0,3382  |
| idős–iskolázott          | 0,5089  | 0,4919  | 0,5422  | 0,4849  |
| Megfigyelések száma (fő) | 5493    | 9815    | 11490   | 24650   |
| Kiigazított $R^2$        | 0,3992  | 0,4004  | 0,3919  | 0,3952  |
| ln(havi kereset) átlaga  | 10,0673 | 10,2099 | 10,4685 | 10,6292 |
| Interaktív változók      | 1996    | 1997    | 1998    | 1999    |
| fiatal–iskolázott        | 0,3385  | 0,3363  | 0,3496  | 0,3361  |
| idős–iskolázott          | 0,5032  | 0,4968  | 0,4723  | 0,4307  |
| Megfigyelések száma (fő) | 19814   | 20195   | 26687   | 27226   |
| Kiigazított $R^2$        | 0,4196  | 0,4092  | 0,4435  | 0,4627  |
| ln(havi kereset) átlaga  | 10,8283 | 11,0455 | 11,2282 | 11,3634 |

A paraméterek 0,0001 szinten szignifikánsak.

Közönséges legkisebb négyzetek módszere, heteroszkedaszticitás-konzisztens standard hibákkal

*Fiatal-iskolázott*: érettségi vagy felsőfokú végzettség, gyakorlati idő < 22 év

*Idős-iskolázott*: érettségi vagy felsőfokú végzettség, gyakorlati idő ≥ 22 év

*Referenciacsoport*: 0-11 osztály, gyakorlati időtől függetlenül

*Kontrollváltozók*: mint az Alapmodellben (lásd 2. Függelék), a foglalkozási csoportok nélkül.

### 5. Függelék: Termelékenységi modell (1986–1999)

Függő változó: egy főre eső hozzáadott érték logaritmus

#### VALAMENNYI VÁLLALAT

| Független változók                                | 1986                | 1989                 | 1992                 | 1993                 | 1994                 |
|---|---------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Konstans  | −2,2069             | −1,5558              | −1,2928              | −1,2463              | −1,3857              |
| Fiatal-iskolázott dolgozók %-a (log) <sup>a</sup> | 0,2418              | 0,1591               | 0,1894               | 0,2180               | 0,4025               |
| Idős-iskolázott dolgozók %-a (log) <sup>b</sup>   | 0,1175              | 0,1273               | 0,0723 <sup>n</sup>  | 0,1069**             | 0,0170 <sup>n</sup>  |
| Tőke/munka arány (log) <sup>c</sup>               | 0,1822              | 0,2428               | 0,2145               | 0,1833               | 0,1354               |
| Vállalatok száma                                  | 971                 | 748                  | 600                  | 567                  | 506                  |
| Kiigazított R <sup>2</sup>                        | 0,2111              | 0,2170               | 0,1241               | 0,1736               | 0,2341               |
| Független változók                                | 1995                | 1996                 | 1997                 | 1998                 | 1999                 |
| Konstans  | −0,8274             | −0,4725*             | −0,4975**            | −0,5156*             | −0,6403 <sup>n</sup> |
| Fiatal-iskolázott dolgozók %-a (log) <sup>a</sup> | 0,2510              | 0,3227               | 0,3441               | 0,4385               | 0,5442               |
| Idős-iskolázott dolgozók %-a (log) <sup>b</sup>   | 0,0623 <sup>n</sup> | −0,0180 <sup>n</sup> | −0,0111 <sup>n</sup> | −0,0291 <sup>n</sup> | −0,1600**            |
| Tőke/munka arány (log) <sup>c</sup>               | 0,2545              | 0,2834               | 0,3417               | 0,2897               | 0,3296               |
| Vállalatok száma                                  | 470                 | 477                  | 400                  | 476                  | 445                  |
| Kiigazított R <sup>2</sup>                        | 0,2666              | 0,3419               | 0,3665               | 0,4045               | 0,4069               |

Valamennyi, külön nem jelölt paraméter legalább 0,0001 szinten szignifikáns.

\* 0,01 \*\* 0,05 szinten szignifikáns <sup>n</sup> nem szignifikáns.

<sup>a</sup> *Fiatal-iskolázott*: érettségi vagy felsőfokú végzettség, gyakorlati idő < 22 év

<sup>b</sup> *Idős-iskolázott*: érettségi vagy felsőfokú végzettség, gyakorlati idő ≥ 22 év

<sup>c</sup> *Tőke/munka arány*: egy főre eső nettó állóeszközérték.

Függő változó: egy főre eső hozzáadott érték logaritmus  
BELFÖLDI VÁLLALATOK

| Független változók                                | 1992                | 1993    | 1994                | 1995     |
|---|---------------------|---------|---------------------|----------|
| Konstans  | -1,2976             | -1,2451 | -1,4589             | -0,9548  |
| Fiatal-iskolázott dolgozók %-a (log) <sup>a</sup> | 0,1658*             | 0,1405* | 0,3346              | 0,1157** |
| Idős-iskolázott dolgozók %-a (log) <sup>b</sup>   | 0,0788 <sup>n</sup> | 0,1575* | 0,0903 <sup>n</sup> | 0,1868*  |
| Tőke/munka arány (log) <sup>c</sup>               | 0,1982              | 0,1502  | 0,1040              | 0,1887   |
| Vállalatok száma                                  | 543                 | 478     | 420                 | 312      |
| Kiigazított R <sup>2</sup>                        | 0,1104              | 0,1324  | 0,2071              | 0,1777   |

| Független változók                                | 1996                | 1997                | 1998      | 1999                 |
|---|---------------------|---------------------|-----------|----------------------|
| Konstans  | -0,6556             | -0,6073*            | -0,6085   | -0,6675 <sup>n</sup> |
| Fiatal-iskolázott dolgozók %-a (log) <sup>a</sup> | 0,2431              | 0,2492              | 0,3103    | 0,3797               |
| Idős-iskolázott dolgozók %-a (log) <sup>b</sup>   | 0,0978 <sup>n</sup> | 0,0905 <sup>n</sup> | 0,1057*** | -0,0060 <sup>n</sup> |
| Tőke/munka arány (log) <sup>c</sup>               | 0,2257              | 0,2756              | 0,2121    | 0,2481               |
| Vállalatok száma                                  | 345                 | 276                 | 310       | 272                  |
| Kiigazított R <sup>2</sup>                        | 0,2923              | 0,3160              | 0,3518    | 0,3126               |

## KÜLFÖLDI VÁLLALATOK

| Független változók                                | 1992                | 1993                | 1994                 | 1995                |
|---|---------------------|---------------------|----------------------|---------------------|
| Konstans  | -1,7159             | -1,8830             | -1,5904*             | -0,8008*            |
| Fiatal-iskolázott dolgozók %-a (log) <sup>a</sup> | 0,4548*             | 0,5979              | 0,6069               | 0,3721              |
| Idős-iskolázott dolgozók %-a (log) <sup>b</sup>   | 0,1748 <sup>n</sup> | 0,1018 <sup>n</sup> | -0,0461 <sup>n</sup> | 0,0514 <sup>n</sup> |
| Tőke/munka arány (log) <sup>c</sup>               | 0,1800 <sup>n</sup> | 0,1874              | 0,3077               | 0,2397*             |
| Vállalatok száma                                  | 57                  | 89                  | 86                   | 158                 |
| Kiigazított R <sup>2</sup>                        | 0,2601              | 0,4876              | 0,3612               | 0,3607              |

| Független változók                                | 1996                 | 1997                 | 1998                 | 1999                 |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Konstans  | -0,3343 <sup>n</sup> | -0,0804 <sup>n</sup> | -0,3491 <sup>n</sup> | -0,3780 <sup>n</sup> |
| Fiatal-iskolázott dolgozók %-a (log) <sup>a</sup> | 0,3946               | 0,3015*              | 0,4657               | 0,4817*              |
| Idős-iskolázott dolgozók %-a (log) <sup>b</sup>   | -0,0642 <sup>n</sup> | -0,0308 <sup>n</sup> | -0,0824 <sup>n</sup> | -0,1499 <sup>n</sup> |
| Tőke/munka arány (log) <sup>c</sup>               | 0,3424               | 0,3961               | 0,3517               | 0,4197               |
| Vállalatok száma                                  | 132                  | 124                  | 166                  | 173                  |
| Kiigazított R <sup>2</sup>                        | 0,3881               | 0,3245               | 0,3390               | 0,3605               |

Valamennyi, külön nem jelölt paraméter legalább 0,0001 szinten szignifikáns.

\* 0,01 \*\* 0,05 szinten szignifikáns <sup>n</sup> nem szignifikáns.

<sup>a</sup> *Fiatal-iskolázott*: érettségi vagy felsőfokú végzettség, gyakorlati idő < 22 év

<sup>b</sup> *Idős-iskolázott*: érettségi vagy felsőfokú végzettség, gyakorlati idő ≥ 22 év

<sup>c</sup> *Tőke/munka arány*: egy főre eső nettó állóeszközérték.

## 6. Függelék: A munkanélküliség okozta szelekciós torzítás kezelése

Az átmenet előtti és utáni bérek összehasonlíthatóságát erősen torzítja az a körülmény, hogy a kereseti arányok radikális változása a tömeges *munkanélküliség* hirtelen megjelenésével együtt következett be. Mivel a munkanélküliség szisztematikusan rostál ki a foglalkoztatottak köréből bizonyos munkavállalói csoportokat, ezért egyedül béradatokra támaszkodva nem lehet teljes bizonyossággal megmondani, hogy egyes csoportok kereseti előnyének emelkedése vagy csökkenése mögött valódi reálfolyamatok állnak-e – a szóban forgó munkafajta értékének növekedése, illetve csökkenése – avagy a munkanélküliség által okozott szisztematikus szelekció torzító hatása okoz, bizonyos szempontból *látszólagos* elmozdulást. A szelekciós torzítás hatását ideális módon a *teljes aktív korú népességre* – és nemcsak a foglalkoztatottakra – reprezentatív adatbázisok felhasználásával lehetne kiszűrni, *Heckman (1979)* eljárását követve. Ilyen adatforrás hiányában közelítő megoldással kell beérnünk. Kiindulásként a KSH munkaerő-felvételének 1993. évi adataira támaszkodva becslést készítettünk a nemtől, életkortól, iskolázottságtól, foglalkozástól és lakóhelytől függő egyéni állásvesztési esélyekre. E becslés paramétereinek felhasználásával *egyéni állásvesztési valószínűségeket* rendeltünk a bértarifa-felvételekben felmért foglalkoztatotti állomány egyéneihez. A szelekciós torzítás mértékének becslésére szolgáló teszt abban áll, hogy megvizsgáljuk az egyéni állásvesztési valószínűségek eloszlásának változását különféle foglalkoztatotti csoportoknál. Minél nagyobb mértékű az eltolódás egy-egy csoporton belül az alacsony állásvesztési kockázatú egyének felé, annál erősebb torzításra gyanakodhatunk.

Az iskolázottsági hozamok becslésekor a 8 osztálynál nem magasabb végzettségűek esetében az átlagos állásvesztési esélyek csökkenését tapasztaltuk. Ez azt jelzi, hogy a szóban forgó iskolázatlan csoport foglalkoztatottjai közül sok magas kockázatú ember rostálódott ki a piacról az átmenet során. Következésképp a magasabb iskolai végzettségűek relatív is-

kolázottsági hozamai a becsült értékeknél valójában valamivel magasabbak kell legyenek. A szelekciós torzítást ellenőrző tesztünket a munkaerőpiaci tapasztalattal kapcsolatban is elvégeztük. Itt azt az eredményt kaptuk, hogy a gyakorlati időtől függő állásvesztési kockázatok az egymást követő évek foglalkoztatotti mintáiban nem különböznek egymástól szignifikáns módon. Így a szocializmus éveiben megszerzett munkaerőpiaci tapasztalatok radikális leértékelődését valós tényként kezelhetjük. Az itt ismertetett teszteljárással kapcsolatos egyéb részleteket *Kertesi–Köllő (1997)* tartalmazza.

### Hivatkozások

- BERMAN, E., BOUND, J., MACHIN, S. (1998): Implications of skill-biased technological change: International evidence, *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 113. (4), pp. 1245–1279.
- BURDA, M., SCHMIDT, C.M. (1997): Getting behind the East-West German wage differential (Discussion Paper No. 250), University Heidelberg
- CHASE, S. R. (1997): Markets for communist human capital: Returns to education and experience in the Czech Republic and Slovakia, The Davidson Institute (Working Paper Series, No. 109), Ann Arbor
- EBRD (2000): Transition report 2000, chapter 5, EBRD, London
- FAZEKAS K. (szerk.) (2000): Munkaerőpiaci Tükör 2000. MTA KTK
- FILER, R., SCHNEIDER, O., SVEJNAR J. (1995): Wage and non-wage labour cost in the Czech Republic: The impact of fringe benefits, CERGE-EI (Working Paper Series 77), Prague
- FLANAGAN, R. J. (1995): Wage structures in the transition of the Czech economy (IMF Working Paper WP/95/36), March
- FRANZ, W., STEINER, V. (1999): Wages in the East German transition process – Facts and explanations, (ZEW Discussion Paper No. 99–40) Mannheim
- HECKMAN, J.M. (1979): Sample selection bias as a specification error, *Econometrica*, Vol. 47, (1.), 153–161.
- KERTESI G., KÖLLŐ J. (1999): Economic transformation and the return to human capital. Budapest Working Papers on the Labour Market, 1999/6, MTA KTK–BKE, Budapest
- KERTESI G., KÖLLŐ J. (2001): Demand for unskilled, young skilled, and older skilled workers during and after the transition – Evidence on large firms in Hungary, 1986–99, Institute of Economics, mimeo
- KÉZDI, G. (2001): Increasing demand for skill: Labor Market Transition in Hungary, 1986–1999. (manuscript) Working Paper, University of Michigan, July 2001.
- KRUEGER, A. B., PIESCHKE J.S. (1995): A comparative analysis of East and West German labor markets before and after unification. 405–445. In: Freeman, R., Katz, L. (eds.): Differences and changes in wage structures, University of Chicago Press, Chicago

- MUNICH, D., SVEJNAR, J., TERRELL, K. (1999): Returns to human capital from the communist wage grid to transition: Retrospective evidence from Czech micro data. CERGE, Prague and The William Davidson Institute, Ann Arbor, mimeo
- OECD (1993): Education at glance, Paris
- PUHANI, P. (1997): All quiet on the wage front in Poland? ZEW Mannheim
- RUTKOWSKI, J. (1996): High skills pay off: The changing wage structure during economic transition in Poland, *Economics of Transition*, 4 (1), 89-112
- SAKOVA, S. (1998): Changes and differences in earnings structures, unpublished thesis. Central European University, Economics Department, Budapest
- STEINER, V., BELLMANN, L. (1995): The East-German wage structure in the transition to a market economy, *Labour*, 9 (3) 539–560.
- STEINER, V., WAGNER, K. (1997): East-West German wage convergence – How far have we got? ZEW Discussion Paper No. 97–25, Mannheim
- VARGA J. (1995): Az oktatás megtérülési rátái Magyarországon, *Közgazdasági Szemle*, 42 (6), 595–605.
- VECERNIK, J. (1995): Changing earnings distribution in the Czech Republic: Survey evidence from 1988-94, *Economics of Transition*, Vol 3. No.3., September, 355–371.



# FIATAL SZAKMUNKÁSOK A MUNKAPIACON

Írta  
LISKÓ ILONA

**Liskó Ilona** tudományos főmunkatárs  
Oktatóskutató Intézet

A tanulmány alapjául szolgáló kutatást a *“Közösen a jövő munkahelyeiért”*  
*Alapítvány* támogatta

A fiatal szakmunkások elhelyezkedési esélyeiről 1995-ben és 1999-ben szociológiai kutatást folytattunk az Oktatókutatási Intézetben<sup>1</sup>. Az általunk nyomon követett fiatalok 1994-ben végezték el a szakmunkásképző iskolát, tehát 1995-ben még 18-19 éves pályakezdők voltak, 1999-ben viszont már bőséges munkapiaci tapasztalatokkal rendelkező 22-23 éves fiatal felnőttek. A változásokat mindenekelőtt azon érdemes mérni, hogy hogyan változott meg a munkapiaci helyzetük.

## 1. Munkapiaci helyzet

Az adatok összehasonlítása azt mutatja, hogy a két felvétel közt eltelt idő alatt a fiatal szakmunkások munkapiaci helyzete határozottan javult. 1995-ben azt tapasztaltuk, hogy a végzés után egy évvel a válaszadók alig a felének volt munkahelye, egyharmaduk munkanélküli volt, 16 százalékuk pedig valamilyen formában továbbra is tanult. A végzés után öt évvel viszont már háromnegyedüknek volt munkahelye, mindössze 14 százalékuk volt munkanélküli, és 5 százalékuk folytatta még mindig tanulmányait. Több mint duplájára emelkedett az „egyéb” kategória aránya is, ahova főként olyan nők tartoznak, akik éppen gyeseen voltak.

### 1. táblázat

**A válaszadók megoszlása  
munkapiaci helyzetük szerint, százalék**

| Munkapiaci helyzet: | 1995 | 1999 |
|---------------------|------|------|
| munkanélküli        | 33,6 | 14,1 |
| dolgozik            | 46,9 | 73,4 |
| tanul               | 16,0 | 5,1  |
| egyéb               | 3,4  | 7,3  |
| összesen            | 100  | 100  |
| N                   | 966  | 354  |

Fiatal szakmunkások, 1995–99, OI

<sup>1</sup> 1995-ben kérdőívek segítségével, egy településre és szakmacsoportra reprezentatív minta alapján 966 olyan pályakezdő szakmunkást kérdeztünk meg, akik 1994-ben fejezték be az iskolát. 1999-ben megismételtük a kérdést ugyanazon a mintán, ezúttal 354 fiatal szakmunkás (az 1995-ben megkérdezettek 37 százaléka) válaszolt a kérdéseinkre. Közülük 40 fővel eddigi pályafutásukról és életkörülményeikről mélyinterjút is készítettünk. A kutatásban Fehérvári Anikó működött közre.

A munkapiaci helyzet javulása azonban ebben az esetben csupán annyit jelent, hogy a szakmunkásképző elvégzése után öt évvel a fiatal szakmunkások már nagyobb eséllyel találtak munkát, mint pályakezdő korukban, de nem jelenti azt, hogy nagyobb arányban sikerült elhelyezkedniük az általuk tanult szakmában. A szakmunkásképző elvégzése után öt évvel a fiatal szakmunkásoknak alig fele dolgozott eredeti szakmájában, 18 százalékuk kényszerült arra, hogy más szakmában helyezkedjen el, és majdnem ugyanennyien végeztek szakképzettséget nem igénylő munkát. Bő egyharmaduk tehát csak annak árán talált munkahelyet, hogy lemondott tanult szakmájáról, és attól eltérő fizikai munkát vállalt.

2. táblázat

**A munkahellyel rendelkezők foglalkozás szerinti megoszlása 1999-ben, százalék**

| A foglalkozás típusa:      | 1999 |
|----------------------------|------|
| vezető                     | 2,4  |
| értelmiségi                | 4,0  |
| nem fizikai                | 12,7 |
| szakmunkás, eredeti szakma | 48,4 |
| szakmunkás, más szakma     | 18,3 |
| segéd, betanított munka    | 14,3 |
| összesen                   | 100  |
| N                          | 252  |

Fiatal szakmunkások, 1999, OI

A fiatal szakmunkások foglalkozástörténeteit végigolvasva az embernek az a benyomása támad, hogy a magyar gazdaság alacsony hatékonyságának többek között az lehet az oka, hogy senki nem azt csinálja, amihez ért. A nagy mértékű szakmai inkongruenciához az is hozzájárult, hogy az általunk vizsgált fiatalok 1991-ben kezdték el a szakmunkásképzőt, amikor még a „szocialista” szakmastruktúrának (amelyben a gépipari szakmák kínálata volt a legnagyobb) megfelelő arányokban vették föl az egyes szakmákra a gyerekeket, holott a munkaerőpiac igényei már addigra is jelentősen megváltoztak. Ha úgy tetszik, ez az évjárat (és még jó néhány) a késlekedő szakképzési reform áldozatának tekinthető.

Vagyis az általunk vizsgált fiatal szakmunkások egyáltalán nem speciális adottságaiknak vagy helyzetüknek köszönhetően kerültek már pályakezdőként is nehéz helyzetbe a munkapiacon. Osztálytársaik ugyanúgy nem találtak munkát szakmájukban az iskola elvégzése után, mint ők maguk. Az elhelyezkedési esélyeket elsősorban a tanult szakma befolyásolta. Egyértelműen az ipari szakmákkal rendelkezők kényszerültek a legsúlyosabb kompromisszumokra. Közülük háromszor-négyszer annyinak kellett beérnie szakképzetlen munkával, mint az építőipari vagy tercier szakmákkal rendelkezőknek.

3. táblázat

**A fizikai munkát végzők foglalkozási kongruencia szerinti megoszlása szakmájuk ágazati hovatartozása szerint, százalék**

| jelenlegi foglalkozás | eredeti szakma ágazati besorolása |            |           |         |
|-----------------------|-----------------------------------|------------|-----------|---------|
|                       | ipar                              | könnyűipar | építőipar | tercier |
| saját szakma          | 48,6                              | 60,0       | 66,7      | 72,0    |
| más szakma            | 24,3                              | 20,0       | 26,7      | 20,0    |
| szakképzetlen         | 27,0                              | 20,0       | 6,7       | 8,0     |
| összesen              | 100,0                             | 100,0      | 100,0     | 100,0   |
| N                     | 74                                | 50         | 30        | 50      |

Fiatal szakmunkások, 1999, OI

A munkapiaci boldogulást befolyásolta a fiatal szakmunkások lakóhelye is. A Budapesten és a városokban élőknek több lehetőségük volt arra, hogy tanult szakmájukban, vagy más szakmában találjanak munkát, a községben élőknek viszont az átlagosnál gyakrabban kellett beérni szakképzetlen munkát kínáló munkahelyekkel. A munkavállalás érdekében kötött kompromisszumok közé tartozott az is, hogy míg 1995-ben még csak a pályakezdők egyötödének kellett ingáznia a munkahelyére, 1999-ra már a fiatal szakmunkások közel egyharmada nem tudta elkerülni az ingázást.

Az ingázási kényszer elsősorban a lakóhely méretétől és településtípusától függ. Minél kisebb településen él valaki,

annál valószínűbb, hogy nem talál a lakóhelyén munkát. A községekben élő fiatal szakmunkások majdnem kétharmada kényszerült napi bejárásra vagy ingázásra. Az ingázási kényszer attól is függött, hogy ki milyen szakmát tanult. A lakóhelyen a tercier ágazathoz tartozó szakmákkal sikerült leginkább elhelyezkedni, és az építőipari, valamint az ipari szakmákkal volt a legnehezebb helyben munkát találni.

A munkahelyek többségét a magáncégek ill. a kisvállalkozások adták, ahol a fiatal szakmunkásokat alkalmazottként foglalkoztatták. Az állami munkahelyek aránya 1995-höz képest 1999-re tovább szűkült. Akkor még a munkába állók 23 százaléka talált magának állami munkahelyet, öt évvel később viszont már csak 16 százalék.

4. táblázat

**A foglalkoztatottak munkahelyének típusa  
1999-ben, százalék**

| A munkahely típusa  | 1999 |
|---------------------|------|
| állami intézmény    | 9,9  |
| állami vállalat     | 6,1  |
| szövetkezet         | 1,5  |
| magán cég           | 47,3 |
| kisvállalkozás      | 26,7 |
| családi vállalkozás | 2,3  |
| saját vállalkozás   | 6,1  |
| összesen            | 100  |
| N                   | 262  |

Fiatal szakmunkások, 1999, OI

A fiatal szakmunkások esetében a munkapiaci helyzet javulása nem jelent egyben foglalkoztatási stabilitást is. 1995-ben, azaz az iskola befejezése utáni első évben, a munkahellyel rendelkező fiatal szakmunkások 61 százaléka az első munkahelyén dolgozott még, négy év múlva, 1999-ben viszont már csak 27 százalék dolgozott továbbra is az első munkahelyén. Vagyis a mai fiatal szakmunkások nem rendelkezhetnek be hosszú távra egy-egy munkahelyen; ha meg akarják őrizni foglalkoztatottságukat, viszonylag gyakran kell munkahelyet változtatniuk. Az iskola elvégzése után

öt évvel a munkanélküliek és a munkahellyel rendelkezők átlagosan már legalább két munkahelyet is kipróbáltak. Ez azt jelenti, hogy a mai fiatal szakmunkások munkahelyi pályafutásuk során a korábbiaknál ugyan nagyobb szabadságot élveznek, de ezzel párhuzamosan nagyobb bizonytalansággal kell szembenézniük. Foglalkozástörténetüket a munkahelyek változtatása jellemzi: manapság már mutatóban sem létezik a szocialista időszak tipikus szakmunkása, akinek a szakmunkásképző elvégzése után a gyakorlólhelyén ajánlottak fel állást, és azután évtizedekig, sőt akár a nyugdíjig is ugyanott dolgozott.

A munkahelyek változtatása azt eredményezi, hogy a mai fiatal szakmunkások sokféle munkát és munkahelyet kipróbálnak és közben sokféle tapasztalatot szereznek. A kényszerűségből elvállalt munkák „hozadéka”, hogy munkahelyeiken más szakmunkásoktól ellesve a „fogásokat”, eredeti szakmájuktól távol eső, új szakmai ismeretekre is szert tesznek.

A munkahely-változtatások oka legtöbbször a munkahelyek bizonytalan gazdasági helyzete miatti elbocsátás. A munkahelyek, ha vannak is, bizonytalanok, mert lehet, hogy másnapra megszűnnek. Ha pl. egy kisvállalkozónak átmenetileg nincs megrendelése, munkája, gondolkodás nélkül elküld egy-két munkást, és erre természetesen egy fiatalabb szakmunkás mindig esélyesebb, mint egy idősebb. Előfordul, hogy később, ha rendbe jön az „üzletmenet”, visszaveszik a régi munkást, de az is, hogy addigra új jelentkező akad, alacsonyabb bérért, esetleg nagyobb szaktudással. Vagyis a munkaerő-túlkínálat és a munkahelyi érdekvédelem teljes hiánya kiszolgáltatottá és védtelenné teszi a fiatal szakmunkásokat.

Ebben a helyzetben kulcsfontossága van a munkahelykeresésnek. Hogy ki mire viszi és mennyire boldogul, az nemcsak attól függ, hogy hol lakik és milyen szakmát tanult, hanem attól is, hogy mennyire tájékozott a helyi munkaerőpiacon és milyen kitartóan keres munkát. Aki az első ajánlattal megelégszik, vagy aki nem változtat elég sűrűn munkahelyet, az szükségképpen rosszul jár.

A munkahelykeresésben a legnagyobb szerepe a családi, rokonai és baráti kapcsolatrendszernek jut. Az „ismeretség”

nemcsak azért értékelődik fel, mert a „vadkapitalizmusban” mindenki mindenkivel szemben bizalmatlan, és ezért csak olyan embert foglalkoztat, akiért valaki személyes garanciát vállal, hanem azért is, mert a cégeknek és a vállalkozóknak sok a titkolnivalójuk. Előfordul, hogy olyan munkakörülmények között, olyan eszközök és anyagok felhasználásával, olyan technológiai eljárásokkal és olyan alacsony bérekért alkalmazák a munkásokat, ami többszörösen is szabálysértő. Ezért aztán igyekeznek olyan embereket alkalmazni, akikben tökéletesen megbízhatnak, akik soha sehol nem fogják „kiszellőztetni a cég szennyesét”.

A fiatal szakmunkások munkahelykeresését a legtöbb esetben a munkanélküliség hosszabb-rövidebb időszaka tarkította. 1995 óta ugyan 27 százalékról 4 százalékra csökkent azoknak az aránya, akik még egyáltalán nem találtak munkahelyet, ám a munkanélküliség mégis igen széles körben vált a fiatal szakmunkások tapasztalatává. Az iskola elvégzése után egy évvel még csak a pályakezdők 40 százaléka tapasztalta meg a munkanélküliséget, további öt év után azonban már közel kétharmaduknak volt erről közvetlen tapasztalata. Az 1999-ben munkanélkülieknek addig átlagosan 15 hónapig nem volt munkájuk, és átlagosan 8 hónapot még azok a fiatal szakmunkások is eltöltöttek munka nélkül, akik az 1999-es felmérés idején éppen dolgoztak.

A munkanélküliség determinánsai között leggyakrabban a lakóhelyet, a nemet, a képzettséget és a családi körülményeket szokták emlegetni. A pályakezdők lakóhelyének regionális elhelyezkedése 1995-ben erősen determinálta, hogy ki talált munkát és kiből lett munkanélküli. Budapesttől az észak-keleti megyékig, az ország gazdasági fejlettségét követve szabályosan emelkedett a munkanélküliek aránya. 1999-ben azt tapasztaltuk, hogy a regionális különbségek megváltoztak. Valamennyi régióban csökkent a munkanélküliek aránya, és emelkedett a foglalkoztatottaké, de korántsem azonos mértékben. A legpozitívabb változást a már 1995-ben is legjobb helyzetben lévő fővárosban és a Dunántúlon, a legkevésbé látványos javulást pedig az ország középső régióiban tapasztaltuk. Az is figyelemreméltó, hogy megnőtt a különbség az Alföld északi és déli megyéi között. Míg 1995-ben ebben a két régióban még hasonló munkanélküliségi arányokat mértünk, 1999-ben



a dél-alföldi megyékben az országos átlagnak megfelelő, az észak-alföldiekben viszont kétszer akkora volt a fiatal munkanélküliek aránya.

1995-ben a regionális elhelyezkedés mellett a lakóhely településtípusa is meghatározta az elhelyezkedési esélyeket. Minél nagyobb és urbanizáltabb településen éltek a pályakezdő szakmunkások, annál nagyobb valószínűséggel találtak az iskola elvégzése után munkahelyet. Bár a munkanélküliek aránya valamennyi településtípuson csökkent, a települések rangsora ebben a tekintetben semmit nem változott, sőt az adatok szerint kifejezetten nőttek a különbségek. 1995-ben egy pályakezdő szakmunkásnak Budapesten községben élő sorstársaihoz képest 2,4-szer nagyobb esélye volt arra, hogy munkát találjon, 1999-re ez az arány már 4,8-ra változott. Vagyis a fiatal szakmunkások elhelyezkedési lehetőségei ugyan kétségtelenül javultak az elmúlt öt év alatt, de nem ott következett be a legjelentősebb javulás, ahol a legnagyobb szükség lett volna rá.

Míg közvetlenül az iskola elvégzése után, 1995-ben a pályakezdő fiúk kevésbé tudtak elhelyezkedni, mint a lányok, 1999-re ebben a tekintetben is változást tapasztaltunk, ugyanis a fiatal szakmunkás férfiak közül a nőknél valamivel kevesebb volt munka nélkül. Abban is eltér a helyzet, hogy míg 1995-ben a lányok közül folytatták többen a tanulmányaikat, 1999-ben már a férfiak között találtunk több továbbtanulót, a nők között viszont megnőtt az „egyéb” munkapiaci státusú (gyesen lévő) fiatal anyák száma (lásd az 5. táblázatot a következő oldalon).

1995-ben azt tapasztaltuk, hogy a pályakezdő szakmunkások munkanélkülisége szoros összefüggést mutatott szakmájukkal. Az elmúlt öt év alatt a munkanélküliek arányának csökkenése átlagosan 17 százalékos volt. Az 1999-ben összegyűjtött adatok szerint a munkanélküliek aránya a bőr- és ipari szakmákat kivéve azokban a szakmacsoportokban csökkent leginkább, ahol 1995-ben a legmagasabb volt, és azokban a szakmacsoportokban csökkent legkevésbé (sőt, enyhén emelkedett is), ahol 1995-ben nem volt magas.

5. táblázat

**Munkapiaci helyzet nemenként, százalék**

| munkapiaci<br>státus | nem   |       |       |       |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|
|                      | férfi |       | nő    |       |
|                      | 1995  | 1999  | 1995  | 1999  |
| munkanélküli         | 36,6  | 12,8  | 27,6  | 16,2  |
| dolgozik             | 44,1  | 74,3  | 52,6  | 72,1  |
| tanul                | 14,3  | 6,4   | 19,8  | 2,9   |
| egyéb                | 5,0   | 6,4   |       | 8,8   |
| összesen             | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| N                    | 658   | 218   | 308   | 136   |

*Forrás:* Fiatal szakmunkások, 1995–1999, OI

Vagyis az elmúlt évek munkaerőpiaci változásai némiképpen kiegyensúlyozták a korábban szélsőségesnek mutatkozó különbségeket az egyes szakmacsoportok között. 1999-ben az átlagos munkanélküliségi arányokhoz képest már csak a bőr-  
ipari, textilipari, villamosipari és kohászati szakmák mutattak az átlagosnál rosszabb, a műszeripari, vendéglátóipari és kereskedelmi szakmák pedig az átlagosnál jobb munkanélküliségi arányokat.

6. táblázat

**A munkanélküliek aránya az egyes (ágazat szerinti) szakmacsoportok százalékában**

| szakma-<br>csoportok: | munkanélküli arány |      | különbség |
|-----------------------|--------------------|------|-----------|
|                       | 1995               | 1999 |           |
| bőrpar                | 45,1               | 35,7 | -9,4      |
| gépszerelő            | 44,9               | 15,8 | -29,1     |
| építőipar             | 42,7               | 10,5 | -32,2     |
| szolgáltatás          | 35,6               | 11,1 | -24,5     |
| műszeripar            | 34,6               | 0,0  | -34,6     |
| villamosipar          | 34,1               | 22,2 | -11,9     |
| faipar                | 31,1               | 14,3 | -16,8     |
| kereskedelem          | 29,0               | 7,7  | -21,3     |
| textilipar            | 26,8               | 20,0 | -6,8      |
| vendéglátás           | 26,2               | 0,0  | -26,2     |

6. táblázat folytatása

| szakma-<br>csoportok: | munkanélküli arány |      | különbség |
|-----------------------|--------------------|------|-----------|
|                       | 1995               | 1999 |           |
| ruhaipar              | 23,1               | 12,5 | -10,6     |
| nyomdaipar            | 10,6               | 12,5 | +1,9      |
| szállítás             | 8,8                | 14,3 | +5,5      |
| N                     | 966                | 354  | -16,6     |

Fiatal szakmunkások, 1995–1999, OI

Ha a munkanélküliségi arányok csökkenését a szakmák ágazatai szerint vizsgáljuk, az derül ki, hogy a csökkenés mértéke az építőiparban és az iparban volt a legnagyobb, de ez az ágazati rangsort csak annyiban alakította át, hogy az építőipari és a könnyűipari ágazat helye felcserélődött. Ez azt jelenti, hogy jelenleg a munkanélküliségi arányok az átlagosnál magasabbak az ipari és a könnyűipari szakmákban, az átlagosnak megfelelőek az építőiparban, és ennél alacsonyabbak a tercier ágazatban.

7. táblázat

**A munkanélküli fiatal szakmunkások aránya  
szakmájuk ágazat szerinti besorolása szerint, százalék**

| ágazat     | munkanélküli arány |      | különbség |
|------------|--------------------|------|-----------|
|            | 1995               | 1999 |           |
| ipar       | 42,0               | 17,2 | -24,8     |
| építőipar  | 38,6               | 10,5 | -28,1     |
| könnyűipar | 28,4               | 16,7 | -11,7     |
| tercier    | 25,6               | 8,7  | -16,9     |
| N          | 966                | 354  | -16,6     |

Fiatal szakmunkások, 1995–1999, OI

1995-ben szoros összefüggést találtunk a pályakezdő fiatalok munkanélkülisége és szüleik foglalkozása ill. iskolai végzettsége között. Minél alacsonyabban iskolázottak és minél alacsonyabb foglalkozási kategóriákba tartozók voltak a szülők, annál nagyobb esélyük volt gyerekeiknek a munkanélküliségre. A négy év alatt bekövetkezett változást a különböző foglalkozású apák munkanélküli gyerekeinek arányával mértük.

1995-ben a legnagyobb eséllyel a munkanélküli és a segéd- ill. betanított munkás apák pályakezdő gyerekei lettek munkanélküliek, 1999-ben viszont már azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál magasabb volt a munkanélküliek aránya az inaktív és a munkanélküli apák gyerekeinek körében, a segéd- és betanított munkás apák gyerekei munkapiaci helyzetüket illetően „felzárkóztak” a vállalkozó és szakmunkás apák gyerekeihez. Ez lényegében azt jelenti, hogy bár az alapvető tendencia nem változott (ahol az apa kudarcos a munkapiacra, ott a gyerekekre is nagy valószínűséggel ugyanez vár), de a „kudarc-határ” lejjebb szorult, és kifejezetten a munkaerőpiacról véglegesen kiszorult apák gyerekeire korlátozódott.

Ezekben az esetekben természetesen nem egyszerűen a munkanélküliség „átörökítéséről” van szó, hanem arról, hogy a munkanélküli és inaktív apák gyerekei ugyanolyan „depressziós” térségekben és településeken élnek, mint a szüleik, és részben lakóhelyi hátrányaik részben általános iskolai kudarcuk miatt csak olyan szakmák tanulására volt esélyük, amelyekkel nehéz boldogulni a munkapiacra. Vagyis a fiatal szakmunkások munkanélküliségi arányaiban a családból, a lakóhelyről, az általános iskolából és a pályaválasztásból következő hátrányok kummulálódása figyelhető meg.

## **2. Munkahelyek**

Ha a munkahellyel rendelkezők csoportját vesszük közelebbről szemügyre, azt tapasztaljuk, hogy az 1994-ben szakmunkásképzőt végzett fiatalok közül kevesen csináltak karriert. Öt évvel az iskola elvégzése után a legtöbben alkalmazottként dolgoztak, elenyésző számban váltak vezetővé, és ugyancsak kevesen kezdtek önálló vállalkozásba. 1995-ben még a megkérdezettek 57 százaléka mondta azt, hogy szívesen lenne vállalkozó, bár reális esélyét ennek már akkor is jóval kevesebben (25 százalék) látták. De még ehhez képest is meglepően alacsony azoknak a száma, akiknek öt év alatt sikerült beindítani valamilyen önálló vállalkozást.

## 8. táblázat

**Az önfoglalkoztató és foglalkoztatott fiatal szakmunkások foglalkoztatási típus szerint 1999-ben, százalék**

|                        | 1999 |
|------------------------|------|
| foglalkoztatási típus: |      |
| vállalkozó             | 7,2  |
| vezető                 | 2,4  |
| alkalmazott            | 90,4 |
| összesen               | 100  |
| N                      | 250  |

Fiatal szakmunkások, 1999, OI

A vállalkozási ambíciók megghiúsulásának több oka is volt:

- *pénzhiány*  
A vállalkozáshoz mindenképp előtöké van szükség, amivel a fiatal szakmunkások többsége nem rendelkezett. Vállalkozás beindítására csak azok gondolhattak, akik mögött anyagi támogatásra képes család állt, és ez csak az esetek töredékében volt jellemző.
- *a szaktudás és tapasztalat hiánya*  
A szakmunkásképzőt elvégezve a fiatal szakmunkások többsége nem rendelkezett egy vállalkozás beindításához szükséges szakmai tudással, és munkatapasztalattal. Járható útnak bizonyult volna társulni egy tapasztaltabb szakmunkással, ilyen társat azonban, rendkívül nehezen találtak.
- *a vállalkozói ismeretek hiánya*  
1991 és 1994 között, amikor az általunk vizsgált fiatal szakmunkások szakmunkásképzőbe jártak, a szakmai iskolákban még nem tanítottak vállalkozói ismereteket. Emellett azok a vállalkozói tapasztalatuk is hiányoztak, amelyeket a gyakorlatban lehet megszerezni, ill. „ellesni” valakitől. A kilencvenes évek elején még a szakmai gyakorlóléhelyek is a hagyományos alkalmazott–szakmunkás szerepre szocializálták tanulóikat.

- *félelem a piaci viszonyoktól*

Egy kezdő vállalkozó szolgáltatása, akármilyen olcsó is, kevésbé vonzó, mint egy tapasztalt, jónevű vállalkozóé. A fiatal szakmunkásokat a konkurenciától való félelem is visszatartotta az önálló vállalkozástól.

A karrier másik útját a fiatal szakmunkások számára a továbbtanulás, és ennek segítségével a nem fizikai alkalmazott vagy értelmiségi munkakörökbe való „felkapaszkodás” jelentette. A szakmunkásképző iskola elvégzése után öt évvel a fiatal szakmunkások közel egyötöde (19 százalék) dolgozott nem fizikai munkakörben. Az adatok szerint ez a fajta „karrier” inkább volt jellemző a nők, mint a férfiak körében.

9. táblázat

**A foglalkozás jellege (fizikai – nem fizikai)  
nemek szerint, 1999-ben, százalék**

|                        | nő    | férfi |
|------------------------|-------|-------|
| A foglalkozás jellege: |       |       |
| nem fizikai            | 22,2  | 17,3  |
| fizikai                | 77,8  | 82,7  |
| összesen               | 100,0 | 100,0 |
| N                      | 90    | 162   |

Fiatal szakmunkások, 1999, OI

Erre utal az is, hogy az átlagosnál nagyobb arányban helyezkedtek el nem fizikai munkakörökbe azok a fiatal szakmunkások, akik a hagyományosan női munkának számító könnyűipari ágazathoz tartozó szakmákat tanultak.

10. táblázat

**A foglalkozás jellege a szakma ágazati besorolása szerint,  
százalék**

|                        | a szakma ágazati besorolása |            |           |         |
|------------------------|-----------------------------|------------|-----------|---------|
|                        | ipar                        | könnyűipar | építőipar | tercier |
| A foglalkozás jellege: |                             |            |           |         |
| nem fizikai            | 14,0                        | 30,6       | 6,3       | 19,4    |
| fizikai                | 86,0                        | 69,4       | 93,8      | 80,6    |
| összesen               | 100,0                       | 100,0      | 100,0     | 100,0   |
| N                      | 86                          | 72         | 32        | 62      |

Fiatal szakmunkások, 1999, OI

Még jelentősebb szerepe volt a munkahelyi karrier alakulásában a fiatal szakmunkások családi hátterének ill. származásának. Az adatok szerint az átlagosnál lényegesen többen kerültek nem fizikai munkakörökbe azok közül, akiknek a szülei is ilyen munkát végeznek, és senkinek nem sikerült ilyenfajta „karriert” csinálni azok közül, akiknek az apja munkanélküli. Vagyis a munkahellyel rendelkező fiatal szakmunkások egyötödének esetében a nem fizikai szülők foglalkozási státusát annak ellenére is sikerült „átörököteni”, hogy a gyerekek által elvégzett iskola szakmunkásképző volt, tehát nem ilyen foglalkozásra készítette fel őket.

## 11. táblázat

**A munkahellyel rendelkező fiatal szakmunkások foglalkozásának jellege szülei foglalkozása szerint 1999-ben, százalék**

|                      | A foglalkozás jellege |         |          |
|----------------------|-----------------------|---------|----------|
|                      | nem fizikai           | fizikai | összesen |
| Az apa foglalkozása  |                       |         |          |
| nem fizikai          | 36,8                  | 63,2    | 100,0    |
| vállalkozó           | 23,1                  | 76,9    | 100,0    |
| szakmunkás           | 6,7                   | 93,3    | 100,0    |
| segéd/betanított     | 21,4                  | 78,6    | 100,0    |
| munkanélküli         | –                     | 100,0   | 100,0    |
| inaktív              | 7,7                   | 92,3    | 100,0    |
| Az anya foglalkozása |                       |         |          |
| nem fizikai          | 36,0                  | 64,0    | 100,0    |
| szakmunkás           | 17,9                  | 82,1    | 100,0    |
| segéd/betanított     | 21,1                  | 78,9    | 100,0    |
| inaktív              | 11,1                  | 88,9    | 100,0    |
| N                    | 46                    | 188     | 234      |

Fiatal szakmunkások, 1999.

1995-ben és 1999-ben is megkérdeztük a fiatal szakmunkásoktól, hogy különböző szempontokból mennyire elégedettek munkahelyükkel. Az egyes szempontok elégedettség szerinti sorrendje az eltelt négy év alatt szinte sem-

mit se változott: mindkét alkalommal munkatársaikkal voltak a legtöbben elégedettek, munkájuk minőségével és szak-képzettségükhöz való illeszkedésével is még viszonylag so-kan, de előmeneteli lehetőségeikkel és keresetükkel már csak viszonylag kevesen vallották elégedettnek magukat. Az elége-dettek aránya ugyanakkor számottevően csökkent az eltelt idő alatt. 1995-ben pl. még a megkérdezettek 40 százaléka mon-da azt, hogy elégedett a keresetével, 1999-re azonban ez az arány felére zsugorodott. Az elégedettség mértéke szorosan összefügg a fiatal szakmunkások által végzett munkával. Valamennyi vizsgált szempontból a nem fizikai munkát végzők voltak a legelégedettebbek és a szakképzetlen munká-ra kényszerülők a leginkább elégedetlenek.

Az interjúkból az derül ki, hogy az alkalmazottként foglal-koztatott fiatal szakmunkások manapság még keservesebb ta-pasztalatokat szereznek a munkahelyeikről, mint a szocialista nagyüzemek pályakezdői. A technikai felszereltség és a fel-használt anyagok ugyanis nem sokat változtak, megváltozott viszont a termelés „célja”. Itt már nem a dolgozók foglalkoz-tatása a cél, hanem a kíméletlen haszonszerzés: akármilyen anyaggal, akármilyen szerszámmal és akármilyen „kócerájban” kell eladható végterméket előállítani. Nem csoda, ha a mun-kások időnek előtte kidőlnék, a daruk összeomlanak, és a daru-kezelők meghalnak. Nincsenek garanciák és nincsenek törvé-nyes előírások, nincs érdekvédelem és nincs szakszervezet. A magáncég úgy boldogul ebben a „vadkeleti” versenyhely-zetben, ahogy tud, senki nem ellenőrzi és senki sem fékezi meg. Eddigi pályafutása során jó néhány fiatal szakmunkás munkahelyi konfliktus miatt változtatott munkahelyet. A konf-likthusok leggyakoribb oka az volt, hogy az iskolában tanult szakmai ismereteket, vagy előírásokat akarták követni a munkahelyeiken (ahol ilyesmi már régen nem volt érvényes), vagy ifjonti igazságérzetük miatt lázadoztak gátlástalan főnö-keikkel (munkaadóikkal) szemben.

A fiatal szakmunkások foglalkoztatását nemcsak a munka-nélküliség-munkavállalás dichotómiája, hanem a legális és a „fe-kete” munka dichotómiája is jellemzi. A rendszerváltást köve-tően sokan azt gondolták, hogy mivel a „fekete” és „szürke”



gazdaság a szocialista nagyüzemek árnyékában jött létre, a piacgazdaság kiépülésével fokozatosan eltűnik majd, mert a gazdasági folyamatok és tulajdonviszonyok legálissá és átláthatóvá válnak. Vizsgálatunk azonban arra enged következtetni, hogy ennek éppen az ellenkezője történt. A piacgazdaság tizedik esztendejében a feketegazdaság és a „fekete” munka jobban virul, mint valaha. A fiatal szakmunkások közül az elmúlt öt évben hosszabb-rövidebb szinte mindenki vállalt (vagy éppen most is vállal) ilyen munkát.

Ennek részben az az oka, hogy nem kapnak legális munkát sem a szakmájukban, sem azon kívül. Így munkanélküliként vállalják a „fekete” munkát, mert valamiből meg kell élniük, és erre a munkanélküli támogatás messze nem elegendő. A cégeknek és a vállalkozóknak ez a munkavállalási mód olcsó foglalkoztatást jelent (mert nem kell járulékokat fizetniük, és a munkabérre vonatkozó törvényes előírásokat sem kell betartaniuk). Ily módon mind a munkavállalóknak, mind pedig a munkaadóknak kifejezetten az az érdeke, hogy ez a rendszer fennmaradjon. Másrészt a „fekete” munka azoknak a szakmunkásoknak a számára is megoldást kínál, akik csak olyan kevés bérért tudtak legálisan elhelyezkedni, hogy emellett kiegészítésképpen még egyebet is vállalniuk kell.

Vagyis míg a szocializmusban a „fekete” munka funkciója az volt, hogy kiegészítse a szocialista nagyüzemekben kapott alacsony béreket, most a legális munka mellett és helyette egyaránt végzik. Vannak olyan munkaadók (vállalkozók), akik a „fekete” és a „fehér” munkásokat egymás mellett alkalmazzák. Pontosan kiszámolják, hogy vállalkozásuk profitja mellett hány legális alkalmazottat tudnak „eltartani”, és az ezen felül szükséges létszámot feketén alkalmazzák. Így van olyan fiatal szakmunkás, aki ugyan nem változtatott munkahelyet, de hol legális, hol pedig illegális munkavállalóként végezte ugyanazt a munkát.

