

11. Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig

10.61501/TRIP.2022.11

Lőrincz Borbála – Antal-Fekete Emese

1. Bevezetés¹

A legfrissebb OECD (2018) adatok szerint Magyarországon alacsony a társadalmi mobilitás jövedelmi, oktatási és foglalkozási dimenzióban egyaránt. Erre magyarázatul szolgál többek között a társadalom legfelső és legalsó kvintiliseinek erős megtartó ereje, azaz az ún. 'ragadós padló' és 'ragadós plafon' jelensége. A társadalmi mobilitás egyik legjelentősebb vertikális csatornája az iskola (Sorokin 1964), hiszen az itt megszerzett kulturális és társadalmi tőke később a gazdasági tőkéhez jutást is elősegíti (Bourdieu 1978). Az általános tankötelezettség bevezetése óta elméletileg minden gyermek azonos hozzáféréssel rendelkezik az oktatáshoz, a gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a rendszer képes újratermelni, sőt növelni a családi háttérből fakadó egyenlőtlenségeket. Ez jellemző a nemzetközi viszonylatban is kiemelkedően szelektív és egyenlőtlen hazai oktatási rendszerre is (Csapó *et al.* 2015). A nagyrészt az alacsony szocioökonómiai státuszú tanulókat érintő rosszabb minőségű oktatás, lemorzsolódás, illetve az ebből következően végül elért alacsony iskolai végzettség megnehezíti, hogy ezek a gyerekek később sikeresen integrálódjanak a munkaerőpiacra és a társadalomba.

Annak, hogy a magyar oktatási rendszer nem képes hatékony vertikális mobilitási csatornaként működni – sőt inkább növeli a társadalmi egyenlőtlenségeket –, több strukturális oka is van. Egyrészt az erőforrások eloszlását magas fokú területi egyenlőtlenség jellemzi. Egyes régiókban, valamint bizonyos típusú településeken élő családok nem, vagy csak korlátozottan, rosszabb minőségben jutnak hozzá egyes szolgáltatásokhoz (pl. bölcsőde, óvoda, gyógy- pedagógiai, logopédiai ellátás) (Hajdu *et al.* 2022; Keller 2018). Másrészt szá-

¹A fejezet alapjául az NKFI Hivatal által támogatott, K 135934. számon nyilvántartott, *Patrimonális tendenciák és társadalmi bezárulás: hogy gátolja a társadalmi mobilitást a ragadós padló és a ragadós plafon jelensége?* című kutatás keretében készült tanulmány, valamint az Európai Bizottság Horizont 2020 programja által finanszírozott, 101004392. megállapodási szerződésszám alatt futó *PIONEERED* kutatási projekt keretében készült szakirodalmi áttekintés és szakpolitikai elemzés szolgált.

mos kutató rámutatott, hogy az oktatási rendszer extrém szelektivitása, a korán és rugalmatlanul, átjárhatatlanul elváló iskolai utak és az egyes intézménytípusokban elérhető szolgáltatások minőségének különbsége is jelentős mértékben hozzájárul az egyenlőtlenségek növekedéséhez. Jellemzően éppen azok a gyerekek férnek hozzá a magasabb színvonalú oktatáshoz, akiknek családja is magasabb társadalmi státuszú (Horn *et al.* 2016; Lannert 2018).

A mindenkori oktatáspolitikát részben a hatalmi érdekcsoportok, részben a kurrens kormányzat társadalompolitikai víziói formálják. Ortutay Gyula kultuszminiszter már 1949-ben így fogalmazott: „az iskolaügy elsőrendű politikai és hatalmi ügy, az elemi oktatástól kezdve a felső fokig [...]. Az iskolaügyön keresztül az állami apparátusnak módja van, ha tetszik bármiféle eszmét begyakoroltatni, beidegeztetni” (Ortutay (1949:291–292) idézi Pukánszky–Németh (1996)). Az állam által aktuálisan képviselt érték- és normarendszer átadása mellett az oktatás a társadalmi struktúra alakításának is kiemelkedően fontos terepe. A rendszerváltást követő évtizedekben kéz a kézben járt a növekvő társadalmi és oktatási egyenlőtlenség.