Az illegális munkavállalás gyakran ismerősi-bizalmi alapon szerveződik. A rokon vagy ismerős „elhívja” segíteni a munkanélküli szakmunkást, aki ezért annyi munkabérre számíthat (ha kap egyáltalán), amennyit a munkaadó jónak lát.

A „feketén” alkalmazott munkavállaló után nemcsak a járulékokat nem fizeti a munkaadó, hanem a munkavállaló egyéb tekintetben is teljes mértékben kiszolgáltatott. A munkáltatóval szembeni érdekvédelem a legális munkavállalók esetében sem működik a gyakorlatban, de ott legalább elvi lehetőség van rá. A „fekete” munkavállalónak viszont mind a bére, mind a munkakörülményei, mind pedig munkaideje szükségképp pusztán szóbeli megállapodás tárgya lehet, tehát bármilyen érdeksérelem (esetleg munkahelyi baleset) éri, sehonnan nem számíthat támogatásra.

### **3. Továbbtanulás**

1999-ben azt tapasztaltuk, hogy a fiatal szakmunkások körében a továbbtanulás tömeges igényné, illetve ambícióvá vált. Miután egy olyan képzési rendszerben és szakmasztruktúrában szerezték meg a szakképzettségüket a kilencvenes évek elején, amikor az oktatás már nem felelt meg a gazdasági és a társadalmi igényeknek (mert túlságosan alacsony nívón olyan szakmákat oktatott, amelyekre már nem volt kereslet a munkapiacon), a fiatal szakmunkások közül nagyon sokan továbbtanultak, sőt többféle további képzésben is részt vettek.

A továbbtanulás másik fő motívuma az volt, hogy a kilencvenes évek közepére mindenki számára nyilvánvalóvá vált, hogy a magasabb iskolai végzettség a munkanélküliség elkerülésének legfontosabb eszköze. A továbbtanulási kedv nem csak az általunk vizsgált szakmunkásokat jellemezte. Beszámolóik szerint osztálytársaik közül is sokan választották a továbbtanulást a munkanélküliség elkerülésére. Minél magasabb iskolázottságot sikerült valakinek szereznie, annál sikeresebben boldogult a munkapiacon és annál biztosabb egzisztenciára volt kilátása.

Ugyancsak jelentős változást hoztak a kilencvenes évek a korábbi kereseti arányokhoz képest is. Míg korábban egy ügyes szakmunkás „mellékmunkákkal” kiegészítve többszörösét is megkereshette havonta egy beosztott értelmiségi fizetésének, a rendszerváltás után az érdekvédelem nélkül

maradt fizikai munkások bére messze az átlagkeresetek szintje alatt maradt, miközben a magánszektorban foglalkoztatott értelmiségiek és nem fizikai alkalmazottak keresete fokozatosan emelkedett.

Az interjúk során megkérdeztük a fiatal szakmunkásoktól, hogy lassan öt éves munkapiaci tapasztalatuk birtokában milyen szakmát választanának, ha újra kezdenének a szakmatanulást. Nem véletlen, hogy jelenlegi szakmáját szinte mindenki magasabb iskolázottságot igénylő, legalább „fehérgalléros” szakmára cserélné fel. (Lásd a 12. táblázatot a következő oldalon.)

Kétségtől kívül hozzájárult az általános „tanulási kedvhez” a munkanélküliség is. Ez a helyzet egyrésztől szabadidőt biztosított, amit a tanulásra fel lehetett használni, másrésztől a munkaügyi központok kifejezetten felkínálták az ingyenes továbbtanulási lehetőség különböző formáit a munkanélküli fiatal szakmunkásoknak.

A kérdőíveken megkérdezett fiatal szakmunkások 40 százaléka már a szakmunkásképző elvégzése után egy évvel elkezdett valamilyen továbbtanulási formát, a végzés után öt évvel pedig az derült ki, hogy többségük (62 százalék) továbbtanult. A különbség annyi, hogy míg közvetlenül az iskola befejezése után nagyjából hasonló arányban tanultak tovább esti és nappali formában, a később továbbtanulók többsége nyilvánvalóan az életkörülmények megváltozása folytán már csak munka mellett folytathatta tanulmányait.

Öt évvel a szakmunkásbizonyítvány megszerzése után a fiatal szakmunkások egyharmada számolt be arról, hogy érettségit adó képzésbe jelentkezett, közel egynegyedük (22 százalék) valamilyen (vállalati, munkaerőpiaci vagy önköltséges) tanfolyami képzésben vett részt, 6 százalékuk új szakmát szerzett, 10 százalékuk pedig többféle képzési formában is részt vett. Több mint kétszer olyan gyakran fordult elő az érettségi megszerzése a nők, mint a férfiak körében, és az új szakma megtanulása is inkább a nőket jellemezte, mint a férfiakat, míg a tanfolyami képzési formákat inkább a férfiak részesítették előnyben.

**A fiatal szakmunkások tanult szakmája  
és a munkapiaci tapasztalatok birtokában  
általuk vonzónak talált szakmák**

| tanult szakma         | 1999-ben leginkább<br>vonzónak talált szakma |
|-----------------------|--|
| esztergályos          | eladó  |
| hegesztő              | vendéglátós                                  |
| gázszerelő            | építész                                      |
| esztergályos          | pszichológus                                 |
| szobafestő            | elektronikus                                 |
| ruhakészítő           | ápolónő                                      |
| szövőnő               | ruhakészítő                                  |
| szövőnő               | ruhatervező                                  |
| forgácsoló            | számítástechnikus                            |
| elektroműszerész      | külkereskedő                                 |
| cipőfelsőrész készítő | kereskedő                                    |
| ruházati eladó        | matematikus                                  |
| autószerelő           | vámkezelő                                    |
| autószerelő           | külkereskedő                                 |
| kőműves               | műbútor asztalos                             |
| kőműves               | műszaki eladó                                |
| ruházati eladó        | ápolónő                                      |
| szobafestő            | mérnök                                       |
| esztergályos          | autószerelő                                  |
| élelmiszer eladó      | kozmetikus                                   |
| gázszerelő            | vendéglátós                                  |
| élelmiszer eladó      | fodrász                                      |
| élelmiszer eladó      | csecsemő gondozó                             |
| asztalos              | történész                                    |
| asztalos              | szakács                                      |

Fiatal szakmunkások, 1999, OI

A fiatal szakmunkások kiegészítő képzése sok esetben még nem fejeződött be. A kiegészítő képzésben résztvevő 60 százalékból az elmúlt öt év alatt kétharmaduknak (közel 40 százaléknak) sikerült új képzettséget szereznie. Ezen belül a legtöbben érettségit szereztek, jóval kevesebben új szakmát vagy szakközép-

iskolai végzettséget, és elenyésző számban betanított munkára képesítő, ill. technikus vagy felsőfokú végzettséget.

13. táblázat

**A végzés óta szerzett kiegészítő képzettségek  
megoszlása 1999-ben, százalék**

| további végzettség:       | 1999  |
|---------------------------|-------|
| nincs további végzettsége | 60,5  |
| betanított munkás         | 2,8   |
| szakmunkás                | 7,9   |
| szakközépiskola           | 7,3   |
| érettségi                 | 18,1  |
| technikus                 | 1,7   |
| felsőfokú                 | 1,7   |
| összesen                  | 100,0 |
| N                         | 354   |

Fiatal szakmunkások, 1999

A kiegészítő képzéssel szerzett szakmák közel kétharmada a tercier ágazathoz tartozó szakma volt, egyötöde pedig könnyűipari szakma. A jellemző tendencia az volt, hogy az ipari szakmákkal rendelkezők a jobb boldogulás reményében a tercier ágazathoz tartozó második szakmát igyekeztek szerezni, és azok is egy második (feltehetően jobb) tercier szakmát tanultak, akik már az első szakmájukat is ebből az ágazatból szerezték meg.

Nem véletlen, hogy a szakmunkásképzőkből kikerülő pályakezdők, akikre korábban soha nem volt jellemző a továbbtanulási kedv, a kilencvenes évek második felében ilyen nagy számban folytattak kiegészítő tanulmányokat. Ez a törekvésük ugyanis a képzési rendszer és a munkapiac igényei közti inkongruenciát volt hivatott kiküszöbölni. Mind az érettségi megszerzésére irányuló, mind pedig a második szakmai képzettség megszerzését célzó törekvés azt jelezte, hogy nem volt elég kelendő a munkapiacon az a szaktudás, amit a pályakezdők az iskolában megszereztek. Az adatokból kiolvasható, hogy minél magasabb szintű kiegészítő képzésre

szánta rá magát a pályakezdő, annál inkább javította munkapiaci helyzetét.

A kiegészítő képzésnek azonban az esetek nagyobbik részében nemcsak az volt a funkciója, hogy ne maradjon munka nélkül a pályakezdő, hanem az is, hogy „jobb” (jobb minőségű és jobban fizetett) munkát találjon. Figyelemre méltó, hogy a továbbtanulók 40 százaléka mind 1995-ben, mind 1999-ben azzal indokolta a továbbtanulását, hogy „több ismeretet akar szerezni”, vagyis a szakmunkásképzőben megszerzett tudást nem tartotta elegendőnek ahhoz, hogy a munkahelyén és az életben boldoguljon.

14. táblázat

**Fiatalk munkások kiegészítő képzésben való részvételének elsődleges oka, százalék**

|                                 | 1995  | 1999  |
|---------------------------------|-------|-------|
| a képzésben való részvétel oka: |       |       |
| nem tudott elhelyezkedni        | 15,1  | 12,1  |
| több lesz a fizetése            | 7,6   | 12,1  |
| jobb munkahelyet kap            | 32,2  | 33,0  |
| több ismeretet akart            | 39,1  | 40,7  |
| nem akart még munkába állni     | 6,0   | 2,2   |
| összesen                        | 100,0 | 100,0 |
| N                               | 317   | 182   |

Fiatalk munkások, 1995-99, OI

A szakmunkásképző iskolákról a köztudat úgy tartja, hogy oda gyenge tanulmányi eredményekkel és gyenge képességekkel kerülnek be a tanulók. Hogy az általunk vizsgált fiatal munkások mennyire nem gyenge képességeik miatt kerültek annak idején szakmunkásképzőbe, azt az is bizonyítja, hogy a továbbtanulók a szakképző iskola elvégzése után néhány évvel szabályosan „rákaptak” a tanulásra. Több olyan esettel találkoztunk, hogy érettségi után sem hagyták abba a tanulást, hanem számítógépes ismereteket és nyelvet is tanultak, vagy egy másik szakmát szereztek.

Kiegészítő képzésre természetesen egy jól működő képzési rendszer esetében is szükség van, de feltehetőleg nem a végzettek több mint felét érintő mértékben. Ebben az eset-

ben arról volt szó, hogy a szakképzési rendszer nem volt képes időben reagálni a magasabb általános képzettségű munkaerő iránti keresletre és a szolgáltató, illetve tercier szakmák bővítésére vonatkozó gazdasági igényekre. A kilencvenes évek elején a szakképző iskolákba belépő tanulók többségét még a hagyományos szakképzés ipari szakmáira vették fel, miközben a munkaerőpiaci előrejelzésekből már lehetett tudni, hogy a kilencvenes évek közepén nem lesz szükség ilyen nagy létszámban ilyen típusú munkaerőre. Azoknak a korosztályoknak, amelyek közé az általunk vizsgált, 1994-ben szakmunkásképzőt végzett évfárat tartozott, saját érékükben saját ambícióból és saját, illetve családi költségvetésből, kiegészítő képzéssel kellett kompenzálniuk azokat a képzési diszfunkciókat, amelyek abból következtek, hogy a gazdasági változásokhoz képest az oktatási intézményrendszer reformja késlekedett.





# **PÁLYAKEZDŐ DIPLOMÁSOK A MUNKAERŐPIACON**

Írta  
GALASI PÉTER  
TIMÁR JÁNOS  
VARGA JÚLIA

**Galasi Péter** egyetemi tanár

**Timár János** Professor Emeritus

**Varga Júlia** egyetemi docens

Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi  
Erőforrások Tanszék

A kutatást az Oktatási Minisztérium támogatta.

A felsőoktatás hallgatói létszámának rohamos növekedése számos nagy horderejű szabályozási, finanszírozási, szervezetfejlesztési probléma újragondolását, és egyebek mellett az oktatási kibocsátás szerkezetének és minőségének elemzését igényli. Az iskolázás kiterjedésével – az iskolába járás időtartamának meghosszabbodásával, valamint a felsőfokú képzés részvételi arányainak növekedésével – növekszik a *képzésből a munka világába való átmenet* jelentősége. Az átmenet időszakában megy végbe az iskolából kikerülő fiatalok munkaerőpiaci beilleszkedése, a fiatalok képzettségüknek, tehetségüknek, lehetőségeiknek megfelelő munkaerőpiaci pályára állása. Az átmenet folyamatában valósul meg az iskolai kibocsátás és a munkaerőpiaci kereslet szerkezetének egymáshoz igazodása.

A nemzetközi tapasztalatok szerint a fiatalok életpályájának nagyjából az első tíz esztendeje tekinthető a munka világába való átmenet részének. Ennek az időszaknak több sajátossága figyelhető meg. Először: a fiatalok jelentős része már az iskolából kikerülés előtt elkezdi munkaerőpiaci életpályáját, azaz alkalmilag, részmunkaidőben vagy teljes munkaidőben dolgozik. Emiatt az iskolai és a munkaerőpiaci életpálya "összekeveredik", illetve párhuzamosan halad a teljes idejű tanulás időszakában is. Például a 15-29 éves iskolába járó személyek közül Németországban 15 százalék, Dániában 26 százalék, Hollandiában 19 százalék volt foglalkoztatott 1998-ban (*de Broucker-Gensbittel-Mainguet, 2000*). Másodszor: növekszik az iskolai életút megszakításának, illetve a munkaerőpiacról az oktatásba történő visszatérésnek, végül a munka melletti tanulásnak a jelentősége (*Couppié-Mansuy, 2000*). E folyamat hatására – különösen a felsőoktatásban – növekszik azoknak a tanulóknak a száma, akik tanulmányaikat ideiglenesen megszakítják, és emiatt az adott iskolát nem a minimálisan szükséges idő alatt végzik el. Harmadszor: az élethosszig tartó tanulás jelentősége nő. Az átmenet időszakát ezért nem elsősorban az azonnali munkaerőpiaci elhelyezkedés, illetve a képzettségnek az alapképzésből való kikerülés után megfigyelhető munkaerőpiaci hasznosulása, hanem az életpá-

lyán megfigyelt illeszkedés, illetve hasznosulás alapján kell megítélni. Másképpen: az átmenet időszakának sikeressége azon mérhető le, milyen mértékben készíti fel az oktatás az egyéneket az élethosszig tartó tanulásra és beilleszkedésre. A megfelelő munkaerőpiaci beilleszkedés nem azonosítható a képzettségnek (alapképzési szaknak) megfelelő foglalkozás tartós gyakorlásával. Ugyanakkor az oktatásra rendelkezésre álló erőforrások szűkössége miatt, illetve az erőforrások hatékonyabb felhasználása érdekében szükséges az oktatási kibocsátás képzési szerkezetének, az egyes szakképzettségek munkaerőpiaci megtérülésének, illetve a kibocsátás és a felhasználás szerkezetének elemzése.

A fenti problémák megismeréséhez járul hozzá a felsőoktatásból kikerülő diplomások munkaerőpiaci életpályájának vizsgálata. Az életpálya-vizsgálat – szemben az egy-egy időpontban megfigyelt állományok összehasonlításával – éppen arra alkalmas, hogy adott egyének munkaerőpiaci beilleszkedését nyomon kövesse, s ezáltal a képzettségek munkaerőpiaci hasznosulásának dinamikájáról nyújtson információkat. Tanulmányunkban egy, az elmúlt évben megindult életpálya-kutatás első hullámának eredményeiről adunk rövid ismertetést. Minthogy adataink csupán egyetlen időpontra, a képzésből való kikerülést követő első év végére vonatkoznak, messzemenő következtetések levonására nem vállalkozhatunk. Az átmenet időszakáról, illetve a diplomák munkaerőpiaci hasznosulásáról egyelőre csak a munkaerőpiaci életpálya kezdeti szakaszának ismeretében fogalmazhatunk meg állításokat.

A kutatás az 1998-ban az állami felsőoktatás nappali tagozatán végzett diplomások 1999 szeptemberében megfigyelt munkaerőpiaci helyzetének (kereset, foglalkozás, a képzettség és a munka kapcsolata) megismerését célozta. Emellett információkat gyűjtöttünk az egyének iskolai életpályájáról (mely középfokú intézményben és milyen eredménnyel végzett; mely felsőfokú tanintézetbe nyert felvételt, milyen felvételi pontszámmal), valamint a munkaerőpiaci érvényesülésben vélhetően szerepet játszó egyéb jellegzetességeiről (nyelvtudás, informatikai ismeretek).

A kutatást önkitöltős (postai) kérdőívvel – kétszeri kiküldéssel – végeztük. A – mintegy 35 százalékos – válaszadási arány nemzetközi összehasonlításban jónak mondható. A kérdőívet visszaküldők összetétele természetesen nem mindenben felelt meg az alapsokaság összetételének. Ezt a problémát súlyozással korrigáltuk. Különös figyelmet fordítottunk a mintanagyságból eredő statisztikai hibák kezelésére; mint-hogy egy mintából származó minden adat intervallumbecslésnek tekinthető, azokban az esetekben, ahol az esetenként alacsony elemszám miatt az intervallumok viszonylag szélesek, a becslések alsó és felső határát adjuk meg.

### 1. Iskolai életpálya

A fiatal diplomások közel kétharmada középiskolai tanulmányait gimnáziumban végezte, miközben az érettségizettek kevesebb, mint fele szerez gimnáziumi érettségit. Jelentős a műszaki (12,5 százalék), valamint a kereskedelmi (8,3 százalék) szakközépiskolát végzettek aránya is. A középiskola típusa és a tudományterület közötti viszonylag szoros összefüggésre utal, hogy gimnáziumban végzett a természettudományi, valamint a bölcsészettudományi területen tanulók mintegy négyötöde, a társadalomtudományt választók kétharmada. Ugyanez az arány a műszaki tudományok esetében 39, az agrártudományokat vizsgálva pedig 47 százalék. Figyelemre méltó, hogy a válaszadók mindössze 60 százaléka kezdte meg felsőfokú tanulmányait az érettségi évében. A felsőfokú oktatási intézmény választásának mobilitási (utazási, lakhatási) költségekkel összefüggő korlátait jelzi, hogy a fiatalok 28 százaléka ugyanazon a településen választ magának felsőoktatási intézményt, ahol középiskolai tanulmányait végezte. Ez fokozottan áll Budapestre. Miközben a mintába került fiatalok 17 százaléka végezte középiskolai tanulmányait Budapesten, a fővárosban működő felsőoktatási intézményekbe kerültek 45 százaléka tanult Budapesten középiskolás korában. Ennél még plasztikusabb képet kapunk, ha azokat a fiatalokat vizsgáljuk, akik olyan településen végezték

középiskoláikat, ahol felsőfokú tanintézet is található. Azt látjuk, hogy e fiatalok közel 44 százaléka ugyanazon a településen folytatja felsőfokú tanulmányait, amely középfokú tanulmányainak is színhelyül szolgált.

## 2. Munkaerőpiaci státusz

A vizsgált diplomás fiatalok négyötöde foglalkoztatott (alkalmazott vagy vállalkozó), valamivel több, mint 6 százalékuk munkanélküli, és nagyjából ugyanennyi a nem tanuló inaktívak aránya. 7,6 százalékuk továbbra is iskolarendszerű képzésben tanul, vagyis az alapképzésen túlmenő további végzettség megszerzését célozza meg.

A foglalkoztatottak aránya a képzettség munkaerőpiaci értékesülésének fontos mutatója, amelyben egyszerre jelenik meg a képzettség iránti kereslet, valamint a kínálat mértéke. Alacsony foglalkoztatási szint egyaránt jelenthet alacsony keresletet (adott képzettségű egyénből "túl sok" van a piacon), illetve kínálatot (adott képzettségű egyének az adott piaci feltételek mellett nagyobb arányban választják a további tanulást, illetve az inaktív státuszt). A foglalkoztatottak tudományterületek, szakcsoportok és végzettségi szintek szerinti aránya az 1. táblázatban tanulmányozható.

1. táblázat

### A foglalkoztatottak aránya tudományterület, szakcsoport és a végzettség szintje szerint

|                                  | Alsó határ | Felső határ |
|----------------------------------|------------|-------------|
| <b>Agrártudományok</b>           | 0,71       | 0,77        |
| Egyetemi szint                   | 0,73       | 0,82        |
| Főiskolai szint                  | 0,68       | 0,75        |
| <b>Bölcsészettudományok</b>      | 0,77       | 0,80        |
| <i>Bölcsész szakcsoport</i>      | 0,73       | 0,79        |
| Egyetemi szint                   | 0,70       | 0,78        |
| Főiskolai szint                  | 0,76       | 0,86        |
| <i>Idegen nyelvi szakcsoport</i> | 0,75       | 0,81        |
| Egyetemi szint                   | 0,76       | 0,85        |
| Főiskolai szint                  | 0,71       | 0,79        |

(1. táblázat folytatása)

|   | Alsó határ | Felső határ |
|---|------------|-------------|
| <i>Tanító és óvodapedagógus</i>                 | 0,79       | 0,86        |
| <i>Testkulturális szakcsoport</i>               | 0,74       | 0,89        |
| Egyetemi szint                                  | 0,70       | 0,92        |
| Főiskolai szint                                 | 0,71       | 0,92        |
| <b>Műszaki tudományok</b>                       | 0,82       | 0,86        |
| <i>Informatikai szakcsoport</i>                 | 0,78       | 0,88        |
| Egyetemi szint                                  | 0,68       | 0,85        |
| Főiskolai szint                                 | 0,82       | 0,92        |
| <i>Műszaki szakcsoport</i>                      | 0,82       | 0,86        |
| Egyetemi szint                                  | 0,78       | 0,85        |
| Főiskolai szint                                 | 0,83       | 0,88        |
| <b>Művészetek</b>                               | 0,70       | 0,84        |
| Egyetemi szint                                  | 0,72       | 0,88        |
| Főiskolai szint                                 | 0,61       | 0,85        |
| <b>Orvostudományok</b>                          | 0,83       | 0,89        |
| Egyetemi szint                                  | 0,82       | 0,89        |
| Főiskolai szint                                 | 0,81       | 0,91        |
| <b>Társadalomtudományok</b>                     | 0,82       | 0,85        |
| <i>Jogi és szociális igazgatási szakcsoport</i> | 0,80       | 0,89        |
| Egyetemi szint                                  | 0,85       | 0,94        |
| Főiskolai szint                                 | 0,53       | 0,78        |
| <i>Közgazdasági szakcsoport</i>                 | 0,81       | 0,85        |
| Egyetemi szint                                  | 0,90       | 0,95        |
| Főiskolai szint                                 | 0,76       | 0,82        |
| <i>Szociális szakcsoport</i>                    | 0,72       | 0,90        |
| Egyetemi szint                                  | 0,67       | 0,97        |
| Főiskolai szint                                 | 0,69       | 0,92        |
| <b>Természettudományok</b>                      | 0,65       | 0,73        |
| Egyetemi szint                                  | 0,60       | 0,72        |
| Főiskolai szint                                 | 0,66       | 0,77        |
| <b>Együtt</b>                                   | 0,79       | 0,81        |

*Megjegyzés:* az alsó és a felső határ az adott értéket 95 százalékos valószínűséggel tartalmazó intervallum két végpontja.

A táblázatban szereplő számok azt az intervallumot mutatják meg, amelyben a szóban forgó arány 95 százalékos valószínűséggel elhelyezkedik. Az első érték tehát az adott arány alsó, a második pedig a felső határának tekinthető. A foglalkoztatottak aránya az orvostudományi, műszaki tudományi, valamint a társadalomtudományi végzettségűek körében magas, az agrártudományi, valamint a természet-tudományi végzettségűek között viszonylag alacsony. A tudományterületeken belül esetenként jelentős különbségek találhatók az egyes szakcsoportok között. Ez leginkább a bölcsészettudományi végzettségűekre igaz. A becslések felső határát tekintve a bölcsészettudományokon belül a foglalkoztatottak arányának rangsora (csökkenő sorrendben): testkulturális, tanító és óvodapedagógus, idegen nyelvi, bölcsész. A végzettség szintjének (egyetemi vagy főiskolai) foglalkoztatottságra gyakorolt hatása változó; egyes tudományterületeknél, illetve szakcsoportoknál az egyetemi, másoknál a főiskolai végzettségűek foglalkoztatási aránya magasabb.

### **3. Képzettség és munkaerőpiaci illeszkedés**

Az oktatási kibocsátás munkaerőpiaci sikerességének egyik mutatója a képzettség és a foglalkozás illeszkedése. A foglalkozás gyakorlásához szükségesnél magasabb szintű képzettség esetén a szakirodalom a túlképzés, a foglalkozás gyakorlásához szükségesnél alacsonyabb szintű képzettség esetén az alulképzés fogalmát használja. Ezt vagy a képzettség és a munka szubjektív megfelelése alapján szokták vizsgálni, amikor a megkérdezett valamilyen skálán osztályozza a képzettség és a munka közötti kapcsolat szorosságát, vagy pedig a betöltött munkakör alapján a kutató minősíti az illeszkedés mértékét. Pályakezdők munkaerőpiaci illeszkedésének, túl- illetve alulképzésének vizsgálata esetében fokozott óvatosság szükséges, hiszen ebben az esetben a vizsgált egyének munkaerőpiaci életpályájuknak éppen abban a szakaszában vannak, amikor még keresik a helyüket, ami gyakran illeszkedési szempontból sikertelen



munkaválasztási próbálkozásokban jelenik meg. A rendelkezésre álló (európai, illetve amerikai) adatok szerint jelenleg a túlképzett munkavállalók aránya 23 százalék körüli, az alulképzetteké mintegy 14 százalék (*Groot és Maassen van den Brink, 2000; Oliveira, Santos és Kiker, 2000*).

A túlképzés, illetve az alulképzés problémáját célszerű óvatosan kezelni. Egyrészt adott egyén készségeinek/képességeinek/tudásának hasznosulása nem egydimenziós probléma. Például alulképzettnek minősíthető egyén tökéletesen a "helyén" lehet, ha – mondjuk – munkaerőpiaci gyakorlata vagy meg nem figyelt készségei/képességei a látszólagos alulképzést ellensúlyozzák. Másrészt: a gyorsan változó munkaerőpiaci kereslet körülményei között az alul- vagy túlképzettség az alkalmazkodás természetes kísérőjelensége, illetve a túlképzettség az alkalmazkodás szükséges feltétele is lehet. Harmadrészt: rosszul illeszkedő (túlképzett; nem a képzettségének megfelelő foglalkozásban tevékenykedő) egyén termelékenysége, illetve keresete az adott helyen magasabb lehet, mint jól illeszkedő társáé, következésképpen a rossz illeszkedés, mind összgazdasági, mind egyéni szempontból többlethaszonnal járhat. Végül: lehetséges, hogy bizonyos képzettségi elemek társadalmilag hasznosak, miközben munkaerőpiaci haszon nem mutatható ki (például: a pedagógus képzettségű munkanélküli "jobb minőségű" gyermeket nevel).

A túlképzés, illetve az alulképzés egyik megközelítésben a képzettségi szint és irány, valamint a foglalkozás illeszkedésével jellemezhető. Nyilvánvaló, hogy a képzettségek jelentős része számos foglalkozás betöltésére teszi alkalmassá az egyént, vagy hogy a foglalkozások jelentős része különböző képzettségekkel egyformán jól betölthető. Az egyes tudományterületeken végzetek jellemző foglalkozások szerinti megoszlását a 2. táblázat mutatja.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A fogalkozásokat a négyszámjegyű FEOR alapján különítettük el. A 2. táblázatban csak a minimum 20 esetet tartalmazó cellákat (foglalkozásokat) tüntettük fel.

2. táblázat

**Az egyes tudományterületeken végzettség megoszlása  
jellemző foglalkozások szerint**

(az adott tudományterületen végzettség százalékában)

|  |      |
|--|------|
| <b>Agrártudományok</b>   |      |
| Mezőgazdasági, erdészeti részegység vezetője                         | 3,1  |
| Mezőgazdasági, erdőgazdasági részegység közvetlen termelésirányítója | 3,2  |
| Mezőgazdasági mérnök   | 6,4  |
| Együtt   | 12,7 |
| <b>Bölcsészettudományok</b>  |      |
| Felsőfokú tanintézet tanára  | 2,5  |
| Középiskolai tanár   | 16,8 |
| Közép fokú oktatási intézmény szakoktatója                           | 2,7  |
| Egyéb közép fokú tanintézeti oktató                                  | 1,0  |
| Általános iskolai tanár, tanító                                      | 20,6 |
| Óvónő  | 6,9  |
| Könyvtáros   | 2,1  |
| Fordító, tolmács   | 2,6  |
| Együtt   | 55,2 |
| <b>Műszaki tudományok</b>  |      |
| Gépészmérnök   | 6,1  |
| Építészmérnök  | 4,3  |
| Építőmérnök  | 3,2  |
| Egyéb mérnök   | 18,4 |
| Szoftverfejlesztő, informatikus                                      | 5,5  |
| Egyéb magasabb képzettséget igénylő számítástechnikai foglalkozások  | 3,6  |
| Együtt   | 41,2 |
| <b>Művészetek</b>  |      |
| Általános iskolai tanár, tanító                                      | 18,2 |
| <b>Orvostudományok</b>   |      |
| Általános orvos  | 35,9 |
| Fogorvos   | 5,8  |
| Gyógyszerész   | 10,7 |
| Gyógytornász   | 7,3  |

## (2. táblázat folytatása)

|   |      |
|---|------|
| Védőnő                                    | 5,2  |
| Egyéb humán, egészségügyi foglalkozások   | 5,0  |
| Állatorvos                                | 5,1  |
| Gyógypedagógus                            | 4,2  |
| Együtt                                    | 79,3 |
| <b>Társadalomtudományok</b>               |      |
| Közgazdász                                | 5,4  |
| Adószakértő, tanácsadó                    | 3,4  |
| Pénzügyi szervező                         | 4,0  |
| Könyvvizsgáló, könyvszakértő              | 3,9  |
| Üzemgazdász, ügyvitelszervező             | 1,7  |
| Kereskedelmi szervező                     | 1,7  |
| Piackutató                                | 3,3  |
| Üzletkötő                                 | 1,7  |
| Pénzügyi ügyintéző                        | 4,6  |
| Egyéb gazdasági ügyintéző                 | 2,7  |
| Kereskedelmi ügyintéző                    | 2,1  |
| Egyéb pénzügyi ügyintézők                 | 2,8  |
| Egyéb gazdasági foglalkozások             | 7,8  |
| Jogász                                    | 2,1  |
| Bírói, ügyészségi titkár, fogalmazó       | 3,9  |
| Ügyvédjelölt                              | 2,8  |
| Együtt                                    | 53,8 |
| <b>Természettudományok</b>                |      |
| Felsőfokú tanintézet tanára               | 3,0  |
| Középiskolai tanár                        | 19,8 |
| Középfokú oktatási intézmény szakoktatója | 4,4  |
| Egyéb középfokú tanintézeti oktató        | 1,4  |
| Általános iskolai tanár, tanító           | 24,7 |
| Együtt                                    | 53,3 |

A képzettség és a foglalkozás megfelelése – nem meglepő módon – az orvostudományi végzettségűeknél magas. Csaknem négyötödük valamilyen egészségügyi foglalkozást gyakorol. A többi tudományterületnél legfeljebb a végzettek felénél mutatható ki hasonló összefüggés. A természettudomá-

nyi végzettségűek valamivel több, mint a fele pedagógus (tanár vagy tanító); nagyjából ugyanez a helyzet a bölcsészettudományi végzettségűeknél is, itt azonban óvónők, könyvtárosok, valamint fordítók (tolmácsok) is megjelennek. A képzettség és foglalkozás megfelelésének legalacsonyabb arányát az agrártudományt tanultak körében figyelhetjük meg. Közülük a képzettségnek megfelelő három legjellemzőbb foglalkozásban mindössze a végzettek 13 százalékát találjuk. Megjegyezzük, hogy ennél nagyobb (mintegy 18 százalék) azoknak az agrártudományi végzettségűeknek az aránya, akik valamilyen gazdasági foglalkozást töltenek be.<sup>2</sup>

A másik lehetséges megközelítésben az érintettek maguk ítélik meg a képzettség és a munka kapcsolódásának szorosságát. Ötfokozatú skálán mérve átlagosan a „szubjektív” illeszkedés jónak mondható (az átlag 4,0–4,1). Igen szoros a kapcsolódás az orvostudományi és a művészeti (4,6–4,7), a leggyengébb az agrártudományi (3,5) végzettségűeknél. A többi tudományterületen a kapcsolódás szorossága átlagos.

<sup>2</sup> Ezek: közigazgatás; adószakértő, tanácsadó; pénzügyi szervező; könyvvizsgáló, könyvszakértő; üzemgazdász, ügyvitelszervező; kereskedelmi szervező; piackutató; üzletkötő; egyéb gazdasági foglalkozások; pénzügyi ügyintéző; egyéb gazdasági ügyintéző; kereskedelmi ügyintéző; anyaggazdálkodó, anyagbeszerző; egyéb kereskedelmi ügyintéző; egyéb pénzügyintézet; utazási tanácsadó, szervező, idegenforgalmi ügyintéző.

#### 4. Képzettség és kereset

Az oktatási kibocsátás munkaerőpiaci sikerességének másik mutatója a kereset, ami a képzés pénzbeli hasznának tekinthető. A kereset fontossága nyilvánvaló, ugyanakkor célszerű figyelembe venni, hogy az csak egy hosszabb időszak (a teljes átmeneti időszak, esteleg munkaerőpiaci életpálya) egészére nézve tükrözi többé-kevésbé megfelelően a képzés pénzbeli hasznát (magyarán: egy-egy időpont keresetei félrevezetőek lehetnek, éppen az átmenettel együttjáró beilleszkedési folyamat miatt), továbbá önmagában nem mutatja a képzésből az összgazdaság, illetve az osztálytársadalom számára származó externális hasznokat (a termelékenység növekedése, bűnözés visszaszorulása, egészségjavulás stb.). Gyakran az iskolázás egyéni és társadalmi haszna nem is a bérben, hanem – mondjuk – a munkakínálatban jelennek meg (lásd pl. *Zarkin-Mroz-Bray-French, 1998*).

A keresetek alakulása jelzéseket ad az állami bérpolitika számára. Ezen belül fontos a közszolgálati (public) szektor kereseteinek alakulása. Amennyiben a közszolgálati szektorban (pl. oktatás, egészségügy, államigazgatás) a versenyszférával összehasonlítva a keresetek tartósan jóval alacsonyabbak, akkor itt kontraszelekció, azaz a jobb képességű, jobban képzett munkavállalók eláramlása következik be, illetve e munkavállalók már eleve el sem helyezkednek ebben a szektorban. Ennek számtalan kedvezőtlen következménye lehet, például ronthatja a fiatal generációk "minőségét", akár az iskolai kibocsátást, akár – mondjuk – az egészségi állapotot vizsgáljuk.

Megvizsgáltuk a fiatal pályakezdők kereseteit és a keresetek alakulását meghatározó tényezőket. Az átlagos pályakezdő fiatal *keresete* nettó mintegy havi 56 ezer Ft. Az átlag alsó határa 54, felső határa pedig 57 ezer Ft (95 százalékos valószínűségi szinten).

A pályakezdők *egyéni jellemzői* jelentősen befolyásolják a keresetek alakulását. A férfiak körülbelül 5 százalékkal magasabb keresetre számíthatnak, mint az egyébként ugyanolyan jellemzőkkel rendelkező nők. A munkáltató számára értékesebbnek tűnő, magasabb beosztásban dolgozó munkavállaló mintegy 15 százalékkal keres többet, mint egy egyébként teljesen ugyanolyan, de beosztottként dolgozó kezdő diplomás. A hosszabb munkaidő hatása ugyancsak magasabb bérben jelenik meg. A továbbképzésre érdemes pályakezdő keresete 3 százalékkal haladja meg a hasonló, de továbbképzésen részt nem vevő fiatal javadalmazását. Az angol nyelvtudás 5, a német pedig 4 százalékpontos kereseti előnyt jelent. Hasonló súlya van a számítógépes ismereteknek: a helyi hálózat használata 6, a világhálónak 5 százalékkal emeli a kereseteket. Végül a két szakképzettséggel rendelkezők előnyösebb kereseti pozíciójára utal, hogy ez a tényező önmagában 4-5 százalékkal magasabb havi bért eredményez.

Az *ágazati* hatásokban kismértékben tükröződnek termék-, illetve munkaerőpiaci konjunkturális tényezők. Az iparban elhelyezkedett pályakezdőkhöz képest a számítástechnikai ágazatban elhelyezkedő fiatal diplomások 7-9 százalékkal

magasabb keresetre számíthatnak. Ennél lényegesen nagyobb szerepe van az állami béropolitikának: a kutatásban és fejlesztésben 35-38, a közigazgatásban 19-21, az oktatásban 20-25, az egészségügyi, szociális ellátásban 30-35, a szórakozás, kultúra, sport területén 15-22 százalékkal alacsonyabb keresetre számíthat a fiatal diplomás, mint ha az iparban helyezkedne el.

A *települési*, illetve a *foglalkozási* hatás sem jelentéktelen. A település kereseti színvonalának tíz százalékos emelkedése a pályakezdő keresetét durván 1,2-2 százalékkal növeli, a választott foglalkozás medián keresetének ugyanilyen mértékű növekedése pedig 0,5-1 százalék közötti kereseti előnyt jelent.

A pályakezdők *szakképzettsége* a kereseti színvonal fontos tényezője. A 3. táblázat az átlagos keresetek alsó és felső határát mutatja tudományterületek, szakcsoport és végzettségi szint szerint. A tudományterületeket vizsgálva három kereseti pozíciót különíthetünk el. Az első helyen álló társadalomtudományi és műszaki végzettségűek keresete a legmagasabb, a középmezőnyt az agrár- az orvos-, a bölcsészettudományi végzettségűek alkotják, végül a művészeti és a természettudományi végzettségűek következnek. A szakcsoportok rangsorában az első helyeken az informatikai és a közgazdasági, valamint a műszaki végzettségűeket találjuk, a sereghajtó a tanító és óvodapedagógus szakcsoport. Ha a szakcsoportokon belül végzettségi szinteket is megkülönböztetünk, akkor az egyetemet végzett informatikusok, közgazdászok, valamint a műszakiak keresete a legmagasabb. Utánuk a főiskolát végzett informatikusok és közgazdászok következnek. Az utolsó öt helyet a főiskolát végzett szociális és művészeti, a tanító és óvodapedagógus, a főiskolát végzett egészségügyi, végül az egyetemi végzettségű szociális szakképzettséggel rendelkező fiatalok foglalják el.

## 3. táblázat

**Havi nettó kereset tudományterületenként,  
szakcsoportonként és végzettségi szintenként (ezer Ft)**

|   | Alsó határ | Felső határ |
|---|------------|-------------|
| <b>Agrártudományok</b>                          | 49         | 54          |
| Egyetemi szint                                  | 55         | 63          |
| Főiskolai szint                                 | 43         | 48          |
| <b>Bölcsészettudományok</b>                     | 44         | 48          |
| <i>Bölcsész szakcsoport</i>                     | 44         | 52          |
| Egyetemi szint                                  | 47         | 58          |
| Főiskolai szint                                 | 35         | 41          |
| <i>Idegen nyelvi szakcsoport</i>                | 47         | 57          |
| Egyetemi szint                                  | 50         | 62          |
| Főiskolai szint                                 | 41         | 55          |
| <i>Tanító és óvodapedagógus</i>                 | 35         | 39          |
| <i>Testkulturális szakcsoport</i>               | 39         | 49          |
| Egyetemi szint                                  | 39         | 55          |
| Főiskolai szint                                 | 37         | 50          |
| <b>Műszaki tudományok</b>                       | 65         | 70          |
| <i>Informatikai szakcsoport</i>                 | 70         | 84          |
| Egyetemi szint                                  | 90         | 121         |
| Főiskolai szint                                 | 57         | 69          |
| <i>Műszaki szakcsoport</i>                      | 63         | 69          |
| Egyetemi szint                                  | 72         | 84          |
| Főiskolai szint                                 | 56         | 63          |
| <b>Művészetek</b>                               | 36         | 47          |
| Egyetemi szint                                  | 37         | 52          |
| Főiskolai szint                                 | 29         | 40          |
| <b>Orvostudományok</b>                          | 42         | 48          |
| Egyetemi szint                                  | 45         | 53          |
| Főiskolai szint                                 | 34         | 39          |
| <b>Társadalomtudományok</b>                     | 66         | 71          |
| <i>Jogi és szociális igazgatási szakcsoport</i> | 40         | 61          |
| Egyetemi szint                                  | 41         | 64          |
| Főiskolai szint                                 |            |             |

(3. táblázat folytatása)

|                                 |    |    |
|---------------------------------|----|----|
| <i>Közgazdasági szakcsoport</i> | 70 | 75 |
| Egyetemi szint                  | 85 | 94 |
| Főiskolai szint                 | 62 | 67 |
| <i>Szociális szakcsoport</i>    | 34 | 54 |
| Egyetemi szint                  | 34 | 36 |
| Főiskolai szint                 | 31 | 40 |
| <b>Természettudományok</b>      | 39 | 43 |
| Egyetemi szint                  | 39 | 46 |
| Főiskolai szint                 | 36 | 43 |
| Együtt                          | 54 | 57 |

*Megjegyzés:* az alsó és a felső határ azt az intervallumot jelöli, amelyben az adott érték 95 százalékos valószínűséggel elhelyezkedik.



### Hivatkozások

DE BROUCKER, P., GENSBITTEL és MAINGUET (2000): Déterminants scolaires et analyse de la transition, Document préparé pour l'Assemblée générale du Projet des Indicateurs de l'OCDE. Tokyo, 11–13 septembre 2000.

COUPPIÉ és MANSUY (2000): Les enquêtes communautaires sur les forces de travail comme source de données comparatives sur la transition. Présentation au colloque international Données comparatives sur la transition école-emploi. OCDE, Paris, 21–23 juin 2000.

GROOT, W. és MAASSEN VAN DEN BRINK, H. (2000): Overeducation in the labour market: a meta-analysis. *Economics of Education Review* 19 (2), 149–158.

MENDES DE OLIVEIRA, M., SANTOS, M.C. és KIKER, B.F. (2000): The role of human capital and technological change in overeducation. *Economics of Education Review* 19 (2), 199–206.

ZARKIN, G. A. et al (1998): The relationship between drug use and labor supply for young men. *Labour Economics* 5 (4), 385–409.



**A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS  
EXPANZIÓJA:  
PROBLÉMÁK ÉS PERSPEKTÍVÁK**

Írta  
HALÁSZ GÁBOR

**Halász Gábor** főigazgató  
Országos Közoktatási Intézet

A tanulmány a következő kérdéseket tárgyalja:

1. Mit jelent az expanzió fogalma?
2. Milyen mennyiségi mutatókkal írhatjuk le a 90-es évek expanziós folyamatait?
3. Melyek azok a tényezők, amelyek az expanziót befolyásolják?
4. Milyen strukturális változások kísérik az expanziót?
5. Milyen folyamatok várhatóak a következő évtizedben?
6. Milyen politika legalkalmasabb az expanzió menedzselésére?

### 1. Az expanzió fogalma

Az oktatási expanzió fogalmát igen gyakran használjuk anélkül, hogy e fogalom jelentését pontosabban meghatároznánk. Ahhoz, hogy erről tartalmas párbeszédet folytathassunk, mindenekelőtt e fogalom pontosabb meghatározására van szükség.

Expanzióról mind *horizontális*, mind *vertikális* értelemben beszélhetünk. Vertikális értelemben expanziót említhetünk akkor, ha a létező oktatási programok időtartama nő, vagy ha a létező programokra, azok folytatásaként új programok *épülnek rá*. Horizontális értelemben expanzióról beszélhetünk akkor, ha a már meglévő programok *mellett*, azokkal párhuzamosan új programok indulnak. Mindezek együtt járhatnak az adott oktatási szintre belépők vagy az adott szinten bent lévők számának vagy arányának a növekedésével, de megtörténhet az is, hogy nincs ilyen növekedés. Például az ún. poszt-szekunder oktatás kiépülése, ezen belül új 13. és 14. szakközépiskolai évfolyamok indítása nem feltétlenül jelenti a belépők számának vagy arányának a növekedését: lehet, hogy csupán a rendszerben már benn lévők maradnak benn tovább.

Másfelől – amennyiben az expanzió a beiskolázásban is tényleges növekedést jelent – meg kell különböztetnünk a *relatív* és az abszolút *expanziót*: relatív expanzióról akkor beszélhetünk, ha nem történik tényleges tanulólétszám-emel-

kedés, hanem például demográfiai okokból növekszik azoknak az *aránya*, akik valamilyen oktatási szintre vagy programba belépnek. Abszolút expanzió esetében a belépők, vagy a különböző programokban már benn lévők tényleges létszáma emelkedik.

Végül – amint az eddigiekből kiderült – külön kell választanunk a *belépők* és a már *benn lévők* számának vagy arányának a növekedését. Ha például egy program időben hosszabbá válik, a benn lévők létszáma akkor is emelkedik, ha a belépők nem változik (a szakközépiskolába járók létszámának az emelkedését például a kilencvenes években ez jellemezte).

Ezeknek a fogalmi distinkcióknak a megtétele nélkülözhetetlen ahhoz, hogy valóban objektív módon tudjuk elemezni a középiskolai oktatás expanzióját, mint ahogy ahhoz is, hogy megfelelő értelmet tudjunk adni az expanzióval kapcsolatos oktatáspolitikai deklarációknak.

## 2. A 90-es évek expanziós folyamatainak mutatói

Ha valóban teljes képet akarnánk adni a 90-es évek expanziós folyamatairól, akkor e fentebb említett értelmezések mindegyikét elő kellene vennünk, és mindegyiknek megfelelően elemezni kellene a lezajlott folyamatokat. Erre azonban ennek a jelenlegi keretek között nem vállalkozhatom, így egy szűkített jelentéstartományban fogok maradni. Az expanzió négy alapvető típusát fogom megkülönböztetni, és ezeket próbálom meg különböző mutatókkal elemezni. A négy típust az 1. táblázat mutatja be:

1. táblázat

### A középiskolai expanzió négy lehetséges típusa

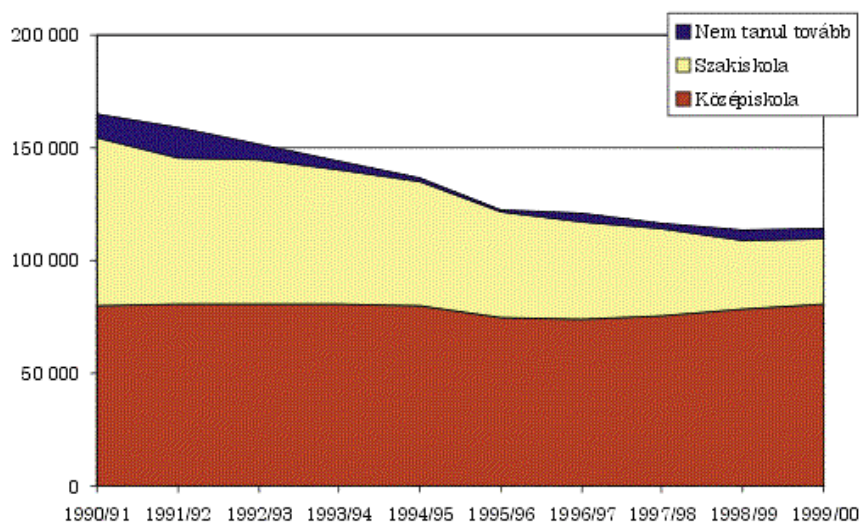
|                                 | Belépők  | Bent lévők |
|---------------------------------|----------|------------|
| Abszolút<br>(létszám emelkedik) | 1. típus | 2. típus   |
| Relatív<br>(arány emelkedik)    | 3. típus | 4. típus   |

## 2.1 Abszolút expanzió

Az 1. típusú expanzió a *belépők* létszámának az emelkedését jelenti. Az adatok azt mutatják, hogy az általános iskola befejezését követően érettségit adó iskolában továbbtanulók száma a nyolcvanas évek végének gyors emelkedését követően a kilencvenes évek első felében lényegében stagnált, az évtized közepén kisebb mértékű csökkentés következett be, majd az évtized végére a belépő létszám újra emelkedni kezdett. Mindeközben a szakmunkásképzésbe belépők létszáma folyamatosan csökkent (lásd az 1. ábrát).

1. ábra

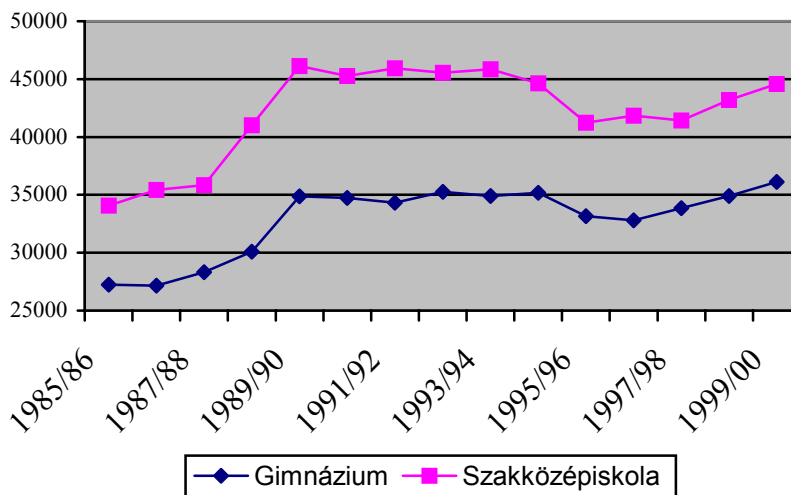
**Az expanzió 1 típusa:  
Az általános iskola után középiskolában, illetve  
szakiskolában továbbtanulók számának alakulása  
1990/91–1999/2000**



Forrás: Halász – Lannert (2000).

Az érettségit adó középiskolákba belépők létszáma az ilyen iskolák mindkét létező formájában, azaz a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban hasonló módon alakult, bár a szakközépiskolák esetében a kilencvenes évek második felében jelentkező visszaesés valamelyest nagyobb volt (lásd a 2. ábrát).

**Az expansió 1. típusa:  
az érettségít adó középiskolai programokba  
belépők számának alakulása,  
1985/86–1999/2000**



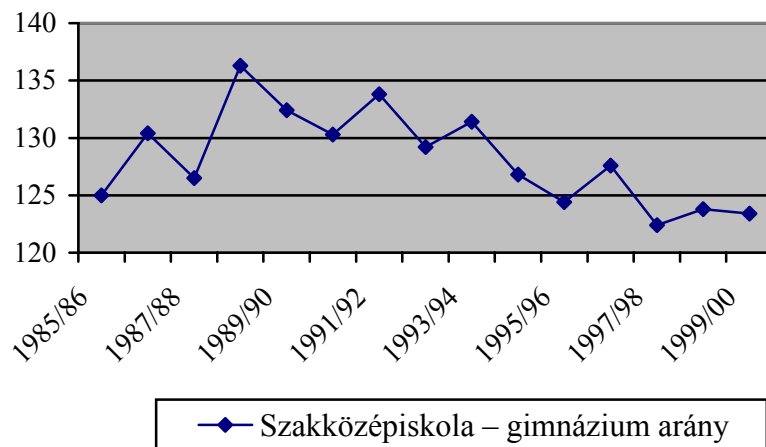
*Forrás:* Halász – Lannert (2000).

A fentiek egyúttal ahhoz is vezettek, hogy a vizsgált időszakban az érettségít adó két középiskolai programba belépők aránya fokozatosan átalakult: a nyolcvanas évek második felében 1988/89-ig a szakközépiskolai programok aránya egyértelműen nőtt; átmeneti visszaesés után a kilencvenes évtized első felében a szakközépiskolai programokba belépők gimnáziumi programba lépőkhöz viszonyított aránya ismét növekedni kezdett, de az átmeneti növekedések ellenére az évtized második felében már egyértelmű az arány csökkenő tendenciája (lásd a 3. ábrát a következő oldalon). Az érettségít adó programok egészén belül azonban e csökkenés ellenére is még mindig magasabb a szakközépiskolai programokon tanulók aránya a gimnáziumi programokéhoz képest. Mivel itt még a belépők létszámáról (illetve a két programba belépők létszámának egymáshoz viszonyított arányáról) van szó, és nem a belépőknek a népesség egészéhez viszonyított arányáról, ez a mutató is még egyértelműen az első típushoz tartozónak tekinthető.



3. ábra

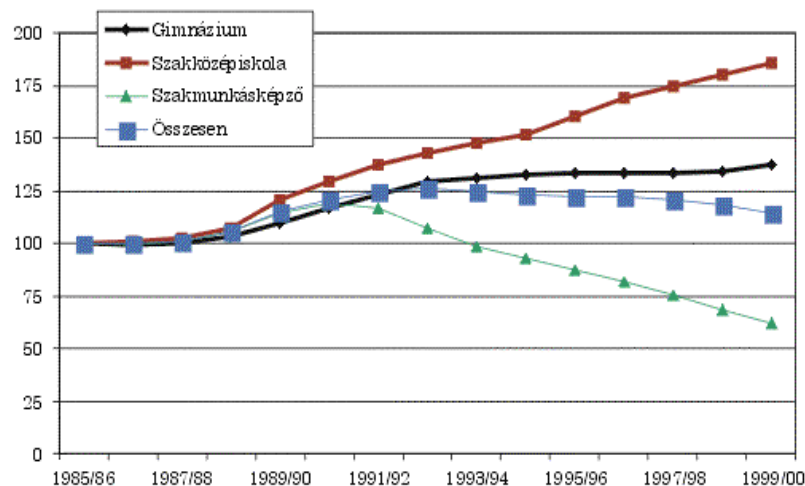
**Az expanzió 1. típusa:  
az érettségít adó középiskolai programokba belépők  
egymáshoz viszonyított arányának alakulása (százalék)**



Forrás: Halász – Lannert (2000).

Az 2. típusú expanzió a rendszerben *már bent lévők létszámának* az emelkedését jelenti, ami – mint már említettük – bekövetkezhet akkor is, ha a belépők létszáma nem emelkedik, de benntartózkodási idejük hosszabbá válik. Az expanziónak ez a formája az oktatás forrásigényét – pl. a szükséges pedagóguslétszámot vagy teremszámot – éppúgy növelheti, mint előző formája, anélkül persze, hogy a részvétel mutatói javulnának. A kilencvenes évek egyik legjellemzőbb tendenciája éppen ez: a bennlévők létszáma sokkal nagyobb mértékben emelkedett, mint a belépőké. Azaz a lezajlott expanzió kevésbé járt a hozzáférés szélesítésével, új belépő férőhelyek létesítésével, mint a már benn lévők hosszabb bennmaradását szolgáló férőhely-szerkezeti átalakításokkal. (lásd a 4. ábrát a következő oldalon).

**Az expanzió 1. típusa:  
a középfokú programokban tanulók számának  
alakulása programonként, 1985/86–1999/2000  
(1985/86 = 100 százalék)**



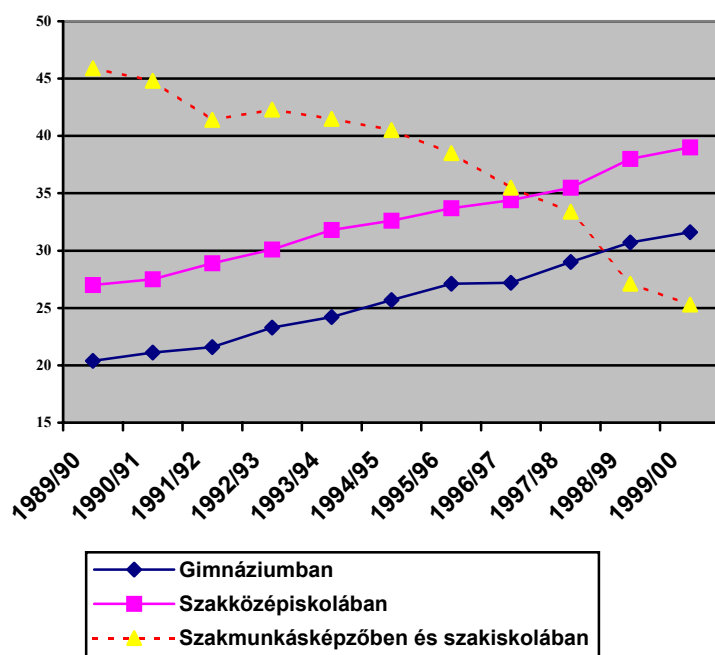
Forrás: Halász – Lannert (2000).

## 2.2 Relatív expanzió

Relatív expanzióról – mint említettük - akkor beszélhetünk, ha egy-egy korosztály körében emelkedik a belépők vagy a rendszerben benn lévők *aránya*, függetlenül, attól, hogy ez jelent-e tényleges létszámemelkedést. A kilencvenes években a demográfiai csökkenés hatására erőteljes relatív expanzió zajlott le: az adott korosztályból középfokú oktatásba belépők aránya nagymértékben emelkedett, miközben – mint láttuk – a belépő létszám nem nőtt. A relatív expanzió egyik leggyakrabban használt mutatója az általános iskola befejezése után továbbtanulók aránya. Ez különösen látványosan jelzi az érettségit adó programok expanzióját és a szakmunkásképző programok beszűkülését (lásd az 5. ábrát).

5. ábra

**Az általános iskolát követően továbbtanulók aránya,  
1989/90–1999/2000 (százalék)**

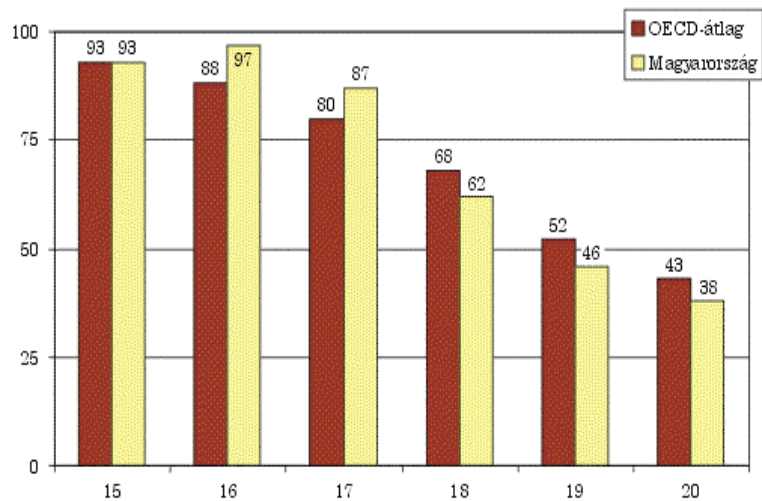


*Forrás:* Halász – Lannert (2000).

A relatív expanzió természetesen nemcsak a belépőket, hanem a rendszerben bennlévőket is érintette. A demográfiai csökkenés és a programok vertikális meghosszabbodása nyomán a kilencvenes évek végén a 15–19 éves korosztály iskoláztatási aránya elérte, sőt a fiatalabbak körében már meg is haladta az OECD országok átlagát (lásd a 6. ábrát a következő oldalon). Ez azt is jelzi, hogy Magyarországon ma már valószínűleg irreleváns a középfokú oktatás kiterjesztését oktatáspolitikai célként megfogalmazni: ehelyett inkább *az expanzió oktatáspolitikai kezelésének* a céljáról érdemes beszélni.

6. ábra

**A 15–20 évesek iskoláztatási aránya Magyarországon és az OECD-országokban, 1998 (százalék)**



*Forrás:* OECD (2000a) és Halász – Lannert (2000).

### 2.3 A változások összefoglalása

Ha a fentiek alapján össze akarjuk foglalni a kilencvenes évek legfontosabb változásait, akkor végülis a következőket érdemes rögzítenünk:

- A nyolcvanas évek második felében a középiskolába belépők száma meredeken (61 ezerről 81 ezerre) emelkedett, az évtized közepén váratlanul jelentős visszaesés történt (81 ezerről 74 ezerre), majd újra emelkedés kezdődött (az évtized végére a belépő létszám újra csaknem 81 ezer lett).
- A szakközépiskolai belépés aránya a nyolcvanas években végén a gimnáziumihoz képest nagymértékben nőtt, majd a kilencvenes évek kiegyenlítődés indult el. A kilencvenes években a gimnáziumi és szakközépiskolai programok belépő létszámainak növekedése és csökkenése alapvetően egymáshoz hasonló mintát követett.
- Egy-egy középiskolás korú korcsoport iskoláztatási aránya a kilencvenes évek végére demográfiai okokból elérte a fejlett országok átlagát.

### 3. Az expanziót befolyásoló tényezők

Az expanziót, annak mind relatív, mind abszolút formáit többféle tényező befolyásolja. Érdekes ezekről néhány szót ejteni, hiszen az expanzió politikájának – legyen szó akár expanziót bátorító, akár az expanzió hatásainak a kezelésére törekvő politikákról – ezekkel számot kell vetnie.

E tényezők között nyilvánvaló módon meghatározó szerepe van a *demográfiai változásoknak*. Jól tudjuk, hogy a kilencvenes évek egészét folyamatos demográfiai csökkenés kísérte, hiszen a hetvenes évek közepén született népes korcsoportok az évtized elejére beléptek a középfokú oktatásba, és ettől kezdve az általános iskolából évről évre kisebb létszámú korcsoportok léptek ki.

Az expanzióra természetesen jelentős hatással van az a *szabályozási környezet*, amelyet az országos politika hoz létre. Ezen belül külön említést érdemelnek a tankötelezettségre, az iskolaszervezetre, a tantervi programokra és az egyes programokhoz kapcsolódó finanszírozási preferenciákra vonatkozó döntések. A kilencvenes évtized több oktatáspolitikai döntése is az expanziónak kedvezett, így pl. a tankötelezettség felemelése, vagy a hosszabb ideig tartó szakmai képzési programok támogatása a rövidebb ideig tartókkal szemben.

Az országos szabályozók mellett a *helyi-intézményi szintű döntések* is nagymértékben befolyásolták az expanziós folyamatokat. Ezek persze nem függetlenek az országos szabályozóktól, mégis fontos külön említeni őket, hiszen a helyi és intézményi önállóság feltételei mellett ezek önmagukban is olyan tényezőt alkotnak, amellyel mindenkinek kalkulálnia kell. Bizonyos helyi-intézményi döntések inkább negatív hatással voltak az expanzióra: ilyen volt például a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi programok indítása (a képzési kapacitás ezzel párhuzamosan történő növelése nélkül); ennek nyomán összességében csökkent a gimnáziumba belépők számára rendelkezésre álló férőhelyek száma. Mások viszont kifejezetten erősítették az expanziót: így

például új gimnáziumi programok indítása olyan iskolák sokaságában, amelyekben korábban csak szakmai képzés volt.

Befolyásolja az expanziót az is, hogy az intézményekben milyen *pedagógiai gyakorlat* alakul ki. Amennyiben a tanárok ragaszkodnak azokhoz a módszerekhez és azokhoz a követelményekhez, amelyek egy szűkebb befogadóképességű rendszerben alakultak ki, és amelyek egy alaposabban szelektált tanulói népesség igényeihez és lehetőségeihez illeszkednek, akkor ez fékezheti az expanziót. Ha a tanárság képes az alkalmazott pedagógiai módszereket hozzáigazítani egy heterogénabb tanulói populációhoz és képes a követelményeket differenciálni, akkor az expanziónak jobb esélyei vannak.

Jelentős hatása lehet a különböző *oktatáspolitikai csoportok törekvéseinek* is. A kilencvenes években az oktatáspolitikát meghatározó csoportok körében nagyobb súlyt képviseltek azok, amelyek különböző megfontolások alapján szorgalmazták az expanziót, mint azok, amelyek inkább ennek a visszafogására törekedtek volna. Kedvezett az expanzió az a tény is, hogy az oktatáspolitikában a költségvetési takarékosági szempontok viszonylag csekély súllyal jelentek meg, így az expanzió költségeinek a kérdése alig merült fel.

Hatással lehetnek az expanzióra még a *gazdasági és társadalmi környezet* egyéb jellemzői is. Az a tény például, hogy a kilencvenes évtizedben jelentős munkanélküliség alakult ki, és hogy a fiatalok elhelyezkedési esélyei jelentősen romlottak, kedvezett az expanzióknak, hiszen emiatt az egyének tömegesen hoztak olyan döntéseket, hogy benn maradnak az iskolarendszerben, noha kedvezőbb foglalkoztatási viszonyok esetén valószínűleg inkább kiléptek volna. Ez magára az oktatáspolitikára is hatott, hiszen felértékelődtek az olyan megoldások, amelyek a fiatalok iskolában tartását („parkoltatását”) jelentették. Többé-kevésbé exogén gazdasági hatásnak tekinthető az is, hogy a tanári bérek alacsonyysága miatt az ilyen „parkoltató” megoldás olcsóbb volt, mint például a fiatalok foglalkoztatását célzó munkahelyek teremtése.

#### 4. Az expanziót kísérő strukturális változások

Az oktatási expanzió mindig együtt jár strukturális feszültségek megjelenésével, és az expanziót mindig kísérik strukturális változások. Másfelől az oktatási rendszer strukturális változásai maguk is befolyásolják az expanziót (ezeket ezért akár az előző részben is említhettük volna).

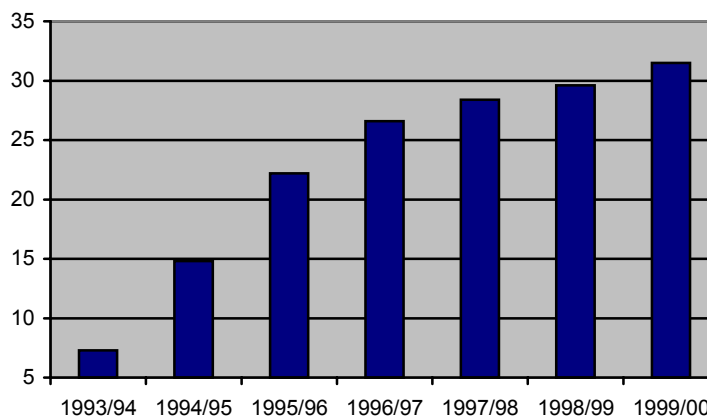
A kilencvenes évtizedben a magyar iskolarendszerben számos strukturális változás zajlott le. Ezek egy részét – így a különböző középfokú programokba belépők arányainak a változásait – már említettük. Itt most a vertikális szerkezet néhány változását mutatjuk be: ezek közül az expanzió szempontjából a két legnagyobb hatású (1) az alap- és középfokú oktatás közötti határvonalak megváltozása, azaz a középiskolákba való korai belépés lehetőségének a kialakulása, (2) az érettségit követő nem felsőfokú szakképzés új formáinak a megjelenése. Emellett egyéb változások is említést érdemelnek, így különösen az általános és a szakmai képzés határainak a megváltozása (későbbre tolódása).

Az első változás nagyságrendjét jól mutatja a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi osztályokba belépők számának és arányának a változása. A kilencvenes évtized végére a 14-15 éves korban gimnáziumi első (egységes számozás szerint kilencedik) évfolyamra belépő tanulóknak már kb. 1/3-a olyan volt, aki már 14 éves kora előtt (10-12 évesen) belépett a gimnáziumi oktatásba (lásd a 7. ábrát a következő oldalon).

Az érettségit követő nem felsőfokú szakképzés új formáinak a megjelenése a kilencvenes évtizedben a szakközépiskolai oktatás nagyfokú expanzióját (a benn lévők abszolút számának emelkedését – a korábban említett 2. típus) hozta magával. Amíg 1990-ben még csak 7100 tanuló végezte a szakközépiskolák 13. évfolyamát, addig 1999-ben ez a szám már 36 000 volt (lásd a 2. táblázatot a következő oldalon).

7. ábra

**A 6 és 8 osztályos gimnáziumokban a 8. évfolyamon  
tanulók aránya a gimnáziumban továbbtanuló összes  
8. évfolyamoshoz képest, 1993/94–1999/2000 (százalék)**



*Forrás:* Halász – Lannert (2000).

2. táblázat

**A 13. és 14/15. évfolyamon tanulók száma, 1999/2000**

|                     | 1990 | 1999   |
|---------------------|------|--------|
| <i>13. évfolyam</i> |      |        |
| Gimnázium           | –    | 815    |
| Szakközépiskola     | 7100 | 36 965 |
| <i>14. évfolyam</i> |      |        |
| Szakközépiskola     | –    | 13 234 |

*Forrás:* Halász – Lannert (1996) és Halász – Lannert (2000).

Az expanzióval együtt járó szerkezeti változások között külön figyelmet érdemel az általános képzés időtartamának a kitolódása a kilencvenes évek folyamán. Hangsúlyoznunk kell persze, hogy ezt a változást a közoktatási törvény 1999-es módosításával leállították. Az 1993-ban elfogadott közoktatási törvény az általános képzés időtartamát 8-ról 10 évre emelte fel: az 1996-ban elfogadott, majd 1998-tól már az iskolákban is alkalmazott *nemzeti alaptanterv* ennek megfelelő tartalmi szabályozást vezetett be. Ennek eredményeképpen a 9. és 10. évfolyamon megszűnt volna a szakmai kép-



zés, és az a 10. évfolyam utánra tolódott volna ki. Az 1999-es törvénymódosítás visszaállította a korábbi állapotot, igaz, az e törvény nyomán létrehozott új tantervek a 9. és 10. évfolyamon a korábbiakhoz képest szintén jelenős mértékben megnövelték az általános, és csökkentették a speciális szakmai képzési tartalmakat.

Az általános és a szakmai képzés határvonalainak a kitolásával járt a kilencvenes években elterjed ún. *világbanki szakközépiskolai modell* is, amely a 9. és 10. évfolyamokról a későbbi évfolyamokra tolta át a szakmai képzés jelentős részét, sőt, annak leginkább speciális elemeit kitolta a 12. évfolyamot követő oktatásba.

## 5. A következő évtized várható folyamatai

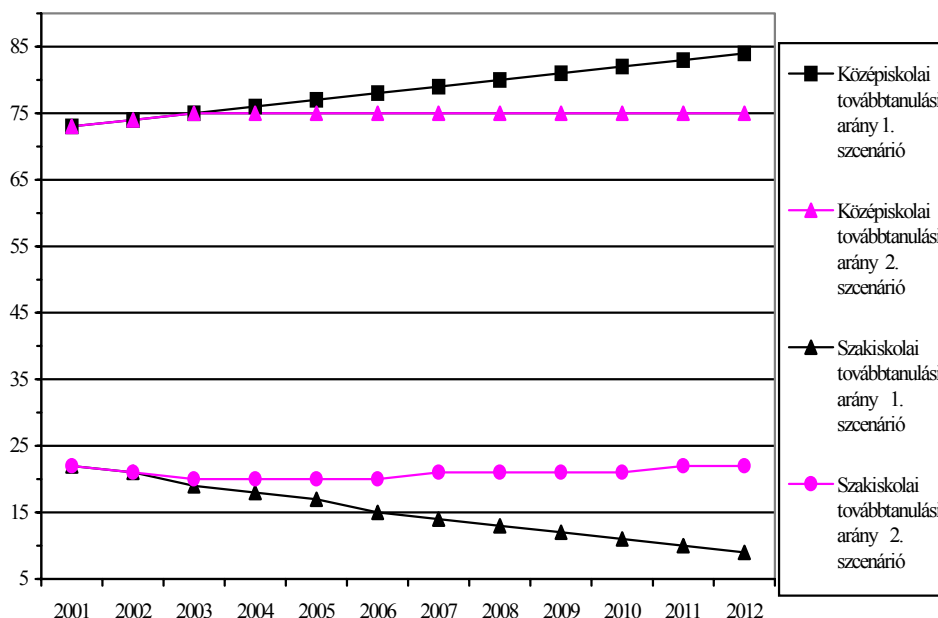
A következő évtized várható folyamatai közül három érdemel kitüntetett figyelmet: (1) a beiskolázási, iskoláztatási viszonyok alakulása, (2) a tankötelezettség kiterjesztésének lehetséges hatásai és az expanziót kísérő intézményi és rendszer-szintű problémák és (3) az oktatás és a munka világa közötti átmenet új problémái.

Ami a beiskolázási viszonyok várható alakulását illeti, ezzel kapcsolatban többféle forgatókönyv is elképzelhető, attól függően, hogy mit tekintünk a politika által meghatározni kívánt paramétereknek (pl. a középiskolákba belépők arányát vagy számát), és mit kevésbé kontrollált, változó értéknek. A 8. ábra például két különböző forgatókönyvet mutat be. Az 1. scenárió azzal számol, hogy a középiskolába belépők száma 2006-ig 87 ezerre nő, majd 2012-re a jelenlegi létszám alá, 75 ezerre csökken, eközben a tovább nem tanulók aránya is kissé romlik. Ez a középiskolai beiskolázási arány évi 1 százalékkal való növekedését jelentené. A 2. scenárió szerint viszont a középiskolába belépők száma 2006-ig csupán 85 ezerre nő, majd 2012-re a jóval a jelenlegi létszám alá, 67 ezerre csökken, miközben a tovább nem tanulók aránya alig változik. Ez tíz év alatt a középiskolai beiskolázási arányok 2 százalékos növekedését jelentené. Az általános iskolát végzettek száma mindkét scenárió szerint minden év-

ben a 14 évvel korábban születettek számának felel meg (korrigálva a csecsemőhalandósági arányszámmal és 4 százalékos általános iskolai lemorzsolódási aránnyal).

8. ábra

**A középiskolai és szakiskolai továbbtanulási arányok előrejelzése két különböző forgatókönyv mellett (százalék)**



*Forrás:* KSH (1998), KSH (1999), illetve Lannert Judit számításai az OM oktatási statisztikai alapján. In: Halász – Lannert (2000).

A következő évtized várható folyamatait nagymértékben meghatározhatja a tankötelezettség 18 éves korra való kiterjesztése, amelyet a Köznevelési törvény 1996-ban történt módosításával írtak elő, első alkalommal azok számára, akik 1998-ban léptek be a köznevelés rendszerébe első osztályos tanulóként. Ezzel kapcsolatban érdemes hangsúlyozni azt, hogy a 18 éves korig tartó tankötelezettség tényleges tartalmáról mindeközéig komoly szakmai vita nem folyt, így ezzel kapcsolatban ma még akár olyan alapvető kérdések is felvethetők, vajon ez a köznevelés intézményeiben teljesítendő-e, vagy hogy vajon mindennapos iskolába járást kell-e ez alatt érteni. Nyilvánvaló azonban, hogy a tankötelezettség kiterjesztése olyan új problémák sokaságát fogja magával hozni,

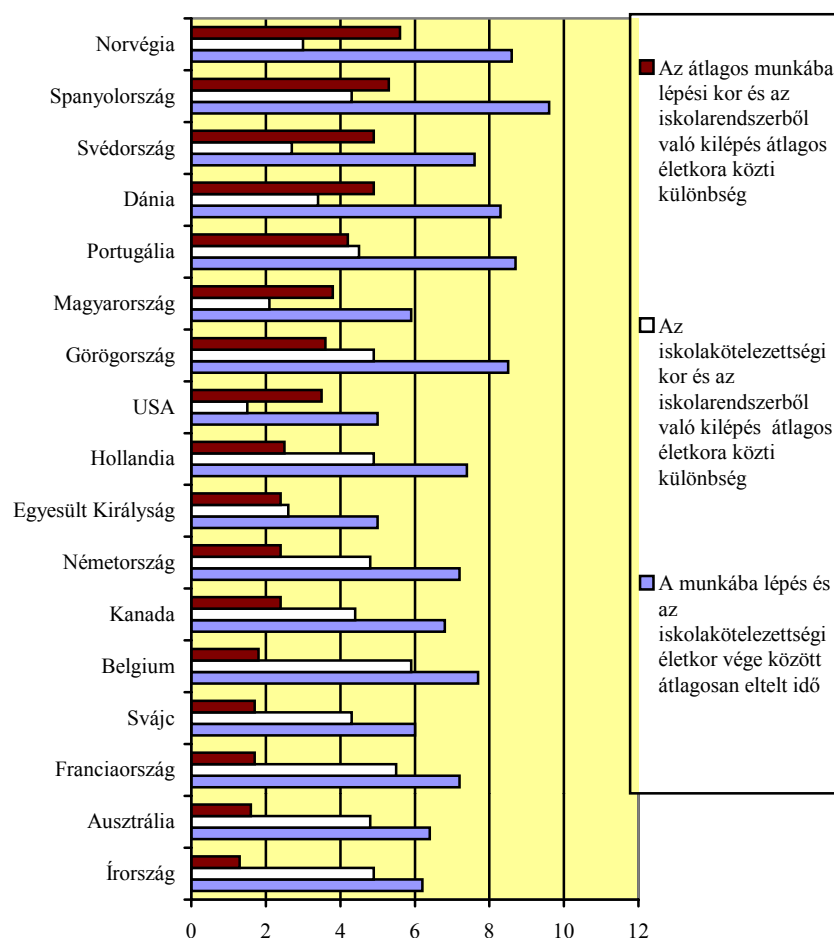
amelyek a tanuló társadalom heterogénebbé válásával, és a kevésbé motivált tanulók tömegeinek hosszabb iskolában maradásával függenek össze. Egyelőre nincsenek olyan számítások sem, amelyek mindennek a költségeire vonatkoznának, így nem lehet tudni azt sem, hogy vajon ez a változás megfelelően finanszírozható-e vagy sem.

Végül külön érdemes megemlíteni az *oktatás és a munka világa közötti átmenet* új problémáit. Az expanzió kérdéséről nem tehetünk valóban releváns megállapításokat, ha nem vizsgáljuk meg azt, hogy ez milyen hatással van az oktatásból a munka világába való átmenetre, illetve ez utóbbi maga milyen módon befolyásolja az expanziós folyamatokat. Ezzel kapcsolatban itt csupán annyit érdemes hangsúlyozni, hogy ez az átmenet valamennyi fejlett országban egyre hosszabbá válik, és ez alatt a hosszú időszak alatt az oktatás és a munka legkülönbözőbb kombináció képzelhetőek el. Az átmenet különböző értelmezéseit, és az ezeknek megfelelő indikátorok alakulását mutatja a 9. ábra néhány OECD országban (lásd a következő oldalon).

Az átmenet hosszabbá válása egyúttal azzal is jár, hogy az oktatás és a foglalkoztatás két nagy rendszere között fokozatosan kialakul egy olyan harmadik rendszer, amelynek természetéről ma még viszonylag keveset tudunk, de azt tudjuk, hogy ez milyen alapvető kérdéseket vet fel. Olyan kérdéseket, mint például az, hogy kinek a felelőssége gondoskodni itt az olyan alapvető célokról, mint amilyen az esélyegyenlőség biztosítása vagy az erőforrásokkal való hatékony gazdálkodás. Ennek az új rendszernek a konstituálódását szemlélteti a 10. ábra (lásd a 109. oldalon). Az expanzió alapvetően befolyásolja ennek az új rendszernek a formálódását, mint ahogy ez maga is visszahat az expanziós folyamatokra.

9. ábra

**Az oktatás és a munka világa közötti átmenet mutatói és ezek alakulása néhány OECD országban (év)**



Forrás: OECD (2000b)

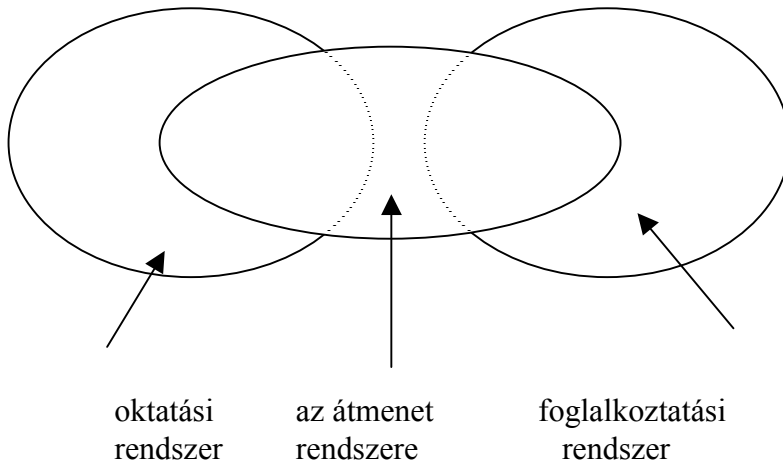
**6. Az expanzió menedzselésének politikája**

Végül az expanzió menedzselésének a politikájáról érdemes néhány szót szólni. Korábban már szó volt arról, hogy a nemzetközi és hazai adatok elemzése alapján megalapozottan tűnik az a megállapítás, hogy ma már nem annyira az expanzió támogatása, mint inkább az expanzió hatásainak a

menedzselése jelentheti az oktatáspolitikai egyik legkomolyabb célját és feladatát.

10. ábra

**Az oktatási rendszer, a foglalkoztatási rendszer  
és az “átmenet rendszere”**



*Forrás:* Halász (2001)

Ez a korábbiaktól eltérő gondolkodásmódot igényel, ami többek között éppen az oktatás és a munka közötti átmenet fentebb említett problematikájának az előtérbe kerülését jelentheti. Az OECD egy nemrég készült elemzése (OECD, 2000b) hat olyan alapvető dolgot fogalmaz meg, amelyek az átmenet problémáját sikeresen kezelő országok oktatáspolitikáját jellemzik:

- az oktatási rendszeren belül a munka világa felé vezető tanulmányi utak rugalmas, ugyanakkor jól átlátható meghatározása;
- az oktatási és a munkatapasztalatok ötvözése, ezen belül a munkavégzésnek az oktatásba való integrálása;
- szorosra font biztonsági háló létrehozása azok számára, akiknek az átmenet egyre bonyolultabbá váló rendszerében nem sikerül boldogulniuk;
- a munka világáról való informálás és tanácsadás rendszerének kiépítése;

- az átmenet rendszerével foglalkozó intézmények hatékony rendszere és az itt zajló folyamatok világos szabályozása;
- mindezeknek az elemeknek koherens kormányzati politikává való ötvözése.

Mindezekhez az expanzió sajátos hazai feltételeinek az ismeretében érdemes hozzá tennünk néhány egyéb elemet:

- a tankötelezettség 18 éves korra való felemelésével járó sajátos kihívások elemzése, e változás megvalósítására részletes politika kidolgozása;
- az általános alapoktatás hosszának világos meghatározása, e szakaszon belül a pályaválasztási döntés elkerülése;
- a középiskolai oktatás záró szakaszában az oktatás rugalmasságának biztosítása (illeszkedés a tanulók pályaválasztási szándékaihoz, a felsőoktatás, a szakoktatás és a munkaerőpiac igényeihez);
- a szakmaszerzés lehetőségének biztosítása minden tanuló számára (konkrét szakmákra felkészítő szakképzés a közoktatás intézményrendszerén belül is);
- a felnőttoktatás szerepének felértékelése;
- a szerkezeti politikának megfelelő területfejlesztési és infrastruktúra-fejlesztési politika kialakítása;
- szektorközi politika folytatása (oktatás, foglalkoztatás, szociális, területfejlesztési stb.);
- pedagógiai, iskolaszervezési reform.

## **7. Konklúzió**

Az eddig elmondottakat összefoglalva végül érdemes néhány konklúziót megfogalmaznunk:

- Az expanzió összetett folyamat, amely egyszerre több dimenzióban való elemzést igényel.
- Az expanziót egyszerre többféle tényező befolyásolja, az oktatáspolitiká ezek egy részét jól, másik részét kevésbé tudja kontrollálni.
- Az expanziót elkerülhetetlenül strukturális változások is kísérik: az expanzió előtt és után másmilyen a rendszer.
- Az oktatáspolitikának ma már nem az expanzió erősítése kell, hogy a célja legyen, hanem a lezajlott és ma is zajló expanzió menedzselése.

### Hivatkozások

- HALÁSZ GÁBOR (2001): A magyar közoktatás az ezredfordulón, Okker Kiadó, Budapest
- HALÁSZ GÁBOR - LANNERT JUDIT (szerk.) (1996): Jelentés a magyar közoktatásról. 1995, Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.) (2000): Jelentés a magyar közoktatásról. 2000, Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- KSH (1998): Magyar Statisztikai Évkönyv 1997, Budapest
- KSH (1999): Magyar Statisztikai Évkönyv 1998, Budapest
- OECD (2000a): Education at a Glance, OECD, Paris
- OECD (2000b): From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work, OECD, Paris





**A KÖZOKTATÁS-FINANSZÍROZÁSI  
RENDSZER HATÁSA  
AZ OKTATÁSI KIADÁSOK  
EGYENLŐSÉGÉRE, 1990-1997**

Írta  
VARGA JÚLIA

**Varga Júlia** egyetemi docens

Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék

A tanulmány a Nyitott Társadalom Alapítvány támogatásával készült. A tanulmány egy változata megjelent a *Közgazdasági Szemle* XLVIII. évf. (2001.) októberi számában

A helyi önkormányzatok a rendszerváltozás kezdete óta meghatározó szerepet töltenek be a közoktatás fenntartásában és finanszírozásában. Az általános iskolai oktatás a helyi önkormányzatok feladatkörébe tartozik, de a központi költségvetés támogatást nyújt az iskolafenntartó önkormányzatoknak az iskoláztatás finanszírozásához. Az önkormányzati autonómia erősödése növelheti a ráfordítási egyenlőtlenségeket a települések, illetve a tanulók között. Ez azonban nem szükségszerű, mert megfelelő központi támogatási rendszer enyhítheti ezt a hatást.

Az alábbi tanulmány három kérdésre keresi a választ:

1. Először is azt vizsgálja, hogy milyen egyenlőtlenségek alakultak ki az általános iskolákat fenntartó önkormányzatok között az általános iskolai ráfordításokban, és az egyenlőtlenségek hogyan változtak az 1991 és 1997 közötti időszakban.

2. Majd azt tekinti át, hogy a közoktatás támogatási rendszere enyhítette-e a kiadásokban mutatkozó egyenlőtlenséget ugyanebben az időszakban. Mennyire volt szoros a kapcsolat az önkormányzatok gazdagsága és a helyi oktatási ráfordítások nagysága között?

3. Végül, a támogatási rendszer általános iskolai kiadásokra gyakorolt hatásait mutatja be, azt, hogy a támogatási rendszer erősítette vagy gyengítette-e az eltérő vagyoni helyzetű (jövedelemtermelő képességű) önkormányzatok törekvéseit abban, hogy saját, a központi költségvetésen kívüli forrásait iskolázási célra fordítsák.

## 1. Egyenlőség, egyenlősítés

Az oktatási ráfordítások egyenlőségét elemző tanulmányok kétféle értelemben szokták vizsgálni a ráfordítások egyenlőségét. A *kategorikus, avagy kiadási egyenlőséget (categorical equity)* célnak tekintő értelmezés az egy tanulóra jutó kiadásban meglévő mindennemű különbséget egyenlőtlenségként fog fel. Ez az értelmezés abból indul ki, hogy a közoktatás olyan jószág, amelynek fogyasztásához mindenkinek alapvető érdeke fűződik, ezért az egyéneknek egyforma mennyiségben és minőségben kell részesülniük a közoktatásból, függetlenül attól, hogy milyen társadalmi csoporthoz

tartoznak, vagy milyen településen laknak. A kategorikus egyenlőség elérését célozzák az iskolák működtetésének feltételeit előíró szabályok, például az egy tanulócsoportban tanulók számára, vagy a tanárok óraszámára vonatkozó normatívák. Ez az értelmezés nem foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy a különböző településen lakók, az eltérő szociális helyzetű csoportok kereslete különbözhet a közoktatás iránt; nem veszi figyelembe, hogy hasonló színvonalú szolgáltatások településenként kevesebbe vagy többbe kerülhetnek; és azzal a problémával sem törődik, hogy ugyanazon kiadási szint elérése a különböző iskolafenntartóktól különböző mértékű erőfeszítést követel.

A másik értelmezés az iskolafenntartók *választási egyenlőségére* helyezi a hangsúlyt, abból indul ki, hogy a kiadási különbségek a helyi lakosság és választott képviselőinek eltérő preferenciáiból is származhatnak. Ezért a támogatási rendszernek a *pénzügyi semlegességet (fiscal neutrality)* kell megteremtenie, vagyis azt kell elérnie, hogy az iskolafenntartó önkormányzatok – ha szükségesnek látják – képesek legyenek egyforma mennyiségben és minőségben nyújtani az oktatási szolgáltatásokat. Vagyis az egy gyerekre jutó ráfordítások nem függhetnek az önkormányzat gazdagságától vagy jövedelemtermelő képességétől. Az egyenlőség pénzügyi semlegességgé váló értelmezése az 1970-es évek elejétől kezdve terjedt el, amikor az Egyesült Államokban bírósági ítéletek marasztalták el számos állam közoktatási támogatási rendszerét, mivel úgy találták, hogy alkotmányos jogot sért, ha a települések gazdagsága befolyásolja az oktatási kiadásokat. Ezt követően került sor olyan támogatási rendszerek kidolgozására, amelyek megfelelhetnek a jövedelemsemlegesség kritériumának.

Ugyancsak pénzügyi semlegességgé értelmezi az egyenlőséget az Európa Tanács a tagországoknak tett ajánlásában. Az alap- és az alsó-középfokú oktatásért az EU-tagországok többségében a helyi önkormányzat felelős. Az ajánlás azt tartalmazza, hogy a kiegyenlítési rendszerek „tegyék lehetővé a helyhatóságok számára, hogy – amennyiben azok erre törekszenek – nagyjából azonos adók kivetése mellett lényegében azonos körű és szintű szolgáltatásokat tudjanak nyújtani” (lásd *Davey-Péteri, 1998*).

A második értelmezés tehát nem tekint minden kiadáskülönbséget egyenlőtlenségnek. Ha az egy tanulóra jutó ráfordítások különbségei abból adódnak, hogy a helyi lakosság a szolgáltatások különböző szintjeit részesíti előnyben – de a támogatási rendszer egyébként lehetővé tenné azonos szintű szolgáltatások nyújtását az összes településen – akkor a pénzügyi semlegesség értelmében véve megvalósul az egyenlőség. A pénzügyi semlegesség vizsgálható „feltétel nélküli”, avagy *ex post* és „feltételhez kötött”, avagy *ex ante* semlegességgként.

A *feltétel nélküli elemzés* esetében nem vizsgáljuk az önkormányzatok eltérő adózási erőfeszítését, a különböző adókulcsokat és a településenként eltérő árakat. A vizsgálat arra irányul, hogy megállapítsuk, van-e összefüggés az egy gyerekre jutó ráfordítások és az önkormányzat gazdagsága között, illetve mennyire szoros ez a kapcsolat, és hogyan változik az idők folyamán. Ha a kapcsolat kimutatható, akkor a támogatási rendszer nem biztosítja a pénzügyi semlegességet. A kapcsolat erőségének változása pedig azt mutatja, hogy a támogatási rendszer közeledett-e a pénzügyi semlegesség állapotához, vagy éppen vagy távolodott attól.

A *feltételhez kötött vizsgálat* figyelembe veszi, hogy ugyanolyan szintű szolgáltatások csak eltérő adóterhek árán biztosíthatók a különböző településeken, ráadásul eltérőek az iskolafenntartási költségek is, például a népsűrűség, az iskoláskorú gyerekek számának és arányának különbözősége miatt. A különböző települések, helyi önkormányzatok adóalapjai is eltérnek egymástól, ezért hasonló adózási erőfeszítéssel – ha azonos adókulccsal vetik ki ugyanazt a fajta helyi adót – eltérő bevételhez jutnak. Ezért a kérdés az, hogy milyen különbségek alakulnának ki az önkormányzatok iskolai ráfordításai között azonos adózási erőfeszítés feltételezése mellett. A támogatási rendszer akkor tekinthető pénzügyileg semlegesnek, ha az iskolafenntartó önkormányzatok azonos iskolázási célú adózási erőfeszítéssel hasonló egy tanulóra jutó ráfordításra képesek, feltéve, hogy – az adóalapjuk nagyságától eltekintve – más tekintetben nincs különbség közöttük.

A következőkben az általános iskolai ráfordítások egyenlőségét vizsgálom az 1991 és 1997 közötti időszakban. Először a kiadási egyenlőség változását tekintem át kategorikus értelemben, majd a támogatási rendszer változásait elemzem, a pénzügyi semlegességet tekintve egyenlőségi kritériumnak.

## 2. Az adatok

A felhasznált adatok a Területi Államháztartási Információs Szolgálat (Tákisz, Győr) adatgyűjtéséből származnak. Az adatállomány tartalmazza az önkormányzatok költségvetési beszámolóiban szereplő önkormányzati mérlegek adatait, a működési költségek és bevételek alakulását feladatonként, a felhalmozási és tőkejellegű kiadásokat ágazati bontásban, az önkormányzatok által fenntartott intézmények főbb naturális mutatóit és ellátottsági adatait, valamint az intézmények létszámadatait. Az adatgyűjtés teljes körű, valamennyi önkormányzat adatait tartalmazza.

A számítások elvégzéséhez a vizsgált önkormányzatok körét valamelyest csökkenteni kellett, egy részük ugyanis extrém vagy egymásnak ellentmondó adatokat közölt.<sup>1</sup> Ezek egy részét korrigáltam, más részüknél azonban nem sikerült kiderítenem a hiba okát. Azokat az önkormányzatokat, amelyeknél nyilvánvaló volt a hiba ténye, de nem volt mód korrekcióra, kihagytam az elemzésből. Ugyancsak kimaradt az elemzésből minden olyan általános iskola, amelyet megyei önkormányzat – illetve a fővárosi önkormányzat – tart fenn, mivel ezekben az esetekben a bevételi források és adózási lehetőségek eltérnek a települési, illetve kerületi lehetőségektől, figyelembevételük tehát torzította volna az elemzést.

Az *1. táblázat* az általános iskolát fenntartó önkormányzatok számát tartalmazza településtípusonként, majd a *2. táblázat* a Tákisz által számított egy tanulóra jutó átlagos ráfordításokat, továbbá a mintában szereplő önkormányzatok adatainak felhasználásával nyert egy tanulóra jutó átlagos ráfordításokat mutatja be.

A korrekciók után – a megyei és fővárosi fenntartókon kívül – főleg községi iskolafenntartók kerültek ki az elemzés-

<sup>1</sup> Számos 5000 fő alatti település jelentette, hogy 8 vagy 16 iskolát tart fent; a pénzügyi adatoknál pedig feltehetően forintban közöltek adatokat (ezer forint helyett), illetve nem volt kideríthető, hogy adataik forintban vagy 100 forintban értelmezendők-e; az is előfordult, hogy a tanulók számához képest aránytalanul nagy vagy kicsi volt az osztályok száma, stb.

ből. A korrekciók a számított átlagot kevéssé érintették, de értelemszerűen a korrekció nélküli kiadási adatok szórássterjedelme jóval nagyobb, mint a korrigált adatoké.

## 1. táblázat

**Az általános iskolát fenntartó (ezen belül: a vizsgált)  
önkormányzatok száma**

| Megnevezés                        | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 |
|-----------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Összes önkormányzat               | 3060 | 3118 | 3155 | 3167 | 3168 | 3168 | 3170 |
| Iskolafenntartó önkormányzat      | 2221 | 2272 | 2278 | 2276 | 2289 | 2277 | 2225 |
| – községi                         | 1746 | 1789 | 1798 | 1750 | 1787 | 1772 | 1735 |
| – nagyközségi                     | 266  | 265  | 245  | 290  | 259  | 257  | 234  |
| – városi                          | 146  | 154  | 171  | 172  | 177  | 183  | 192  |
| – megyei jogú városi              | 21   | 22   | 22   | 22   | 22   | 22   | 22   |
| – budapesti kerületi              | 22   | 22   | 22   | 22   | 23   | 23   | 23   |
| – megyei és fővárosi              | 20   | 20   | 20   | 20   | 20   | 20   | 20   |
| A vizsgálatba bevont önkormányzat | 2024 | 2094 | 2122 | 2151 | 2162 | 2149 | 2136 |
| – községi                         | 1571 | 1634 | 1663 | 1647 | 1682 | 1666 | 1666 |
| – nagyközségi                     | 264  | 263  | 244  | 288  | 258  | 255  | 233  |
| – városi                          | 146  | 153  | 171  | 172  | 177  | 183  | 92   |
| – megyei jogú városi              | 21   | 22   | 22   | 22   | 22   | 22   | 22   |
| – budapesti kerületi              | 22   | 22   | 22   | 22   | 23   | 23   | 23   |

A tanulmány a helyi *önkormányzatok* (és nem az iskolák vagy a diákok) közötti egyenlőtlenségeket vizsgálja. Arra keresi a választ, hogy az iskolafenntartó települések között milyen egyenlőtlenségek alakultak ki általános iskoláik finanszírozásában. Ezért a továbbiakban az önkormányzati kiadások egy tanulóra jutó átlagainak egyszerű, súlyozatlan átlagát fogjuk használni az elemzéshez. Önkormányzatonként kiszámítottam az egy általános iskolai tanulóra jutó kiadás átlagát – az adott önkormányzat általános iskolai kiadásait osztva az önkormányzat fenntartásában működő általános iskolákban tanulók számával –, majd az így kapott átlagok átlagát vettem. Ez azt jelenti, hogy minden önkormányzat egyenlő súllyal szerepel az átlag meghatározásakor, függetlenül attól, hogy területén hány általános iskolás gyerek tanul. Mivel a különböző önkormányzatok fennhatósága alatt működő iskolákban különböző számú gyerek tanul, ezért az önkormányzatok közötti különbségek a tanulók közötti kiadási egyenlőtlenségekben kisebbek vagy nagyobbak lehet-

nek attól függően, hogy az átlagosnál többet vagy kevesebbet költő önkormányzatok az átlagosnál több vagy kevesebb gyerek iskoláztatási feladatait látják-e el.