Jelen tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy a szocializmus utolsó évtizede és napjaink között eltelt mintegy negyven éves időszakban az oktatási rendszer változásai hogyan fonódtak össze a ’ragadós plafon’ és ’ragadós padló’ jelenségének megerősödésével. Pontosabban: melyek azok az oktatáspolitikai intézkedések, amelyek egyrészt tükrözik a hatalmi pozíciók birtokosainak társadalmi és gazdasági megfontolásait, másrészt hatással voltak a társadalmi és iskolai mobilitás folyamataira? E kérdéseket évtizedes bontásban vizsgáljuk, kiemelve a különböző oktatási szinteken egy-egy időszakban megvalósuló jelentősebb változásokat.

2. A magyar oktatási rendszer a pedagógiai rendszerváltás (1985) előtt

A II. világháborút követő első években az oktatáshoz való jog és az általános műveltség társadalmi háttértől független kiterjesztése vált az oktatásszervezés legfőbb célkitűzésévé. 1945-ben vezették be a nyolcosztályos általános iskolát és a 14 éves korig tartó tankötelezettséget. A korábban már a négy elemi osztály után népi, polgári és gimnáziumi oktatás felé szétváló tanulási utak a nyolcosztályos általános iskolában egyesültek. Politikai cél lett az osztályok szerinti szegregáció megszüntetése, előbb a közép-, majd a felsőfokú oktatás megnyitása a munkás- és parasztszármazású gyerekek előtt is (Ferge 2017). A közoktatáshoz való hozzáférés növelését célzó intézkedések illeszkedtek mind a nemzetközi, mind az országon belüli politikai és gazdasági folyamatok irányához, és „korábban és később sem tapasztalt társadalmi mobilitási-boom-ot eredményeztek” (Kovai–Neumann 2015:71).

Az oktatást érintő reformok ugyanakkor nemcsak társadalompolitikai, hanem a rendszer ideológiai és hatalomtechnikai stabilizációját elősegítő eszközként is funkcionáltak. Az 1948-as fordulatot a korábban döntően felekezeti fenntartásban működő iskolák államosítása és az egységes, állami iskolarendszer kialakítása követte. A szocializmus évtizedeiben született további oktatási törvények nagyrészt az iskolaszervezetet érintették. A szakképzés szabályozása mellett az óvodai rendszer megalapozására és kiépítésére, illetve a tíz éven át tartó tankötelezettség bevezetésére is sor került (Ferge 2017).

A kezdeti évek radikális reformjai valóban hozzájárultak a társadalmi mobilitás és az általános tudásszint növekedéséhez (Kovai–Neumann 2015). Ugyanakkor szociológusok már az 1960-as évek elejétől rámutattak a rendszer kontraszelektivitására, az iskoláknak a társadalmi egyenlőtlenségeket továbbra is újratermelő voltára. A központosított és egységesített tantervekkel, tankönyvekkel és módszerekkel működő általános iskolákban ciklikusan akadozott a fejlődés üteme (Pukánszky–Németh 1996). Az 1970-es évek végétől végképp a nyugatról érkező neoliberális, az iskolát a gazdasági érdekekhez igazító hatás érvényesült a magyar oktatásügyben (Kovai–Neumann 2015). Az exportképes termelés növeléséhez járult hozzá a bölcsődei rendszer kiterjesztése: ennek igénybevétele az 1980-as évekig meredeken nőtt (KSH 2012), többek között a nők munkába állását elősegítendő a vállalatoknál, illetve lakótelepeken létrehozott intézményeknek köszönhetően. Ebben az időszakban a közép- és felsőfokú oktatásban az a később is meghatározó tendencia volt megfigyelhető, hogy az alacsonyabb társadalmi háttérű tanulók jellemzően a középfokú szakképzésben rekedtek (Halász 2009), miközben az érettségizettek száma stabilan emelkedett.

3. Demokratizáció és diverzifikáció. A decentralizáció hozadékai a rendszerváltás utáni első évtizedben

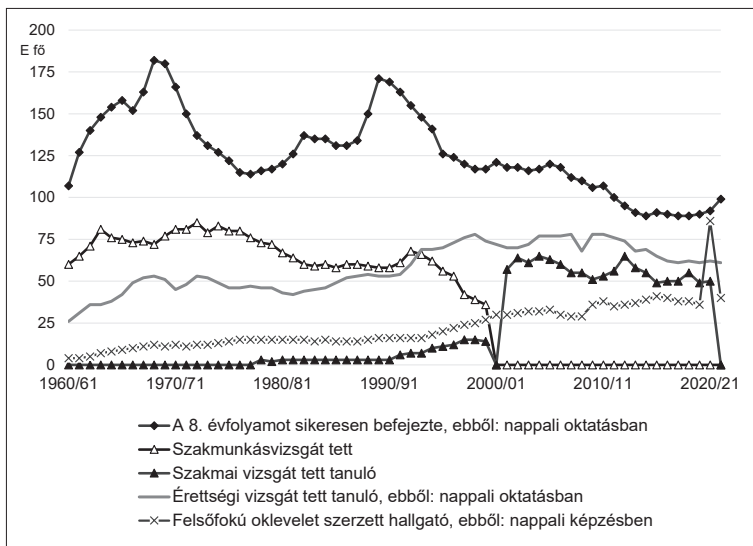
Az 1985-ös oktatási törvény (az ún. „pedagógiai rendszerváltás”) ágyazott meg a rendszerváltást követő tulajdonosváltásnak az oktatási rendszerben: 1993-tól minden helyben nyújtott közszolgáltatás, köztük az oktatás is az önkormányzatok hatáskörébe került (Havas *et al.* 2001). Ez a finanszírozási forma a kezdetektől magában hordozta a szegényebb és gazdagabb önkormányzatok által fenntartott iskolák közti különbséget az erőforrásokhoz való hozzáférés terén, amelyet nem kompenzált a központi költségvetés (Ercse–Radó 2019; Neumann–Mészáros 2019). A finanszírozás egyenlőtlensége és szabályozatlansága egy-egy körzeten belül működő iskolák között is hierarchiát eredményezett: a fenntartók szabadon dönthettek arról, hogy melyik intézményüket milyen mértékben látják el forrásokkal (Berényi *et al.* 2008). Emellett 1990-től egyházak is létrehozhattak oktatási intézményeket, és megkezdődött az egykori felekezeti iskolák visszaszervezése egyházi fenntartásba (Drahos–Liskó 1992). Bár az 1993-as közok-

tatási törvény rendelkezett bizonyos egységes működésmódokról, például a világnézeti semlegességről és a *Nemzeti Alaptanterv* szükségességéről (Kelemen 2003), a kialakuló iskolarendszer rendkívül decentralizált volta kiszolgáltatta az intézményi működést a helyi erőviszonyoknak és általában a középosztálybeli szülői igények által diktált irányoknak (Kovai–Neumann 2015).

Az 1985-ös törvény teremtette meg a szabad iskolaválasztás, az iskolai autonómia és az alternatív pedagógiai kezdeményezések alkalmazásának lehetőségét is: az állami fenntartás felszámolása kéz a kézben járt az oktatás módszertani liberalizációjával (Mészáros 2013; Pukánszky–Németh 1996). Ezt a folyamatot a liberális értelmiségi diskurzusban a pluralizmus, a szabadság jelszavaival írták le: ezen értelmezés szerint az oktatás nemcsak terméke, műhelye is lehet a demokratikus és piaci átalakulásnak. Ugyanakkor az innovatív és eredményes oktatás eszközei – a reformpedagógiák, a szerkezetváltó hat- és nyolcosztályos gimnáziumok, az alternatív iskolák – mind a gazdasági és kulturális tőke birtokosait, a középosztályt és a hatalmi elitet szolgálták. Bár a szerkezetváltó gimnáziumokban tanuló gyerekek száma 1991 és 1996 között meghétszereződött (OKI 1998), ezeket az intézményeket elhanyagolható mértékben érik el az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei, míg az egyetemi végzettségűek gyermekeinek majdnem fele ilyen típusú intézményben tanult az évtized végén (Andor–Liskó 1999).