2. táblázat

**Az egy általános iskolai tanulóra jutó folyó ráfordítások,\*  
illetve az egy tanulóra jutó ráfordítások átlaga\*\*  
folyó áron, 1991–1997, ezer forint**

| Megnevezés                  | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996  | 1997  |
|-----------------------------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| A tanulók számával súlyozva |      |      |      |      |      |       |       |
| Tákisz                      | 38,4 | 49,6 | 62,1 | 75,3 | 84,9 | 94,9  | 107,9 |
| Minta                       | 37,4 | 48,3 | 60,6 | 74,8 | 84,0 | 93,5  | 107,5 |
| Súlyozatlanul               |      |      |      |      |      |       |       |
| Tákisz                      | 45,9 | 58,8 | 80,2 | 85,9 | 95,5 | 106,3 | 110,2 |
| Minta                       | 41,6 | 55,4 | 70,4 | 84,4 | 93,7 | 103,3 | 107,5 |

\* Az összes iskolafenntartó adatait figyelembe véve (Tákisz).

\*\*A minta alapján az általános iskolai tanulók számával súlyozva és súlyozatlanul.

Mint a 2. táblázatból látjuk, Magyarországon 1991 és 1997 között az önkormányzatok súlyozatlan kiadási átlaga mindvégig magasabb volt, mint a tanulók számával súlyozott átlag. A továbbiakban általában csak az önkormányzatokra számított adatokat közlöm, a kategorikus egyensúly vizsgálatkor azonban összehasonlításként röviden kitérek majd a tanulók közötti egyenlőségre is.

### 3. A közoktatás finanszírozási rendszere Magyarországon

A közoktatásról, így az általános iskolai oktatásról való gondoskodás Magyarországon a helyi önkormányzatok feladata. A feladatellátási kötelezettség nem jelent egyben intézményfenntartási kötelezettséget is, az önkormányzat eldöntheti, hogy milyen módon gondoskodik az oktatási feladat ellátásáról: saját intézményt tart fenn, vagy megegyezik más fenntartóval. 1991 óta az önkormányzatok zöme arra törekedett, hogy saját iskolát tartson fenn: az összes önkormányzat több mint háromnegyedében működik



általános iskola. A települési önkormányzatok kiadásaiból az oktatási kiadások 30 százalék körül részesednek. Az önkormányzatok oktatási kiadásaik zömét általános iskoláik fenntartására fordítják, mivel az általános iskolát működtető önkormányzatok majdnem 90 százalékában oktatási intézményként *csak* általános iskola (továbbá esetenként emellett óvoda) működik.

Az önkormányzatok maguk határozzák meg iskoláik költségvetését. Ebben korlátot jelent számukra, hogy feladatellátásuk kereteit törvények szabályozzák. Ilyen a közalkalmazottak jogállásáról és bérezéséről szóló törvény, amelynek értelmében az alkalmazott pedagógusok bérének a központi bérskálához kell alkalmazkodniuk. A közoktatási törvény 1996-os módosítása óta további korlátot jelent a tanulócsoporthoz maximális és ajánlott létszámának előírása, a pedagógusok kötelező óraszámának újbóli szabályozása, továbbá az egyes évfolyamokon kötelezően ellátandó órák számának előírása.

Az önkormányzatok tehát saját bevételeikből működtetik iskoláikat. Az önkormányzati bevételeinek legfontosabb forrásai: 1. az átengedett bevételek: a személyi jövedelemadókból származó bevételek önkormányzatoknak átengedett, évről évre változó hányada és a gépjárműadó 50 százaléka; 2. a saját bevételek: intézmények bevételei, illetékek, különböző helyi adók; 3. az önkormányzatok közvetlen központi költségvetési támogatása, amelynek döntő része normatív támogatás. Ezek egy része úgynevezett általános normatíva, amelyet a lakosság száma stb. alapján nyújtanak az önkormányzatoknak, más részük – mint az oktatási normatívák is – pedig feladathoz kötött, de nem kötött felhasználású normatívák, amelyet az önkormányzat saját belátása szerint használhat fel.

1990 és 1997 között átrendeződött az önkormányzati bevételek források szerinti aránya. Az átengedett bevételek aránya évről évre kisebb lett, a megosztott, lakóhelyre utalt személyi jövedelemadó az összes települési önkormányzati bevétel százalékában az 1990-es 23,8 százalékról 1997-re 7,1 százalékra csökkent. A helyi adók mai rendszere 1992-ben lépett életbe Magyarországon. 1992-ben még csupán a helyi

önkormányzatok 40 százaléka vezetett be valamilyen helyi adót, 1997-re ez az arány azonban már 81 százalékra nőtt, a helyi adóbevételek 1997-re pedig már meghaladták az önkormányzati bevételek 7 százalékát. A központi költségvetési normatívák kiszámításában egyre szaporodtak a specifikus, szolgáltatási tevékenységekhez kapcsolódó elemek, a feladathoz kötött, egyedi normatívák száma növekedett. Ugyanakkor a normatívák aránya a tényleges költségekhez képest csökkent. A központi költségvetés a bevételi különbségeket egyre nagyobb mértékű központosítással és újraelosztással próbálta enyhíteni. A kiegyenlítő támogatások közé tartozik a területi kiegyenlítést szolgáló fejlesztési célú támogatás, a működésképtelenné vált helyi önkormányzatok kiegészítő támogatása és a személyijövedelemadó-kiegészítés.

Az iskolázási célú központi költségvetési támogatások nagy részét úgynevezett normatív támogatás formájában nyújtja a költségvetés. Ennek formája egy iskolafokozatonként (illetve évfolyamonként) különböző nagyságú, azon belül viszont tanulónként azonos összegű támogatás, ún. *fejkvóta*. Más önkormányzati normatív támogatásokhoz hasonlóan az oktatási céllal nyújtott normatív támogatást is kötöttségek nélkül kapják az önkormányzatok, vagyis joguk van azt ágazatok vagy feladatok között átcsoportosítani, nem kell iskoláztatási célokra költeniük. A fejkvóták nagyságát minden évben a költségvetés határozza meg. A közoktatási törvény 1996. évi módosítása az oktatási normatív támogatás nagyságára vonatkozóan garanciális elemet épített a törvénybe, amely szerint a helyi önkormányzatok számára folyósított központi költségvetési támogatás nem lehet kevesebb, mint a tárgyévet megelőző második évben a helyi önkormányzatok által a közoktatásra fordított kiadások 80 százaléka.

A támogatások másik csoportját alkotják a *céltámogatások*: ezek kötött felhasználású támogatások, amelyeket a helyi önkormányzatoknak kötelezően tovább kell adniuk intézményeiknek. A céltámogatások nem a közoktatás folyamatos működését szolgálják, hanem rendszerint fejlesztési célúak, például a pedagógus-továbbképzés finanszírozására, pedagógiai programok készítése céljából nyújtott támogatások.

A normatív támogatás tehát – azonos tanulólétszám esetén – minden önkormányzat számára azonos összegű támogatást jelent, függetlenül az önkormányzat gazdagságától. Az iskolázási célú normatív támogatások részesedése az önkormányzatok oktatási kiadásaiból 1996-ig évről évre csökkent, majd 1996–1997-ben emelkedni kezdett. A normatív támogatás nagyságát és arányát az önkormányzatok általános iskolai kiadásaiból a 3. és 4. táblázat mutatja be.

3. táblázat

**Egy tanulóra jutó normatív támogatás folyó áron  
és 1991-es áron, 1991–1997, ezer forint**

| Megnevezés      | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Folyó áron      |      |      |      |      |      |      |      |
| Összes évfolyam | 30   | 36   | 41   | 41   | 41   |      |      |
| 1–6. évfolyam   |      |      |      |      |      | 56,7 |      |
| 7–8. évfolyam   |      |      |      |      |      | 62,1 | 64,8 |
| 9–10. évfolyam  |      |      |      |      |      | 64,8 | 75,6 |
| 1991-es áron    |      |      |      |      |      |      |      |
| Összes évfolyam | 30   | 29,3 | 27,2 | 22,9 | 17,9 |      |      |
| 1–6. évfolyam   |      |      |      |      |      | 20,0 | 19,1 |
| 7–8. évfolyam   |      |      |      |      |      | 21,9 | 20,3 |
| 9–10. évfolyam  |      |      |      |      |      | 22,8 | 22,5 |

Az adatok tanúsága szerint az általános iskolai normatíva reálértéke jelentősen csökkent az 1991–1995 közötti időszakban, 1996-ban aztán valamelyest emelkedett, de továbbra sem érte el az 1991-es szintet, majd 1997-ben ismét csökkent. Ráadásul – demográfiai okokból – az általános iskolai tanulók száma is 14 százalékkal csökkent ugyanebben az időszakban. A gyerekszám csökkenése és a normatíva reálértékének csökkenése együttesen azt jelentette, hogy az önkormányzatok iskolázási célú központi költségvetési támogatása reálértéken visszaesett.

**A normatív hozzájárulás aránya az egy általános iskolai folyó kiadásból, százalék**

| Év                 | 1991  | 1992  | 1993  | 1994  | 1995 | 1996  | 1997  |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|
| Átlag              | 77,5  | 69,9  | 62,7  | 52,2  | 46,9 | 59,4  | 65,0  |
| Szórás             | 20,5  | 18,1  | 15,9  | 12,9  | 11,6 | 14,5  | 17,6  |
| Minimum            | 27,8  | 26,3  | 22,8  | 18,2  | 16,7 | 23,0  | 23,7  |
| Maximum            | 196,0 | 158,3 | 130,7 | 100,4 | 95,0 | 124,4 | 149,9 |
| 5. percentilis     | 46,5  | 39,7  | 35,7  | 29,8  | 27,8 | 35,4  | 38,8  |
| 95. percentilis    | 109,0 | 99,4  | 88,2  | 72,2  | 64,9 | 82,4  | 93,4  |
| Medián             | 76,1  | 70,0  | 62,9  | 52,4  | 47,2 | 59,5  | 64,4  |
| Maximum/minimum    | 7,0   | 6,0   | 5,7   | 5,5   | 5,7  | 5,4   | 6,3   |
| 95./5. percentilis | 2,3   | 2,5   | 2,4   | 2,4   | 2,4  | 2,3   | 2,4   |
| Esetszám           | 2024  | 2094  | 2126  | 2170  | 2182 | 2169  | 2154  |

1995-ben már nem volt egyetlen önkormányzat sem (és 1994-ben is csak egy ilyen volt), amely ne járult volna hozzá saját forrásaiból is iskolai fenntartásához. A települések a támogatások visszafogására vagy kiadásaik visszafogásával, vagy más bevételi forrásaik oktatási célú átcsoportosításával válaszolhattak. Mint látni fogjuk, mindkét hatás érvényesült. Az önkormányzatok megpróbálták más forrásaikat mozgósítani általános iskolai oktatás céljaira, és általános iskolai kiadásaikból egyre kisebb arányt képviselt az iskoláztatási célú központi költségvetési támogatás. A normatív támogatás arányának korlátozott szórásterjedelme viszont alig változott, a 95. percentilishez tartozó önkormányzat kiadásaiban a normatív támogatások aránya a vizsgált időszakban mindvégig az 5. percentilishez tartozó önkormányzaténak 2,3–2,5-szöröse volt.

1991-ben még a ráfordítások több, mint háromnegyedének a normatív támogatás volt a forrása az átlagos önkormányzatban, 1995-ben viszont a kiadásoknak már csak kevesebb, mint a fele származott ebből a forrásból. 1996-tól kezdve a normatív támogatás aránya ismét növekedni kezdett. Az iskolafenntartó önkormányzatok túlnyomó többsége a normatív hozzájárulásnál jóval többet költ átlagosan egy tanulóra, és nagyon kicsi azoknak az önkormányzatoknak a száma, amelyek a normatívánál kevesebbet szánnak erre a célra. Azon önkormányzatoknak számát és arányát, amelyek

a normatívánál kevesebbet költenek egy tanulóra az 5. táblázat közli.

5. táblázat

**A normatív támogatásnál kevesebbet költő  
önkormányzatok száma és aránya, 1991–1997**

| Év                  | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Szám                | 213  | 97   | 29   | 1    | 0    | 12   | 58   |
| Arány<br>(százalék) | 10,5 | 4,6  | 1,4  | 0,0  | 0,0  | 0,5  | 2,7  |

A normatív támogatás arányának csökkenése nem szükségszerűen növeli a kiadási egyenlőtlenségeket – sem kategorikus értelemben, sem a pénzügyi semlegességet tekintve –, ha az egyéb önkormányzati támogatások és az önkormányzatok egyéb bevételei a kiegyenlítést erősítik. A központi költségvetést a fokozódó centralizációs törekvésekben vélhetően többek között a kiegyenlítés szándéka vezérelte. Azt, hogy az általános iskolai iskolázásban ez a cél mennyire valósult meg, a kiadási egyenlőtlenségek vizsgálata mutathatja meg.

**4. Kiadási egyenlőtlenségek, 1991–1997**

Először tekintsük át, hogy az iskolázási célú támogatások ismertett változása mellett miként változott a kategorikus egyenlőség az önkormányzatok iskolai ráfordításaiban! Az egy tanulóra jutó folyó kiadások változását és egyenlőtlenségét vizsgáljuk, amelyet két részre osztunk: az egy tanulóra jutó bérkiadásokra és egy tanulóra jutó béren kívüli egyéb, vagy dologi kiadásokra.

Az egy tanulóra jutó kiadások reálértékben 1991 és 1997 között jelentősen csökkentek. 1997-ben reálértékben 32 százalékkal kisebb volt az egy tanulóra jutó ráfordítás, mint 1991-ben. Az egy tanulóra jutó bérkiadások reálértéke kevésbé (14 százalékkal) csökkent, míg az egy tanulóra jutó béren kívüli egyéb kiadások mérséklődése igen jelentős, 37,6 százalékos volt ugyanebben az időszakban, ami azt mutatja,

hogyan az átlagos önkormányzat visszafogta általános iskolai ráfordításait, és a költségvetési megszorításokhoz elsősorban a dologi kiadások csökkentésével alkalmazkodott.

Az egy tanulóra jutó általános iskolai ráfordítások szórás-terjedelme 1996-ig hétszeres különbségről öt-hatszorosra csökkent, vagyis a maximum és minimum közötti értékek csökkentek, ami annak volt köszönhető, hogy a minimum-értékek jobban növekedtek a maximumértékeknél (6. táblázat). A korábban keveset költő önkormányzatok tehát egyre inkább mozgósították egyéb forrásaikat iskolázási célra. A 95. és 5. percentilis közötti – a korlátozott szórás-terjedelmet mutató – arány alig változott, valamivel a két és félszeres különbség alatt maradt, kismértékben hullámzó értékekkel. 1992-től növekedett, 1993-tól csökkent, majd 1997-ben ismét nőtt.

6. táblázat

**Az önkormányzatok egy általános iskolai tanulóra jutó  
átlagos folyó kiadása, ezer forint**

| Megnevezés         | 1991  | 1992  | 1993  | 1994  | 1995   | 1996  | 1997  |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|
| Átlag              | 41,6  | 55,5  | 70,5  | 84,4  | 93,7   | 103,3 | 107,5 |
| Szórás             | 12,1  | 17,2  | 22,0  | 26,1  | 28,5   | 28,9  | 32,1  |
| Minimum            | 15,2  | 22,7  | 29,7  | 40,8  | 43,1   | 46,1  | 43,3  |
| Maximum            | 107,6 | 136,5 | 179,4 | 224,6 | 239,3  | 246,1 | 269,6 |
| 5. percentilis     | 27,4  | 36,2  | 46,4  | 56,7  | 63,2   | 70,1  | 69,5  |
| 95. percentilis    | 64,4  | 90,6  | 114,9 | 136,3 | 146,7  | 158,8 | 165,9 |
| Medián             | 39,4  | 51,1  | 65,1  | 78,0  | 86,6   | 97,0  | 100,4 |
| Maximum/minimum    | 7,0   | 6,0   | 6,0   | 5,5   | 5,5    | 5,3   | 6,2   |
| 95./5. percentilis | 2,3   | 2,5   | 2,5   | 2,4   | 2,3    | 2,3   | 2,4   |
| Esetszám           | 2024  | 2094  | 2122  | 2159  | 2162   | 2149  | 2134  |
| Fogyasztói árindex | 100   | 122,7 | 150,7 | 178,8 | 229,16 | 283,1 | 334,9 |

Az egy tanulóra jutó bérkiadások korlátozott szórás-terjedelmének változása egyértelműbb tendenciát mutat. Kismértékű, de folyamatos csökkenés jellemzi: a 95. percentilishez tartozó érték 1991-ben két és félszerese volt az 5. percentilishez tartozó értékeknek, ez az arány 1994-re 2,3-szorosra csökkent, és azt követően ezen a szinten maradt (7. táblázat). A szórás-terjedelem csökkenésének ebben az esetben is az volt az oka, hogy a kevesebbet költő önkormányzatok jobban növelték ráfordításaikat. A bérkiadások kü-

lönbségének mérséklődésében minden bizonnyal szerepet játszott a pedagógusok számára bevezetett kötelező bértábla. Az önkormányzatok értelemszerűen a bértábla bevezetése után is befolyásolhatták az egy tanulóra jutó bérkiadások számának alakulását a rövidebb vagy hosszabb szolgálati idejű, alacsonyabb vagy magasabb végzettségű tanárok alkalmazásával, az osztályok számának, az átlagos osztálylétszámnak befolyásolásával. A befolyásolási lehetőségek azonban a bértábla bevezetését követően a korábbinál kisebbek lettek.

#### 7. táblázat

##### Az egy általános iskolai tanulóra jutó folyó bérkiadás, ezer forint

| Megnevezés         | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997  |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Átlag              | 23,6 | 28,1 | 37,1 | 45,4 | 54,7 | 60,1 | 67,9  |
| Szórás             | 6,8  | 8,3  | 11,4 | 13,4 | 15,6 | 16,5 | 19,9  |
| 5. percentilis     | 14,7 | 18,6 | 24,3 | 31,0 | 37,2 | 40,6 | 45,1  |
| 95. percentilis    | 35,6 | 44,1 | 58,7 | 70,5 | 85,6 | 91,9 | 104,9 |
| Medián             | 21,4 | 26,4 | 34,7 | 42,0 | 50,9 | 56,9 | 63,7  |
| 95./5. percentilis | 2,5  | 2,4  | 2,4  | 2,3  | 2,3  | 2,3  | 2,3   |
| Esetszám           | 2024 | 2094 | 2122 | 2151 | 2162 | 2149 | 2136  |

A béren kívüli egyéb kiadások korlátozott szórásterjedelme nagyobb az egy tanulóra jutó bérkiadások szórásterjedelménél, a 95. percentilishoz tartozó érték a legtöbb évben megközelítőleg háromszorosa volt az 5. percentilishoz tartozó értékeknek (8. táblázat). 1991 és 1992 között az arány 2,5-szörös különbségről 3-szoros különbségre növekedett. Ez volt az az időszak, amikor számos kis település újraindította általános iskoláját. Ezekben a kistéleplési iskolákban az egy tanulócsoportba beiskolázható gyerekek száma esetenként csekély volt, és a fix költségek viszonylag nagy aránya (épületfenntartás, fűtés stb.) megnövelte az egy tanulóra jutó dologi kiadásokban mutatkozó különbségeket. 1993-tól kezdődően egészen 1996-ig a dologi kiadások korlátozott szórásterjedelme csökkenni kezdett, és 1996-ra már ismét 2,5-szörös különbség volt a 95. és az 5. percentilishoz tartozó kiadások között. 1997-ben a különbségek ismét nőni kezdtek.

Azt, hogy az önkormányzatok a költségvetési restriktóra iskoláikban elsősorban a dologi kiadások csökkentésével vá-

laszoltak, az is jelzi, hogy 1995-ben nem változott az egy tanulóra jutó dologi kiadások átlaga folyó áron, 1997-ben pedig még folyó áron is csökkentek az átlagos dologi kiadások. Az egy tanulóra jutó dologi kiadás reálértékének csökkenése az 1991–1997 közötti időszakban jelentős mértékű (37,6 százalékos) volt. 1996-ig 20 százalékkal csökkent a dologi kiadások reálértéke, a maradék 17,6 százalékos csökkenés azután egyetlen év alatt, 1997-ben következett be. Ezt azonban legfeljebb kisebb részben magyarázza, hogy ekkor került sor sok, magas költségszinten dolgozó kisiskola bezárására. A 8. táblázatból láthatjuk, hogy az 5. percentilishez tartozó érték és a medián is jelentősen csökkent ugyanebben az évben, vagyis az önkormányzatok nagy része visszafogta a dologi kiadásokat.

8. táblázat

**Egy általános iskolai tanulóra jutó  
béren kívüli egyéb kiadás folyó áron, ezer forint**

| Megnevezés         | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Átlag              | 18,9 | 27,4 | 33,2 | 39,0 | 38,9 | 43,1 | 39,5 |
| Szórás             | 6,7  | 11,9 | 13,3 | 15,8 | 16,1 | 13,5 | 14,0 |
| 5. percentilis     | 11,9 | 16,1 | 20,4 | 24,2 | 24,1 | 27,8 | 23,3 |
| 95. percentilis    | 30,1 | 50,0 | 59,4 | 68,4 | 65,5 | 69,6 | 66,2 |
| Medián             | 17,6 | 24,2 | 29,8 | 34,7 | 34,8 | 40,0 | 36,2 |
| 95./5. percentilis | 2,5  | 3,1  | 2,9  | 2,8  | 2,7  | 2,5  | 2,8  |
| Esetszám           | 2024 | 2094 | 2122 | 2151 | 2162 | 2149 | 2136 |

Most nézzük meg közelebbről, hogy hogyan alakultak a *kiadási egyenlőtlenségek* a szélső értékek változásán túl! Ezt három mérőszámmal mértem: a relatív szórással (*CV*), a Gini-együtthatóval és a McLoone-indexszel.

$$M_i = \sum_{i=1}^j R_i / \sum_{i=1}^j R_m, \text{ ahol } R_i \text{ az } i\text{-edik önkormányzat egy tanulóra}$$

jutó ráfordítása,  $R_m$  a mediánértékhez tartozó egy tanulóra jutó ráfordítás, és  $j$  a medián alatti önkormányzatok száma. A McLoone-index nem az egész sokaságot, nem a mintában szereplő valamennyi önkormányzatot vizsgálja, hanem csak azokat, ahol az egy tanulóra jutó kiadások kisebbek a mediánnál. Az index azt mutatja meg, hogy mennyivel költenek kevesebbet átlagosan azok az önkormányzatok egy tanulóra, amelyek egy tanulóra jutó ráfordításai a medián alatt



vannak, mint amennyit akkor költenének, ha valamennyien a medián értékének megfelelő egy tanulóra jutó ráfordításokat érnék el.

A McLoone-index vizsgálata hasznos lehet abból a szempontból, hogy a támogatási rendszer mennyire sikeres abban, hogy a középértéknél kevesebbet költő önkormányzatokat felhozza az átlagos szintre. A McLoone-index vizsgálatakor abból indulunk ki, hogy az általános iskolai ráfordításokban a kategorikus egyenlőséget nem tartjuk feltétlenül elérendő célnak, hiszen megengedhető, hogy egyes önkormányzatok az átlagnál többet költsenek egy tanulóra, és épp ezért a támogatási rendszernek nem is kell célul kitűznie az esetleges extraszolgáltatások visszafogását. Ugyanakkor az az elvárás, hogy a támogatási rendszer biztosítsa, hogy valamennyi önkormányzat képes legyen az általános iskolai szolgáltatást legalább egy meghatározott minimumszinten nyújtani, ilyenkor is jogosnak tűnik. Ennek a célnak a megvalósulását mérjük az indexszel. Az index definíciója arra a feltevésre épül, hogy a medián ráfordítás elegendő ennek a szintnek az eléréséhez. A McLoone-index maximális értéke 1, az index értékének *csökkenése* a medián alatti önkormányzatok közötti egyenlőtlenségének *növekedését* jelzi.

Az egy gyerekre jutó kiadások relatív szórása az egész vizsgált időszak alatt elég nagynak mondható, az iskola-fenntartó önkormányzatokban az egy gyerekre jutó ráfordítások mindvégig átlagosan 30 százalék körüli értékben tértek el az átlagtól (9. táblázat). Az egy tanulóra jutó összes kiadás relatív szórása 1991-től 1992 között kicsit növekedett, és a kiadási egyenlőtlenségek növekedését mutatja a Gini-együttható is. 1996-ban mindhárom egyenlőtlenségi mutató csökkent, majd 1997-ben ismét nőtt.

A McLoone-index elég nagy egyenlőtlenségeket mutat az egész vizsgált időszakban a medián alatti településekre. Az index értéke, akárcsak a többi itt szereplő egyenlőtlenségi mutatóé, elég stabil. 1993 után ugyan kismértékű javulás figyelhető meg, de még így is átlagosan 14 százalékkal kellene többet költeniük a medián alatti településeknek egy tanulóra, hogy a medián értéket elérjék.

**Az egy általános iskolai tanulóra jutó ráfordítások  
egyenlőtlenségi mutatói**

|  | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|
| <i>Egy általános iskolai tanulóra jutó összes kiadás</i>             |      |      |      |      |      |      |      |
| <i>CV</i>  | 0,29 | 0,30 | 0,31 | 0,30 | 0,30 | 0,27 | 0,30 |
| <i>Gini</i>  | 0,15 | 0,16 | 0,16 | 0,16 | 0,15 | 0,14 | 0,16 |
| <i>McLoone</i>   | 0,84 | 0,85 | 0,84 | 0,85 | 0,86 | 0,85 | 0,86 |
| <i>Egy általános iskolai tanulóra jutó bérkiadás</i>                 |      |      |      |      |      |      |      |
| <i>CV</i>  | 0,30 | 0,29 | 0,30 | 0,29 | 0,28 | 0,27 | 0,29 |
| <i>Gini</i>  | 0,16 | 0,15 | 0,16 | 0,15 | 0,14 | 0,14 | 0,15 |
| <i>McLoone</i>   | 0,82 | 0,84 | 0,84 | 0,86 | 0,86 | 0,85 | 0,84 |
| <i>Egy általános iskolai tanulóra jutó béren kívüli egyéb kiadás</i> |      |      |      |      |      |      |      |
| <i>CV</i>  | 0,36 | 0,43 | 0,40 | 0,40 | 0,41 | 0,31 | 0,35 |
| <i>Gini</i>  | 0,17 | 0,20 | 0,19 | 0,18 | 0,18 | 0,16 | 0,18 |
| <i>McLoone</i>   | 0,83 | 0,83 | 0,83 | 0,83 | 0,83 | 0,84 | 0,81 |

Az egy tanulóra jutó bérek és egy tanulóra jutó dologi költségek egyenlőtlenségeit összehasonlítva azt látjuk, hogy a dologi kiadások egyenlőtlenségei jóval nagyobbak a bérkiadások egyenlőtlenségeinél a teljes mintában. A dologi kiadások relatív szórása 1991 és 1992 között jelentősen, 35-ről 43 százalékra emelkedett, majd 1995-ig megmaradt 40-41 százalék közötti értéken. 1996-ban jelentősen csökkent a relatív szórás értéke 41-ről 31 százalékra, majd ismét növekedni kezdett. A Gini-együttható is hasonló változásokat jelez. A McLoone-index viszont azt mutatja, hogy az egy tanulóra jutó bérkiadások tekintetében egyértelműen csökkent az átlag alatti települések egyenlőtlensége 1995-ig. 1996-tól kezdve viszont ismét növekednek az egyenlőtlenségek. Az átlag alatti települések egyenlőtlensége a dologi kiadások tekintetében teljesen változatlan volt 1995-ig, 1997-ben pedig romlott a helyzet. Az eredmények azt mutatják tehát, hogy a támogatási rendszer az önkormányzatok kevesebbet költő felének felzárkóztatásában csak csekély eredményt ért el.

Összehasonlítva eredményeinket a más országokban végzett hasonló – az egy tanulóra jutó ráfordítások iskolafenntartó településenkénti vagy iskolakörzetenkénti egyenlőtlenségeit vizsgáló – számítások eredményeivel, azt

találjuk, hogy a Magyarországon a megszokottnál nagyobbak a települések között kimutatható egyenlőtlenségek. Az Egyesült Államok egyes államaiban eltérő értékeket mértek, de valamennyi államban a mienknél kisebb relatív szórást mutattak ki a számítások: ott az iskolakörzetek átlagos eltérései az átlagtól 5–20 százalék között mozogtak az 1980-as évek végén (*Wyckoff, 1992* és *McCarty–Brazer, 1990*). Ugyanezek a számítások 0,049 és 0,13 közötti Gini-együttható értékeket mutattak ki. Az 1990-es évek elejére vonatkozó számítások szerint az egy tanulóra jutó kiadások iskolafenntartó önkormányzatok közti relatív szórása 16 százalék volt Svédországban, Dániában pedig 13 százalék (*Sørensen, 1997*).

A magyarországihoz hasonlóan magas relatív szórást Oroszországban és Norvégiában mértek. Oroszországban 1991-ben az egy tanulóra jutó kiadások relatív szórása 25, 1995-ben pedig 34 százalék volt (*UNICEF, 1998*). Norvégiában pedig az 1990-es évek közepén ugyancsak 30 százalékkal tértek el átlagosan az egyes önkormányzatok kiadásai az átlagtól (*Sørensen, 1997*). A magas relatív szórás kimutatható oka ez utóbbi esetben a településszerkezeti sajátosságokban rejlett. Az alapfokú iskolázás biztosítása ott is a települések feladata, és számos olyan kistélepülés van, amely az alacsony gyerekszám miatt csak nagy egy tanulóra jutó kiadások mellett tudja fenntartani az iskoláit.

Magyarországon az önkormányzatok átlagosan 1,5 általános iskolát működtetnek, az önkormányzatok többsége szoronban csak egyet. (Az iskolák számát önkormányzatonként vizsgálva még a 75. percentilishez tartozó érték is az 1 volt!) Ezért az önkormányzatok jelentős része csak korlátozottan tud alkalmazkodni az iskolázás iránti kereslet csökkenéséhez, a gyerekszám fogyása ellenére csak kevésbé tudja csökkenteni az osztályok számát, és ennek következményeként az alkalmazottak számát. A kereslet csökkenése ezért a helyi átlagköltség növekedésével járhat, így az önkormányzatok közötti egy tanulóra jutó kiadáskülönbségek fennmaradnak, vagy nőnek is. A közoktatás termelésében meglévő méretgazdaságosság problémáját elemző vizsgálat azt mutatta be, hogy az általános iskolázásban a fajlagos ki-

adások ténylegesen összefüggnek az intézményi kapacitások kihasználásával – főként a községi iskolafenntartók esetében (Hermann, 1998).

A következőkben tekintsük át, hogy az egy tanulóra jutó kiadások egyenlőtlenségei milyen tényezőkre vezethetők vissza. Az  $i$ . önkormányzatban az egy tanulóra jutó általános iskolai kiadások ( $K_i$ ) felírhatók az egy tanulóra jutó bér ( $B_i$ ) és egy tanulóra jutó dologi kiadások ( $D_i$ ) összegeként:

$$K_i = B_i + D_i.$$

Az egy tanulóra jutó bérkiadások az osztályok számának ( $O_i$ ), az összes alkalmazott számának ( $ALK_i$ ), az átlagos osztálylétszámnak ( $OL_i$ ) és az egy alkalmazottra jutó átlagos bérköltségnek függvénye ( $AB_i$ ), vagyis az egy tanulóra jutó bér felírható a következőképpen:

$$B_i = [(ALK_i/O_i) AB_i]/OL_i.$$

Az gyerekre jutó dologi költségek is hasonlóképpen felírhatók az egy osztályra jutó dologi költségek és az osztálylétszám függvényeként:

$$D_i = DO_i/OL_i.$$

Az önkormányzat általános iskolai kiadásaihoz igazíthatja az alkalmazottak számát, bérét az osztályok számát és az átlagos osztálylétszámot. Ezek a döntések viszont korlátok közé szorítottak. Az alkalmazottak számának változtatásakor figyelembe kell vennie a tanárok számára kötelezően előírt óraszámot, és az ellátandó osztályok számát. A bérek meghatározásakor korlátozza az alkalmazkodásban a kötelezően előírt bérskála, de alkalmazkodhat az alacsonyabb szolgálati idejű és végzettségű, és így olcsóbb tanárok alkalmazásával. Az osztálylétszám meghatározásában felülről korlátot jelent az oktatási törvényben kötelezően előírt maximális osztálylétszám.

Az általános iskolák dologi költségeinek túlnyomó része épületfenntartási, fűtési, világítási költség, amely sokkal inkább a működő osztályok számához, mint a tanulók számához kapcsolódik. Ezeknek a kiadásokat az önkormányzat akkor képes alakítani, ha az osztályok számát, vagyis – ha az iskoláskorú gyerekek számát az adott településen adottságnak tekintjük – az osztálylétszámot változtatja.

Az iskolafenntartó önkormányzatok zöme községi önkormányzat, mely csak egyetlen iskolát tart fenn, mely általában nyolc, azaz évfolyamonként egy-egy osztállyal működik. Az iskoláskorú gyerekek csökkenésekor ezért az osztályok számát és így az osztálylétszámot – főként rövid távon – csak kevésbé tudja befolyásolni. (Hosszú távon megpróbálkozhat más települések gyerekeinek tanításával, és így az osztálylétszám növelésével, de ennek a költségekre gyakorolt hatása nem egyértelmű.<sup>2</sup> Elvben választhatja azt a megoldást is, hogy lemond a nyolcosztályos iskola működéséről, és feladatellátási kötelezettségének nem saját iskola fenntartásával fog eleget tenni.)

Vizsgáljuk meg, hogy a kiadási egyenlőtlenségek alakulása mennyiben függött az önkormányzatok előbbi döntési változóinak hatásától! Mivel az adatállomány összes alkalmazottra vonatkozó adatai nem bizonyultak megbízhatónak, ezért az alkalmazottak számának egyenlőtlenségeit az összes alkalmazott száma helyett a törzstag pedagógusok számának egyenlőtlenségein keresztül fogjuk vizsgálni. A 10. táblázat ezeknek a változóknak a relatív szórását mutatja be.

10. táblázat

**A fajlagos költségek és az egy osztályra jutó tanulók, az egy pedagógusra jutó tanulók és egy osztályra jutó pedagógusok számának relatív szórása, 1991–1997**

| Év   | Egy osztályra jutó bérköltség | Egy osztályra jutó dologi kiadás | Átlagos osztálylétszám | Egy osztályra jutó pedagógusok száma | Egy pedagógusra jutó gyerekek száma |
|------|-------------------------------|----------------------------------|------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1991 | 0,28                          | 0,34                             | 0,29                   | 0,52                                 | 0,30                                |
| 1992 | 0,27                          | 0,38                             | 0,29                   | 0,47                                 | 0,28                                |
| 1993 | 0,26                          | 0,34                             | 0,29                   | 0,49                                 | 0,30                                |
| 1994 | 0,23                          | 0,34                             | 0,28                   | 0,48                                 | 0,29                                |
| 1995 | 0,24                          | 0,35                             | 0,28                   | 0,47                                 | 0,28                                |
| 1996 | 0,24                          | 0,30                             | 0,28                   | 0,44                                 | 0,27                                |
| 1997 | 0,25                          | 0,33                             | 0,29                   | 0,48                                 | 0,39                                |

Az egy osztályra jutó bérköltségek relatív szórása 1997-ig mindvégig csökkent, és a várakozásnak megfelelően kisebb volt, mint az egy tanulóra jutó bérköltség szórása. Az átlagos

<sup>2</sup> Lásd erről Hermann (1998), a túlnyúló szolgáltatásokkal kapcsolatban.

osztálylétszám szórása is csökken 1994–1996-ig, ennek mértéke nagyjából megegyezett az egy tanulóra jutó bérkiadások egyenlőtlenségével. Az egy pedagógusra számított bérkiadások relatív szórása 23–24 százalék körül értéken állandó volt a vizsgált időszakban. Mivel a pedagógusbéreknek határokat szab a közalkalmazotti bértábla, a szórás változására csak abban az esetben számíthattunk volna, ha jelentősebben változott volna a foglalkoztatott pedagógusok végzettsége és szolgálati ideje. Nagyobb arányú átrendeződékre – az adatok tanúsága szerint – nem került sor.

A 10. táblázatból látjuk, hogy az egy osztályra jutó pedagógusok számában mutatkozott az eddigieknél jóval nagyobb egyenlőtlenség, az átlagtól való eltérés 44–52 százalék között változott. Ha ezt a mutatót külön-külön megvizsgáltuk azokra az önkormányzatokra, amelyek nyolc osztálynál kevesebb osztályt tartanak fenn, továbbá azokra, amelyekben egy nyolcosztályos iskola működött, és végül azokra, amelyekben több iskola is, azt találtuk, hogy az egyes önkormányzat-típusokban az egy osztályra jutó pedagógusok száma az egész vizsgált időszakban teljesen állandó volt. Ez minden bizonnyal azért van így, mert meghatározott osztályszám mellett iskolaszervezési okokból nem működtethető az iskola meghatározott tanárnál kevesebb foglalkoztatása esetén. A 8 osztálynál kevesebbet működtető önkormányzatokban 0,9 pedagógus jutott egy osztályra, a 8 osztályt működtetőkben 0,6, az ennél több osztályt fenntartó önkormányzatokban pedig 0,5.

A relatív szórás változása valójában a háromféle típusú önkormányzat arányának változására vezethető vissza. Az egy tanulóra jutó kiadások viszonylag nagy egyenlőtlenségeit ezért úgy tűnik, hogy részben a településszerkezeti sajátosságok – az, hogy az általános iskolát fenntartó önkormányzatok zöme községi önkormányzat – és az oktatás termelésében meglévő diszkrét termelési egységek megléte is magyarázza. Az egy tanulóra jutó kiadásokat településtípusonként vizsgálva azt találtuk, hogy az egy tanulóra jutó bérkiadások és az egy tanulóra jutó dologi kiadások is a községi fenntartású iskolákban voltak a legmagasabbak az egész időszakban, miközben az egy osztályra vetített költségek (tehát az egy osztályra jutó bérköltség és az egy osztályra jutó

dologi költség is) mindvégig ezeknek az önkormányzatoknak az iskoláiban (a községi iskolákban) voltak a legalacsonyabbak!

Külön vizsgálatot érdemlő kérdés lehetne, hogy miért mutat az általános iskolai intézményrendszer ilyen nagyfokú merevséget, vagyis hogy miért törekszik a községi önkormányzatok zöme arra, hogy fenntartsen egy nyolcosztályos általános iskolát. Minden bizonnyal szerepet játszik ebben, hogy a közlekedési kapcsolatok rosszak, az utaztatási költségek magasak, nem beszélve arról a jóléti veszteségről, amely a település lakóit érné azzal, ha kisiskolás gyerekeiket órákon keresztül kell utaztatniuk az iskolába.<sup>3</sup>

Mielőtt tovább folytatnánk a települések közötti egyenlőtlenségek vizsgálatát, érdemes egy rövid kitérőben áttekinteni, hogy a települések közötti egyenlőtlenség bemutatott szintje mögött mekkora tanulók közötti egyenlőtlenség van, vagyis érdemes megvizsgálni az egyenlőtlenségek változását a kiadások tanulókra súlyozott értékeivel számolva is. Ezeket az egyenlőtlenségi mutatókat közli a 11. táblázat.

11. táblázat

**A tanulók számával súlyozott, egy általános iskolai tanulóra jutó ráfordítások egyenlőtlenségi mutatói**

| Mutató    | 1991 | 1997 |
|-----------|------|------|
| <i>CV</i> | 0,18 | 0,22 |
| Gini      | 0,09 | 0,11 |
| McLoone   | 0,86 | 0,85 |

A relatív szórás nagyságából és a Gini-együttható értékéből azt láthatjuk, hogy az összes tanuló közötti egyenlőtlenség mértéke kisebb, mint a települések közötti egyenlőtlenségeké. Ezt az magyarázhatja, hogy a többet költő önkormányzatokban több gyerek lakik. Az egyenlőtlenségek változása, növekedése viszont nagyobb volt, ha a tanulók közötti egyenlőtlenségeket vizsgáljuk, mint ha a települések közöttieket. A McLoone-index értéke – akár a tanulók közti egyenlőtlenségeket, akár a települések közöttieket vizsgáljuk ennek segítségével – ugyanakkor gyakorlatilag azonos mértékű egyenlőtlenséget jelez. 1991 és 1997 között az index

<sup>3</sup> A hasonló településszerkezetű Norvégiában az oktatási törvény előírja, hogy mekkora a maximális utazási idő, amelyet a különböző életkorú gyerekek az iskolába utazással tölthetnek. Az 1–3. osztályos gyerekek számára előírt elfogadható utazási idő 45 perc, a 4–6. osztályosoknak 60 perc a 7–9. osztályosoknak pedig 75 perc. Az utazási idő a várakozási időt is magában foglalja és „háztól házig” időt jelent. (Lásd erről Sørensen, 1997.)

értéke csökkent, vagyis ha csekély mértékben is, de növekedett az egyenlőtlenség medián alatt.<sup>4</sup>

### 5. Pénzügyi semlegesség: a támogatások hatása az önkormányzati ráfordításokra

Az eddigiekben az önkormányzatok közötti kiadás-különbségeket kategorikus értelemben vizsgáltuk. Azt láttuk, hogy 1991 és 1997 között az önkormányzatok közötti egyenlőtlenségek kategorikus értelemben magas szinten állandósultak, és a támogatási rendszernek csak kevéssé volt kiegyenlítő hatása az átlagnál kevesebbet költő települések általános iskolai kiadásaira. Kérdés, hogy a kiadaskülönbségek mennyiben köthetők az egyes önkormányzatok általános iskolázással kapcsolatos eltérő preferenciáihoz, és mennyiben eltérő vagyoni helyzetükhöz vagy jövedelemtermelő képességükhöz, vagyis hogy a pénzügyi semlegesség tekintetében hogyan változott a finanszírozási rendszer.

Mint korábban áttekintettük, a pénzügyi semlegesség azt jelenti, hogy az önkormányzat oktatási kiadásai nem függenek az önkormányzat gazdagságától. Az önkormányzatok különbözhetnek egymástól iskolázásra vonatkozó preferenciáikban, ezért különbözhetnek az egy tanulóra jutó kiadásokban is. A kiadaskülönbségeknek viszont csak a preferenciák különbségét szabad tükrözniük, nem pedig az önkormányzatok jövedelemtermelő képességének vagy gazdagságának különbségét.

A pénzügyi semlegesség mérésére az oktatási kiadások jövedelemrugalmasságát szokták használni. A támogatási rendszer akkor semleges pénzügyileg, ha konstans elaszticitású logaritmikus függvény esetén az önkormányzat gazdagságának az oktatási kiadásokra gyakorolt hatása nulla. A következő egyenlet esetében tehát, ahol  $E_i$ -vel jelöljük az  $i$ . önkormányzat egy tanulóra jutó kiadásainak értékét és  $V_i$ -vel az önkormányzat egy tanulóra jutó gazdagságát, akkor valósul meg a tökéletes pénzügyi semlegesség, ha a  $b_i$  becsült paraméter értéke nulla. Minél jobban növekszik a becsült paraméter sértéke, annál kevésbé tekinthető pénzügyileg semlegesnek a finanszírozási rendszer, és minél inkább csökken, annál jobban megközelíti ezt az állapotot (Cohn, 1990).

<sup>4</sup> Ez a számítás persze csak a tendenciák jelzésére szolgálhat, hiszen a tanulók közötti egyenlőtlenségek ennél nagyobbak is lehetnek, mivel a több iskolát is fenntartó települések esetében nem biztos, hogy a fenntartó valamennyi iskolában valóban azonos egy gyerekre jutó ráfordítást biztosít, ahogy azt a számítások feltételezik.



$$\ln E_i = a_i + b_i \ln V_i + e_i$$

$$E(e_i) = 0.$$

Az önkormányzat gazdagságát ideális esetben az önkormányzat teljes adóalapjával kellene mérni.<sup>5</sup> A rendelkezésre álló adatállomány ezt a megoldást nem tette lehetővé, mivel az *adóalapokról* nem álltak rendelkezésre adatok, csak az *adóbevételről*. Ezért a gazdagság összehasonlítására az egy tanulóra jutó személyijövedelemadó-bevételt használtam. Az szja-kulcsok valamennyi önkormányzat számára egyformák, nincsenek adózási erőfeszítés-különbségek az önkormányzatok között, ezért az, hogy az adóbevétellel számolunk az adóalap helyett, nem torzítja az eredményeket. Az önkormányzatok gazdagságát egy általános iskolai tanulóra mértem, mivel a vizsgált kérdés az, hogy az önkormányzatok jövedelmüket iskoláztatási, vagy más célra költik-e.

A rendelkezésre álló 1995-ös és 1996-os adatok nem választották külön az önkormányzatok szja-bevételét és az szja-kiegészítést, vagyis ezek az adatok már részben költségvetési támogatást is tartalmaztak, így nem használhattuk őket az önkormányzat gazdagságának mérésére. Ezért az 1995-ös és 1996-os évekre az 1994-es szja-bevétel logaritmusát használtam a számításokhoz, feltételezve, hogy a települések közötti személyi jövedelmek *arányai* nem változtak jelentősen egy-két év alatt.

A pénzügyi semlegesség mérésére felállított egyenletben tehát az egy tanulóra jutó általános iskolai kiadás logaritmusa volt a függő változó, és az egy tanulóra jutó személyi jövedelemadó logaritmusa a magyarázóváltozó. A 12. táblázat a becsült paraméterek értékét mutatja az 1991 és 1997 közötti évekre, a zárójeles értékek a *t*-statisztikákat jelzik.

12. táblázat

**Pénzügyi semlegesség : az önkormányzatok gazdagsága és az egy tanulóra jutó kiadások közti kapcsolat változása, 1991–1997**

| Megnevezés  | 1991            | 1992            | 1993            | 1994            | 1995             | 1996              | 1997            |
|-------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------------|
| Szja/tanuló | 0,037<br>(7,98) | 0,049<br>(9,46) | 0,084<br>(8,81) | 0,084<br>(9,67) | 0,086*<br>(9,84) | 0,088*<br>(10,78) | 0,071<br>(8,01) |

\*1994-es személyi jövedelemadó-adatok felhasználásával.

<sup>5</sup> Számos országban, így az Egyesült Államokban is, ahonnan a pénzügyi semlegesség fogalma ered, az önkormányzatok elsődlegesen a helyi vagyona kivett adókból finanszírozzák az oktatást. Ezekben tehát alapvetően a vagyon lehet a helyi gazdagság mércéje. Ott azonban, ahol elsődlegesen nem vagyoni (hanem pl. jövedelmi) típusú adókból finanszírozzák az oktatást, és nincsenek is megfelelő adatok a helyi vagyon nagyságáról, a helyi jövedelemmel mérhetjük a helyi gazdagságot. (A szerk.)

Mint látjuk, az egy tanulóra jutó gazdagság és az egy tanulóra jutó kiadások között mindvégig szignifikáns pozitív kapcsolat volt. A becült paraméter értéke pedig 1991 és 1996 között évről évre növekszik, ami arra utal, hogy az oktatási támogatási rendszer ebben az időszakban egyre inkább távolodott a pénzügyi semlegességtől, az önkormányzati általános iskolai kiadások egyre inkább függték az önkormányzat egy tanulóra jutó gazdagságától.

Az önkormányzatok közötti egy tanulóra jutó kiadási egyenlőtlenségek tehát 1991 és 1997 között kategorikus értelemben magas szinten állandósultak, miközben a támogatási rendszer egyre inkább távolodott a pénzügyi semlegességtől. A támogatási rendszer tehát sem azt a célt nem tudta elérni, hogy a gyerekek lakóhelyüktől függetlenül hasonló ráfordításokban részesüljenek, sem azt, hogy az önkormányzatok számára esélyegyenlőséget biztosítson az általános iskolai ráfordítások szintjének megválasztását illetően, és csak nagyon kevés eredményt tudott felmutatni abban a tekintetben is, hogy az átlag alatti ráfordítású települések ráfordításait közelebb hozza az átlagos ráfordításokhoz.

Az önkormányzatok gazdagsága és az iskolai ráfordítások közötti kapcsolat erősségének változását vizsgálva eddig figyelmen kívül hagytuk, hogy hogyan különböznek egymástól az iskolafenntartó települések iskolai célú adózási erőfeszítéseik tekintetében. Nem arról van-e szó, hogy ahogy csökkent a központi költségvetési normatív támogatások aránya az önkormányzatok egy tanulóra jutó kiadásaiból, a gazdagabb települések jobban növelték iskolázási célú adózási erőfeszítéseiket, mivel magasabb kiadási szintet preferálnak, és így magasabb egy tanulóra jutó ráfordítási szintet tudtak elérni. Mivel sem az önkormányzatok adózási erőfeszítéseiről (a kivetett adókulcsokról), sem a helyi adóalapok értékéről nem rendelkezem adatokkal, a kérdést kerülő úton, az önkormányzatok gazdagságának és helyi adóbevételeinek az iskolai kiadásokra gyakorolt együttes hatásán keresztül vizsgáltam meg.

Először megmértem az önkormányzat egy tanulóra jutó gazdagsága (az egy tanulóra jutó szja-bevétel) és az egy tanulóra jutó helyi adóbevétel közötti kapcsolatot. A helyi adóbevételek és az önkormányzat gazdagsága között szigni-

fikáns pozitív kapcsolat volt mindhárom vizsgált évben (lásd a 13. táblázatot).

13. táblázat

**Az önkormányzat gazdagsága\* és a helyi  
jövedelemadó-bevétel logaritmusai közötti kapcsolat**

| Év   | Becsült koefficiens<br>( <i>t</i> -statisztika) |
|------|---|
| 1992 | 1,149<br>(36,5)                                 |
| 1993 | 1,26<br>(14,6)                                  |
| 1997 | 1,35<br>(27,05)                                 |

\* Személyi jövedelemadó/tanuló hányados logaritmusai.

Ezután két csoportra osztottam az önkormányzatokat, azoknak a csoportjára, akik kivetettek helyi adót, és azokéra, akik nem. Majd külön megbecsültem az egy tanulóra mért gazdagság hatását az egy tanulóra jutó kiadásokra mindkét csoportnál. Végül hipotézistesztet megvizsgáltam, hogy a kétféle mintából becsült paraméter nem különbözik-e szignifikánsan egymástól, vagyis azt a feltételezés, hogy a gazdagság egyforma hatással van azoknak az önkormányzatoknak az iskolai kiadásaira is, amelyek kivetettek helyi adót, és azokéra is, amelyek nem. Ezt a hipotézist igazolni lehetett.

Végül az szja-bevétel és helyi adóból származó bevétel együttes hatását vizsgáltam meg az iskolai kiadásokra. Azt néztem, hogy ha az önkormányzatok kivetettek helyi adót, azt iskolázási célra fordítják-e, vagy bármely más célra. A 14. táblázat az együttes becslések paramétereit és *t*-statisztikáit tartalmazza.

A személyi jövedelemadó becsült paramétere a várakozásoknak megfelelően pozitív, szignifikáns és növekvő értékű. A helyi jövedelemadóból származó bevétel becsült paramétere szintén növekvő értékű, 1993-ban és 1997-ben szignifikáns, viszont negatív előjelű.

**Az adóbevételek hatása az iskolai kiadásokra<sup>\*</sup>**

| Megnevezés                   | 1992    | 1993    | 1997   |
|------------------------------|---------|---------|--------|
| Személyi jövedelemadó/tanuló | 0,049   | 0,089   | 0,089  |
| logaritmusa                  | (8,71)  | (7,48)  | (7,89) |
| Összes helyi adó/tanuló      | -0,004  | -0,009  | -0,016 |
| logaritmusa                  | (-1,37) | (-2,77) | (-3,7) |

<sup>\*</sup> Függő változó: egy tanulóra jutó általános iskolai kiadások logaritmusa.

Az eredményeket úgy értelmezhetjük, hogy az önkormányzatok gazdagsága és általános iskolai ráfordításai között egyértelműen pozitív kapcsolat van. A gazdagabb település többet költ iskoláira. Ehhez azonban nem szükséges pótlólagos adózási erőfeszítéseket tennie, valójában két egyformán gazdag település esetén az, amelyiknek helyi adókból származó bevétele magas, kevésbé költ általános iskolai kiadásokra. Úgy tűnik, hogy az önkormányzatok támogatási rendszere inkább visszafogja a gazdagabb településeket abban, hogy saját bevételi forrásaikból tartsák fenn iskoláikat.

Vagyis a számítások eredményei arra utalnak, hogy az önkormányzati támogatási rendszer nemcsak távolodott a pénzügyi semlegességtől és nemcsak magas szinten állandósította a kategorikus kiadáskülönbségeket, hanem emellett a gazdagabb önkormányzatokat nem is ösztönözte arra, hogy növeljék adózási erőfeszítéseiket általános iskoláztatási célra.

Az oktatás központi költségvetési támogatási rendszerének rendszerint háromféle hatását szokták megkülönböztetni. Az első lehetőség, hogy a támogatási rendszer hatására a kiadások szintje nem csökken, de csökken a saját források aránya a finanszírozásban, vagyis a támogatási rendszer *helyettesítő* hatású, az önkormányzatok iskolázási célú adózási erőfeszítéseit váltja ki a költségvetési támogatás. A második lehetőség, hogy a támogatási rendszer hatására csökken a kiadások szintje, az önkormányzat visszafogja iskolái finanszírozását, és *csökken* a kiadások szintje. Végül a támogatási rendszer *stimuláló* hatású lehet,

ha mind a kiadások szintje, mind pedig a helyi források aránya is növekszik.

A magyar támogatási rendszer biztos, hogy nem volt stimuláló hatású az önkormányzatok általános iskolai kiadásaira. Mint korábban láttuk, az egy gyerekre jutó önkormányzati ráfordítások csökkentek reálértékben, miközben növekedett normatíván kívüli, önkormányzati egyéb forrásokból származó kiadások aránya. A támogatási rendszer hatása részben visszafogó, részben helyettesítő hatás volt. A nagyobb jövedelemtermelő képességű önkormányzatok esetében elsősorban helyettesítő hatású volt, míg a szegényebb önkormányzatoknál inkább visszafogó hatású. A támogatási rendszer emellett kategorikus értelemben nem növelte az általános iskolai kiadások egyenlőségét, az átlag alatti települések felzárkóztatásában csak kis, és időleges javulást tudott elérni, miközben a rendszer – a központi költségvetési újraelosztás szerepének növekedése mellett – mindinkább távolodott a pénzügyi semlegességtől.

## 6. Következtetések

A közoktatás finanszírozásának központi támogatási rendszere tehát nem volt eredményes sem a kiadási egyenlőtlenségek enyhítésében, sem pedig az önkormányzatok kiadási szint-választási esélyének javításában, vagyis a pénzügyi semlegesség megteremtésében. Ehhez a kudarchoz bizonyosan hozzájárult, hogy nem tisztázott, milyen célokat is akar elérni a központi kormányzat akkor, amikor az önkormányzatokat iskoláztatási céllal támogatja. E támogatás a kategorikus egyenlőség elősegítésére nem alkalmas, mivel egyrészt a támogatások szintje alacsony, másrészt a tanulólétszám alapú támogatási rendszer a népesebb önkormányzatoknak kedvez, azoknak, amelyek egynél több nyolcosztályos iskolát tartanak fenn, és így jobban ki tudják használni a méretgazdaságosságból adódó előnyöket. Azok a változtatások, amelyek a normatíva arányának emelésével kívánják elérni az önkormányzati kiadások közötti különbségek javítását, nem veszik figyelembe, hogy milyen követ-

kezményekkel jár az, hogy az arány emelése csak azon az áron valósítható meg, hogy – az emelés forrásainak megteremtésére – az önkormányzati források további elvonására kerül sor. Ez a megoldás azt jelenti, hogy a központi költségvetés a települések forrásait elvonja, majd olyan módon osztja újra az önkormányzatok között, amely a népesebb településeknek kedvez. Vagyis az emelésből továbbra is azok az önkormányzatok nyernek elsősorban, amelyek nem biztos, hogy rászorulnak a támogatásra, miközben az nem ellensúlyozza az egyiskolás települések magasabb fajlagos költségeit.

A jelenlegi támogatási rendszer bizonyosan nem tekinti céljának a pénzügyi semlegesség elérését, mivel egyáltalán nem veszi tekintetbe az önkormányzatok eltérő gazdagságát és jövedelemtermelő képességét, valamint adózási erőfeszítéseit. 1991-től kezdődően, bármilyen kormány volt is hatalmon, a központi költségvetés egyre inkább centralizálni igyekezett a forrásokat, ezt mutatja az szja-bevétel megosztási hányadának változtatása a központi költségvetés javára. A centralizáció és a források egyre részletesebb feladatalapú normatívák szerinti visszaosztása azonban az oktatás esetében – mint az eddigiekből láttuk – nem javította, hanem rontotta az önkormányzatok közti egyenlőséget az oktatási ráfordítások tekintetében.

### Hivatkozások

- COHN, E. (1990): The Economics of Education. Pergamon Press, 309 o.
- DAVEY, K.–PÉTERI, G. (1998): A helyi önkormányzati pénzügyi rendszer átalakítási lehetőségei. Pontes Kft., Nagykovácsi.
- HERMANN ZOLTÁN (1998): Méretgazdaságosság a helyi közoktatásban Magyarországon. Fiscal Decentralization Initiative–EDI. The World Bank.
- MCCARTY, T. A.–BRAZER, H. E. (1990): On Equalizing School Expenditures. *Economics of Education Review*, Vol. 9. No. 3. 251–264. o.
- SØRENSEN, R. J. (1997): Local Government School Priorities in Norway. *Education Economics*, Vol. 5. No. 1. 63–89. o.
- TSANG, M. C.–LEVIN, H. (1983): The Impacts of Intergovernmental Grants on Educational Expenditure. *Review of Educational Research*, 329–367. o.
- UNICEF (1998): Education for all? The MONEE project Regional Monitoring Report, No. 5. 77. o.
- WYCKOFF, J. H. (1992): The intrastate equality of public primary and secondary education resources in the U.S. 1980–1987. *Economics of Education Review*, Vol. 11. No. 1. 19–31. o.





**ELKÜLÖNÍTÉS ÉS KÖVETKEZMÉNYEI  
A CIGÁNY GYEREKEK ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI OKTATÁSÁBAN**

Írta  
HAVAS GÁBOR

**Havas Gábor** tudományos főmunkatárs  
MTA Szociológiai Kutatóintézet

A tanulmány alapjául szolgáló kutatás az Oktatókutató Intézetben a MTA Kisebbségkutató Műhelye, az Oktatási Minisztérium és a Soros Alapítvány támogatásával folyt.

A rendszerváltás után két egymással ellentétes tendencia érvényesült a cigány gyerekek iskoláztatása terén. A 80-as évek közepe óta folyamatosan csökkent az iskolaköteles korba lépő évfolyamok létszáma; a kilencvenes évek elejétől kezdve ez már a középfokú iskolákban is éreztette hatását. Ezzel párhuzamosan bevezették a közoktatás normatív finanszírozását, amely a középfokú iskolákat is abban tette érdekelté, hogy minél nagyobb létszámot érjenek el, és a beíratkozott tanulókat lehetőleg minél nagyobb arányban meg is tartsák. Mindez növelte a hátrányos helyzetű, az iskoláztatás terén korábban versenyképtelen társadalmi csoportok (így többek között a cigányság) gyerekeinek bejutási esélyeit a középfokra, illetve ezen belül az érettségit adó középiskolákba, és valamelyest csökkentette a korábban nagyon magas arányú lemorzsolódás veszélyét. A tanulólétszám csökkenése sok helyen a pedagógiai munka feltételeinek javulásával járt együtt: csökkentek az osztálylétszámok, több idő és energia maradt az egyéni bánásmódra, a speciális problémák kezelésére. Tovább liberalizálódott az oktatás tartalma, több lehetőség nyílt alternatív tantervek, pedagógiai módszerek kidolgozására és bevezetésére.

1990 után az oktatásügy irányítói a korábbinál lényegesen több megértést tanúsítottak a kisiskolák problémái iránt is, és módosították azt a több évtizedes gyakorlatot, amely a gazdasági racionalitás szempontjait abszolutizálva kizárólag az erőszakos és egyre növekvő mértékű bekörzetesítést tekintette megoldásnak. A kilencvenes évek elejétől, elismerve a kisebb létszámú iskolák magasabb fajlagos költségeit, a központi költségvetés minden évben – szinte évente változó formában – többletforrásokat biztosított a kisiskolák finanszírozásához, ezzel is segítve azok fennmaradását. Sőt, az évtized első felében néhány korábban bezárt kisiskola újraindítására is sor került. A cigányok szempontjából ennek azért van különös jelentősége, mert ők a népesség egészéhez képest lényegesen nagyobb arányban élnek falvakban, illetve ezen belül az alacsony lélekszámú, sorvadó kistelepüléseken.

## 1. Kitörési pont: az iskola

Ezeknek az iskoláztatási helyzet alakulása szempontjából kedvező tényezőknek a hatását némileg az is erősítette, hogy lassú elmozdulás kezdődött a cigány társadalom iskoláztatáshoz fűződő viszonyában. A rendszerváltás cigányok széles tömegeit érintő sokkja (tömeges kiszorulásuk a legális munkapiacról) sokak számára nyilvánvalóvá tette, hogy a magasabb iskolázottsági szint elérése nélkül hosszabb távon sincs esély nem hogy a visszakapaszkodásra, de még a marginalizálódás megállítására sem. E felismerés természetesen elsősorban azokban fogalmazódott meg, akik még a hetvenes, illetve nyolcvanas évek ilyen szempontból kedvezőbb időszakában indultak el a társadalmi integrálódás lassú, de viszonylag megalapozottnak tekinthető útján: szakmát, olykor érettségit is szereztek, esetleg eljutottak a közvetlen termelésirányítói munkakörökig, megfelelő lakáskörülményeket teremtettek, jövedelmüket és életformájukat többé-kevésbé stabilizálni tudták. Ezeknek az előzményeknek köszönhetően a rendszerváltás után nem kerültek a cigányok nagy többségéhez hasonló kiszolgáltatott helyzetbe, hanem kisebb-nagyobb zökkenők után alkalmazkodni tudtak a megváltozott feltételekhez, és így haszonélvezői, de animátorai is lettek a cigány társadalmon belül végbemenő differenciálódási folyamatoknak. Elsősorban közülük kerültek ki azok a helyi kisebbségi önkormányzati és civil szervezeti cigány vezetők is, akik nemcsak az önérvényesítésben, hanem a közösség érdekeinek a képviselésében, a helyzet javítását célzó programok ki-találásában és megvalósításában is eredményeket tudtak fölmutatni.

Ez a réteg az iskolázottsági szint emeléséhez kapcsolódó motivációk erősödésében is élen járt; azonban ez ma már ennél lényegesen szélesebb körben jellemzi a cigány társadalmat. Megjelent azokban a tradicionális közösségekben is, amelyeknek tagjai a szabályozás liberalizálódását kihasználva, a hagyományokra építve a kereskedelem különböző ágaiban megszerzett jövedelmük révén jelentős vagyonra tettek szert az elmúlt években. Ezekben a családok-

ban is megjelent a törekvés, hogy a hagyományos értékek kamatoztatása révén elért társadalmi pozíciójukat gyermekeik iskoláztatása útján is megerősítsék. E minták és a jelenlegi helyzetükkel összefüggő keserű tapasztalatok azután a cigányság rosszabb helyzetű csoportjaiban is erősítik a motivációs szintet, különösen azok körében, akik alacsony iskolázottságuk és szakképzetlenségük ellenére az életforma stabilizálásában és a társadalmi integrálódásban a rendszerváltás előtt jelentős eredményeket értek el, melyekből a romló feltételek dacára is sikerült valamit megőrizniük a rendszerváltást követően. Persze annak a felismerésétől, hogy ma már érettségi nélkül semmire sem lehet menni, még nagyon hosszú az út a gyerekek iskoláztatását a gyakorlatban is aktívan és hatékonyan támogató magatartás kialakulásáig, de az tagadhatatlan, hogy az ehhez elengedhetetlenül szükséges szemléleti változás elkezdődött.

Az Oktatókutató Intézet (OI) az 1999/2000-s tanévben végzett kutatása<sup>1</sup> szerint a szakmunkásként dolgozó cigány apák 38,3 százaléka, a segéd- vagy betanított munkásként dolgozók 24,5 százaléka szeretné a most általános iskolás gyermekét legalább az érettségiig eljuttatni, és még a munkánélküli cigány apák 14,7 százaléka is ezt tervezi.

#### 1. táblázat

#### A gyermekkel kapcsolatos tervek az általános iskola elvégzése után az apa foglalkozása szerint, százalék

| terv          | az apa foglalkozása |            |            |                   |         |          |
|---------------|---------------------|------------|------------|-------------------|---------|----------|
|               | nem fizikai         | vállalkozó | szakmunkás | segéd, betanított | inaktív | összesen |
| érettségi     | 37,5                | 37,2       | 40,9       | 26,7              | 18,4    | 22,0     |
| szakma        | 56,3                | 41,9       | 49,5       | 54,2              | 59,9    | 57,7     |
| munkavállalás | 6,3                 | 9,3        | 1,1        | 4,9               | 4,4     | 4,4      |
| nem tudják    |                     | 11,6       | 8,6        | 14,2              | 17,4    | 15,9     |
| összesen      | 1,1                 | 3,1        | 6,6        | 16,1              | 73,1    | 100      |
| N             | 16                  | 43         | 93         | 225               | 1024    | 1401     |

OI kutatás, 2000.

<sup>1</sup> Integráció és elkülönítés a cigány gyerekek oktatásában. Oktatókutató Intézet 1999–2000. A kutatás vezetői Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona voltak.

A vágyak és a realitások közötti feszültséget persze jól érzékelteti, hogy miközben átlagosan a szülők 18,9 százaléka szeretné, ha gyermeke legalább érettségizne, csak 8,2 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy addig vállalja is a taníttatás költségeit.

2. táblázat

**Milyen végzettség megszerzéséig vállalják a gyermek taníttatását az apa foglalkozása szerint, százalék**

| terv                | az apa foglalkozása |            |            |                   |         |          |
|---------------------|---------------------|------------|------------|-------------------|---------|----------|
|                     | nem fizikai         | vállalkozó | szakmunkás | segéd, betanított | inaktív | összesen |
| ált. iskola         |                     | 8,2        | 1,1        | 3,5               | 4,2     | 4,0      |
| szakmunkás          | 18,8                | 8,2        | 17,0       | 23,7              | 25,3    | 23,9     |
| érettségi           | 6,3                 | 4,1        | 4,3        | 2,2               | 2,7     | 2,8      |
| érettségi és szakma | 12,5                | 2,0        | 9,6        | 4,8               | 3,6     | 4,2      |
| diploma             | 12,5                | 6,1        | 5,3        | 1,3               | 1,7     | 2,2      |
| amíg bírják         | 18,8                | 16,3       | 9,6        | 11,8              | 18,0    | 16,4     |
| amíg tanulni akar   | 25,0                | 49,0       | 45,7       | 41,7              | 29,0    | 32,8     |
| nem tudják          | 6,3                 | 6,1        | 7,4        | 11,0              | 15,4    | 13,8     |
| összesen            | 1,1                 | 3,4        | 6,5        | 15,9              | 73,1    | 100      |
| N                   | 16                  | 49         | 94         | 228               | 1050    | 1437     |

OI kutatás, 2000.

Ezért van fokozott jelentősége a továbbtanulást segítő ösztöndíjas és más támogató programoknak (MACIKA, Soros Alapítvány). Hozzá kell tenni azonban, hogy az állami szerepvállalás ezen a téren nem megfelelő mértékű, és éppen ezért túl sok minden függ a változó stratégiájú civil szervezetek aktuális anyagi helyzetétől és szándékaitól. (A Soros Alapítvány például fokozatosan építi le a cigány fiatalok felsőfokú tanulmányait támogató ösztöndíjas programját, és összességében is egyre kevesebbet költ a magyarországi programokra, így többek közt a cigány oktatási programokra is.)

A felsorolt tényezők együttes hatásának köszönhetően az elmúlt években mindenesetre jelentősen megnőtt mind az érettségit adó középiskolákba, mind a felsőfokra beiratkozó cigány fiatalok aránya. Igaz, hogy amióta 1993-ban adatvédelmi szempontokra hivatkozva az iskolai statisztikákban megszüntették a cigány gyerekekre vonatkozó elkülönített adatgyűjtést, országos adatok még a középfokú továbbtanulási arányokról sem állnak rendelkezésre, de maga a javulás ténye néhány témánkba vágó kutatás eredményei és más közvetett információk alapján nem vitatható.

Az Oktatáskutató Intézet említett kutatása szerint a mintában szereplő 192 iskola nyolcadikat végzett cigány tanulóinak 1997-ben a 13, 1998-ban a 15,8, 1999-ben a 19 százalékát vették fel érettségit adó középiskolába (szakközépiskola, gimnázium). Ezek a számok a fentebb idézett 1994-es adatokhoz képest is egyenletes, bár nagyon lassú javulást mutatnak.

### 3. táblázat

#### Továbbtanulók aránya évente a végzősök százalékában

|                  | 1996/97    |        | 1997/98    |        | 1998/99    |        |
|------------------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|
|                  | nem cigány | cigány | nem cigány | cigány | nem cigány | cigány |
| nem tanul tovább | 2,3        | 16,5   | 2,8        | 16,1   | 3,2        | 14,9   |
| szakiskola       | 4,4        | 8,6    | 5,4        | 10,4   | 3,2        | 9,4    |
| szakmunkás       | 36,5       | 61,6   | 34,9       | 57,5   | 36,8       | 56,5   |
| szakközép        | 38,3       | 9,3    | 37,3       | 12,0   | 38,1       | 15,4   |
| gimnázium        | 18,3       | 3,7    | 19,3       | 3,8    | 18,4       | 3,6    |
| összesen         | 100        | 100    | 100        | 100    | 100        | 100    |
| N                | 167        | 168    | 176        | 176    | 177        | 182    |

OI kutatás, 2000.

A kutatás csak azokra az általános iskolákra terjedt ki, ahol a cigány tanulók aránya az 1992/93-as tanévben elérte a 25 százalékot vagy meghaladta a 100 főt. Így feltételezhető, hogy a kutatás által érintett cigány népességben az átlagosnál

nagyobb arányt képviseltek a legszegregáltabb, legmarginálisabb helyzetű cigány családok gyermekei, akiknek ennél fogva továbbtanulási esélyeik is rosszabbak az átlagosnál.

Eredményeinket már csak ezért is érdemes összehasonlítani a Delphoi Consulting ugyanebben az évben végzett hasonló vizsgálatának eredményeivel, ők ugyanis szélesebb merítéssel, az 1992-ben 8,5 százalékot meghaladó cigány tanulóarányú iskolákból vettek mintát. A középfokú továbbtanulási arányokban ennek ellenére nem mutatkozik lényeges különbség a két vizsgálat eredményei között.

A felsőfokon továbbtanulók számáról a nekik szóló ösztöndíjas programok adatai alapján lehet hozzávetőleges képet alkotni. Az utóbbi években évente mintegy 4-500 cigány fiatal részesül egyetemi, főiskolai ösztöndíjban. A 80-as évek elején még az érettségit adó középiskolákban tanuló cigány fiatalok száma volt ennyi, a jelentős előrelépés tehát tagadhatatlan. Mindez azonban mégsem ér sokat a teljes népesség hasonló adataival való összevetésben. Ma már ugyanis a 8 általánost végzettek 70 százaléka tanul tovább érettségit adó középiskolákban, és az érettségizettek mintegy fele felvételt nyer valamilyen felsőoktatási intézménybe. A cigányok és nem cigányok közötti olló tehát a cigányok növekvő felsőfokú továbbtanulása ellenére is lényegében változatlan marad.

A következményeket még súlyosabbá teszi, hogy a viszonylagos javulás is csak a cigány népességnek egy kisebb – jórészt már középosztályi helyzetben lévő vagy afelé törekvő és értékrendjében ehhez igazodó – részét érinti. A többséget az iskoláztatás terén ma lényegében ugyanolyan hátrányok sújtják, mint amilyeneket már a hetvenes, nyolcvanas évek kutatásai és elemzései is kimutattak és az iskolázottsági szint emelésének legfőbb akadályaként jelöltek meg.

## **2. Hova járnak iskolába a cigány gyerekek?**

Különösen súlyos következményekkel jár a cigány gyerekek növekvő mértékű iskolai elkülönítése, amint azt jól érzékeltetik

az Oktatáskutató Intézet kutatási mintájában szereplő iskolák



adatai is. A kutatás során 192 iskolát kerestünk fel. Ez a magyarországi általános iskolák valamivel több mint 5 százaléka, ahova a nem cigány tanulóknak összesen 4 százaléka, míg a cigány tanulóknak 24,6 százaléka jár. A kutatás néhány kivételtől eltekintve olyan iskolákban folyt, ahol a cigány gyerekek aránya 1992-ben meghaladta a 25 százalékot, vagy a létszámuk elérte a 100 főt, de nem minden ilyen iskola került be a mintába. Országosan a cigány általános iskolások 44 százaléka tanul az említett kritériumoknak megfelelő (25 százalék feletti arány, illetve 100 fő feletti létszám 1992-ben) iskolákban. Ugyanakkor a nem cigányoknak csak 6,3 százaléka jár ezekbe az iskolákba. Ez az adatszár már önmagában is jelzi, hogy milyen jelentős mértékű a cigány gyerekek iskolai elkülönítése ma Magyarországon. Még sötétebb a kép, ha figyelembe vesszük az időbeli tendenciákat is, hiszen 1992 óta ezen a téren is jelentős változások következtek be. (A mintavétel során azért voltunk kénytelenek az 1992-es adatokból kiindulni, mert akkor készült utoljára a cigány tanulókra vonatkozó adatokat külön feltüntető országos statisztika.)

#### 4. táblázat

##### **Cigány és nem cigány tanulók száma és aránya a vizsgált iskolákban, 1989–1999**

| év   | összes<br>tanuló | nem cigány<br>tanuló | cigány<br>tanuló | cigány tanulók<br>aránya, % |
|------|------------------|----------------------|------------------|-----------------------------|
| 1989 | 65906            | 49385                | 16521            | 25,1                        |
| 1992 | 59368            | 41945                | 17423            | 29,3                        |
| 1999 | 55878            | 33255                | 22623            | 40,5                        |

A cigányok aránya tehát a vizsgálatba bevont iskolák teljes tanulólétszámán belül igen jelentősen (több, mint a másfélszeresére) nőtt, miközben a teljes tanulólétszám és különösen a nem cigány tanulók létszáma jelentősen csökkent ezekben az iskolákban. Ezek a változások nem magyarázhatók meg az országos demográfiai trendekkel. A cigány általános iskolai tanulók száma ugyanis 1989-től 1999-ig országosan csak 4,5 százalékkal, a vizsgált iskolákban viszont 36,9 százalékkal nőtt.

A nem cigány tanulók száma ugyanebben az időszakban országosan 24,4 százalékkal, a vizsgált iskolákban viszont 32,7 százalékkal csökkent. Még nagyobbak az országos és az érintett iskolákra vonatkozó trendek közötti eltérések, ha az 1999-es helyzetet az 1992-es adatokkal vetjük össze. Ebben az időszakban a nem cigány tanulók száma országosan 14,1 százalékkal, a vizsgált iskolákban viszont 26,1 százalékkal – tehát lényegesen nagyobb mértékben – csökkent, a cigány tanulók száma pedig országosan csak 5,2 százalékkal, a minta iskoláiban viszont már 29,8 százalékkal nőtt. Míg 1992-ben a mintába került 192 iskola közül még csak 31-ben voltak többségben a cigány tanulók, addig ma már 64 iskoláról mondható el ugyanez. Ennek megfelelően országosan 61-ről 126-ra, vagyis 7 év alatt több mint a duplájára emelkedett az ilyen iskolák száma.

Az országos és az érintett iskolákra vonatkozó trendek eltérése összességében azt eredményezte, hogy míg 1989/90-ben az összes cigány általános iskolás 18,6 százaléka járt a mintába került iskolákba, addig tíz évvel később már 24,6 százaléka jár ezekbe. 1992-ben még csak minden tizenkettedik-tizenharmadik cigány tanuló (7,1 százalék) tanult olyan iskolában, ahol a cigányok alkották a többséget, ma viszont már minden ötödik-hatodik (18,1 százalék). Az adatok tehát egyértelműen azt bizonyítják, hogy az elmúlt években igen jelentős mértékben erősödött a cigány tanulók iskolai elkülönítésének tendenciája.

Ez a folyamat természetesen szorosan összefügg a cigányság helyzetében a rendszerváltás után bekövetkezett változásokkal, a romák tömeges marginalizálódásával, a többségi társadalom a szaporodó válságtünetek hatására egyre türelmetlenebbé váló magatartásával, a kirekesztő mechanizmusok általános erősödésével, amelyek az etnikai alapon is működő hátrányos megkülönböztetés legváltozatosabb formáit teremtik meg nap mint nap az élet minden területén, a szociális ellátások szabályozásában és gyakorlati alkalmazása során éppúgy, mint a munkaerőpiacon, az egészségügyi ellátásban, a lakóhely megválasztásában, a lakhatással összefüggő hatósági eljárásokban vagy az iskoláztatásban.

### 3. Lakóhely és iskola

A cigány tanulóknak az iskolák meghatározott körében nyomon követhető rohamosan növekvő koncentrációjában például igen jelentős szerepet játszik, hogy az elmúlt években részben a spontán migrációs folyamatok eredőjeként, részben pedig a többségi társadalom tudatos kirekesztő törekvéseinek eredményeként ismét erősödik a cigányok lakóhelyi elkülönítése. Már az 1994-es országos reprezentatív cigányvizsgálat kimutatta, hogy hiába számolták fel korábban a régi cigánytelepek túlnyomó részét, a kilencvenes évek elején a cigányság 60 százaléka mégis erősen szegregált körülmények között lakott. Ebben szerepet játszott a telepfelszámolási akciók végrehajtási módja, amely már magában hordozta új szegregátumok kialakulásának a lehetőségét. Ezt jól illusztrálhatjuk a kutatás során készült leírások részleteivel<sup>2</sup>.

“Régen volt egy cigánytelep, de azt lerombolták. A romák nagyobbik része azonban a falu Szerencs felőli végén most is egy tömbben lakik.”

“A cigánytelep régen az Árpád úton és környékén volt, ami a város Sárospatak felőli végén található, és melyet megszüntettek és ma már csak néhány család lakik ott. A cigány családok jelentős része a település másik végén koncentrálódik a Bihari út és a virágnevű utcák környékén. A Bihari úton egy klasszikus telep van, ahol egymással szemben állnak kicsi szoba-konyhás épületek.”

“A hatvanas évek végén szűnt meg a telep, amikor a putrikat lerombolták, s közvetlenül mellettük CS-lakásokat építettek, így alakult ki a Táncsics utca beszögellése. Ugyanezekben az utcákban épültek később szocpolos házak is. A hetvenes évek végén nyitottak a falu másik végén egy új utcát (Árpád u.), aminek azóta se került szilárd burkolata. Itt is szinte kizárólag cigányok építkeztek.”

“A régi cigánytelep a település Karcag felé eső részén, a vasút és a volt szovjet katonai reptér között terült el. A telepfelszámolás a hatvanas évek végén kezdődött, az utolsó kunyhót 1982-ben bontották le. A telepi cigányok nagy része a falu túlsó végébe, egy utcába épített CS-házakba költözött, de az évek során a környező utcák parasztházaiba is romák költöztek. Ma már a Bibó utcában, a vele párhuzamos Tópart utcában és az előbbi folytatásában lévő Új soron szinte csak romák laknak. Az utóbbi években ezen a területen épült a szocpolos házak többsége is.”

<sup>2</sup> Az alábbiakban idézett leírásokat, interjúkat a kutatás “terepmunkásai”, Bernáth Gábor, Bernáth Péter, Breitner Péter, Burka Viktória, Diósi György, Gyorgyevics Zsuzsa, Janni Gabriella, Kadét Ernő, Kardos Lajos, Kóródi Miklós, Kovács Andrea, Kresalek Dávid, Kresalek Gábor, Lengyel Gabriella, Mándl Iván, Pálincás János, Szuhay Péter, Vásárhelyi Bálint, Virágh Tünde, Wizner Balázs, Zádori Zsolt és Zolnay János készítették. Értékes munkájukat ezúton is szeretném megköszönni.

“A hatvanas-hetvenes években a falutól kb. 1 kilométerre, a töltés mellett volt a “gödör”, akkor ott 10 család lakhatott, olyan 50-60 fővel. A régi telepet a “C” építkezésekkel számolták fel, és a falu egyik régi, kieső részén kezdtek el lakásokat építeni. Az újtelepi rész kb. 3 kilométerre van a központtól, innen a gyerekek busszal járnak be. A bérletet nekik kell megvenni (400 Ft/hó), az iskola nem fizeti. Ezen az újtelepi részen, ami valójában a falu régi része, szinte csak cigányok laknak. Régi parasztházakban, szocpolos, OTP-s házakban vegyesen. Burkolt út sehol nincs, a nagyobb utcákon útalap van.”

A lakóhelyi elkülönítés részleges fennmaradása, majd újabbként megerősítése azonban nemcsak a telep-felszámolási program ellentmondásos és gyakran képmutató végrehajtásának a következménye. A lakóhelyi szegregációnak már a hatvanas, de főként a hetvenes években kialakultak teljesen új típusú formái is. Az erőszakos téeszesítés által megrendített aprófalvakból, kistelepülésekről már a hatvanas években megindult a lakosság erőteljes ütemű elvándorlása. A folyamatot tovább erősítette a helyi intézményeket felszámoló, az infrastruktúra fejlesztésének lehetőségét kizáró településpolitikai. Az így megüresedő házakba többnyire olyan cigány családok költöztek a helyi telepről vagy a környékről, akiknek a korábbi lakásvizsgálataikhoz képest ez is előrelépést jelentett. A cigány családok beköltözésére és növekvő arányú jelenlétére azután a nem cigány családok még erőteljesebb ütemű elvándorlása volt a válasz.

“Jegyzőasszony szerint a hetvenes évek közepétől a falu sorvadásnak indult. Sokan beköltöztek Dombóvárra, Szekszárdra és messzebbre is: Budapestre, Érdre. Dunakeszin egyenesen "gy-i kolónia" van. A megüresedett házakba kerültek adás-vétel útján a romák.”

“A hatvanas években a téeszesítés előtt nagyon sokan költöztek városokba. Az elvándorlás, illetve a cigányok beköltözése azóta is folyamatos. A mostani 24 első között csak egy gyerek van, aki egyik ágról sem cigány – mondta szörnyülködve az iskola-igazgató.”

“A falu prosperáló jellegére utalhat, hogy népesség maximumát 1960-ra éri el, 1050 főt regisztrál a népszámlálás. Attól kezdve folyamatosan fogy a népesség. Az 1960-as tsz-szervezés, majd az iparba áramlás csapolja meg a régi paraszti népességet. Helyükre elsősorban cigány családok költöznek.”

A nyolcvanas évek végétől a gazdasági recesszió, a szocialista nagyipar összeomlása, a téészek megrendülése majd felszámolása és a rohamosan növekvő munkanélküliség a "lakosságcsere" újabb hullámát indította el a szóbanforgó településeken. Ebben az időszakban az olcsón megvásárolható ház lehetőségébe kapaszkodva munkahelyüket elvesztő, a városi bérlakások fenntartási költségeinek drámai mértékű drágulása elől menekülő, egzisztenciálisan ellehetetlenülő városi szegény - közöttük igen nagy arányban roma - családok tették ki a beköltözők egyre nagyobb részét. Megjelenésük, illetve az általuk támasztott kereslet viszont újabb "öslakosokat" késztetett elköltözésre.

"A zádorfalvi cigányok egységes és egyenlő társadalmi képlete az elmúlt 15 évben a bevándorlók jóvoltából megváltozott. E nézetet hangoztatja a polgármester és az iskolaigazgató-helyettes is. Úgy látják, hogy minden rossz okozói a bevándorlók. Zádorfalva paraszti népességének előregedése és a hatvanas években kezdődő, a hetvenes években felerősödő elköltözési törekvése olcsóvá tette az ingatlanokat, ezen házakba kezdtek beköltözni részben Ózdról, részben Kazincbarcikáról a munkanélkülivé lett cigánycsaládok, akik itt remélték megélhetésüket."

"Vannak betelepült cigányok is, furcsa mód Ózdról, Miskolcra költözött ide 10-15 család. Nyíregyházáról, Debrecenből is költöztek ide cigányok, abban reménykedve, hogy itt a földművelésből, állattartásból kicsit könnyebben meg tudnak élni. Az egyik család asszonya mondta, hogy: "két autóval, szekrényssal érkeztem, mint egy úr, most meg...". Mostanra eladták a bútorokat, egy rozoga kocsit maradt, ami nincs levizsgáztatva, és egyre jobban elszegényednek. Ők Debrecenből jöttek, ott volt a férfinak takarító cége, de egyre kevesebb megrendelést kapott, egyre nagyobb díjhátralék volt a nyakukon, itt meg olcsón megvettek egy vizes, vertfalú parasztházat, és a mellette lévő üres telket."

A folyamat szükségszerű következménye a helyben maradó nem cigány népesség fokozatos előregedése. Az érintett településekről elsősorban a fiatalabb nem cigányok költöznek el, míg az idősebbek nagyobb valószínűséggel maradnak. A folyamat előrehaladtával a cigány és nem cigány népesség korösszetétele között többnyire egyre nagyobb a különbség, és ezért az iskolások között a cigányok lényegesen magasabb arányt képviselnek, mint a teljes népességben.

“A falu pedig a közeljövőben homogén cigány település lehet, mert a sokác és a német nemzetiségű emberek idősök, kihalnak vagy elköltöznek. A polgármesterek ennek okát elsősorban a hatvanas-hetvenes években életben lévő építési korlátozásokban látja, aminek következményeként a nem roma fiatalok elmentek a faluból.”

“A cigányok körülbelül 500-an vannak, az utóbbi időkben főleg Borsodból, Szabolcsból, illetve a közeli falvakból jöttek. A hatvanas évek elejétől kezdett emelkedni a cigány beköltözők száma. Nem cigány fiatalot nem is láttam, csak öregeket, akik a kocsmában – halkan, a bajszuk alatt, hogy meg ne hallják – a cigányok ellen acsarkodnak. Egy-két középkorú nem cigány férfit lehetett látni a délutáni pesti busz érkezése után, nyilván ők maradtak a rengeteg bejáró közül. A fiatalok – aki csak tehette – végleg elköltöztek. Beszéltem is négy, 60-70 éves asszonnyal, akik fiatalon Pestre költöztek és most, egy akkorig Kállón maradt asszony temetésére jöttek vissza. Rokonuk sem lakik már itt, akinél megaludhattak volna, a temetés után hazabuszoztak.”

“A jegyzőasszony és az általa behívott gazdasági vezető teljesen elkeseredve és nem kis adag cinizmussal beszélt arról, hogy náluk a kisebbségi problémák nem a cigányokat, hanem a magyarokat érintik, mert már ők vannak kisebbségben. Ez részben köszönhető annak, hogy a születő gyerekek 90 százaléka cigány, tavaly mindössze két magyar gyerek született, másrészt pedig a fiatalok, ha csak tehetik elköltöznek a faluból.”

“Az iskolába 16 helybeli parasztyerek jár, s hatszor annyi a helybeli cigánygyerekek száma. Ez azt is jelzi, hogy a parasztnépesség, noha az össznépességen belüli aránya 50 százalékos, alapvetően előregedett. 1960 óta lényegében új házat csak a cigányok építenek, a magyarok Edelényben, Szendrőben vásárolnak telket, építenek házat.”

A bemutatott demográfiai és szegregációs folyamatok egyik következménye, hogy a cigány általános iskolások 30 százaléka 1000 fő alatti lélekszámú kisközségek iskoláiba jár, ahol átlagos arányuk az 50 százalékot is meghaladja, miközben a teljes magyarországi népességnek csak nem egészen 6 százaléka él ilyen településeken.

A kistelepülésekéhez hasonló folyamatok játszódtak el az elmúlt évtizedekben, de különösen a hetvenes évek közepétől kezdve a városok, nagyobb községek slumosodó negyedeiben, egykori munkáskolóniáin. A korábban ott élők a rossz és egyre romló feltételek miatt (fejletlen infrastruktúra, alacsony komfortfokozatú lakások, az építési tilalom, illetve a karbantartás hiánya miatt lepusztuló lakóépületek stb.), vagy a társadalmi felemelkedésből (továbbtanulás, munkahelyi

mobilitás stb.) adódó lehetőségekkel élve egyre nagyobb számban költöztek ki, és helyükre egyre nagyobb arányban kerültek más szegény családokkal együtt a felszámolt telepekről kirajzó és az iparba áramló cigány családok. Beköltözésükre azután a még ott maradt, kicsit is jobb helyzetű nem cigány családok is újabb, még erőteljesebb ütemű elvándorlással reagáltak.

“Az iskolába – az igazgatónő elmondása alapján – a hetvenes években a környékbeli munkás szülők gyerekei jártak. A szülők a csepeli, illetve erzsébeti gyárakban dolgoztak, főként szakmunkásként, kisebb részük segédmunkásként. A gyerekeknél a fő cél természetesen valamilyen szakmunkásbizonyítvány megszerzése volt. Akkoriban csak egy-két cigány gyerek járt az iskolába, ők “elvesztek” a többiek között.

“A nyolcvanas évek elején kezdték építeni a Török utca másik oldalán a lakótelepet, amelyet a tervek szerint ezen az oldalon is folytatni akartak. Ezért ez a terület építési tilalom alatt volt egészen a nyolcvanas évek végéig. Még egy kerítést sem lehetett felhúzni engedély nélkül, amit persze nem adtak meg, mert úgyis mindjárt épül itt a lakótelep. A régi, rossz állapotú házakból elkezdtek kiköltözni az emberek, megpróbálták eladni, cserélni. Az ingatlannak nem volt értéke. Ebben az időben kezdtek el betelepülni a cigányok. Elsőként Nógrádból jöttek családok, majd Szabolcsból, Borsodból. Elég sok önkényes volt, több kilakoltatási akció is zajlott, amibe megpróbálták bevonni az iskolát is.”

“A cigány lakosság jelentős része egy tömbben lakik, a Május 1. úti iskola környékén lévő lakótelepen. A cigány lakosság aránya itt folyamatosan növekszik, a környező falvakból beköltözőknek köszönhetően. A telep mögött egy kis erdő van. A lakótelep lepusztult, a szemeteskonténerek körül nagy halom szemét látható.”

“Az iskola körzetéhez tartozik a Dzsumbuj, három tömbnyi nyomorúságos munkáskolónia, ami az utóbbi évtizedben kiérdemelte a kerületi szociálistpolitika külön figyelmét; saját segítő intézménye van. A Dzsumbuj régen elcigányosodott, főleg a keleti országrészekből vándoroltak ide családok.”

Az egykori munkáskolóniák “elcigányosodásának” legújabb és letragikusabb változata akkor jött létre, amikor a nyolcvanas évek közepétől-végétől sorra zárták be azokat a bányákat, üzemeket, amelyek munkásai számára annak idején megépítették ezeket az akkor még elfogadható színvonalú, de a későbbiekben a komfort hiánya és az épületek elavulása miatt alaposan leértékelődött lakásokat. Az üzembezárások-

kal megszűntek a helyben megélhetést biztosító munkahelyek is. Aki csak tudott, menekült, s a megüresedő, többnyire nagyon rossz állapotú lakások csalóka megkapaszkodási lehetőséget kínáltak a környék legelesettebb, legnyomorúságosabb helyzetű családjainak.

“Két, századfordulón épített egykori kolónia van a településen. Az egyik a nádasdi úttól jobbra a Vajosbánya-telep, a másik az iparvasút melletti ún. Alsórész. Mára mindkét telepen zömében cigányok laknak, a “bevándorlók”, akik főleg Arlóról jöttek, de érkeztek ide Hangonyból és Domaházaról is családok.”

“A régi bányászlakásokból álló sorházak teljesen leromlottak, komfort nélküliek, karbantartásukra, felújításukra nincs pénze lakóiknak. Ezeket a lakásokat többnyire romák lakják, nagyrészt jogcím nélküli lakosként.”

“A kimerült bányák bezárását követően az elbocsátott bányászok többsége elhagyta telepi lakását, s az ő helyükbe jöttek az arlói cigányok.”

Természetesen ezek a nagyobb községekben, városokban lezajló spontán, ám szigorú társadalmi törvényszerűségeknek engedelmeskedő és a szegregáció jelentős erősödését eredményező folyamatok a környék iskoláiban is éreztetik hatásukat. Részben ilyen okokra vezethető vissza a cigány tanulók arányának ugrásszerű növekedése a Nagykörút menti pesti kerületek, különösen Józsefváros és Ferencváros egyes iskoláiban. Az OI kutatás mintájába került 12 budapesti iskolában – ezek túlnyomó részt a VII., VIII. és IX. kerületben találhatók – a cigány tanulók aránya tíz év alatt (1989-től 1999-ig) több mint a duplájára (22,7 százalékról 49,1 százalékra) emelkedett. Hasonlóan rövid idő alatt még nagyobb arányváltozások következtek be az egykori bányatelepi vagy más slumosodó negyedekben működő vidéki iskolákban.

“A bányatelep hajdan Pécs egyik legszebb fekvésű területe volt. A településen múlt századi épületek – épségben megmaradt, gondozott gerendavázas tűzoltószertár, néhány bányászlakás és az iskola – és a két világháború között épült középületek – kórház, valamint a Széchenyi-akna építményei tanúskodnak a valamikori jobb lét állapotairól. Ezt a jobblétet egyébként a Duna Gőzhajózási Társaság hozta létre, és annak idején születéstől halálig tartó biztonságot nyújtott az alkalmazásában lévők részére. A szocializmus időszakában prosperáló bányászatnak köszönhetően tágas családi házak és egy-két szobás bányászlakások sorházai találhatók egymás mellett. Mára a település leromlott, egyre többen hagyják el régi lakói, családjai közül. A nyíltszíni fejtés állítólag 2002-ig ad



még munkát, de jóval kevesebb embernek, mint a régi intenzív mélyművelés. A munkahellyel rendelkező felnőttek "a városba" járnak dolgozni. Sok a munkanélküli, a romák majd mindegyike az. A lakosság kicserélődését jól érzékelteti, hogy 25 éve kb. 300 tanulója volt ennek az iskolának, köztük senki se volt cigány, ma kb. 120-130 gyerek jár ide, akiknek majd fele cigány származású."

A telepfelszámolási program nyomán kibontakozó spontán társadalmi folyamatok és az új szegregációs minták hatását már a Kádár korszakban, de különösen az elmúlt tíz évben jelentősen felerősítették a többségi társadalom stratégiai válaszai és a tanácsok, majd önkormányzatok tudatos intézkedései. Bár a tudatos elkülönítő törekvések sokszor nemcsak a cigányokat (tegyük hozzá: többnyire a szegény cigányokat), hanem a nem cigány, de hasonlóan leszakadt, marginalizálódott társadalmi csoportokat is sújtják, az etnikai szegregáció eszközeként is működnek.

"A telep a hetvenes években szűnt meg, amikor "CS" lakásokat kezdtek el építeni Gyűrén, a belvizes területeken. Az akkori vezetés elgondolása szerint a szomszédos Nagyvarsányt meg kellett tisztítani a cigányoktól, és áttelepíteni a Gyűrén épülő "modern" házakba. Ennek eredményeképpen ma az iskolaigazgató szerint egy cigány sem jár a varsányi iskolába."

"1983-ban Hajdúhadházán felszámolták az ország egyik legnagyobb cigánytelepét – oly módon, hogy a felépült OTP-s lakásokkal az elkülönítés megmaradt, és a romák többsége ma is a település széléin, erősen szegregált körülmények között él."

"A város idővel számos helyen mért ki telket, és adott vagy épített házat a békési cigányoknak. Szinte mindegyik központi telepítésnek jellemzője azonban, hogy a telep környékén, illetve tömbben történt."

"A várost az áthaladó vasút szinte kettéosztja. A vasúttól északra fekvő terület – mely a város lakott területének durván az egyharmada – a cigánynegyed. Nem tudom, valószínűleg nincs is rá adat, hogy a város cigány lakosságának hány százaléka él itt, de az biztos, hogy a döntő többsége. Jelzi ezt az is, hogy a Fáy utcai iskolában kért húsz címből talán négy volt, amelyik nem ezen a városrészen volt található. Megkülönböztető név nem ragadt erre a városrészre, mindenki így nevezi: *ahol a cigányok laknak*."

"A nyolcvanas évek elejétől kezdtek cigány családok a telepeken kívül házakat vásárolni, de a falubeliek gondosan ügyeltek arra, hogy ez csak a telep környéki utcákra korlátozódjon. Ezekben az utcákban ma már alig él néhány magyar család. Ez a gondosság a mai napig jellemző a verpelétiekre. Cigány család nem vehet, nem építhet házat a főút túloldalán."