A társadalomtudósok számára már az 1990-es években egyértelmű volt, hogy a rendszerváltás, a piacgazdaságra való áttérés nyomán kialakuló új rend a korábnál jóval egyenlőtlenebb társadalomhoz vezet (Andor–Liskó 1999; Papp 1997). Nemcsak a társadalmi rétegek közötti átjárhatóság csökkent, hanem felgyorsult a 'padló' és 'plafon' egymástól való távolodásának, a társadalomszerkezet polarizálódásának folyamata is (Éber 2020). Ennek fényében különösen fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy az oktatási egyenlőtlenségek kockázatának leginkább kitett csoportokat, elsősorban az alacsony szocioökonómiai státuszú, illetve – a velük jelentős átfedésben lévő – roma tanulókat hogyan érintették az oktatáspolitikai változások. E szempont figyelembevételét az is indokolja, hogy legsérülékenyebb csoportok sorsa a teljes társadalom működését meghatározza. Amellett, hogy az etnikai szegregáció (a roma gyerekek iskolák közötti és iskolán belüli elkülönített oktatásának gyakorlata) már a rendszerváltáskor több évtizedes hagyományra tekintett vissza, 1990 után – a decentralizációnak, a szabad iskolaválasztásnak, valamint a növekvő társadalmi egyenlőtlenségeknek „köszönhetően” – tovább gyorsult (Havas *et al.* 2001; Kertesi–Kézdi 2005). A kialakuló módszertani sokféleség felerősítette az oktatási rendszer szelektivitását, elzárva egymástól a különféle intézményekhez hozzáférő tanulókat (Mészáros 2013). Bár ez a rendszer látszólag a választás mindenkit megillető szabadságát hozta el, az „oktatási piac” bizonyos résztvevői valójában összehasonlíthatatlanul több erőforrással rendelkeznek – beleértve a döntéshez szükséges tudást –, mint mások (Berényi *et al.* 2008).

1. ábra. Az egyes képzési szintek igénybevételének hosszú idősoros eloszlása, 1960–2021 (ezer fő)



Forrás: KSH STADAT 23.1.1.1. Az oktatás főbb, hosszú idősoros adatai c. táblázat alapján.

Ugyanakkor az 1993-as közoktatási törvény (amelyet az évtized folyamán háromévente módosítottak) igyekezett az oktatás egyenlősítő funkcióját a rendszerben töltött idő meghosszabbításával betölteni. Ötéves kortól kötelező lett az (iskola-előkészítő) óvoda, amelynek időtartama az egyéni fejlődés és családi háttér okozta különbségek iskolába lépés előtti csökkentése érdekében egy évvel hosszabbítható volt. A tankötelezettséget az 1998-ban iskolába lépő gyermekek évfolyamától kezdődően 18 éves korra módosították (Ferge 2017). Ezen intézkedés hatásai értelemszerűen egy bő évtizeddel később mutatkoztak meg: növekedett az érettségit adó középfokú oktatási intézmények népszerűsége, különösen az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei körében (Adamecz-Völgyi 2018; Mártonfi szerk. 2011). A szakképzés gyakorlati hátterét biztosító vállalatok megszűnése mellett az iskolai végzettséggel kapcsolatos elvárások változása is növelte az érettségi és diploma megszerzésének igényét. A KSH hosszú idősoros adatai alapján² az érettségizettek aránya a 19 évesek körében 1990 és 2010 között 22%-kal emelkedett (1. ábra), míg a felsőoktatást megkezdő érettségizettek aránya ugyanezen időszak alatt 25%-ról több mint

² KSH STADAT 22.1.1.3. Népesség korév és nem szerint, január 1. és a 23.1.1.1. Az oktatás főbb, hosszú idősoros adatai táblázatok alapján saját számítás.

háromszorosára nőtt.³ Ugyanakkor a rendszerváltás után erősödött a korábban is érvényes tendencia, hogy a középfokú intézménytípusokba családi háttér alapján szelektálódva kerültek be a tanulók; különösen a felsőfokú végzettségű szülők esetében nőtt a szintén értelmiségi pályára lépő gyermekek aránya.