“A Dobó II. a cigánysor. A név a nem is olyan régen lebontott cigánytelep nevét őrzi. Ez a cigánytelep ’92-ig létezett, és a Dobó I. – azaz az akkori Dobó utca – szomszédsága miatt “Dobónak” hívták. Miután eltüntették a “Dobót”, létrehoztak ott egy új utcát, melyet Dobónak neveztek el, és csak cigányok lakják, ez a Dobó II.”

“Az idén nyáron újra kiöntött a Tarna, a Dankó-telepen összedőlt hét ház. Az árvízsegélyből a helyi önkormányzat a kisebbségi önkormányzat segítségével vásárolt házakat. (Ekkor derült ki, hogy több összedőlt ház hivatalosan nem is létezett, nem volt tulajdonosa, tulajdoni lapja ....) Volt egy eladó ház a község másik felén, az iskola mellett. A kisebbségi önkormányzat már ki is alkudta az árat, de mikor a szomszédok megtudták, hogy kinek akarják adni a házat, inkább összeadták a pénzt és megvették ők, csak nehogy cigány költözzön oda.”

“Bár több roma család él Berettyóújfalu belvárosában, magyar lakókörnyezetben, több roma panaszkodott arra, hogy újabb roma családok beköltözését az önkormányzat a szomszédok tiltakozására megakadályozza, vagy nehezíti. Találkoztunk olyanokkal, akik házat vettek a településen belül, az önkormányzat azonban a szomszédok kérésére megakadályozta a lakhatási engedély kiadását, így jelenleg is árulják frissen vett házukat.”

“A bányát 1992-ben zárták be, s akkor lényegében a Farkaslyukon lakók többsége munkanélkülivé vált. Az öreg bányászok számára már korábban szociális bányászlakásokat építettek Ózdon, s az így megürült lakásokba elsősorban cigány családok költöztek. Ózd törekvése már ekkor világosan láthatóan az volt, hogy minél több városi bérlakásban lakó cigány családot költöztessenek ki Farkaslyukra, ugyanakkor minél több nem cigány családot hozzanak be Ózdra.”

“Tapasztalatom szerint kétirányú a jelenség, egyrésztől van egy széttartó, a diszpóra irányába ható folyamat, de emellett legalább ilyen erős a lakóhelyi szegregálódás is. Az utóbbi bár nem szükségszerűen etnikus, mert a szegények gyengébb komfortértékű lakóövezetekbe való szorulása zajlik, mégis a cigányság leszakadó, reménytelen részeit (meglehet a többséget) húsba-vágóan érinti. Szegény cigány lakóhelyek a városban: az említett Öreg Rókus (Hunyadi tér környéke), amelyben a konfliktust tovább erősíti, hogy értékes ingatlanokkal rendelkezik a városrész, és a befektetők szeretnék pacifikálni, vagyis az önkényeseket, cigányokat – úgy ötszáz főt – kiseperni, amihez az önkormányzatban erős szövetségesre találtak; a város nyugati szélén fekvő Repülőtér elhanyagolt betonblokkjai (számuk száz fő körül lehet); Móraváros öreg bérházai és földszintes házacskái; illetve a Cserepes sor zömében önkormányzati tulajdonú szükség-lakásai (itt hetven család élhet).”

#### **4. Az iskolák közötti szelekció – a nem cigány gyerekek iskolai elvándorlása**

A lakóhelyi szegregáció, a cigány lakosság arányának egyes településeken, településrészekben vagy városi lakónegyedekben bekövetkezett rohamos mértékű növekedése mellett az iskolai elkülönítés erősödésében igen jelentős szerepet játszanak a többségi társadalom erőteljes elkülönülési törekvései is. Ezt igazolja, hogy Budapesten és a megyeszékhelyeken, ahol több általános iskola is van elérhető közelségben, rendkívül egyenlőtlen a cigány gyerekek iskolák közötti eloszlása.

Az iskolák közötti eloszlás feltűnő egyenlőtlenségeit lényegében ugyanazok a mechanizmusok hozzák létre, mint a lakóhelyi szegregáció erősödését. Egyes iskolákban a környék migrációs folyamatai (a ki- és beköltözések) következtében nőni kezd a cigány tanulók aránya. Erre a többségi családok úgy reagálnak, hogy igyekeznek más iskolába íratni a gyerekeiket, és így a cigány tanulók aránya lényegesen nagyobb mértékben növekszik, mint amit a lakónépesség összetételének változása indokoltta volna. Az OI kutatás mintájába került budapesti iskolákban már az 1989/90-es tanévben is 22,7 százalék volt a cigány tanulók aránya, míg a mintába nem került iskolákban ugyanakkor csak 2,8 százalékot ért el. Azokon a megyeszékhelyeken, ahonnan került a mintába iskola, ezekben 26 százalék volt a cigány tanulók aránya 1989-ben, míg az érintett városok többi iskolájában csak 3,1 százalék. A különbség tehát a mintába került illetve nem került iskolák között Budapesten és a megyeszékhelyeken is már akkor több, mint nyolcszoros volt. Azóta a teljesen szabaddá vált iskolaválasztás és a szerkezetváltó hat- és nyolcosztályos gimnáziumok térhódításával az eloszlások egyenlőtlensége tovább növekedett. A minta iskoláiban 10 év alatt a cigány tanulók aránya Budapesten 49,1 százalékra, a megyeszékhelyeken pedig 53,2 százalékra emelkedett. Budapesten például az egyik ilyen iskolában 20-ról 60, egy másikban pedig 40-ről 100 százalékra nőtt a cigány tanulók aránya. Ugyanakkor az elcigányosodott iskolákkal rendelkező településeken belátható közelségben

vannak “cigánymentes”, vagy csak elenyésző számú cigány tanulót oktató iskolák is.

Budapesten, a megyeszékhelyeken és a nagyobb városokban könnyű helyzetben vannak azok a családok, akik nem akarják, hogy a gyerekeik olyan iskolába járjanak, ahol a cigány gyerekek aránya meghaladja az általuk “tolerálható” mértéket, hiszen bőven van választási lehetőségük.

*Budapest, VIII. kerület:* “A 80-as évek elején már volt angol oktatás, az igazgatónő szerint (1984 óta dolgozik itt) akkoriban határozottan elit iskolának számított. A cigányok aránya akkor 7 százalék volt. A cigány tanulók száma ezután enyhén emelkedett, majd kb. 1995-től kezdett drasztikusan nőni. Most majdnem 50 százalék. Az igazgatónő szerint ezzel olyan folyamatok indultak be, amelyeknek az iskola ugyan próbál, de nem képes ellenállni: a törekvőbb családok elviszik a gyerekeiket. A jobb képességűek a hatodik osztály után hatosztályos gimnáziumba mennek (most 73 hatodikosból 11-en adták be a jelentkezésüket).”

*Dunántúli megyeszékhely:* “Az iskolába 349 tanuló jár, ebből 179 a cigány. Az iskola egyébként retteg attól, hogy a város végképp leírja őket. Évről évre megfigyelhető, hogy a körzetükben működő három óvodából kb. 20 gyereket már nem íratnak be hozzájuk, hanem jobb iskolákba viszik.”

*Észak-magyarországi város:* “Jelenleg négy állami és egy egyházi általános iskola van a városban, mindegyikben kb. 400 diák tanul. A szülőket az iskolaválasztásban befolyásolja a roma tanulók aránya. Az iskolavezető mesélte, hogy az egyik szülő beiratás előtt végigjárta az iskolákat, és azért döntött az Esze mellett, mert ott látta a legkevesebb cigány diákot.”

A nagyobb településeken azok az iskolák, ahova nem, vagy alig járnak cigány tanulók, gyakran maguk is sokat tesznek azért, hogy a cigány gyerekek minél hatékonyabb távolutartására vonatkozó társadalmi igényt kielégítsék és ezzel megőrizték az iskola jó hírnevét. Egy alföldi megyeszékhely “cigányos” iskolájának az igazgatónőjével készült interjúból idézünk:

“– Egyáltalán semmiféle segítséget nem érzek a társadalom részéről. Pedig hát, ez a saját jól felfogott érdeke lenne. Én ezért ellenzem a szelektálást az általános iskolákban, az első osztályban. Már ott megkezdődik a szelekció, és nem a képességek alapján. Úgy tüntetjük föl, mintha eszerint lenne, de valójában nem ez alapján. Ugyan tilos felvételiztetni, de felvételi elbeszélgetés az nem tilos, hát most soha senki nem megy oda, hogy megnézzé, gyakorlatilag mi folyik ezen az elbeszélgetésen. Lehet ezt burkoltan csinálni, mint ahogy bármit.

– *Itt arra céloz, hogy a cigány gyerekeket már ekkor kiszórák?*

– Módjukban áll, ha akarják. Következménye nincs. Vagy ha mégis fölveszik, a cigány gyereket ott ugyanúgy kezelik, mint a többi gyereket, és a hátrányai leküzdésében nem nyújtanak neki segítséget. A hátrány marad, azt önállóan a gyerek nem tudja leküzdni. Tehát előbb-utóbb nyílik az olló: a többi gyorsabb ütemben halad, mint ő. Egy idő után egyre kevésbé tudja a követelményeket teljesíteni, és a szülővel év vége előtt közlik, hogy a gyerek most sem érte el azt a szintet, és semmiképp sem vagyunk hajlandók átengedni. Akkor szintén hozzánk hozza. Pedig annak a gyereknek se teszünk jót, akit kiválogatunk az elitosztályba. Látom az utcán, meg a konfliktusokban is egyre több az olyan eset, hogy egy védett közösségbe járó gyerek meglát egy cigány gyereket az utcán, és rögtön rá van írva, hogy lebénul, a frász áll belé. Amitől a másik gyerek (és ez természetes) rámászik. Az lenne az útja az integrációnak, hogy minden iskolába mindenféle gyerek járna, hogy lássa, mi is van valójában. Mert a társadalom se olyan, hogy itt vannak az elitek, ott a közepesek, amott meg az alja. Ilyen kis országban mindenki mindenkivel találkozhat. Én a saját sorsomból tudom, hogy ha az embernek vannak gyermekkori tapasztalatai a cigányokról, akkor nem lesz velük ellenséges. A gyerek nem születésétől fogva cigányellenes, a cigány és magyar gyerek egymással játszik, és semmi gondja egymással. Mindaddig, amíg nem tudatosítják benne, hogy fiam, ettől félni kell.

– *Ezt azért elég korán tudatosítják.*

– Igen. Akaratlanul is kifejlesztik benne azt a hozzáállást, ami akadályozza az integrációt. Ha a gyerekben tudatosítjuk, hogy ennek más a bőre színe, akkor ezt az életben nem tudjuk belőle kiszedni. Soha nem fogja elfogadni a másfajtat. Lehet az nála tízszer különb, akkor se fogja ezt elismerni, de még azt sem, hogy vele egyenértékű. Én ebben látom a legnagyobb tragédiát. Ha ez így marad, innen kijutni nem lehet.”

A már “reménytelenül elcigányosodott” iskolákban viszont sokszor a tantestület is beletörődik a megváltoztathatatlanba, s elfogadja a társadalmi környezet lesújtó ítéletét.

*Budapest, VIII. kerületi iskola:* “Volt olyan, hogy a jól tanuló hatodikos cigány gyerekek azt mondta a tanára, hogy menjen el egy másik iskolába, ha tovább akar tanulni, mert ha meghallják, hogy innen jött, egyszerűen nem fogják felvenni.”

Ám a “lábbal szavazás”, a gyerekek átíratása azokon a településeken is mindennapos gyakorlat, ahol helyben csak egy iskola van, s ahol ennél fogva az iskolaváltoztatás azt

jelenti, hogy a gyerekek az ezzel járó időráfordítást, többletköltséget és -energiát is vállalva egy másik településre

kell járnia. A kutatás során felkeresett 192 nyolcosztályos általános iskola közül 38-ból van egyértelmű adat arra, hogy az elmúlt években a magas cigány arány és az ezzel összefüggő színvonal-problémák miatt az iskola teljes tanuló létszámához képest jelentős mennyiséget ért el a beiskolázási körzetből máshova be- vagy átíratott nem cigány tanulók száma. Közülük 28 olyan településen működik, ahol csak ez az egy iskola van. Hangsúlyozni kell, hogy a máshova járók között olykor megtaláljuk a legtörekvőbb cigány családok gyerekeit is, de ez csak azt bizonyítja, hogy a felemelkedéshez az etnikai és általában a társadalmi szolidaritás megtagadására is szükség van.

Egy Borsod megyei kistélepülés iskolájában 1992-ben a tanulók fele volt cigány. Ma már a nem cigány tanulók egyetlen kivételtől (egy alkoholista apa gyerekétől) eltekintve valamennyien egy másik település iskolájába járnak, így a helyi iskola úgy vált tiszta cigány iskolává, hogy a faluban még szépszámmal élnek nem cigány gyerekek is. A gyerekek iskolai elvándorlásával járó létszámcsökkenés jelentősen megnövelte a helyi iskola fenntartásnak a fajlagos költségeit, ezért a polgármester be akarta zárni. Tervéről azonban le kellett mondania, mert a cigány gyerekeket a környék egyetlen iskolája sem volt hajlandó fogadni.

Ha nem is ennyire szélsőséges formában, de számos egyetlen iskolával rendelkező kistélepülésre igaz, hogy a gyerekek "elvándorlása" miatt a helyben lakó iskoláskorú népességben, illetve a helyi iskolában érvényesülő cigány–nem cigány arányok lényegesen eltérnek egymástól.

“Az utóbbi években kezdődött el, hogy *a nem cigány szülők máshová viszik a gyerekeiket*. Nagykönyiből 8 alsós is Tamásiba (a legközelebbi város) jár iskolába. 8 osztályos gimnáziumba 12-en Tamásiba, ketten pedig Dombóvárra járnak, s még Értényből is (az iskolai körzethez tartozó, Nagykönyinél rosszabb forgalmi helyzetű kisközség) 5-6 gyerek eljár Tamásiba iskolába.”

“K-n a szegregációnak egy nagyon érdekes fajtáját sikerült megtalálnom. Ugyan a kérdőívben nem elkülönített cigány iskolaként jelöltem a k-it, 87 százalékban cigány tanulók járnak oda.

Az óvodában ez az arány még magasabb. Ezek döbbenetes számok ahhoz képest, hogy a falu lakosságának csupán 47 százaléka cigány. Érdeemes megnézni az adatokat az osztályokkal kapcsolatban:

1. évfolyam – 26 tanuló; ebből cigány 25
  2. évfolyam – 25 tanuló; ebből cigány 25
  3. évfolyam – 17 tanuló; ebből cigány 17
  4. évfolyam – 22 tanuló; ebből cigány 18
  5. évfolyam – 18 tanuló; ebből cigány 16
  6. évfolyam – 20 tanuló; ebből cigány 13
  7. évfolyam – 15 tanuló; ebből cigány 12
  8. évfolyam – 20 tanuló; ebből cigány 13
- A két kisegítő osztályban 18 tanuló; ebből 17 cigány.

Nem csupán demográfiai okokra vezethető vissza ez a magas arány, hanem arra is, hogy aki teheti, elviszi innen a gyerekeit másik településre, leginkább a szomszédos B-re és T-re vagy a kb. húsz kilométernyire lévő hevesi hatosztályos gimnáziumba. Az iskolaigazgató szerint a hevesi hatosztályos gimnázium minden jó képességű gyereket elszippant. A mostani hatodikos osztályban 7 magyar van és 13 cigány: az összes magyar gyerek Hevesre készül, de a cigányok közül is többen szeretnék megpróbálni. A legtöbb gyereket a tizenegy kilométerre lévő B-re viszik. B. nagyobb település, az iskola is nagyobb; a cigányok aránya pedig mind a faluban, mind az iskolában jóval alatta marad a k-inak. Az iskolaigazgató szerint legalább egy osztályra való k-i gyerek jár csak B-re; főleg magyarok, de cigányok is. Ez az iskolaváltoztatás vagy -váltás igazából csak 3-4 éve gyakorlat, de a K-n tanító pedagógus is viszi el innen a gyerekeit. Újabban már az óvodát is máshol kezdi sok gyerek.”

“Az iskola 123 tanulója közül 116 cigány. A faluban még 38 iskolaköteles korú gyerek él, ők a közeli V-re, vagy Gy-re járnak tanulni.”

“A magyar szülők közül egyre többen hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumba íratják gyerekeiket, ha lehet Nyíregyházára, hogy ne legyenek együtt a kisebbség gyermekeivel.”

“A két iskola közötti különbségek azokra az időkre vezethetők vissza, amikor az egykori tanácstagok elhatározták, hogy N-ben nem lesznek többé cigányok. Innentől kezdve a gy-i iskola híre egyre rosszabb lett, és amikortól lehetett, egyes szülők elkezdték nem a helybéli iskolába beíratni gyermekeiket, hiszen ott még voltak cigányok. Az ellentétet csak fokozta, hogy néhány évvel ezelőtt a n-i iskola általános művelődési központ is lett. Az igazgatónő szerint semmivel sem jobb az n-i iskola színvonala, ott még régebbi számítógépek is vannak, mint náluk, és a tanerő sem képzettebb, csak ott nincsenek cigányok.”

Az átíratkozás sok helyen öngerjesztő folyamattá válik. A nem cigány gyerekek elvándorlása miatt nő a cigány tanulók aránya a helyi iskolában. A pedagógusok egyre kevésbé hajlandók odamenni tanítani. Emiatt csökken a tanítás színvonala, ami aztán további szülőket késztet arra, hogy máshova írássák gyermekeiket. A törekvőbb, jobb helyzetű cigány családok is ezt teszik, mert nem akarják, hogy a gyerekeik behozhatatlan hátrányba kerüljenek, és a helyi iskola végérvényesen a szegény cigányok etnikai gettójává válik.

A homogén cigány és az erős cigány többségű iskolák kialakulásának egyik legsúlyosabb következménye, hogy együtt jár a pedagógusok erőteljes szelekciójával. A tanárok többnyire nem szívesen tanítanak cigány vagy "elcigányosodó" iskolákban. Félnék a speciális nevelési és oktatási problémáktól, úgy érzik, hogy ezekben az iskolákban nem juthatnak sikerélményekhez, és hogy komoly presztízsz-vesztést jelent számukra ott tanítani. Szép számmal akad közöttük olyan is, aki erősen előítéletes a cigányokkal szemben, és úgy gondolja, hogy a cigány gyerekek oktatása eleve reménytelen feladat. Az OI kutatásából kiderült, hogy miközben a gyerekszám csökkenése miatt ma már sok helyen munkanélküliség fenyegeti a pedagógusokat, az "elcigányosodó" iskolákban még mindig sokan tanítanak képesítés nélkül. Van olyan (homogén cigány) iskola, ahol a tantestület 7 tagjából 4 csak érettségivel rendelkezik. Sokan képesítés nélkülként is csak azért mennek "cigány" iskolába tanítani, mert így könnyebben juthatnak be a pedagógusképzésbe, és mihelyt megszerzik a diplomát, átmennek egy másik iskolába.

*Egy falusi iskola, ahol a cigány gyerekek aránya megközelíti a 90 százalékot:* "Azok a gyerekek, akik itt ötös tanulónak számítottak és másik iskolába kerültek, az új helyen tanulási gondokkal kell, hogy szembenézzenek. Van úgy, hogy az egyik tanár részeg; van úgy, hogy nem jön be tanár az órára. Ez utóbbit többen is említették; a matematika óra abból állt, hogy az igazgató bejött, felírt két feladatot a táblára a gyerekeknek; és nem jött be senki óra végéig. A gyerekek az ilyen órákon magnóznak vagy játszanak. Felső gyerekeknek okoz gondot a szorzótábla, amit egykor nagyon jól tudtak, de elfelejtettek. Rengeteg az elmaradt óra. Az iskolaigazgató említette, hogy sok a helyettesítés mostanában – azt azonban nem, hogy ezek az ún. helyettesítések hogyan is zajlanak. Több szülő panaszkodott arra, hogy nincsenek szakkörök, délutáni foglalkozások az iskolában; a napközi is csak



az alsóban működik, nincsen felsős tanulószoba. Véleményem szerint nem ártana egy alapos szakfelügyelői vizsgálat K-n.”

*Egy másik falu gyakorlatilag homogén cigány iskolája:* “Az iskola belül is elég siralmas látvány, a falakon csak a tablók láthatók, az osztályokban alig van díszítés, néhány rajz a faliújsá-

gon. A bútorok lepusztultak, nincs számítógép, szemléltető-eszközök se nagyon. Az érződött az iskolán, hogy nincs “gazdája”, senkinek nem fontos, hogy mi történik benne, hogy hogy néz ki.

Ennek oka egyrészt az anyagiakban keresendő, mivel a falu szegény és nagy gondot jelent az iskola fenntartása, másrészt az odafigyelés teljes hiányában. Az igazgató hatvan éves, tanítói végzettségű, 1993 és 1996 között személyi ellentétek miatt nem itt dolgozott. Az önkormányzattal, a polgármesterrel került többször konfliktusba, feljelentés is lett a dologból. Az iskola finanszírozása volt a konfliktus egyik oka, az igazgató túlzott alkoholfogyasztása a másik. Az iskola nem önálló gazdálkodású, de olyan szinten nem, hogy az igazgatónak semmi fogalma nem volt róla, hogy mire mennyi pénzt költenek. Év elején benyújtja a tervezett költségvetést, és kész. Minden egyes ceruza megvételéhez pénzt kell kérnie. Mikor beszélgettünk akkor hozott a postás egy csomagot, ami 400 Ft-ba került, de még erre sem volt pénze, mondta, hogy majd kér az önkormányzaton. Ahogy írtam, elég súlyos konfliktusok vezethettek ehhez a megalázó helyzethez.

Az iskolában részben összevont osztályok vannak: 1.-2., 3.-4., 5.-6., és 7.-8. osztály. Hét tanár dolgozik, de négyen csak érettségivel rendelkeznek. Szakképesítés nélküliek tanítják felsőben a magyart, történelmet, földrajzot, kémiát, németet, rajzot, technikát, test-nevelést, matematikát – vagyis szinte mindent. Az 1.-2.-ban és a 3.-4.-ben van szakképzett tanítónő, de az utóbbi csoport szaktárgyait képesítés nélkül oktatja a tanítónő.

Az említettekben kifolyólag az oktatás színvonal alacsony. Az igazgató is említette, hogy a minimumszintre építenek, aminek egyik oka az otthoni hozzáállás. Az iskolából máshova átkerülő diákok állítólag szinte semmit nem tudnak. Nagyon nagy a fluktuáció az iskolában. Sokan, amikor meghallják, hogy csak cigány gyerekek járnak ide, már vissza is vonják a jelentkezésüket.”

## 5. Az iskolán belüli szelekció

Azokban a – főként nagyobb létszámú – iskolákban, ahol a cigány gyerekek aránya már jelentős, de még nem elkerülhetetlen, hogy az iskola hosszabb távon tiszta cigány iskolává váljék, a nem cigány családok részéről általában komoly nyomás nehezedik az iskolavezetésre annak érdekében, hogy gyerekeiknek legalább ne kelljen egy osztályba járniuk a cigány, és főként a szegényebb, a különösen rossz családi körülmények közül érkező cigány gyerekekkel. A nyomásgyakorlás legfőbb eszköze a nem cigány gyerekek átíratása más iskolába, vagy a településen belül, vagy, ha ez nem lehetséges, másutt. Sok igazgató és pedagógus elismeri, hogy iskoláján belül azért kellett az elkülönítés különféle technikáit alkalmazni és ennek érdekében különböző funkciójú párhuzamos osztályokat létrehozni, mert megindult a nem cigány gyerekek elvándorlása, s ha nem akarták, hogy ez a folyamat felgyorsuljon, “lépniük kellett”.

“Megállt a gyerekelvándorlásunk is. Ez valamennyi résztvevőnek az együttes közreműködésével történt így. Szakmai fejlesztések is benne vannak ebben. A kis létszámú nyelvoktatás, a nívócsoportos matematikaoktatás, azon kívül nyilván az eltérő tantervű és kis létszámú osztályok beindítása is.”

A cigány gyerekek iskolán belüli elkülönítését szolgáló eljárásoknak a magyar iskolarendszerben több évtizedre visszatekintő hagyományai vannak. Ha szükségét érzik, az iskolák ma is ezeket a megszokott eljárásokat alkalmazzák. Az elkülönítés többnyire nem kizárólag etnikai alapon működik, hanem keverednek benne az egyértelmű faji diszkrimináció és a szakirodalomból jól ismert, általánosabb érvényű társadalmi szelekció elemei. Ez azt jelenti, hogy egyrészt létrejönnek a magasabb társadalmi státusú családok gyerekeinek a magasabb színvonalú oktatását szolgáló, különleges pedagógiai szolgáltatásokat biztosító osztályok, ahova kivételképpen bekerülhet néhány cigány gyerek is a legintegráltabb, legjobb társadalmi pozíciójú családokból. Másrészt az iskolázatlan, alacsony jövedelmű és státusú nem cigány családokból is kerülnek gyerekek azokba az osztályokba, amelyeket elsősorban a cigány gyerekek elkülönítése

érdekében hoznak létre. Hozzátehetjük, hogy a migrációs folyamatok, a lakóhelyi szegregáció és az iskolák közötti szelekció révén az iskolák egy része a szegények, a marginalizálódott, leszakadt társadalmi csoportok iskolájává válik, ahol a belső szelekciónak már nem nagyon van funkciója. Ezekben szinte mindig nagyon magas a cigány tanulók aránya, de az egyes osztályok között e tekintetben már nincsenek lényeges különbségek.

Az iskolák jelentős részében azonban igen erőteljesen érvényesül a belső szelekció is. Részletesen megvizsgáltuk, hogy a mintába került iskolákon belül mekkora különbségek alakultak ki az egyes osztályok összetétele között. Az

osztályokat hat csoportba soroltuk: homogén nem cigány osztályok, azok az osztályok, ahol a cigány tanulók aránya 25 százalék alatt, 25 és 50 százalék között, 50 és 75 százalék között illetve 75 százalék felett van, és végül a homogén cigány osztályok. Azt tekintettük az iskolán belüli szelekció szélsőségesen erős esetének, ha egy adott iskolán belül legalább három fokozatnyi különbség tapasztalható az egyes osztályok összetétele között. (Például: miközben vannak homogén nem cigány osztályok, vannak olyanok is, ahol a cigány gyerekek adják a többséget.) 178 iskolából vannak osztályszintű adataink, s közülük 90-ben, tehát az ilyen szempontból megvizsgált iskolák nagyobbik felében tapasztalhatóak az említett szélsőséges különbségek.

23 olyan iskolát találtunk, ahol homogén cigány és homogén nem cigány osztály is működik. További 30 iskolában a homogén cigány osztályok mellett vannak olyan osztályok is, ahol a cigány gyerekek aránya 25 százalék alatt marad. 9 iskolában fordul elő, hogy olyan osztályok is működnek, ahol a cigányok aránya 75 százalék fölött van és olyanok is, ahova csak nem cigányok járnak.

Tanulságos mindezt összevetni az iskola egészét jellemző arányokkal. 23 olyan iskola van, ahol a cigány gyerekek aránya összességében nem éri el a 25 százalékot. Közülük 10-ben mutathatók ki az osztályok közötti szélsőséges aránykülönbségek. 96 olyan iskola van, ahol a cigány gyerekek aránya a 25 és 50 százalék közötti sávba esik,

s közülük 53-ban alakultak ki az osztályok közötti szélsőséges aránykülönbségek. 37 olyan iskola van, ahol az arány 51-75 százalék. Közülük 25-ben minősíthetők szélsőségesnek az osztályok között aránykülönbségek. S még a 75 százalék feletti cigány arányú iskolák között is, ahol pedig ez már majdnem fizikai lehetetlenség, találtunk két olyat, ahol szélsőséges aránykülönbségek voltak kimutathatóak.

A kutatás adataiból kiindulva becsléseket végeztünk az országos arányokra vonatkozóan. E szerint az ország összes 8 osztályos általános iskolájában együttvéve kb. 1230 olyan osztály lehet, ahol a cigány tanulók aránya meghaladja az 50 százalékot, de még 75 százalék alatti, s ezekben kb. 13 300 cigány gyerek tanul; kb. 740 olyan nem homogén osztály lehet, ahol a cigány tanulók aránya már a 75 százalékot is meghaladja, s ezekben kb. 10300 cigány gyerek tanul; és végül kb. 770 homogén cigány osztály van, melyekben összesen kb. 9000 cigány gyerek tanul.

Mindez azt jelenti, hogy a teljes általános iskolás népesség 10 százalékát kitevő cigány általános iskolások bő egyharmada (a 93 ezerből 32 600) cigány többségű osztályokban végzi tanulmányait. Hogyan jön létre ez a polarizáció? Főként a különböző osztálytípusok létrehozása és működtetése révén. Ahogy az egyik igazgató nyersen megfogalmazta:

”Ha nem akarjuk, hogy a magyar gyerekek végképp elfogyjanak az iskolából, föl kell vállalnunk a magyar és cigány gyerekek képességei közötti különbséget.”

Ahol tehát az iskolán belüli elkülönítésnek még lehet jelentősége, elsősorban ott működnek egyfelől tagozatos, másfelől felzárkóztató, kiegészítő vagy más ún. speciális tantervű osztályok. Az utóbbiak létrehozásának és fenntartásának a hivatkozási alapja mindig az, hogy az oda irányított gyerekek, a családi szocializációval és az elégtelen óvodáztatással összefüggő szocio-kulturális hátrányok miatt nem tudják teljesíteni a “normál tantervű” osztályok követelményeit, nem képesek lépést tartani a többi gyerekekkel, és ezért a hátrányok ledolgozása, a felzárkóztatás érdekében

speciális pedagógiai bánásmódra, eljárásokra és módszerekre van szükségük. A gyakorlatban azonban ezek az osztályok a ritka kivételektől eltekintve erősen csökkentett követelményeket és pedagógiai színvonalat eredményeznek, s annak az elfogadását, hogy azok a gyerekek, akik ide járnak, kevesebbre képesek, tehát kevesebbet is kell tudniuk. Így a különbség köztük és a többi gyerek között nem hogy nem csökken, hanem folyamatosan nő az általános iskolai tanulmányok során.

“Mindkét óra matematika volt. A tanárnőknek való bemutatkozásakor aggodalmunkat fejeztük ki, mondván: semmit sem fogunk érteni az anyagból. Megnyugtattak, hogy ne tartsunk ettől, mert csak a legalapvetőbb dolgokat próbálják elsajátíttatni a "korrekciós" osztályokban. 7.-ben az egyszerű egyenletek, 6.-ban a négy alapművelet és a százalékszámítás lesz a téma. Az igazgató-helyettes asszony közbeszólt: "Minek is kéne nekik többet tanítani? Úgyis rá szükségük."

“Tulajdonképpen egy másfajta tanítási módszert alkalmaznak, tehát kvázi *nem tanítanak nekik mindent*. Példának mondták, hogy a Pitagorasz tételt nem tanítják meg ezeknek a cigány gyerekeknek, mert olyan mindegy. Ha tovább is mennek, csak szakmunkás iskolába mennek, de többnyire oda se. Oda ez nem kell, így hosszabban tudnak egy-egy alaptémával foglalkozni.

Az OI kutatás mintájába került iskoláknak egy elég jelentős része már menthetetlenül a szegények iskolájává vált, ezért viszonylag alacsony mind a tagozatos, mind a “speciális tantervű” osztályok száma. Az érintett iskolákban az 1999/2000-es tanévben összesen 2722 osztály működött.

#### 5. táblázat

##### **Az osztályok típus szerinti megoszlása az OI vizsgálatba bevont iskolákban, százalék**

|                                    |       |
|------------------------------------|-------|
| normál osztály (2048)              | 75,2  |
| kisegítő osztály (225)             | 8,3   |
| felzárkóztató osztály (133)        | 4,9   |
| testnevelés-tagozatos osztály (83) | 3,0   |
| nyelv tagozatos osztály (70)       | 2,6   |
| éneke-zene tagozatos osztály (70)  | 2,6   |
| matematika tagozatos osztály (30)  | 1,1   |
| egyéb tagozatos osztály (63)       | 2,3   |
| összesen (2722)                    | 100,0 |

A cigány és nem cigány tanulók osztálytípusok szerinti eloszlása egyértelművé teszi, hogy a különböző osztálytípusok létrehozása és működtetése az etnikai szegregáció céljait is szolgálja. Minél nagyobb egy osztályban a nem cigány és minél kisebb a cigány tanulók aránya, annál valószínűbb, hogy ez az osztály tagozatos képzés formájában vagy más módon az átlagosnál magasabb színvonalú oktatást, az alapkövetelményekhez képest pedagógiai-képzési többlet-szolgáltatást biztosít. Ugyanakkor minél kisebb a nem cigány és minél nagyobb a cigány tanulók aránya, annál valószínűbb, hogy az adott osztály a megfelelő képességek és/vagy készségek hiányára, a családi szocializációnak az iskolában már pótolhatatlan mulasztásaira hivatkozva eleve csökkentett követelményeket támaszt az odajáró tanulókkal szemben.

Az osztályokat a keretükben folyó pedagógiai munka jellege és tartalma, illetve az ehhez kapcsolódó követelményszint alapján némi leegyszerűsítéssel három fő csoportba lehet sorolni. A *tagozatos osztályokban* az átlagosnál többet nyújtanak és többet is követelnek. A *normál osztályokban* az alapkövetelmények teljesítése a mérce. A *speciális* (felzárkóztató, korrekciós, kisegítő stb.) *osztályokban* pedig bevallottan ennél is kisebb, olykor lényegesen kisebb, követelményeket támasztanak, és gyakran a pedagógiai munka, a pedagógus attitűdje is ehhez a csökkentett elváráshoz igazodik. Ezért is különös jelentősége van annak, hogy miként alakul a három fő osztálytípusban a cigány és nem cigány tanulók aránya. Természetesen nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az egyes pedagógusok szakmai felkészültsége, hivatástudata, elkötelezettsége ellensúlyozó hatású is lehet, de az vitathatatlan, hogy a három fő osztálytípus közötti eloszlás alapvetően meghatározza az iskolai pályafutás esélyeit.

Különösen feltűnő, hogy a készségtárgyból tagozatos osztályokban milyen alacsony a cigány tanulók aránya. Az egyik megyeszékhelyi iskolában van egy rendkívül tehetséges cigány gyerek, aki rendre az iskola hírnevét öregbítő kiváló eredményeket ér el a különböző sportversenyeken.

Az iskola mégsem tartja érdemesnek arra, hogy a testnevelés tagozatos osztályba járjon.

6. táblázat

**A cigány tanulók aránya a különböző osztálytípusokban,  
százalék**

|                                 |      |
|---------------------------------|------|
| testnevelés tagozatos osztályok | 14,1 |
| éneke-zene tagozatos osztályok  | 16,1 |
| matematika tagozatos osztályok  | 16,2 |
| nyelvi tagozatos osztályok      | 17,5 |
| normál tantervű osztályok       | 45,2 |
| felzárkóztató osztályok         | 81,8 |
| kisegítő osztályok              | 84,2 |
| átlag                           | 40,5 |

Még világosabbá válik az osztályok közötti szelekció etnikai vetülete, ha azt vizsgáljuk, hogy a homogén cigány osztályok hogyan oszlanak meg a különböző osztálytípusok között:

7. táblázat

**Homogén cigány osztályok száma és típus szerinti  
megoszlása az OI mintában**

|                         | esetszám | százalék |
|-------------------------|----------|----------|
| tagozatos osztály       | 3        | 1,0      |
| normál tantervű osztály | 123      | 39,5     |
| speciális osztály       | 185      | 59,5     |
| ebből: felzárkóztató    | 57       | 18,3     |
| kisegítő                | 128      | 41,2     |
| összesen                | 311      | 100,0    |

Ha figyelembe vesszük, hogy a három tagozatos osztály közül egy sem tartozik a nálunk jelentős hagyományokkal és éppen ezért kidolgozott tantervekkel, metodikával rendelkező, tipikusnak tekinthető tagozatok (matematika, nyelv, éneke-zene, testnevelés) sorába, hanem csak egyéb kategóriába sorolt kvázi-tagozatnak tekinthető, akkor megállapítható, hogy a tiszta cigány osztályok gyakorlatilag ki vannak zárva a tagozatos képzés lehetőségéből.

Ezzel szemben sok helyen kifejezetten azért hoznak létre felzárkóztató vagy kisegítő osztályokat, hogy a cigány tanulókat el lehessen különíteni. A felzárkóztatás elvileg azt jelentené, hogy speciális készségfejlesztő pedagógiai módszerekkel igyekeznek csökkenteni azokat a szocio-kulturális hátrányokat, amelyek miatt a szegény, marginális társadalmi helyzetű családokból érkező gyerekek már az iskolai pályafutásuk kezdetén sem tudnak lépést tartani a többiekkel. A felzárkóztató osztályokat működtető iskolák többségében azonban nincsenek speciális programok, nem alkalmaznak a problémákat valóban enyhítő, a hátrányokat érzékelhetően csökkentő módszereket. Többnyire a pedagógusok sincsenek tisztában azzal, hogy mit is kellene tenniük, hogy milyen lehetőségeket kínálnak a reform-pedagógia különböző irányzatai, az erre a célra megoldásokat kidolgozó módszertani iskolák. Csak annyit érzékelnek, hogy a cigány gyerekek gyakran rosszul teljesítenek, és miattuk nem lehet a kívánatos ütemben haladni a tananyaggal. A felzárkóztató osztályokat azért tartják megoldásnak, mert ott az ő teljesítőképességükhöz lehet igazítani a mércét, ami viszont egyre növekvő lemaradáshoz vezet. A felzárkóztató igyekezet legfeljebb abban merül ki, hogy rendszeresen korrepetálnak a lemaradó gyerekekkel, és így a szokásosnál többet gyakoroltatják a tanultakat, ám anélkül, hogy változtatnának a kudarcosnak bizonyuló pedagógiai eljárásokon. A felzárkóztató osztályok zsákutcáját jelzi, hogy ezek több helyen felmenő jelleggel működnek, vagyis még a felső tagozatban is biztosítják a cigány gyerekek elkülönített oktatását.

A felzárkóztató és kisegítő osztályok létrehozásában egyaránt jelentős szerepet játszik az elkülönítési szándék. Van azonban egy lényeges különbség is. Míg az előbbiekből a felsőbb évfolyamokra át lehet kerülni a normál osztályokba, és a gyerekek több mint 60 százaléka át is kerül, addig az utóbbiakban erre minimális az esély.

Normál iskolákban működő kisegítő osztályokat többnyire csak a kisebb településeken és olyan iskolákban szerveznek, ahol a cigány tanulók aránya viszonylag magas. (A nagyobb településeken ugyanis önálló kisegítő iskolákban oktatják az értelmi fogyatékosnak minősített gyerekeket.) Számuk a



hatvanas évek elejétől, a cigány gyerekek egyre teljesebb körű beiskolázásával párhuzamosan egészen a nyolcvanas évek végéig folyamatosan növekedett. Azóta valamelyest csökkent, mert az ország demokratizálódása következtében az iskolák kénytelenek voltak óvatosabban bánni ezzel az eljárással. A cigány szülők jelentős része mindig is nehezményezte, ha egy vagy több gyerekének kisegítőbe kellett járnia, de a pártállam idején nem nagyon volt lehetőségük az iskolák döntéseinek a befolyásolására. Az elmúlt években viszont egyre gyakoribbá vált, hogy helyi civil szervezetek, kisebbségi önkormányzatok, vagy maguk a szülők is fellépnek a kisegítő osztályokba irányítás gyakorlata ellen. Úgy is fogalmazhatunk, hogy erősödött az iskola döntéseinek társadalmi ellenőrzése. Ugyanakkor sok helyen a többségi társadalom nyomása az elkülönítés különböző formáit, így többek között a kisegítő osztályok fenntartását kényszeríti ki. Ezért még mindig jelentős a normál iskolákban működő kisegítő osztályok száma, és a cigány gyerekek összehasonlíthatatlanul nagyobb arányban tanulnak ilyen osztályokban, mint a nem cigányok.

Hiába szigorították többször is az áthelyezés feltételeit, ahol az elkülönítés szándéka erős és a helyi hatalmi viszonyok ezt lehetővé teszik, ott megtalálják a kiskapukat. Gyakran van példa arra, hogy az áthelyezésért felelős szakembereknek a helyi óvónő mondja meg, véleménye szerint melyek azok a gyerekek, akik nem fogják bírni a normál tantervű osztályok követelményeit, és a bizottság a gyerekek egyenkénti vizsgálata nélkül, ennek alapján hozza meg döntéseit. Számos tapasztalat utal arra, hogy az áthelyezések során erőteljesen érvényesülnek a diszkriminatív szándékok is. Arra is több példa van, hogy maga az iskola irányít olyan cigány gyerekeket a kisegítőbe, akiknél a szakértői bizottság nem ezt javasolta.

“Az összevont osztály tanítónője azt mondta, neki csak egy-két gyerekről van nevelési tanácsadós szakvéleménye. Szerinte a többiek az óvónők véleménye alapján kerültek ebbe az osztályba. Az ő csoportjában lévő négy elsős mind másodszor járja az elsőt, mert szinte egyáltalán nem jártak óvodába az iskolakezdés előtt.”

Előfordul, hogy a normál tantervű, de tiszta cigány osztályok és a kisegítő osztályok egymás alternatíváiként jelennek meg. Van olyan iskola, ahol évekig működtek normál

tantervű cigány osztályok. Aztán ezeket megszüntették, de hamarosan kisegítő osztályokat indítottak, és ezekbe megint csak cigány gyerekek járnak. Máshol több cigány gyereket a legközelebbi város kisegítő iskolájába helyeztek át. A szülők azonban ellenálltak és elérték, hogy gyerekeik mégis a helyi iskola normál osztályaiban tanulhassanak, ahol nincs velük semmi probléma. Ám éppen ez kérdőjelezi meg a korábbi áthelyezési döntés szakmai megalapozottságát.

A kisegítő osztályok létét erősen megkérdőjelezik a hozzájuk kapcsolódó működési sajátosságok és a keretükben folyó szakmai munka színvonala is. A kisegítő osztályokban tanító pedagógusok között az átlagosnál magasabb a képesítés nélküliek aránya, ugyanakkor meglepően kevés a gyógypedagógus végzettségű. A vizsgált iskolákban a tagozatos osztályokban sehol, a normál osztályokban pedig csak ritka kivételként fordul elő, hogy több évfolyam tanul együtt. Ugyanakkor a kisegítő osztályokban igen gyakoriak a – sokszor az egész alsó vagy felső tagozatot együtt oktató – összevont tanulócsoportok. Sok helyen van példa arra is, hogy a kisegítőseknek a 7.-8. osztályt már egy másik – olykor jelentős távolságra lévő – település kisegítő iskolájában kell elvégezniük, mert az ő oktatásukat a helyi iskola nem tudja vagy nem akarja vállalni.

“Hogyan is folyik a kisegítő oktatás? Napi egy vagy két órát vannak a gyerekek iskolában, alig tanulnak valamit. Ezeknek a gyerekeknek esélyük sincs a továbbtanulásra, olyan keveset foglalkoznak velük. Ahelyett, hogy több órájuk lenne, mint a normál oktatásban résztvevőknek, sokkal kevesebb van. Van egy kislány, aki még csak néhány hete jár a k-i iskolába, amikor nincs órája a kisegítőben, beül a többi évfolyamtársához órát hallgatni, őt azonban soha nem feleltetik.”

**OKTATÁSI REFORMTERV  
TANULÁSI PROBLÉMÁKKAL KÜSZKÖDŐ,  
HÁTRÁNYOS CSALÁDI HÁTTERŰ  
GYERMEKEK MEGSEGÍTÉSÉRE  
AZ ALAPFOKÚ OKTATÁSBAN**

Írta  
KERTESI GÁBOR

**Kertesi Gábor** tanszékvezető egyetemi docens, tudományos főmunkatárs  
Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Mikroökonómia tanszék  
MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont

A tanulási problémákkal küszködő kisgyermekeknek nyújtandó pedagógiai segítségnyújtás metodikája, intézményrendszere és finanszírozási módja teljesen kidolgozatlan hazánkban. A helyi fejlesztő-felzárkóztató programok kialakítása teljesen decentralizált módon zajlik. Ez ugyan kétségkívül lehetővé teszi a speciális helyi igényekhez való alkalmazkodást, de azzal a hátulütővel jár, hogy az esetek többségében mindenfajta szakmai kontroll nélkül a helyi oktatókra van bízva, hogy a gyerekekkel *ad hoc* módon – a nemzetközi tapasztalatok, a hazai fejlesztő pedagógia és gyógypedagógia ismereteinek figyelmen kívül hagyásával és mindenfajta hatásvizsgálat mellőzésével – kísérletezzenek. A jó szándékú, de dilettáns helyi segítségnyújtás gyakran abban merül ki, hogy külön csoportokat vagy osztályokat létrehozva elkülönítve oktatják, *korrepetálják* a lemaradó gyerekeket. Ez a megközelítés azonban a vonatkozó nemzetközi irodalom és a hazai tapasztalatok szerint is alkalmatlan a probléma kezelésére, mivel hozzájárul a szóban forgó gyermekek szegregációjához és a probléma akut megoldatlanságához vezet. Ez a gyakorlat tarthatatlan. A tanulmány egy alternatív elképzelést kísérel meg felvázolni.<sup>1</sup>

### **1. A 21. század egyik legnagyobb kihívása: a munkaerőpiacon versenyképtelen rétegek társadalmi integrációjának problémája**

Magyarországon (mint ahogy a közép-kelet európai volt szocialista országokban általában is) két folyamat egybeesett. Az egyik a szocialista gazdasági rendszer összeomlása volt: ez többek között a korábbi, mesterségesen felpumpált foglalkoztatás összeomlásához vezetett. Az átmenettel együtt járó válságban kb egymillió munkahely szűnt meg, és ez a folyamat az alacsony iskolázottságú munkaerőt különösen súlyosan érintette. A másik, nálunk ezzel gyakorlatilag párhuzamosan jelentkező folyamat, mely a fejlett világban már az 1980-as évek eleje óta megfigyelhető, a termelési technológiák gyökeres átalakulása volt. Ez a folyamat a magasabb

<sup>1</sup> Köszönettel tartozom Semjén Andrásnak tanácsaiért és segítő-kész megjegyzéseiért.

képzettséget igénylő munkaerő irányába tolja el a munkaerő-keresletet, és az alacsony iskolázottságú emberek munkaerőpiaci helyzetének rohamos romlásával jár. Ez a romlás részben abban nyilvánul meg, hogy az alacsony iskolázottságúak mind inkább kiszorulnak a munkaerőpiacról, részben pedig abban, hogy az iskolázottság szerinti relatív bérkülönbségek megnövekednek. A képzettebb munkaerő felértékelődése a képzetlenek leértékelődését vonja maga után.

A transzformációs válság azonban csak átmeneti volt: 1994-től felgyorsult a külföldi tőke beáramlása, és a stabilizáció után 1997-től már egyértelművé vált, hogy a gazdaság új növekedési pályára állt.<sup>2</sup> Ez az új növekedés azonban csak meglehetősen mérsékelt foglalkoztatás-növekedést hozott. Ennek oka abban keresendő, hogy a piac-képes termelés bővülésére építő, döntően export-vezérelt új típusú gazdasági növekedés nem volt képes felszívni az alacsony iskolázottságú munkaerőt, és nem tudott gyökeret verni az ország válságövezeteiben.

A foglalkoztatás-bővülés két fő akadályja ebben a helyzetben tehát egyfelől az iskolázatlan munkaerő viszonylag nagy aránya az országban, másfelől a nagyszámú elmaradott régió, ahol fejletlen a helyi fizikai és humán infrastruktúra. A befektetők ugyanis nem kedvelik azokat a régiókat, ahol alacsony az átlagos iskolázottság, rossz és drága a közlekedés és fejletlen az üzleti infrastruktúra. A tőke még akkor sem jön szívesen ezekbe az övezetekbe, ha a munkaerő költsége itt – azonos képzettség esetén is – lényegesen alacsonyabb, mint másutt.

E helyzet munkaerőpiaci következménye egyfelől az, hogy a gazdasági növekedés ellenére alacsony szintű egyensúlyi foglalkoztatás alakul ki és stabilizálódik, másfelől pedig az, hogy növekszik a válságövezetek foglalkoztatási szempontból értelmezett zártsága: az extrém módon magas közlekedési költségek miatt ingázás révén sem lehet belőlük kitörni. Ez a gond mindenekelőtt az alacsony iskolázottságú munkaerőt érinti: az ő ajánlati béreik ugyanis nem elégségesek ahhoz, hogy az ingázás költségeit fedezhessék belőlük.

A kedvezőtlen munkaerőpiaci következmények szükségképpen nem maradhatnak kedvezőtlen társadalmi következmények nélkül. Ezek súlyos esetben akár a társadalom ketté-

<sup>2</sup> A GDP ugyan már korábban is nőtt valamelyest, de addig ezt csak az egyensúlyi helyzet romlása árán volt képes elérni az élénkítő kormányzati politika.

szakadásának” veszélyét is magukban hordozhatják. Ez abból fakad, hogy a növekedés *közvetlen előnyeiből* csak a versenyképes társadalmi rétegek részesülnek, ami önmagában is az egyenlőtlenségek növekedésének forrása lehet. Ugyanakkor joggal feltételezhető, hogy amennyiben tartós lesz a növekedés, annak *közvetett előnyeiből* várhatóan különböző költségvetési transzferekkel előbb-utóbb a versenyképtelen rétegek is részesülnek majd. Ez azonban, bár a jövedelemeloszlás egyenlőtlenségét mérsékli valamelyest, erősödő segélyfüggőség kialakulásához vezethet az érintett népességen belül, és rossz (a valódi felemelkedés esélyét is kizáró) magatartási mintákat konzerválhat.

A fenti két hatás együttes következményeként arra számíthatunk, hogy hosszú távon stabilizálódik egy olyan helyzet, amelyben a munkaképes népesség egy részét kitevő és súlyában lassan növekvő, versenyképes társadalmi réteg képes lesz az egész társadalmat eltartani. A versenyképtelen (alacsony iskolázottságú és elmaradott övezetekben élő) társadalmi rétegek szegénysége valószínűleg enyhül majd egy – remélhetően – jóindulatú szociálpolitika hatására, de a társadalomba történő *tényleges integrációjuk* elmarad. A magyar társadalom fokozatosan egy "első" és "másodrendű" állampolgárokból álló, duális társadalommá válik, és e kettészakadtságnak még egy súlyos regionális dimenziója is lesz. Ez az állapot nyilvánvalóan nem kívánatos, aktív és integrált társadalompolitikával tenni kell valahogy ellene. Az itt kifejtésre kerülő javaslat is ezt a célt szolgálja, a hátrányos helyzet átörökítésnek és újratermelődésének megakadályozására koncentrálna.

## **2. A magyar lakosság iskolázottsági szintje: mítoszok és valóság**

Le kell számolni azzal a mítosszal, hogy a magyar lakosság iskolázottsági szintje igen magas. A tények sajnos egészen mást mutatnak: a – korábbi terminológiával – munkaképes korú népesség (20-60 éves férfiak és 20-55 éves nők) iskolázottsági adatai elég siralmas képet tárnak elénk. Az

1998. évi KSH munkaerő-felvétel (továbbiakban MF) 3. hullámának adatai szerint a 20-60 éves, már iskolába nem járó férfiak 24,0 százaléknak nincs 8 osztálynál magasabb iskolai végzettsége (634 ezer fő); a 20-55 éves, iskolába már nem járó nőknél a szóban forgó arány még magasabb, 30,6 százalék (736 ezer fő). Összesen tehát az 1998-ban munkaképes korú, iskolába nem járó népesség mintegy 27 százaléka – összesen 1 millió 370 ezer fő – a munkaerőpiacon értékesíthető ismeretek szempontjából teljesen képzetlennek tekinthető.

A munkaerőállományba belépők, azaz az iskolarendszerből kilépők iskolázottságáról (kiáramlási adatok) az 1996. évi KSH mikrocenzus és az 1998. évi KSH MF 3. negyedévi adatai alapján alkothatunk képet. (A mérést mindig a mindenkori 20 évesekre végezzük el, hogy jól közelíthessük a 8 osztálynál nem magasabb *befejezett* iskolai végzettségűek arányát. Például az 1992-ben 16 évesek döntéseit az 1996-ban 20 évesek állapotmutatóival mérhetjük.)

Ennek alapján megállapítható, hogy a munkaerőpiacon értékesíthető képzettség nélküliek (azaz legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők) állományát 1980 és 1992 között minden évben a 16 évesek állományából legalább 20 százaléknyi képzetlen (legfeljebb 8 osztályt végzett) fiatal gyarapította. Vagyis a képzetlenek gyakorlatilag változatlan ütemű újratermelése egészen a legutóbbi időkig folyt. Ennek a káros következményeit legalább még húsz évig érezni fogjuk.

Javulást csak azt 1993. évtől kezdődően figyelhettünk meg, akkor is nem kis részben annak következtében, hogy a szóban forgó korcsoport létszáma ekkortól meredeken csökkenni kezdett. Az 1993. évi csúcs 193 ezer fő volt, a 2003. évre várható mélypont pedig kb. 120 ezer fő lesz. Ezután további 7-8 évre várhatóan ezen a szinten stabilizálódik a kilépő korosztályok létszáma. Az iskoláskorú népesség jelentős csökkenése természetesen még változatlan képzési kapacitások mellett is lehetővé tett valamiféle „középfokú expanziót” (lásd *Halász Gábor* tanulmányát ugyanebben a kötetben). Ennek hatására 2005 körül várhatóan már az adott korosztály 10 százaléka csökken a legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkező képzetlenek aránya, 2010 körül pedig már 10 százalék alá is csökkenhet.



A nyolcvanas évtized és a rendszerváltás éveinek kedvezőtlen iskolázási folyamatai miatt azonban ma (2000-ben) még kb. 450 ezer (a megfelelő korcsoporthoz viszonyítva 22,4 százaléknál!) 20-36 éves, értékesíthető képzettséggel nem rendelkező, iskolába már nem járó fiatalja van az országnak. E 450 ezer fiatalból 90 ezernek még soha nem volt munkája, 112 ezernek pedig legalább két éve nincs munkája: vagyis 202 ezer fő (a 450 ezer képzetlen fiatal 45 százaléka) van tartósan munka nélkül.

A 8 osztálynál nem magasabb végzettségű, 1996-ban 20 éves fiatalok száma 24600 fő volt. Az 1993/94. évi országosan reprezentatív cigányfelvétel adatai azt mutatják, hogy ebből a generációból a romák körében nagyjából 25 százalék tudott 8 osztálynál magasabb végzettségre szert tenni. Ha a generáció teljes létszámát durván 100000 főnek vesszük, ebből és a roma népesség lélekszámából azt becsülhetjük, hogy a országosan mintegy 24-25 ezer fő képzetlennek mintegy 30 százaléka (kb. 7500 fő) lehetett roma. A romák eszerint a képzetlenek körében jelentősen felülreprezentáltak. Ezek a már eleve kedvezőtlen arányok a közeljövőben rövid idő alatt várhatóan tovább romlanak: 2006-ra, amikor is országosan 10 százalékra süllyedhet a korosztályon belül a hasznosítható képzettség nélkül (maximum 8 osztályos végzettséggel) a munkaerőpiacra kilépők aránya, körükben a romák részaránya még akkor is elérheti a 60 százalékot (azaz 10800 főből 7020 főt), ha a romák körében is a képzetlenek hasonló mértékű (kb. 10 százalékos) javulását prognosztizáljuk. Vagyis igen rövid távon a 8 osztályos végzettség etnicizálódására számíthatunk. Ez roppant kedvezőtlen fejlemény.

### **3. Hogyan lehet ezen változtatni? Szempontok és előzetes megfontolások**

Figyelembe kell venni az iskolázatlan népesség arányának csökkentésére és az etnikai kisebbségek oktatási hátrányainak felszámolására vonatkozó széles körű nemzetközi tapasztalatokat. Főként az amerikai tapasztalatok kínálnak hasznos referenciapontként, ahol nagy számú oktatási, kép-

zési, felnőttképzési stb. program működik évtizedek óta, és ahol e programok értékelése, ill. utólagos hatásvizsgálata megszokott dolog.

E tapasztalatok szerint az ilyen oktatási-képzési programok annál sikeresebbek lehetnek, minél fiatalabb életkorban kerül rájuk sor. Ezt támasztja alá az a szomorú tapasztalat is, miszerint a (pl. a korábbi iskolai kudarcok felszámolását célzó) felnőttoktatási, ill. átképzési programok e tekintetben nagyjából-egészében sikertelennek tekinthetők. A programból való kilépés után hatásaik ugyanis – számos egybehangzó tapasztalat szerint – szinte teljesen elenyésznek.)

Az ilyen programok sikerének esélyeit növeli, ha több erőforrást (pénzt és időt) áldoznak rájuk, ha nagyobb pedagógiai szakértelemmel tervezik meg és működtetik ezeket, ha nagyobb gondot fordítanak a program feltételeit biztosító, megfelelő intézményrendszer megtervezésére és a megfelelően ösztönző finanszírozási formák megtervezésére, és ha törekednek rá, hogy a program (rövid és hosszabb távú) hatásait megmérjék, megteremtve ezzel a lehetőséget a hibák felismerésére és menet közbeni korrekciójára.

Ahhoz, hogy felszámolhassuk, először is elemezni kell az iskolai sikertelenség okait. Ezek között előkelő helyet foglalnak el

- a *családi eredetű társadalmi-kulturális hátrányok*, azaz a szülők alacsony iskolázottságának, állástalanságának, szegénységének és rossz lakáshelyzetének a következményei;
- a *települési-lakóhelyi hátrányok*, így pl. az óvoda vagy az óvodai férőhelyek hiánya, az alapfokú iskola hiánya vagy gyenge minősége, a középfokú oktatási intézmény hiánya, a más településre történő iskolába járást megnehezítő fejletlen közlekedési infrastruktúra és a magas közlekedési költségek;
- az *előítéleten alapuló elkülönítési szándék* a középosztály (vagy a társadalom átlaga) részéről. Ez különösen súlyos következményekhez vezethet, ha a várhatóan sikertelen iskolai pályafutású gyermekek közül sokan egy jól megkülönböztethető etnikai kisebbséghez tartoznak (lásd a korábban elmondottakat a 8 osztályos végzettséggel záruló iskolai pályafutások közeljövőben várható etnicizálódásáról);

- a *szegregáció formái* (ezek közül is szélsőséges eset a különböző akkumulálódott hátrányok miatt tanulási nehézségekkel küzdő, de szellemileg nem sérült vagy visszamaradott gyerekek kiegészítő iskolába történő száműzése, ami a hátrányok tartós konzerválásának biztos módja);<sup>3</sup>
- a település vagy az iskola átlagánál *rosszabb tárgyi és pedagógiai feltételek* biztosítása a hátrányos helyzetű gyerekek számára.

A családból hozott társadalmi-kulturális hátrányok közül külön ki kell emelni egy, az alacsony iskolázottságú szülőket tartalmazó, szegénységben élő családokban rendkívül gyakori problémát, az írás-olvasási események csaknem teljes hiányát. Ennek a tényezőnek súlyos következményei vannak az ilyen családban felnövekvő gyermekek iskolai eredményességére nézve.

Mint ahogy azt egy *Réger Zitától* származó, véleményem szerint az alacsony iskolázottságú szülőket tartalmazó, szegénységben élő családok gyermekeire általánosabban is érvényes írás (*Réger, 1995*) a cigány gyermekekre nézve megfogalmazza: "Iskolázott családokban végzett olvasápszichológiai vizsgálatok azt mutatják: a szülők és az idősebb gyerekek tudatos tanító-gyakoroltató tevékenységének eredményeként a gyermekek már az iskola előtti életkorban rengeteg tapasztalatra tesznek szert írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban. Ennek során számos olyan nyelvhasználati, interakciós – kapcsolatteremtő-együttműködési – készséget sajátítanak el, amelyek alapvetően fontosak az olvasás és írás eszközszerű használatának későbbi elsajátításához, s az írott-nyomtatott szövegekhez kapcsolódó iskolai kommunikációhoz. [...] Mindezekből a készségekből a hagyományos cigány közösségek gyermekei úgyszólván semmit sem sajátítanak el. A hagyományos cigány közösségekben a cigány kisgyermeket körülvevő tárgyi világból hiányzik a gyermekkönyv (s többnyire hiányzanak a játék-tárgyak is). A felnőttekkel való közös tevékenységből, a mindennapi élet helyzeteiből rendszerint hiányoznak azok a tipikus helyzetek, tevékenységek, amelyekben [...] az 'írásbeliséggel kapcsolatos események' előfordulhatnak. Ez

<sup>3</sup> V.ö. *Havas Gábor* tanulmányával a jelen kötetben.

azt jelenti, hogy [.....] funkcionálisan írástudatlan szülők gyermekeként nevelődve, a cigány gyermekek híján lesznek mindama tárgyi és nyelvi ismeretnek, fogalmi késletnek, viselkedési és interakciós mintának, amelyeket a környező kultúrában élő gyermekek a felnőttek közvetítésével a könyvekből, a könyvekhez kapcsolódó tevékenységek során elsajátítanak. [.....] Az iskola feltételezi, sőt elvárja ezt a könyvekből, az írásbeliséggel kapcsolatban megszerzett tárgyi és nyelvi tudást, és kezdettől fogva épít rá. [.....] Az otthon elvárt és az oktatás által megkívánt nyelvhasználati módok szélsőségesen különböző mivolta súlyos nehézségek, kudarcok forrása a gyermekek számára az iskolában. Ez a tényező valószínűleg már önmagában is mintegy 'garantálja' az iskolai eredménytelenséget."

A fentiek értelmében tehát a hátrányos szocio-kulturális helyzetű családok gyermekeire váró (a későbbi társadalmi, munkaerőpiaci kudarcokat mintegy megalapozó) iskolai kudarcok felszámolásához a fő feladat minél fiatalabb életkorban pótolni azokat a készségeket, amelyek a későbbi eredményes iskolai pályafutás zálogai lehetnek.

Ezzel kapcsolatban megismételném tanulmányom néhány provokatív megállapítását:

- Az ehhez szükséges fejlesztő pedagógiai segítségnyújtás megfelelő módjait megtalálni igen bonyolult szakkérdés: pedagógiai-oktatáspszichológiai, intézménytervezési és finanszírozási problémák sokaságának a szimultán megoldását feltételezi. Tudomásom szerint Magyarországon erre mindez ideig kísérlet sem történt. Helyette *a helyi fejlesztő-felzárkóztató programok* teljesen *decentralizált formája* jött létre, amelyben mindenfajta *szakmai kontroll nélkül* a helyi oktatókra van bízva, hogy a gyerekekkel *ad hoc* módon – a nemzetközi tapasztalatok, a hazai fejlesztő pedagógia és gyógypedagógia ismereteinek figyelmen kívül hagyásával és mindenfajta hatásvizsgálat mellőzésével – kísérletezzenek.
- Az a tény, hogy a kiegészítő etnikai normatív támogatásokból finanszírozott cigány felzárkóztató programok az esetek nagy részében a tanulási problémákkal küszködő roma gyerekek szegregálásának eszközeivé váltak, véleményem szerint csak részben vezethető vissza arra,

hogy a többségi társadalom igyekszik magától a roma gyerekeket elkülöníteni. A cigány felzárkóztató programok eltorzulásában – fejlesztés helyett szegregálás, minőségi segítség helyett csökkentett minőségű oktatás – legalább ilyen fontos szerepet játszik az a körülmény, hogy *a tanulási problémákkal küszködő kisgyermekeknek nyújtandó pedagógiai segítségnyújtás metodikája, intézményrendszere és finanszírozásának módja teljesen kidolgozatlan hazánkban.*

- *A jószándékú, de dilettáns helyi segítségnyújtás* ennek hiányában gyakran kimerül abban, hogy külön kiscsoportokat vagy osztályokat létrehozva korrepetálja a lemaradó (cigány vagy nem cigány) gyerekeket – *maga is hozzájárulva a szóban forgó gyermekek szegregációjához és a probléma akut megoldatlanságához.*

*Ez a gyakorlat tarthatatlan.* Elszomorító, hogy – amennyire ez egyelőre megítélhető – ennek a rossz, dilettáns mintának a kritikátlan követése érhető tetten a roma gyermekek felzárkóztatását elősegítő, hamarosan pályázati úton meghirdetésre kerülő *Phare*-pénzek elosztásában is. Legalábbis az eddigi, igen takarékosan csepegtetett információk erre engednek következtetni.

A továbbiakban megpróbálok *felvázolni* egy alternatív elképzelést. Tervezetemet vitaindítónak szánom. Azt gondolom, végre itt az ideje, hogy pedagógusok, pszichológusok, nyelvészek, szociológusok, közgazdászok, jogászok és kormányzati tényezők – felismerve a probléma súlyát és komplexitását – *együttessen és komolyan munkához lássanak*, és közösen kialakítsanak, kikísérletezzenek egy a mainál lényegesen jobb megoldást.

#### 4. Egy reformelképzelés vázlata

Az alábbiakban rámutatok azokra a megoldandó problémákra és – esetenként – megoldási lehetőségekre, amelyek egy ilyen jellegű program megtervezésekor okvetlenül felmerülnek. Természetesen a lista nem teljes. Elvégre ez az írás csupán vitaindító szerepre kíván vállalkozni – a részletes megoldás

kialakításához több tudományterület képviselőinek együttes koordinált cselekvésére van szükség.

#### **4.1. A képességek problémája**

Szakítani kell a képességek statikus koncepciójával. A képességek nem exogén módon adóttak, hanem tanulás révén fejleszthetők. A tanulás révén a képességek alakíthatók, a tanulás révén fejlesztett képességek pedig további tanuláshoz vezetnek.

A képességek nem egydimenziósak, s különösképpen nem azonosak a kognitív képességekkel. Legalább öt különböző típusú képességet kell megkülönböztetnünk, amelyek valamilyen fontos szerepet játszanak a tanulásban, illetve amelyek tanulás révén történő fejlesztése jelentős mértékben befolyásolja az egyének életkilátásait:

- kognitív képességek;
- szociális jártasságok;
- motiváció;
- önbecsülés;
- érzelmi érettség, érzelmi stabilitás.

A kognitív képességekre fixálódó pedagógiai beavatkozások komoly károkat okozhatnak: sikertelenség esetén frusztrációt okozhatnak, rombolják a gyermek önbecsülését és tanulási motivációját. A sikeres korai beavatkozások nemzetközi tapasztalatai<sup>4</sup> arról győznek meg, hogy a gyermek szociális jártassága és a megfelelő motivációja legalább olyan fontos, mint az IQ-ja. Ráadásul ezek könnyebben változtathatók, mint a kognitív képességek.

A különböző országokban lezajlott sikeres pedagógiai programok hosszú távú eredményességét mérő követési vizsgálatok azt is kimutatták, hogy a későbbi életpálya során a motivációnak, önbecsülésnek és szociális jártasságoknak kulcsszerepe van a hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi integrálódásában: javítják a továbbtanulási és foglalkoztatási esélyeket, csökkentik a bűnözés valószínűségét, csökkentik a lányok esetében a korai terhesség valószínűségét, csökkentik a segélyfüggőség mértékét stb.

<sup>4</sup> Lásd: *Barnett (1993), Haskins (1989), Heckman (1995), (1999), Schweinhart–Barnes–Weikart (1993)* össze-foglaló beszámolóit.

#### **4.2. A család szerepe**

A család szerepe a fejlesztő pedagógiai munkában alapvető. A szülők túlnyomó többsége szereti gyermekeit, gondoskodik róluk, és képes rá, hogy – a számára adott korlátok között – kompetens döntéseket hozzon gyermekei sorsáról. Még a iskolázatlan és szegény sorban élő szülők is képesek különbséget tenni jó és rossz iskola, jó és rossz tanár között. Semmilyen segítő pedagógiai programot nem tehet a szülők feje fölött, a szülők megkerülésével bevezetni. (Ennek garanciáiról egyébként az ösztönzési rendszer megtervezésekor gondoskodni kell. Lásd a 4.5 pontot!)

A pedagógusnak dolgoznia kell azon, hogy a szülők lehetőség szerint részt vállaljanak (ha bármilyen minimális részt is) a fejlesztő pedagógiai munkában, vagy legalábbis erkölcsileg támogassák azt, elősegítve ezzel a gyermekben a pozitív hozzáállás kialakulását.

#### **4.3. Integrált oktatás**

Az oktatás egésze csakis integrált keretek között folyhat. Valószínűleg igen ritka eset az, hogy egy gyermek az oktatás minden területén lemarad, és tanulási problémákkal küszködik. Az egyéni vagy kiscsoportos fejlesztő pedagógiai segítségnyújtás nem lehet indok a tartós és a tanulás minden területére kiterjedő elkülönítésre.

A segítségre szoruló gyermeket részképesség-problémák esetén az illető pedagógiai részterületen (vagy területeken) szükség szerint elkülönített fejlesztő segítségnyújtásban kell részesíteni; minden más területen azonban – végső esetben, ha más nem marad más, akkor a testnevelés, a rajz, az ének és az osztályfőnöki foglalkozások keretében – minden áron törekedni kell arra, hogy az adott lakóhelyi közösség átlagos képességű gyermekeivel integráltan vegyen részt a iskolai foglalkozásokon.

Az iskolai elkülönítést törvényi úton is meg kell tiltani, gyakorlatát pedig szankcionálni kell.

#### ***4.4. Pedagógiai szakértelem***

A programok megtervezésekor a pedagógiai szakértelem alkalmazása, a minőségi oktatás döntő fontosságú. A probléma komplexitása nem engedi meg, hogy teljesen spontán módon, a világban és hazánkban felhalmozódott pedagógiai tapasztalatok rendszerezése és alkalmazása nélkül, pusztán a jóindulatra támaszkodva, működtessenek iskolák fejlesztő programokat. Ezen a téren legalább négy különböző feladatot kell megoldani:

a) A modern fejlesztő pedagógia eredményeit adaptálni kell a közoktatásban.

- Ennek a 90-es években Magyarországon szűk körben elterjedt pedagógiai szemléletnek a kiindulópontja egészen más, mint a hagyományos felzárkóztató-fejlesztő módszereké: a mechanikus korrepetálási gyakorlatok helyett a részképesség-problémák és tanulási gondok alapjaihoz megy vissza: a modern nyelvészet, a pszichológia és gyógypedagógia eredményeit felhasználva, elemi összetevőire bontja a tanulás összetett kognitív mechanizmusát, s onnan építi fel újra, elemenként szisztematikusan fejlesztve a tanulás-hoz szükséges képességeket. Holisztikus szemléletű: nagy súlyt fektet a kognitív és testi képességek összhangjára, a motiváció, az érzelmi feldolgozás és a szociális jártasságok szerepére.
- A modern fejlesztő pedagógia Magyarországon a magán- és alapítványi iskolák közvetítésével terjedt el. A tanulási vagy magatartási problémás gyerekeket nevelő középosztályi családok, felismerve azt, hogy az állami közoktatás keretei között megfelelő pedagógiai segítséget nem kaphatnak, fizetőképes keresletet támasztottak a magánintézmények szolgáltatásai iránt, amelyek a megfelelő pedagógiai kínálatot meghonosították hazánkban. Ennek a kínálatnak a volumene távolról sem elegendő, tekintetbe véve azt, hogy igen hasonló fajtájú pedagógiai segítségre szorul sok tízezer, tanulási problémával küszködő, iskolázatlan és szegény családból származó gyermek is. A fejlesztő pedagógia széles körben való elterjesztése nem lehetséges a felsőoktatás



komolyabb mértékű átszervezése nélkül. Ez átvezet a következő ponthoz.

b) A felsőoktatásban nagy súlyt kell fektetni a fejlesztő pedagógia eredményeit alkalmazni tudó tanítók és tanárok képzésére. Erre elegendő pénzt és szellemi erőforrást kell áldozni.

- A felsőoktatási képzésbe be kell vonni a magán- és alapítványi iskolák már ilyen jellegű tapasztalattal rendelkező tanárait, külföldi tanulmányutakra kell küldeni a felsőoktatás fejlesztő pedagógiára specializálódó oktatóit.
- A jelenleg aktív általános iskolai tanárok közül azokat, akik ilyen jellegű ismeretek iránt érdeklődést mutatnak, rendszeres továbbképzésben kell részesíteni.

c) A sikeres fejlesztő programok külföldi tapasztalatait tanulmányozni kell, tapasztalataikat be kell építeni a hazai gyakorlatba.

- A nagyszámú jól működő amerikai program mellett különös figyelmet érdemelnek azok a speciális programok, melyekben kulturálisan igen különböző etnikai kisebbségek sikeres felzárkóztatására került sor, mint pl. Izraelben az Etiópiából bevándorolt zsidók gyermekei vagy Hollandiában a Suriname-i bevándorlók gyermekei esetében.

d) Meg kell találni hazánkban azokat a viszonylag jól működő, már meglevő óvodai és iskolai programokat, amelyek – többnyire a modern pedagógiai szemléletre támaszkodva – képesek sikereket felmutatni. Ezek eredményeit egyfelől be lehetne építeni az új programokba, másfelől pedig az ezeket kidolgozó, alkalmazó intézmények lehetnének a beindítandó modellkísérletek terepei.

- A modellkísérleteket, a hazai és külföldi tapasztalatok figyelembevételével szakértői munkacsoportnak kell megtervezniük. E modellkísérletben szaktanároknak, pszichológusoknak, gyógypedagógusoknak, fejlesztő pedagógusoknak, óvónőknek kellene részt venniük, hogy csak a legfontosabb érintett szakmák képviselőit említsük.

- A modellkísérletek célja, hogy kikísérletezzenek működőképes csoportos és egyéni fejlesztő programokat, melyeket megfelelő hatásvizsgálatokkal tesztelnek. A kipróbált és bevált programokhoz leírásokat és tanítási segédanyagokat készítenének. A modellkísérleteket lefolytató óvodák és iskolák egyben mintaóvodaként, illetve mintaiskolaként is működnének abból a célból, hogy betanítási terepei legyenek a kikísérletezett pedagógiai eljárásoknak.
- A modellkísérletek megtervezése során ügyelni kell az alkalmazott eljárások megfelelő változatosságára. Arra kell gondolni, hogy egy országos méretekben beinduló, nagyméretű fejlesztő program beindításakor csak a kikísérletezett megoldásokból lehet választani.

#### ***4.5. Intézményi rendszer és a finanszírozás***

- a) A nemzeti, etnikai oktatáshoz tartozó kiegészítő normatív hozzájárulásból finanszírozott cigány felzárkóztató programokat meg kell szüntetni. Helyettük alanyi jogon kell biztosítani minden tanulási problémás gyerekek a fejlesztő pedagógiai segítséget, etnikai hovatartozástól függetlenül.
- b) Országos szűrőhálózatot kell kiépíteni a tanulási problémás gyerekek minél korábbi életkorban történő kiszűrésére.
  - A szűrést iskolapszichológusoknak, fejlesztő pedagógusoknak, gyógypedagógusoknak kell elvégezni. Gondoskodni kell arról, hogy minden nagyobb iskolában legyen egy iskolapszichológus és legyenek specializált fejlesztő pedagógusok. A kisebb iskolák pedagógusai résztevékenységként megtanulhatnák – továbbképzés keretében – a fejlesztő módszerek néhány fontosabb elemét, lehetőleg úgy, hogy egymás tudását kiegészítve, a legfontosabb alkalmazási területeket többé-kevésbé lefedjék. A kisebb iskolák egymással együttműködve, közösen alkalmazhatnának iskolapszichológust.
  - Országosan sztenderdizált szűrési eljárást kell kidolgozni. A szűrést a minden óvodában és általános iskolában időről-időre el kell végezni.
- c) A finanszírozás módját illetően radikális változtatásra van szükség.

- Nem az iskolának vagy az önkormányzatnak kell juttatni a fejlesztő programok anyagi fedezetét, hanem közvetlenül az érintett családoknak, hogy – a középosztályi családok magániskolai keresletével analóg módon – ők is valamilyen tranzaktív kapcsolatba léphessenek a gyermekeiket oktató iskolával. E programok finanszírozását ki kell emelni az önkormányzati normatív finanszírozási rendszerből, és központi céltámogatás formájában kell megvalósítani.
- Ez egy utalvány-jellegű (voucher) rendszer<sup>5</sup> bevezetésével lenne a legkönnyebben és legeredményesebben megvalósítható: az utalvány összegét kizárólag fejlesztő pedagógiai segítség igénybevételének finanszírozására lehetne fordítani azon kínálati körön belül, amely erre hatósági jogosítványokkal rendelkezik. Az utalványt az iskola attól a pillanattól tudná pénzre váltani, amikor megállapodott a szülőkkel a gyermek fejlesztő oktatásáról. Elképzelésem szerint az ily módon folyósított pénzösszeg egy része jutna az iskolának, egy másik része közvetlenül a fejlesztő pedagógus jövedelme lenne, ezzel is erősítve a pedagógus személyes érdekelttségét.
- Az utalványrendszerű finanszírozás várhatóan számos előnnyel járna: egyfelől a nagyobb településeken versenyhelyzetet teremt az oktatási intézmények között (amelyek körében specializált magánintézmények is megjelenhetnének). A verseny növelné a kínálatot, javítaná az oktatási szolgáltatások minőségét. Másfelől az utalványrendszerű finanszírozás javítaná az iskolázatlan, szegény családok pozícióját az iskolával szemben. Az oktatás tárgyaiból egyenrangú szereplőkké válhatnának, akiknek a szükségleteit nem lehet figyelmen kívül hagyni. Harmadsorban az utalvány az elkülönítési szándékok leghatásosabb ellenszerét jelentené. Maguk az érintett családok lennének ugyanis képesek utalványaik visszavonásával az általuk sérelmesnek ítélt esetleges szegregációs törekvéseket megghiúsítani. Az esetek többségében ennek az így megteremtett lehetősége is elegendő lenne ahhoz, hogy gátat szabjon az elkülönítési törekvéseknek. Emellett az utalványrendszerű

<sup>5</sup> Az utalványrendszerrel bővebben lásd *Lukács–Semjén (1988)* vonatkozó fejezeteit.

finanszírozás formát teremthetne a szülők fokozottabb bevonásához a segítő pedagógiai munka folyamatába.

d) Gondoskodni kell a programok és fejlesztő eljárások hatékonyságának méréséről, a fejlesztő pedagógusok munkája során összegyűlt problémák rendszeres kiértékeléséről. Megfelelő, rendszeres esetmegbeszélő fórumot kell ennek biztosítani.

#### ***4.6. Járulékos elemek***

Röviden meg kell, hogy említsek itt két igen nagy jelentőségű problémát. Ezek közvetlenül nem tárgyai ennek a reformjavaslatnak, viszont sikerének elengedhetetlen feltételeit jelentik.

- Az óvodai hálózat az ország kistépülésein nincs megfelelően kiépítve (vagy eleve sem volt, vagy visszafejlődött); számos településen pedig a férőhelyhiány komoly problémát jelent.
- Az alapfokú oktatási intézmények megközelíthetősége nehéz és költséges az ország mintegy ezer településén.

Mindkét problémára megoldást kell találni: könnyű belátni, hogy ha a szegény családok gyermekei az óvodai hálózat fejletlensége, vagy az óvodai szolgáltatások magas ára miatt nem járnak óvodába, vagy ha a közlekedés magas költségei miatt kimaradnak az iskolából, akkor mindazok az erőfeszítések, amelyeket az eddigiekben javasoltunk, hatástalanok vagy gyenge hatékonyságúak maradnak.

Tehát az óvodai hálózat kiépítése (ill. a szegény családok óvodai térítési díjainak támogatása), valamint egy iskolabusz-hálózat kiépítése sürgető feladat. Nem ennek a javaslatnak a feladata, hogy e részterületek finanszírozására részletes javaslatot tegyen.

#### ***4.7. A fejlesztő programok anyagi fedezete***

Az erre fordítható források egy része már ma is „benne van” a rendszerben, illetve a várható demográfiai és gazdasági folyamatok fényében az oktatás GDP-n belüli súlyának jelentősebb emelése nélkül is előteremthető.

- A fő forrás: a diáklétszám radikális csökkenéséből adódó megtakarítás. Ennek két fő komponense: (a) a normatív támogatások volumene csökken a tanulói létszám csökkenéséből fakadóan; (b) a létszámcsökkenés következtében számos helyen elkerülhetetlenül iskolabezárásokra (még hozzá a legmagasabb fajlagos költségű iskolák bezárása) fog sor kerülni. Ennek következtében a létszámcsökkenés mértékénél nagyobb mértékben szabadulhatnak fel források a rendszerben. Ezeket a pénzüsszegeket – bármely jövedelem-tulajdonosnál keletkezzenek is – nem szabad kivonni az oktatási szektorból. A mennyiségi megtakarítást minőségi fejlesztésre, illetve az oktatást körülvevő infrastruktúra – mindenekelőtt az óvodák és az iskolabusz-hálózat – fejlesztésére kell fordítani.
- Kisebb jelentőségű, de önmagában tekintélyes összegű forrás lehet a megszüntetendő (elkülönített) cigány felzárkóztató programokból felszabaduló pénzüsszeg.
- A harmadik forrás természetesen nem más, mint maga a gazdasági növekedés. A növekedésből adódó többletforrások két éve már igen tekintélyesek, s a jövőben további halmozódásukra számíthatunk.

### Hivatkozások

- BARNETT, W. S. (1992): Benefits of compensatory preschool education. *Journal of Human Resources*, Vol. 27. no.2. 279–312.
- HASKINS, R. (1989): Beyond metaphor: The efficacy of early childhood education. *American Psychologist*, Vol. 44, no. 2.
- HECKMAN, J. J. (1995): Lessons from the Bell curve. *Journal of Political Economy*, Vol. 103, no.5. 1091–1120.
- HECKMAN, J. J. (1999): Policies to foster human capital. Előadás a Berkeley Egyetemen. Aaron Wildavsky Forum, Richard and Rhoda Goldman School of Public Policy, (kézirat, letölthető az Internetről)
- LUKÁCS P. és SEMJÉN A. (1988): Oktatásfinanszírozás. Oktatókutató Intézet, Budapest
- RÉGER Z. (1995): Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei, *Iskolakultúra*. 5 (24.) 102–106.
- SCHWEINHART, L. J., BARNES, H. V. és WEIKART, D. P. (1993): Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27, The High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, Michigan

**AZ ÁLLAMILAG FINANSZÍROZOTT  
FELSŐOKTATÁSI FÉRŐHELYEK  
ELOSZTÁSA:  
BÜROKRATIKUS KOORDNÁCIÓ VAGY  
KVÁZIPIACI ALLOKÁCIÓS MODELL**

Írta  
SEMJÉN ANDRÁS

**Semjén András** tudományos főmunkatárs, egyetemi docens  
MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont;  
ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet



Az államilag finanszírozott felsőoktatási létszám fogalma sajnos definiált, nem kellőképpen egyértelmű. Gyakorlatilag azokat a hallgatókat értjük ez alatt, akik után az állam normatív támogatást, fejkvótát ad az intézménynek. (Nem jelenti azonban ez szükségképpen sem azt, részükre a felsőoktatási részvétel *valóban* ingyenes lenne, még a hivatalosan tandíjmentes is, valamint azt sem, hogy az intézmény normatív állami támogatásokat kizárólag az ún. államilag finanszírozott képzésére használnák.)<sup>1</sup>

Az államilag finanszírozott létszám meghatározása államigazgatási feladat, az oktatási miniszter jogköre. Természetesen a miniszter döntése megfelelő háttérre, szakapparátusi javaslatra épül, és bizonyos szakmai háttér-szervezetek (elsősorban is a Felsőoktatási és Tudományos Tanács, azaz FTT) is fontos szerepet játszottak, illetve játszanak a döntés előkészítésében. Tanulságos lehet röviden áttekintenünk, hogy a Felsőoktatási Törvény (Ftv.) mit is mond az államilag finanszírozott létszám meghatározásáról.

## 1. Jogi keretek

Az Ftv. 2000. évi változásai némileg átalakították az államilag finanszírozott létszámok meghatározásának jogi kereteit. Az FTT-nek a törvény értelmében eredetileg komoly jogosítványai voltak az államilag finanszírozott létszám struktúrájának meghatározásában, és – bár ez a szerep 2000-ben tagadhatatlanul csökkent némileg – a törvény szerint a testület a jövőben is aktív szerepet játszik majd e területen. Az FTT funkciójának szűkítésével összhangban azonban természetesen ez a korábban – több-kevesebb sikerrel – betöltött szerep is át kellett, hogy alakuljon.

Az alábbiakban az Ftv. megfelelő részleteinek<sup>2</sup> segítségével röviden bemutatom, mi ma ebben a folyamatban a törvény szerint az egyes ágensek szerepe. Tekintetbe véve az FTT hagyományosan jelentős szerepét a létszámkeretek megállapításában, különös súlyt fektetek annak bemutatására, hogyan is változott ez a szerep a törvény legutóbbi módosítások

<sup>1</sup> Ha az állam részben finanszírozza egy felsőoktatási intézmény működését, akkor azt már meglehetősen nehéz egyértelműen megállapítani, hogy a létszám milyen hányada államilag finanszírozott. A különböző finanszírozású képzések után befolyó bevételek a legtöbb esetben egy közös kalapba kerülnek, és az egyes képzési formák között bizonyos mértékű keresztfinanszírozás lehetősége a gyakorlatban nem zárható ki. Valószínűsíthető, hogy számos esetben pl. a költségtérítéssel képzésben tanuló hallgatók nem fizetik meg például az általuk igénybe vett képzés teljes átlagköltségét.

<sup>2</sup> A törvény szövegéből vett alábbi idézetekben a *kurzív* mindig a saját kiemeléseimet jelöli. Az aláhúzás a Felsőoktatási Törvény 2000. évi módosítása során a törvénybe bekeült új szöveget je-

„74.§.

(1) Az oktatási miniszter felsőoktatással kapcsolatos állami feladatai körében [...].

g) az FTT állásfoglalása alapján *dönt a különféle képzési szintek első évére felvehető államilag finanszírozott hallgatói létszámról, annak szakok, szakcsoportok és intézmények közötti megosztásáról, és ennek során gondoskodik az egyházakkal, illetve az egyházi intézményekkel kötött megállapodásban rögzített létszámarányok betartásáról; Az egyházi intézmények esetében az egyházi fenntartókkal [...] előzetes egyeztetést folytat az államilag finanszírozott hallgatói létszám intézmények közötti megosztásáról, majd ennek alapján az államilag finanszírozott létszámról megállapodást köt az egyházi felsőoktatási intézmények vezetőivel;*  
[.....]

(2) Ha az oktatási miniszter előterjesztésében vagy döntésében *eltér a MAB<sup>3</sup> illetve az FTT állásfoglalásától, köteles azt indokolni.*

[.....]

76.§.

(2) Az FTT a felsőoktatás legfelsőbb szakmai testületeként az oktatási miniszter tanácsadó testületeként

d) munkaerő-piaci előrejelzések, az elhelyezkedési statisztikai adatok és a felsőoktatásba jelentkezők szakterületi megoszlása alapján készített szakterületi prioritások kidolgozásával prioritásokat véleményezi és állást foglal a hallgatói létszám középtávú fejlesztésének elveiről;  
[.....]

(3) Az FTT az oktatási miniszter döntés-előkészítő testületként felkérésére

[.....]

e) véleményt nyilvánít az évenként felvehető államilag finanszírozott hallgatólétszámról és annak megosztásáról;

[.....]

(4) Ha a miniszter (3) bekezdés alapján hozott döntése eltér az FTT javaslatától, a 74. § (2) bekezdésében foglalt rendelkezés szerint jár el. Az FTT szakbizottságai a szakképzéssel kapcsolatos állásfoglalásaik meghozatalakor, kötelesek konzultálni az Oktatási Minisztérium, és a képzésben érdekelt egyes minisztériumok képviselőivel, és véleményüket kikérve, velük egyetértésben alakítják ki állásfoglalásukat”

Mint látjuk, új elem a 74. §. szövegében a szakok, szakcsoportok közti bürokratikus allokáció *expressis verbis* történő megfogalmazása: miközben a deklarációk szintjén elvben a nagyobb rugalmasság felé mozdul el a felvételi rendszer, aközben bekerült a törvényszövegbe a létszámkeret a koráb-

<sup>3</sup> Magyar Akkreditációs Bizottság

binál részletesebb központi lebontása. Van továbbá némi változás az egyházi intézmények létszám-megállapításával kapcsolatban is.

Az érvényes jogi szabályozás szerint a miniszter a minisztérium előterjesztése alapján dönt a finanszírozott létszám intézmények, szakok és szakcsoportok közötti megosztásáról. Tehát ez egy bürokratikus koordinációra épülő ún. *numerus clausus* rendszernek tekinthető, annak előnyeivel és hátrányaival együtt. Az FTT szerepének a 76.§. értelmében történő változásával<sup>4</sup> összhangban a törvényből kikerült, hogy az oktatási miniszter köteles indokolni, ha előterjesztésében vagy döntésében eltér az FTT állásfoglalásától.

Kivette a törvénymódosítás az FTT kompetenciájából és hatásköréből a „szakterületi prioritások kidolgozását” is – ez egyértelműen államigazgatási feladattá vált, melynek csupán eredményét *véleményezi* majd ez a testület, miközben a korábbiakkal összhangban továbbra is állást foglal a hallgatói létszám *középtávú fejlesztésének* elveiről. Továbbra is az FTT feladata maradt, hogy *véleményt nyilvánítson* az évenként felvehető államilag finanszírozott *hallgatólétszámról, és annak belső megosztásáról* – de immár nem automatikusan, hanem miniszteri felkérésre. Az FTT új, csökkentett funkciójával összhangban itt is kikerült a szövegből a miniszter indoklási kötelezettsége, bekerült viszont, hogy a testület szakbizottságainak konzultálni kell az Oktatási Minisztérium és a képzésben érdekelt egyéb minisztériumok képviselőivel, és véleményüket kikérve, velük egyetértésben alakíthatják ki állásfoglalásukat.

Az államilag finanszírozott hallgatói létszám elosztásának jelentőségét igazából az adja, hogy miközben az államilag finanszírozott létszám bővül, nyilván korántsem mindegy, milyen struktúrában is történik ez a bővülés. Nem mindegy, hogy az expanziós folyamat mozgásterét meghatározó létszámkeretek mennyire fogják a gazdaság és a társadalom igényeit szolgálni, mennyire állnak összhangban a valós továbbtanulási szándékokkal, vagy mennyire az egyes felsőoktatási intézmények vagy szakmai lobbik érdekérvényesítő képességétől függnék. Az alábbiakban először egy esettanulmány segítségével megkísérlem röviden érzékeltetni, hogyan

<sup>4</sup> Az FTT-t a törvény régi szövege „a felsőoktatás legfelsőbb szakmai testületeként” határozta meg, s e minőségében voltak különböző kvázi-államigazgatási feladatai is, többek között a létszámkeretek meghatározásában. A törvénymódosítás értelmében azonban a döntési körök elhatárolása egyértelműbb lett, és így a testület ma már legfeljebb az oktatási mi-

működött az államilag finanszírozott létszám meghatározásának rendszere a 2000-es törvénymódosítás előtt, *ténylegesen* mi volt ebben a rendszerben az FTT szerepe.

## 2. A bürokratikus koordináció működése a gyakorlatban. Esettanulmány: a 2000. évi keretszámok meghatározása<sup>5</sup>

Az intézményi szintű felvételi keretszámok meghatározása éveken keresztül egy szakmélységig és intézményekig nem lemenő, szélesebb szakcsoportokra vonatkozó javaslatra épülő „tervalku”-szerű mechanizmus alapján történt. A keretszámok kialakításában fontos szerepe volt a minisztériumi javaslatnak, ami orientálta az intézmények szakonkénti felvételi létszámelképzeléseit az ún. „visszatervezés” során. Az FTT szerepe a folyamatban elvben elsősorban a különböző tanulmányi területek közötti középtávú prioritások kidolgozása volt (a munkaerőpiaci előrejelzések, a diplomások munkanélküliségi adatai és a hallgatói jelentkezésekben tükröződő kereslet alapján); e prioritásoknak kellett volna segítenie a minisztériumi apparátust a részletes keretszámok kialakításában. A konkrét keretszámokat illetően az FTT-nek a törvény csupán véleményezési jogkört biztosított, azaz a kiinduló minisztériumi javaslat megtárgyalása és véleményezése lett volna feladata.

<sup>5</sup> A tanulmány írása során felhasználtam azokat a „belső” tapasztalatokat, melyeket az FTT Finanszírozási Bizottsága tagjaként 1995 óta szerezhettem a témakörben, többek között a 2000. évi keretszámokra vonatkozó FTT javaslat háttérszámításainak készítőjeként és a javaslat előkészítőjeként

A gyakorlatban azonban a testület szerepe ennél éveken keresztül jóval összetettebb volt: az FTT azért kényszerült arra, hogy a keretszámok kérdéseivel részletesebben foglalkozzon, mert a minisztérium apparátusa rendszeresen azzal a javaslattal állt elő, hogy az előző évi keretszám-szerkezethez képest ne változzon semmi, mivel úgyis olyan bizonytalan minden. Ez tulajdonképpen elég logikus, csak igazából nem biztos, hogy elfogadható alapállás – legalábbis akkor nem, ha abból indulunk ki, hogy a korábbiakban kialakult beiskolázási struktúra önmagában véve is erősen problematikus. Mivel az FTT ezen a véleményen volt, ezért a Finanszírozási Szakbizottság megpróbálta tulajdonképpen „öntevékenyen” föl vállalni azt a feladatot, amit a minisztériumnak kellett volna a törvény szerint elvégeznie – azaz *érdemi* javaslatot készíteni a keretszámok elosztására. A javaslatot ezután az FTT megtárgyalta és bizonyos módosításokkal elfogadta – a

későbbiekben aztán ez szolgált a minisztérium által az intézményeknek kiküldött, az intézmények szakonkénti felvételi elképzeléseit orientálni hivatott levél és az ún. intézményi visszatervezés alapjául.

E munka során visszatérő kérdés volt, hogy milyen mélységig és milyen bontásban tehet (vagy tegyen) javaslatokat az FTT a felvételi keretszámokra. A testületben és annak szakbizottságaiban lefolytatott viták során az az álláspont kristályosodott ki, hogy

- sem szükség, sem hajlandóság nincs arra, hogy az FTT *szakmélységig* lebontva adjon meg keretszámokat; továbbá
- a szakcsoportos keretszámok *intézményekre történő lebontása* – ha egyáltalán valóban központosítást kell ezt a feladatot elvégezni (ahogy azt a törvény jelenleg is előírja) – nem lehet az FTT feladata.

Az FTT ennek megfelelően csak szakcsoportok szintjére fogalmazott meg tendenciákat és javaslatokat – e javaslatainak közvetlen intézményi aspektusa soha nem volt.

A Felsőoktatási Törvény értelmében, mint azt korábban már láthattuk, az FTT felsőfokú beiskolázási szerkezetéről szóló állásfoglalása és a miniszter azon alapuló döntése *két alapvető szempontot* mindenképp köteles figyelembe venni:

- a munkaerőpiaci helyzetet, a gazdaság munkaerőigényeit („munkaerőpiaci előrejelzések, az elhelyezkedési statisztikai adatok”)
- és a hallgatói keresletet („felsőoktatásba jelentkezők szakterületi megoszlása”).

Az FTT beiskolázási szerkezetre vonatkozó javaslatainak kidolgozása során a kialakult gyakorlat szerint ezek mellett egy *harmadik szempontnak*, jelesül az

- egyes képzések költségességének ugyancsak jelentős volt a szerepe.<sup>6</sup>

A korábbi évek (nem egyértelműen pozitív) tapasztalatai alapján 1999-ben – a 2000. évi felvételi keretszámok kialakításakor – az FTT Finanszírozási Szakbizottsága arra törekedett, hogy a fenti szempontokat egy előre rögzített, közösen elfogadott heurisztikus algoritmus által meghatározott módon vegye figyelembe, hogy ezáltal is csökkentse (és explicitté is tegye) a döntési folyamatban a szubjektív elemek túlzott befolyását.

<sup>6</sup> A költségvetési erőforrások szűkössége, és az, hogy az összes felvehető államilag finanszírozott hallgató létszámát viszonylag szigorúan rögzítették, nyilvánvalóan kikényszerítette a költségesség figyelembe vételét a beiskolázási szerkezet meghatározása során. Ez a figyelembevétel az 1999. előtti években a gyakorlatban egy meglehetősen kevésbé szofisztikált módszerrel történt, annak az elvnek a többé-kevésbé következetes érvényesítésével, hogy a legdrágább, azaz legmagasabb normatívájú csoportba tartozó képzések keretszámait gyakorlatilag általában

A szubjektivitás nyilván megnyilvánulhat abban is, hogy az egyes szempontok figyelembe vétele esetleges – ilyenkor ezek valójában csak a döntés (egy – a döntési folyamatban résztvevők érdekeinek többé-kevésbé megfelelő – beiskolázási szerkezet) legitimitását szolgálják. Azonban látnunk kell, hogy az adott szempontok mellett a szubjektivitás teljesen semmiképpen nem küszöbölhető ki a folyamatból, hiszen még egy egzakt képlet alapján számított mutató pontosság, megbízhatósága is nagyban függ a hozzá felhasznált információk megbízhatóságától, objektivitásától, „keménységétől”. Esetünkben a munkaerőkeresleti szempontok (ezeken belül elsősorban a jövőben várható munkaerőszükséglet szerkezete) szükségképpen nem lehetnek mentesek szubjektív elemektől – egyfelől azért, mert noha a munkaerőpiac figyelembe vételének fontosságát hivatalosan mind a kormányzati dokumentumok, mind a munkaadói oldal megnyilatkozásai (sőt, maguk a felsőoktatási intézmények is) elismerik, *hivatalosnak mondható, elfogadott munkaerőkeresleti prognózisok nem állnak rendelkezésre*: tudtommal eddig sem a gazdasági kamarák vagy a munkaadók szövetségei, sem pedig a kormányzat (GM) nem készítettek ilyen előrejelzéseket. Szakértői előrejelzések ugyan léteznek (ld. pl. *Tímár (1996)* 21. és 22. tábla) és kétségkívül hasznosak, de egyfelől vitatottak, másfelől a keretszámok megállapításához történő figyelembe vételüket az is nehezíti, hogy jóval aggregáltabb szerkezetűek, mint a felsőoktatási jelentkezések adatai.

A munkaerőpiaci szempontokat a fentiek alapján tehát a (hiányzó) munkaerőszükségleti prognózisok mellett a végzett diplomások elhelyezkedési és kereseti adatainak<sup>7</sup> figyelembe vételével kellett volna érvényesíteni. A 2000. évi keretszámok előkészítésekor azonban nemcsak hivatalosnak mondható munkaerőszükségleti (keresleti) prognózisok, de a végzettek elhelyezkedését nyomon követő, a felsőoktatás egészére kiterjedő felvételek (mint pl. az azóta már hozzáférhető FIDÉV<sup>8</sup>) eredményei sem álltak még rendelkezésünkre. Az FTT így – jobb híján – a munkaerőpiaci szempontokat (a jövőbeni feltételezett munkaerőpiaci kereslet erősségét, illetve az adott képzettséggel elérhető jövedelmi viszonyokat) egy meglehetősen „durva” szubjektív szakértői becslés alapján kísérelte meg figyelembe venni az említett heurisztikus algoritmusban.

Mind a várható munkaerőpiaci keresletnél, mind a jövedelmi viszonyoknál a felsőfokú végzettségűek átlagához viszonyított három besorolást alkalmaztunk (ÁF: átlag feletti;

<sup>7</sup> A más diplomásokhoz képest kiemelkedően magas keresetek is jelezhetik, hogy a piacon valójában túlkereslet van az adott végzettség iránt; az alacsony keresetek ezzel szemben relatív feleslegről árulkodhatnak.

<sup>8</sup> Bővebben lásd Galasi, Timár és Varga közös tanulmányát a

ÁTL: átlagos; ÁA: átlag alatti)<sup>9</sup> A hallgatói kereslet szerkezete az első helyre történő jelentkezések adataiból viszonylag egyszerűen számszerűsíthető. Mivel az államilag támogatott férőhelyekre összességében még ma is jelentős a túljelentkezés, a hallgatói kereslet erősségének megállapításához nem elég önmagában azt figyelembe venni, van-e túljelentkezés, hanem arra is tekintettel kell lenni, hogy viszonylik ennek mértéke az átlagos túljelentkezéshez. Egy adott szak (szakcsoport, alcsoport) "relatív túljelentkezését" (RTJ) egy [(az adott szakra első helyen jelentkezettek/a szak keretszáma): (összes első helyen jelentkező/államilag finanszírozott férőhelyek száma)] index<sup>10</sup> méri: az index egyhez közeli értékei esetén a túljelentkezés ténye ellenére még csak átlagos, 1,3-nál nagyobb értékei esetén viszont már erős hallgatói érdeklődésről beszélhetünk.

A harmadik szempont a költségvetési támogatásigényesség, amit némi egyszerűsítéssel a tanulmányi idő hosszával megszorozott összevont képzési-fenntartási normatívával mérhetünk<sup>11</sup>. Az esettanulmányban az akkori tényleges normatívák helyett a képzési-fenntartási normatíva módosítására vonatkozó akkori szakbizottsági javaslatból indultunk ki, feltételezve, hogy ezek jobban tükrözik a jövőben jelentkező költségeket. (A szakcsoportok átlagos normatíváját az FTT jelzett számításaihoz a „Szakok pénzügyi besorolása, A Finanszírozási Szakbizottság javaslata” c. belső anyag alapján határoztuk meg. E szerint az egyes finanszírozási csoportokhoz az alábbi normatíva értékek tartoztak volna: 1. csoport 900 eFt; 2. csoport 530 eFt, 3. csoport 390 eFt; 4. csoport 260 eFt; 5. csoport 180 eFt.) Bár a módosított normatívák végül némileg eltértek az általunk használt értékektől, ez az eltérés nem volt olyan mérvű, hogy jelentősen befolyásolhatta volna az egyes képzések támogatásigényesség szerinti sorrendjét, vagy a becsült támogatásigényt.

Az elfogadott algoritmus a következő volt: először az egyes szakcsoportokat támogatásigényesség szerint besoroltuk a három kategória valamelyikébe. Magas költségű volt az a szakcsoport, ahol a teljes képzési időre számított összevont normatíva elérte vagy meghaladta a 3 millió Ft-ot, közepes költségű, ha a teljes képzési időre számítva az összevont

<sup>9</sup> A szubjektív becslések megalapozottságát és elfogadottságát javíthatta volna, ha a besorolást egy megfelelően összeállított szakértői teamre bizzák; a helyzet pontosabb leírását pedig a hármas besorolásnál finomabb szubjektív skála alkalmazásával lehetett volna elősegíteni. Anyagi és időkorlátok azonban az adott évben ezt nem tették lehetővé.

<sup>10</sup> Az 1999-es adatbázisban az összes jelentkezés 85,8 %-kal haladta meg a férőhelyeket. A relatív túljelentkezések kiszámításához a túljelentkezési indexet tehát 1,858-cal kellett osztani.

<sup>11</sup> Nyilván a képzési-fenntartási normatíva mellett egyéb normatív és nem-normatív támogatások is szerepet játszanak egy képzés valódi költségvetési támogatottságában – ezek-től az egyszerűség

normatíva 1,5 és 3 millió Ft közé esett, illetve alacsony költségű, ha az összevont normatíva a teljes képzési időre nem érte el az 1,5 millió Ft-ot.

A szakcsoportok ill. alcsoportok teljes képzési időszakra számított „normatív költségigénye” számításaink szerint 5,4 millió és 644 ezer Ft között szóródott. Az, hogy ezen a range-en belül hol húzzuk meg a határokat, szükségképpen némileg önkényes: a határokat úgy állapítottuk meg, hogy csak az egyetemi szintű orvos /állatorvos szakcsoport illetve művész szakcsoport kerüljön a magas költségű csoportba. Ha 3 millió Ft helyett kicsit alacsonyabban, mondjuk 2,5 millió Ft-nál húztuk volna meg a magas költségű csoport határát, az egyetemi szintű agrár- és műszaki képzés is ide került volna, ami az ezekre a csoportokra vonatkozó következtetéseket is negatívan érintette volna.

Az algoritmus során tekintetbe kívántuk venni az egyes szempontok eltérő „keménységét”: míg a hallgatói kereslet és a költségesség jól számszerűsíthető, objektíve mérhető kemény szempontok, addig a munkaerőpiaci szempont keménysége (megfelelő elhelyezkedési/kereseti adatbázis és hivatalos keresleti prognózisok híján különösen!) erősen megkérdőjelezhető volt. Ennek a különbségnek az algoritmusban is tükröződnie kellett.

Az FTT korábbi tapasztalatai is azt mutatták, hogy ez a szempont volt az a kakukktójs, amelynek az örve alatt a lobbierdekeket könnyűszerrel be lehetett csempészni a keretszámok meghatározásának mechanizmusába. Pl. mindig el lehetett mondani, hogy a mérnökökön múlik a magyar gazdaság fejlődése, mérnökből több kell, és az csak egy átmeneti dolog, hogy számos műszaki területen a jelentkezések relatíve alacsonyak és a fizetések sem jók; vagy pl. a jogi pálya esetén a jelentős túljelentkezés és a jó kereseti lehetőségek ellenére is lehetett indokot találni (üggyvédek „munkanélkülisége”) arra, hogy ne (vagy nem kellő mértékben) kelljen emelni a jogászképzés volumenét. Talán nem véletlen, hogy abban az időszakban, amikor ez az érvelés sűrűn felbukkant, az Ügyvédi és a Mérnöki Kamara képviselője is aktív tagja volt az FTT-nek.

Azt, hogy milyen mértékig engedjük meg a hallgatói kereslet szabadabb érvényesülését, épp ezért – a költségvetési erőforrások korlátozottságára történő hivatkozással – alapvetően a költségességtől tettük függővé. Ha a szakcsoport magas költségű, a keretszám emelését csak akkor javasoltuk, ha a két másik szempont (relatív túljelentkezés és munkaerőpiaci pozíció) egyértelműen indokolta azt. Ha magas költségesség esetén e két másik szempont egymással ellentétes irányba mutatott, a keretszám változatlanul hagyását javasoltuk,



ha viszont a hallgatói túlkereslet nem volt erős, és a munkaerőpiaci pozíció is az átlagnál gyengébb volt, akkor az algoritmus alapján a keretszám csökkentése volt a javaslat.

Ha a támogatásigényesség közepes volt, és a két másik szempont (hallgatói, illetve munkaerőpiaci kereslet) egy irányba mutatott, az algoritmus megengedte, hogy érvényesüljön ez az irány; a változás mértékét ilyenkor „konzervatív módon” a kisebb változást indokló szempont alapján határoztuk meg. Ha a változás irányát illetően is ellentét volt a két szempont között, a hallgatói keresletnek kicsivel nagyobb súlyt adva súlyoztuk a két szempontot, és ennek alapján döntöttünk arról, legyen-e változás, és ha igen, milyen irányú és mértékű.

Ha viszont a képzés az alacsony támogatásigényességű csoportba tartozott, az algoritmus megengedte, hogy a változás irányát a relatív túljelentkezés erőssége egyértelműen eldöntse. A változás mértékének meghatározásánál a relatív túljelentkezés mértéke mellett azonban a munkaerőpiaci szempontot is figyelembe vettük.

Végezetül valamilyen egyszerű „normálással” biztosítani kellett (és lehetett), hogy a különböző mértékű szakcsoportonkénti javasolt változtatások után az összesített államilag finanszírozott keretszám továbbra is megegyezzen az adott évre engedélyezett, elfogadott kerettel.

Az 1. táblázat egyfelől összefoglalja az algoritmus által igényelt információkat: a hallgatói keresletet tükröző számításokat és a munkaerőpiaci helyzetre vonatkozó, kényszerűen többé-kevésbé szubjektív becsléseket. (A táblázatban szereplő szakcsoportok pontosabb definícióját, szakonkénti, szakpáronkénti összetételét itt hely hiányában mellőzni kényszerülünk.) A táblázat ezeken az alapadatokon túl az FTT javaslatait is tartalmazza a keretszámok változásaira.

Annak ellenére, hogy az Finanszírozási szaktanácskozás előzetesen épp azzal a céllal tárgyalta meg és fogadta el az ismertetett algoritmust, hogy utána az FTT javaslatok ebből – azaz a közösen elfogadott elvekből – származzanak, a számítások eredményeinek ismeretében néhány helyen az FTT végül tudatosan eltért az elfogadott elvekből következő keretszám-változások érvényesítésétől.

**Túljelentkezés, költségesség és munkaerőpiaci pozíció alakulása  
és FTT javaslat a keretszámok változási irányaira és mértékére**

| EGYETEMI SZINT |                    | A hallgatói kereslet mutatói |       |         | Költségesség<br>(eFT) | Szubjektív<br>munkaerőpiaci pozíció |           | Az FTT által<br>javasolt változás<br>iránya és mértéke | Keret<br>'99 |
|----------------|--------------------|------------------------------|-------|---------|-----------------------|-------------------------------------|-----------|--|--------------|
| Főcsoport      | Alcsoport          | TJ-98                        | TJ-99 | RTJ-99* |                       | kereslet                            | jövedelem |  |              |
| ORVOS          | Orvos              | 3,23                         | 2,94  | 1,58    | 5400 M                | ÁA                                  | ÁF        | nem vált.  | 730          |
|                | Fogorvos           | 3,21                         | 3,19  | 1,72    | 4500 M                | ÁA                                  | ÁF        | nem vált.  | 128          |
|                | Gyógyszerész       | 1,59                         | 1,58  | 0,85    | 2650 K                | ÁTL.                                | ÁF        | nem vált.  | 260          |
|                | Állatorvos         | 6,99                         | 6,33  | 3,41    | 4500 M                | ÁA                                  | ÁF        | nem vált.  | 85           |
|                | Együtt             | 3,14                         | 2,91  | 1,57    | 4646 M                | ÁA                                  | ÁF        | nem vált.  | 1203         |
| MŰVÉSZ         | Együtt             | 7,20                         | 6,85  | 3,69    | 3078 M                | ÁA                                  | ÁTL       | nem vált.  | 463          |
| AGRÁR          | Együtt             | 1,40                         | 1,15  | 0,62    | 2650 K                | ÁA                                  | ÁTL       | - 2 %  | 894          |
| REÁL           | Termtud. nem tanár | 1,45                         | 1,76  | 0,95    | 2315 K                | ÁA                                  | ÁTL/ÁF    | nem vált.  | 1340         |
|                | Termtud. tanár     | 0,80                         | 0,75  | 0,40    | 1932 K                | ÁA                                  | ÁA        | - 3 %  | 1289         |
|                | Együtt             | 1,13                         | 1,26  | 0,68    | 2127 K                | ÁA                                  | ÁTL       | kis csökk.   | 2629         |
|                | Műsz. vfejl.       | 1,06                         | 0,72  | 0,39    | 2650 K                | ÁA                                  | ÁTL       | - 6 %  | 263          |
|                | műsz. stagn.       | 1,25                         | 1,28  | 0,69    | 2650 K                | ÁTL                                 | ÁTL       | nem vált.  | 2041         |
| MŰSZAKI        | műsz.              | 1,23                         | 1,39  | 0,75    | 2650 K                | ÁF                                  | ÁF        | + 1 %  | 1423         |
|                | dinam.             |                              |       |         |                       |                                     |           |  |              |
|                | Műsz. nem vfejl.   | 1,24                         | 1,33  | 0,71    | 2650 K                | ÁTL                                 | ÁF        | kis növ.   | 3464         |
|                | Együtt             | 1,23                         | 1,28  | 0,69    | 2650 K                | ÁTL                                 | ÁF        | nem vált.  | 3727         |

## 1. táblázat folytatása

|          |                       |      |      |      |      |   |        |     |            |       |
|----------|-----------------------|------|------|------|------|---|--------|-----|------------|-------|
| EGYÉB**  | Együtt                | 2,23 | 1,92 | 1,03 | 1736 | K | ÁA     | ÁA  | - 2 %      | 210   |
|          | Társtud. bölcsész     | 3,79 | 3,51 | 1,89 | 1823 | K | ÁTL    | ÁF  | + 2 %      | 653   |
|          | „Piaci” bölcsész      | 3,75 | 3,50 | 1,88 | 1520 | K | ÁTL    | ÁTL | + 2 %      | 296   |
|          | Idegen nyelv          | 1,60 | 1,34 | 0,72 | 1463 | A | ÁTL    | ÁTL | - 2 %      | 276   |
|          | Kurrens id. nyelv     | 1,57 | 1,65 | 0,89 | 1476 | A | ÁA     | ÁTL | - 2 %      | 1759  |
|          | Nyelv együtt          | 1,58 | 1,61 | 0,86 | 1474 | A | ÁA     | ÁTL | - 2 %      | 2035  |
|          | „Klasszikus” bölcsész | 2,27 | 2,19 | 1,18 | 1477 | A | ÁA     | ÁA  | - 2%       | 1998  |
| HUMÁN    | Együtt                | 2,22 | 2,20 | 1,19 | 1524 | K | ÁA     | ÁTL | kis csökk. | 4982  |
|          | Hum-reál tanári       |      | 0,11 | 0,06 | 1950 | K | ÁTL    | ÁA  | új (ne v.) | 55    |
|          | Hum-reál nem tanári   | 0,17 | 0,13 | 0,07 | 1950 | K | ÁTL    | ÁTL | új (ne v.) | 30    |
| VEGYES   | Együtt                | 0,17 | 0,12 | 0,06 | 1950 | K | ÁTL    | ÁA  | nem vált.  | 85    |
|          | Gazd. (bővített)      | 1,53 | 1,43 | 0,77 | 1950 | K | ÁF     | ÁF  | nem vált.  | 900   |
|          | Gazd./gazdálkodási    | 2,80 | 2,56 | 1,38 | 1950 | K | ÁF     | ÁF  | + 3 %      | 1695  |
| GAZD.-I  | Együtt                | 2,37 | 2,17 | 1,17 | 1950 | K | ÁF     | ÁF  | kis növ.   | 2595  |
| JOGI-IG. | Együtt                | 4,56 | 4,14 | 2,23 | 1300 | A | ÁF     | ÁF  | nem vált.  | 1535  |
| EGYETEM  | Együtt                | 2,21 | 2,14 | 1,15 | 2185 | K | ÁA/ÁTL | ÁF  |            | 18323 |

1. táblázat 2. része

| FŐISKOLAI SZINT |                     | A hallgatói kereslet mutatói |       |        | Költségesség<br>(eFT) | Szubjektív<br>munkaerőpiaci pozíció |           | A javasolt<br>változás iránya és<br>mértéke | Keret<br>'99 |
|-----------------|---------------------|------------------------------|-------|--------|-----------------------|-------------------------------------|-----------|---|--------------|
| Főcsoport       | Alcsoport           | TJ-98                        | TJ-99 | RTJ-99 |                       | kereslet                            | jövedelem |   |              |
| Eü. Főisk.      | Együtt              | 1,94                         | 1,87  | 1,00   | 1950 K                | ÁTL.                                | ÁA        | nem vált.                                   | 1210         |
| MŰVÉSZ          | Együtt              | 1,92                         | 1,81  | 0,97   | 1871 K                | ÁA.                                 | ÁA        | - 1 %                                       | 185          |
| AGRÁR           | Együtt              | 1,65                         | 1,64  | 0,88   | 1211 A                | ÁA.                                 | ÁTL       | - 2 %                                       | 808          |
| REÁL            | Termtud. nem tanár  | 2,33                         | 1,95  | 1,05   | 780 A                 | ÁF                                  | ÁF        | nem vált.                                   | 266          |
|                 | Termtud. tanár      | 0,67                         | 1,21  | 0,65   | 1630 K                | ÁA                                  | ÁA        | - 3 %                                       | 24           |
|                 | Együtt              | 2,18                         | 1,89  | 1,02   | 850 A                 | ÁF                                  | ÁF        | kis csökk.                                  | 290          |
|                 | Műsz. vfejl.        | 1,50                         | 1,61  | 0,87   | 1170 A                | ÁA                                  | ÁA        | nem vált.                                   | 210          |
| MŰSZAKI         | műsz.stagn.         | 1,25                         | 1,20  | 0,65   | 1202 A                | ÁTL                                 | ÁF        | nem vált.                                   | 3085         |
|                 | műsz.dinam.         | 1,27                         | 1,18  | 0,63   | 1228 A                | ÁF                                  | ÁF        | nem vált.                                   | 3290         |
|                 | Műsz. nem vfejl.    | 1,26                         | 1,19  | 0,64   | 1215 A                | ÁF                                  | ÁF        | nem vált.                                   | 6348         |
|                 | Együtt              | 1,26                         | 1,20  | 0,65   | 1214 A                | ÁF                                  | ÁF        | nem vált.                                   | 6558         |
|                 | Szociális           | 1,62                         | 1,48  | 0,80   | 1500 K                | ÁTL                                 | ÁA        | nem vált.                                   | 1022         |
|                 | “Piaci” humán       | 2,49                         | 3,25  | 1,75   | 874 A                 | ÁTL                                 | ÁTL       | + 4 %                                       | 204          |
|                 | “Klasszikus” humán  | 0,96                         | 1,26  | 0,68   | 780 A                 | ÁA                                  | ÁA        | - 4 %                                       | 57           |
|                 | Idegen nyelv (tan.) | 1,47                         | 1,63  | 0,88   | 807 A                 | ÁTL                                 | ÁTL       | nem vált.                                   | 663          |

1. táblázat 2. részének folytatása

|           |                    |      |      |      |      |   |     |      |           |       |
|-----------|--------------------|------|------|------|------|---|-----|------|-----------|-------|
| HUMÁN     | Tanárképzők nélkül | 1,62 | 1,71 | 0,92 | 1086 | A | ÁTL | ÁA   | kis növ.  | 1946  |
| ÁI. TANÁR | Együtt             | 1,30 | 1,34 | 0,72 | 1300 | A | ÁA  | ÁA   | - 4 %     | 3269  |
| ÓVÓ/TAN.  | Együtt             | 1,11 | 1,18 | 0,64 | 728  | A | ÁA  | ÁA   | - 4 %     | 2520  |
| GAZD.     | Gazd./gazdálkodási | 2,01 | 2,42 | 1,30 | 910  | A | ÁF  | ÁF   | + 3 %     | 4714  |
|           | Menedzser          | 1,83 | 1,57 | 0,84 | 910  | A | ÁF  | ÁF   | nem vált. | 1256  |
|           | Együtt             | 1,98 | 2,24 | 1,21 | 910  | A | ÁF  | ÁF   | kb. + 2 % | 5970  |
| JOGI-IG.  | Együtt             | 3,80 | 4,16 | 2,24 | 644  | A | ÁF  | ÁTL. | + 4 %     | 325   |
| FŐISKOLA  | Együtt             | 1,56 | 1,64 | 0,88 | 1013 | A | ÁF  | ÁA   |           | 23081 |

\* RTJ: relatív túljelentkezés (az adott irányban mért túljelentkezés osztva a teljes túljelentkezéssel).

*Megjegyzés:* az egyes szakcsoportokra vonatkozó eredeti javaslatok számszerűsítve voltak; a megadott százalékok a „normálás” (korrekció) előtti értékek. Az összesített kategóriákra a százalékos adatok és a szerkezet alapján meghatározott szöveges jellemzés szerepel néhány helyen a táblázatban.

(Az elvektől, illetve az azokon alapuló "hüvelykujj-szabálytól" való *jelentősebb eltérésekre* a táblázat javaslati oszlopában a satírozott háttér hívja fel a megfelelő sorokban a figyelmet!)

Egyes alcsoportoknál csak apróbb eltérésekre került sor az algoritmus diktálta megoldástól a súrlódások csökkentése érdekében. Volt azonban *néhány olyan szakcsoport* is, ahol az FTT belső erőviszonyait tükröző viták hatására az elfogadott *FTT-javaslat radikálisan eltért az algoritmusból következő eredménytől*. Ezek az alábbiak:

- az *egyetemi VEGYES csoport*nál egyfelől a vegyes (humán-reál) szakpárosítás viszonylagos újdonsága, még be nem járatott volta, másfelől az egész csoport igen alacsony keretszáma miatt a *nem változik* kapott támogatást az *algoritmusból adódó csökkenéssel szemben*;
- a *műszaki képzésben az FTT-ben kialakult vélemény szerint összességében sem egyetemi, sem főiskolai szinten nem lehetett csökkenést érvényesíteni* (bár a hallgatói kereslet lanyha, és – egyes szakcsoportokra legalábbis – rövid távon a munkaerőpiaci kilátások sem túl meggyőzőek). A változatlan együttes keretszám ellenére (egyetemi szinten belül) azonban bizonyos egészséges belső átstrukturálódást elképzelhetőnek tartott az FTT.
- az *egyetemi jogásképzésben* pedig – annak olcsósága, a nagy hallgatói túlkereslet, és a kiemelkedően magas jövedelmekben is tükröződő jó munkaerőpiaci pozíció ellenére is – *az FTT nem óhajtotta a keretszámot növelni*. (A keretszám növelésétől való tartózkodás bizonyos csoportok – pl. ügyvédek – számára tartósan magas jövedelmet, monopoljáradékot biztosít.)

<sup>12</sup> Mivel e kereteket a felsőoktatási férőhelyek iránti általános túlkereslet miatt a követelmények le-szállításával általában még a nem keresett szakok esetén is sikerül végül hallgatókkal

Érdemes rámutatnunk arra, hogy formálisan ugyan „csupán” az államilag finanszírozott férőhelyek elosztásáról „szól a történet”, valójában azonban pénzelosztásáról van szó, mert az intézmények aszerint fogják a normatív finanszírozást kapni, ahogy a felvételi kereteket elosztják közöttük.<sup>12</sup> A normatív finanszírozási rendszer teljesen másképp működik, ha a hallgatók valóban szabadon választhatnak a különböző intézmények között, illetve ha központilag meghatározott beiskolázási keretek vannak: az első esetben a jelentkezők választása, értékítéletük az intézmények

képzési kínálatáról, minőségéről stb. határozza meg végül, hogy hol hány hallgató és mennyi állami finanszírozás lesz, és ennyiben a normatív finanszírozási rendszer itt az oktatáspolitikai aktív elemévé válik; a második esetben (azaz a keretszámok központi elosztása esetén) ezzel szemben ez a normatív finanszírozás csupán egy elszámolási technika marad. A fenti esettanulmány egyik tanulsága, hogy addig, amíg a második eset áll fenn, illúzió azt hinni, hogy a keretek elosztását bármilyen módszerrel, algoritmussal *valóban* függetleníteni lehetne a szakmai lobbik és az intézmények érdekeitől, befolyásától. Megbízható munkaerőpiaci információk, megkérdőjelezhetetlen prognózisok<sup>13</sup> híján ugyanis a várható munkaerőpiaci igényekre való hivatkozás alapot ad a szubjektívizmusnak, és végül az érdekek hatására a végső elosztás épp a leglényegesebb pontokon el fog térni az algoritmus eredményeitől.

Az államilag támogatott férőhelyek központi elosztási rendszerének fő problémája, hogy nem megfelelő ösztönzőket nyújt az egyes intézmények számára: az intézményeket ez a rendszer nem szorítja arra, hogy belső képzési kínálatukat a hallgatók részéről felmerülő kereslethez igazítsák, és nem motiválja őket arra sem, hogy szolgáltatásuk minőségét javítsák.

Ennek a problémának egy konkrét megjelenési formája az, hogy a műszaki felsőoktatási intézmények nem akarják levonni a csökkenő hallgatói érdeklődésből fakadó következtetéseket; inkább harcolnak a keretszámért és a felvételi követelmények manipulálásával (a követelményszint leszállításával) felveszik a gyengébb képességű jelentkezőket is, hogy utánuk is megkaphassák a normatív finanszírozást. Meglehetősen visszas, hogy ebben a helyzetben aztán panaszkodnak a hallgatók minőségére. Az új finanszírozási rendelet e probléma kezelésére egy rendkívül „érdekes” megoldást talált: lehetővé tette, hogy a felvett létszámra az intézmény egy átlagos lemorzsolódási arány figyelembe vételével a teljes képzési időre megkaphassa a normatívát. Ezek után az intézmény már hátrányos anyagi következmények nélkül szabadulhat meg a gyenge hallgatóktól. Ez a megoldás nemcsak azért tűnik számomra furcsának, mert azt gondolom, hogy a tényleges oktatási teljesítmény nélküli normatív finanszírozás fából vaskarika, de azért is, mert a minőség védelme a jelenlegi oktatáspolitikai egyik fontos deklarált célja. Nem hinném, hogy úgy lehet az oktatás magas minőségét megőrizni, hogy ha központiilag megengedem, hogy a követelményeket először leszállítsák, hogy feltöltsék a létszámkeretet, majd pedig hagyom, hogy a „rossz minőségű” hallgatókat elküldjék. Szerintem az ugyanis *per definitionem* nem lehet jó

13 A tapasztalatok szerint a munkaerő-keresleti prognózisok még viszonylag részletes és megbízható munkaerőpiaci információk rendelkezésre állása esetén sem megkérdőjelezhetetlenek, és – amennyiben fontos szerepet töltenek be a beiskolázási keretek meghatározásában –

minőségű felsőoktatás, amelyik nem képes alkalmazkodni a potenciális közönség összetételében, előképzettségében bekövetkező változásokhoz.

Mivel végül – egy meglehetősen esetleges, *ad hoc* mechanizmus segítségével – az egyes képzési területekre adott aggregált (nem intézményi szintű!) javaslatokat a minisztériumban intézményi szintű felvételi kvótákra "fordítják" le, egy ilyen rendszer nem ösztönzi arra az intézményeket, hogy teljesítményük javításával versenyezzenek a hallgatókért. Ehelyett ez a rendszer egyfajta – politikai nyomásgyakorláson alapuló – alkumechanizmus kialakulásához vezet.

Ha a felvételi szerkezet feletti kontroll az intézmények és a hallgatók "összjátékára" marad, az intézmények a felvételi követelmények manipulálásával a nem kurrens területekre is képesek hallgatókat vonzani. Ez a rendszer rákényszeríti a hallgatókat arra, hogy végül olyan szakokra, oktatási területekre iratkozzanak be, amelyek sem eredeti továbbtanulási szándékaiknak, sem a várható munkaerő-piaci keresletnek nem felelnek meg. A hallgatói férőhelyek ilyen elosztási rendszerében a képzési kínálat csak lassan és sok súrlódással alkalmazkodik a kereslethez.

Szerkezeti változások tulajdonképpen alapvetően csak a finanszírozott létszám növekménynek terhére mennek végbe. Amennyiben az államilag finanszírozott létszám összességében bővül, a növekedést viszonylag könnyű abba az irányba terelni, amelyikben az valóban indokolt. De a visszafélesztendő képzési területek esetén a létszám csökkentése csak nagyon nehezen és kis mértékben valósítható meg.

Így az állami támogatás egy része olyan diplomák előállítására feccsérlődik, melyekre valójában nincs szükség. A jelenlegi munkaerőpiaci helyzetben egyelőre ez még nem fenyeget azzal a veszéllyel, hogy a végzettek végül is ne tudnának elhelyezkedni: de sok esetben magasabb költséggel képezték ki őket, mintha azt tanulhatták volna, amire valóban igényük volt, és elhelyezkedés utáni jövedelmeik is elmaradnak majd attól, amit egyébként elérhettek volna. Rontja tehát ez a rendszer az oktatás megtérülési rátáját: összességében egy ilyen kényszerhelyettesítéseket alkalmazó rendszer társadalmi hozadéka el fog maradni attól a szinttől, amit akkor lehetne elérni, ha a hallgatói kereslet nagyobb szerepet kapna a képzési szerkezet alakításában.



### 3. Kvázipiaci modell az államilag finanszírozott férőhelyek elosztására

A fenti esettanulmány bemutatása és a jelenlegi allokációs rendszer problémáinak áttekintése után röviden rátérnék arra, hogy bemutassak egy ún. kvázipiaci modellt, egy olyan, az intézmények közt a hallgatókért folyó versenyt ösztönző megoldást, melyet a világbanki kölcsönszerződés egyik mellékleteként az előző kormányzati ciklusban az oktatási kormányzat is felvállalt<sup>14</sup>. Ez a modell egy megvalósítható, működőképes felvételi rendszert és finanszírozási koncepciót vázol fel, melyek együttese képes lenne a felsőoktatás strukturális alkalmazkodását elősegíteni.

Felvethető a kérdés: mi is ez a modell? Csupán érdekes gondolatkísérlet? Vagy a jelenlegi felsőoktatás-politika és a gyakorlat számára is van relevanciája? E kérdésre nem könnyű a válasz, és alighanem nem is az én feladatom azt megadni. Annyit talán mégis megkockáztathatok, hogy – a jelszavak, szlogenek szintjén legalábbis – a modell hosszabb távon a jelenlegi felsőoktatás-politika által is elfogadott minta, vagy legalábbis számos olyan oktatáspolitikai érték megvalósítását célozza, melyeket a jelenlegi felsőoktatás-politika is magáénak fogadott el.

Az már jóval kérdésesebb, hogy a felvételi rendelet legutóbbi módosításában tükröződő irány vajon interpretálható-e úgy, mint egy, a jelzett modell megvalósítása irányába tett első lépés. Erről korántsem vagyok teljesen meggyőződve: amellet is komoly érveket lehet ugyanis felhozni, hogy ez a módosítás – bár a modelléhez hasonló elvekre hivatkozik – valójában gyakorlati hatását illetően épp ellenkező irányba mutat.

A modell kidolgozásakor abból indultam ki, hogy az államilag finanszírozott férőhelyek elosztásához olyan allokációs rendszerre van szükség, amely egyidejűleg több különböző követelményt képes kielégíteni. Egy ilyen modelltől joggal várható el, hogy

- tegye lehetővé az államilag támogatott *férőhelyek* együttes *száma* és az ezek támogatására fordított *költségvetési források feletti szigorú központi kontrollt*;
- biztosítsa az államilag támogatott *férőhelyek* fő *képzési területek közötti elosztásának* bizonyos mértékű központi

<sup>14</sup> A modellre jelentős hatást gyakoroltak az angol köz- és felsőoktatás-finanszírozás kvázipiaci elemei. A modell afféle „ösváltozatát” már a kilencvenes évek elején közreadtam (*Semjén, 1992*); a kidolgozott modell részletes bemutatását ld. *Semjén (1997)*. A kvázipiaci megoldások további felhasználási lehetőségeiről az oktatásban lásd pl. *Bara (1996)*, *Glennester (1993)*, illetve *Lukács–*

*kontrollját*, a munkaerő-keresleti prognózisok bizonyos mérvű figyelembe vételét a támogatott férőhelyek szakcsoportonkénti szerkezetének meghatározásakor;

- ösztönözze, illetve kényszerítse ki a *képzési kapacitásoknak a tényleges hallgatói kereslettel összhangban álló bővülését* és így mozgítsa elő a képzési struktúra egészséges fejlődését;
- használja ki a *normatív finanszírozási rendszerben* és a (normatív finanszírozást magukkal hozó) hallgatókért folyó intézményközi versenyben rejlő lehetőségeket a képzési kínálat kereslethez történő igazítására;
- biztosítsa a fokozatosságot az intézményi alkalmazkodás folyamatában.

E feltételekből következik, hogy a támogatott férőhelyeket elosztó *rendszer többszintű* kell, hogy legyen: el kell, hogy váljon egymástól a rendszerbe bekerülő hallgatók kiválasztása (a támogatott férőhelyek hallgatókhoz történő hozzárendelése) és a hallgatók intézményekbe és azokon belül meghatározott szakterületekre való besorolása.

### ***Belépés az államilag támogatott felsőoktatási rendszerbe – a vizsgarendszer***

Az első körben azt kell valahogy eldönteni, a felsőoktatásba jelentkezők közül kik is kapjanak támogatott férőhelyet. Ezt a lépést nyilván megelőzi az adott évfolyamra vonatkozóan a támogatott férőhelyek összlétszámának, illetve az ilyen férőhelyek támogatására költhető költségvetési keretösszegnek a központi meghatározása. Először tehát valamilyen módon ki kell választanunk a megfelelő számú támogatandó hallgatót!

Ezt a lépést egy *központi felvételi vizsgarendszer* segítségével oldanám meg: ebben építeni lehetne az egységes középiskolai záróvizsgára (a 2005-ig feltehetően bevezetésre kerülő kétszintű érettségire)<sup>15</sup>. A központi felvételi azonban nem jelentene uniformizáltságot, teljes egységességet: fő *képzési területenként különböző* tantárgyakból épülne fel a javasolt *kiválasztási rendszert*. Minden egyes nagyobb képzési területre meg kellene határozni bizonyos számú (két vagy több), a kiválasztás alapjául szolgáló tantárgyat: ezek közül

<sup>15</sup> Vesd össze: *Semjén (1997)*

*kettőből tett emelt szintű érettségi vizsga eredménye* képezné az adott képzési irányban a államilag finanszírozott (támogatott) férőhely odaítélésének alapját. Az új vizsgarendszerbe valamilyen módon minden bizonnyal beépíthetők lennének a teljesítménymérés mellett a képességvizsgálat egyes elemei is. Ebben a rendszerben azok, akik eltérő képzési irányokban is szerencsét próbálnának (bár végül mindenki csak egy támogatott férőhelyhez juthat, több képzési irányban is lehet próbálkozni, ezeket azonban rangsorolni kell), amennyiben ezekhez eltérő vizsgatárgyak tartoznak, kettőnél több tárgyból is vizsgáznának, és képzési irányonként eltérő eredményeket vinnének magukkal a kiválasztási folyamatba.

A javasolt rendszerben tehát az *elnyert államilag támogatott felsőoktatási férőhely már eleve egy bizonyos képzési irányra szólna*. Természetesen e modell alapján részben mások kerülnének be az államilag támogatott férőhelyekre, mint jelenleg. Míg jelenleg az azonos képzési irányba felvételizők államilag finanszírozott férőhelyhez jutásában nagy szerepet játszik kényszerhelyettesítésre való hajlandóságuk (az, aki alacsonyabb presztízsű/keresettségű intézménnyel is beéri, sokszor gyenge teljesítménnyel, vagy akár vizsga nélkül is bekerülhet támogatott férőhelyre) az új rendszerben az adott képzési irányba felvételizők közül a legjobban vizsgázók jutnának az államilag támogatott férőhelyekhez.

***A támogatott férőhelyek intézmények közötti szétosztása: központi elosztás vagy kvázipiac?***

Miután a támogatott férőhelyeket a jelentkezők között az előbb leírt módon érdem (teljesítmény) szerint elosztottuk, még meg kell oldanunk a férőhelyek (illetve az ezeket elnyert jelentkezők) intézmények közti szétosztásának problémáját is. A *Semjén (1997)* tanulmányban bemutatott javaslat lehetővé teszi az állam számára, hogy főbb tanulmányi területek szerint ellenőrzést gyakoroljon a felvételi rendszer (hallgatói létszám) felett. E szerint a modell szerint először fő képzési irányok szerinti támogatott férőhelyekre "veszik fel" a központi vizsga alapján legrátermettebbnek minősített hallgatókat, akik képzési irány szerint differenciált támogatási

összeget (összevont normatív támogatást) "visznek magukkal" abba az intézménybe, amely az adott szakirányon belül a hallgató választásának megfelelő szakra a hallgatót felveszi. A kereslet-kínálat rövidtávú egyensúlyát biztosítandó és egyben az intézmények kínálati alkalmazkodását meggyorsítandó az intézmények ugyanakkor szabad kezet kapnának a "bruttó tandíj" meghatározásában. Amennyiben egy intézményben egy tanulmányi területen ez a "bruttó tandíj" magasabb lenne az összevont képzési-fenntartási normatíva összegénél, a hallgatók

- a) maguk is fizethetnék a különbséget (a hallgatói kölcsönrendszer erre is fedezetet adhatna);
- b) esetleg egy központilag létrehozott ösztöndíj-alapból lehetne pályázat útján a különbözet finanszírozását megoldani. (Ebben az esetben az ún. államilag finanszírozott férőhelyeken tanuló hallgatók közvetlen képzési költségeinek finanszírozásában nem kapna közvetlen szerepet a hallgatói saját forrás.)

A – részben vagy egészben a hallgató által elnyert normatív támogatásból fedezhető – tandíj explicit megjelenése nem csupán azért lenne előnyös, mert mindenki számára átláthatóbb viszonyokat teremtené, hanem azért is, mert egy ilyen rendszerben az intézmények manőverezési lehetőségei is megnövekednének. Ha abból indulunk ki, hogy az állami képzési támogatást elnyert hallgatók intézményválasztásukkor egyfelől nyilván figyelembe veszik az adott intézmény presztízsét, az ott szerzhető diploma munkaerőpiaci értékét, másfelől pedig azt, hogy milyen magasak az adott intézményben a tanulmányok számukra jelentkező költségei,<sup>16</sup> akkor nyilvánvaló, hogy a bruttó tandíj meghatározása, a tandíjpolitika az intézményi alkalmazkodás fontos eszköze lehet. Azok az intézmények, melyek képzési kínálatukat frissen módosították, és ezért új szakjaik egyelőre még relatíve esetleg alacsonyabb presztízsűek, vagy egyszerűen nem divatosak, tandíjpolitikájukkal – a tandíjak az adott képzési területen érvényes normához igazításával, a normatíva felett fizetendő tandíj minél alacsonyabban tartásával – kompenzálhatják hátrányos megítélésüket.

Ez a modell nem csökkenti az intézmények törvénybe foglalt jogát felvételi döntéseik autonóm meghozatalára; azok a köz-

<sup>16</sup> Tekintetbe véve, hogy az intézmény által kért bruttó tandíj a képzési területen érvényes átlagos támogatási összeg feletti részét saját maguknak kell (hitel vagy támogatás felhasználá-

ponti felvételi (egységes érettségi) mellett akár további szelekciós szűrőket (felvételi vizsgákat) is beiktathatnak, ha úgy kívánják. Mivel azonban

- az intézmények finanszírozása szorosan függ a felvett hallgatók számától;
- a modellben az oktatáspolitikai prioritások garantált intézményi hallgatólétszáma való "lefordítására" nincs mód;
- az államilag támogatott (finanszírozott) hallgatók "minősége" az adott képzési terület szempontjából jobb, mint a támogatott férőhelyet nem kapottaké;
- a nem államilag finanszírozott férőhelyek iránti kereslet fizetőképességi korlátok miatt szükségképpen korlátozott mértékű lehet csak,

az intézmények között éles verseny alakul ki a támogatott férőhelyet elnyert jelentkezőkért.

A verseny hatására a felsőoktatási intézmények által a jelentkezőknek kínált férőhelyek együttes száma bármely tágabb képzési területen minden valószínűség szerint meg fogja haladni az adott területen kiosztott támogatott férőhelyek számát. Az intézmények érdekeltsége a támogatás (finanszírozás) megszerzésére és a bizonyítottan jó képességű hallgatók megszerzésére és megtartására feltehetően automatikusan képes biztosítani, hogy minden támogatott férőhelyet elnyert pályázó találjon legalább egy olyan intézményt az általa választott képzési területen, amely hajlandó lesz őt felvenni<sup>17</sup>. Azok az intézmények, melyek képesek lesznek oktatási program-kínálatuk diverzifikálására, a kereslethez igazítására, és a keresett irányokban képzési kapacitásukat növelni tudják, sikerebbek lehetnek a hallgatókért folyó versenyben és növelhetik bevételeiket.

A kormányzat megfelelő eszközökkel (pl. speciális központi pénzalapok létrehozásával és pályázati odaítélésével) is felgyorsíthatná és súrlódásmentesebbé tehetné az intézményi kínálat megfelelő alkalmazkodását; az intézményi struktúra-átalakítási tervek finanszírozására használható pályázati pénzekkel az intézmények – meggyőződésem szerint jórészt indokolatlan – félelmeit is csökkenthetnénk. Az, hogy egy ilyen rendszerben az intézmény hallgatói keresletnek való „kitettsége” nagyobb, közvetlenebb, tagadhatatlan – ez azon-

<sup>17</sup> A rendszerbe azonban minden nehézség nélkül beépíthető lenne egy "biztonsági szelep" is, amely lehetővé tenné, hogy az esetleg intézményi férőhelyet nem találó támogatott hallgatókat kormányzati közbelépéssel mégis be lehessen iskolázni a választásuk szerinti képzési irányba. (Pl. a kormánynak joga lehetne azon intézményekbe telepíteni az ilyen hallgatókat, melyekben a kapacitás-növekedés a legalacsonyabb volt.) Hangsúlyozni szeretném azonban, hogy meggyőződésem szerint a probléma a való világban a finanszírozott hallgatókért folyó erős

ban hosszabb távon csak az intézmények javára válna. Az ebből fakadó instabilitás ugyanis megfelelő intézményi viselkedéssel kivédhető: a korábbi, elsődlegesen adminisztratív alkalmazkodási kényszert, a kedvező különalkura való törekvést piaci jellegű, a kínálatot, az árakat, a teljesítményeket érintő alkalmazkodásnak kell felváltania.

Meggyőződésem szerint hosszabb távon amiatt is alaptalan, felesleges aggódni, hogy a hallgatók szakválasztásai munkaerőpiaci szempontból megalapozatlanok lennének (a nálunk jóval szabadabb felsőfokú beiskolázási rendszert követő piacgazdaságokban sem tapasztalhatók ebből fakadó komolyabb gondok). Mindazonáltal, ha a kormányzat mégis ragaszkodni kívánna ahhoz a jogosítványához, hogy a képzési szerkezetet a fő képzési irányoknál (kb. 7–9 csoport) nagyobb mélységben is szabályozhassa, ez egy ésszerű kompromisszumos megoldással (szakcsoportonkénti felvételi kvótákkal) kezelhető lenne a modellen belül. Ahhoz, hogy a modell alapvető logikája ne sérüljön, csupán az szükséges, hogy a kvóták valóban szakcsoportokra, és semmiképpen se konkrét szakokra vonatkozzanak.

*Az oktatáspolitikai regionális prioritásai* – amennyiben vannak – ebben a modellben is érvényesíthetők, csak nem garantált beiskolázási keretszámokkal, hanem speciális, pályázat útján elnyerhető *regionális alapokkal*, amelyek pl. az intézményi tandíjcsökkentésekből fakadó forráshiány finanszírozását szolgálhatják. A modell célja nem a keresett intézmények elsorvasztása, csődbe juttatása, hanem olyan átalakulásuk előmozdítása, aminek hatására előbb-utóbb keresetté válnak. Hogy az ilyen átalakulást megkönnyítsük, ugyancsak pályázati úton elnyerhető támogatásokat biztosító *strukturális alkalmazkodási alapot* lehetne létrehozni. Emellett a települési és megyei önkormányzatok – felismerve a felsőoktatás regionális kisugárzását – maguk is támogathatnák a területükön található felső-oktatási intézményeket, elősegítve talpon maradásukat az élesedő versenyben<sup>18</sup>.

Az intézmények számára természetesen az államilag támogatott férőhelyeket elnyert hallgatók magukhoz vonzása mellett anyagilag ugyanolyan vonzó lehet a költségtérítéses képzés bővítése: itt azonban még egy a jelenleginél jóval bő-

<sup>18</sup> A félelmek eloszlatására *átmenetileg* (de csak előre bejelentett időtartamra, előre bejelentett, fokozatos lebontás mellett) bizonyos *regionális kvóták* bevezetése is elképzelhető lenne. E kvóták azonban nem jelenthetik bizonyos számú támogatott férőhely garantált biztosítását: ellenkezőleg, a kvótáknak a *legjobb piaci helyzetben lévő intézmények* piaci súlynövekedését kellene *felülről* korlátoznia.

Ami hallgatói keresletet ezek az intézmények a kvóták hatására azután nem lesznek képesek felszívni, az végül a gyengébb piaci helyzetű

kezőbb hallgatói hitelrendszer esetén is erős keresleti korlátokkal kell számolniuk – épp ezért erős verseny várható az államilag támogatott hallgatókért.

Az államilag finanszírozott és a költségtérítéses képzés jelenleg is létező szétválasztását illető egyik jogos kritika szerint nincs biztosíték arra, hogy az egyszeri felvételi eredményük alapján államilag finanszírozott helyhez jutott hallgatók tanulmányaik során a továbbiakban is jobb teljesítményt nyújtsanak, mint költségtérítéses kollégáik. Ha a támogatott férőhelyeket egyfajta kormányzati ösztöndíjnak fogjuk fel, ez a probléma is kezelhető: ekkor már nem is olyan nonszensz, hogy egy adott intézményen belül szakcsoporthoz vagy szakonként az elért tanulmányi eredmények függvényében minden évben a valóban legjobban teljesítő hallgatók tanulhassanak az államilag finanszírozott helyeken.

### Hivatkozások

BARA, Z. (1996) Quasi-Markets for Higher Education. *Society and Economy in Central and Eastern Europe*, 1996/1, 168–190.

GLENNESTER, H. (1993): The economics of education: changing fortunes. In: Barr, N.–Whynes, D. (eds.): *Current Issues in the Economics of Welfare*. New York, St.Martin's Press

LUKÁCS P.–SEMJÉN A. (szerk.) (1988): *Oktatásfinanszírozás*. Budapest, Oktatókutató Intézet, 253.

SEMJÉN A. (1992): A magyar felsőoktatás fejlesztése és finanszírozása: egy reformelképzelés. *Esély*, 1992/6, 117–126.

SEMJÉN A. (1997): Az államilag finanszírozott hallgatói férőhelyek felsőoktatási intézmények közötti elosztása: javaslat a rendszer reformjára. 1997, 18. (A Világbanki kölcsönszerződés 4. mellékletének magyar változata)

TÍMÁR J. (1996): Munkaerőkereslet és kínálat 1995–2010. In: *Munkaerőkereslet és kínálat 1995–2010. I. kötet*. Munkaügyi Minisztérium–Világbank, Emberi Erőforrás Fejlesztési Program