4. Egyenlősítés – mértékkel.

A 2000-es évek oktatáspolitikai irányjai

A 2000-es évek eleje több okból is fordulópontnak tekinthető a magyarországi oktatáspolitikában. 2000-ben zajlott az első PISA adatfelvétel Magyarországon, amelynek háromévente ismétlődő hullámai azóta is fontos információforrásként szolgálnak az oktatási rendszer eredményességének és jellegzetességeinek vizsgálatához nemzetközi összehasonlításban is. A PISA lényeges eleme az oktatási rendszerek méltányosságának, azaz annak mérése, hogy az iskola mennyiben képes segíteni a tanulókat otthonról hozott (főként szocioökonómiai státuszukból származó) hátrányaik leküzdésében, növeli-e vagy csökkenti a társadalmi egyenlőtlenségeket. A 2000-es PISA volt az első (de korántsem az utolsó) mérés, amely kimutatta a magyar oktatási rendszer nemzetközi viszonylatban kiemelkedő szelektivitását, egyenlőtlenségeket növelő természetét (Csapó *et al.* 2015).

1. táblázat. *A tanulók szocioökonómiai háttérének a teljesítménykülönbségek varianciájára gyakorolt magyarázóereje Magyarországon, 2000–2018 (%)*

	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Magyarország	26	27	21	26	32	22	19
OECD-átlag	20	17	14	14	21	13	12
Fókusz	szöveg- értés	matema- tika	tudo- mány	szöveg- értés	matema- tika	tudo- mány	szöveg- értés

Forrás: Saját összeállítás a PISA-vizsgálatokról készült összefoglaló jelentések (Vári *et al.* 2002; Felvégi szerk. 2005; Balázs *et al.* 2007, 2010; Ostorics *et al.* 2013, 2016; OKI 2019) alapján.

Magyarországon az évtized összes mérése alapján az OECD-átlagnál jóval magasabb arányban magyarázza a tanulók szocioökonómiai háttere a teljesítménykülönbségeket (1. táblázat) annak ellenére, hogy a 2000-es PISA-eredményeket a két évvel később megválasztott új kormányzat nagy mértékben használta közoktatási reformjai legitimálására (Kende 2018; Neumann 2013). 2003-ban paradigmaváltásnak tekinthető módosítást tettek a közoktatási törvényben, illetve ugyanebben az évben az oktatással külön foglalkozó, egyenlő

³ KSH STADAT 23.1.1.1. *Az oktatás főbb, hosszú idősoros adatai és a 23.1.1.19. Egyetemek, főiskolák nappali képzésére jelentkezettek és felvettek* táblázatok alapján saját számítás.

bánásmódról szóló törvény is konkrétabbá tette az esélyegyenlőség növelésének kormányzati szinten kinyilatkoztatott szándékát, melyet 2009-ig különféle intézkedések követtek (Neumann 2013). Ezek között volt az iskolaszervezetet érintő változás: a 2005-ös szakképzési reform igyekezett növelni a középfokú iskolák közötti átjárhatóságot, a szakmunkások közismereti tudását (Ferge 2017). A pedagógiai paradigmaváltás körébe tartozott az egyéni fejlesztési tervek, a kompetenciaalapú, gyerekközpontú módszerek alkalmazásának terjesztése. Történtek intézkedések az egyenlőtlenségek kockázatának leginkább kitett gyerekek méltányos és integrált oktatásának érdekében is, többek között a (halmozottan) hátrányos helyzet meghatározása, az óvodáztatási támogatás bevezetése (Kertesi–Kézdi 2012), és a sajátos nevelési igényűvé minősítés szigorítása. Utóbbi törvénymódosítás jelentős akadályt gördített az elé a korábban főként romákat sújtó gyakorlat elé, amely a gyerekek megalapozatlan fogyatékosná minősítése által legitimálja szegregációjukat (Erőss–Kende 2010), bár teljesen meg nem szüntette azt (Neumann 2013). Létrejött a szakmai módszertani kereteket biztosító Integrációs Pedagógiai Rendszer, majd az iskolák közti szegregációt egy 2005-ös rendelkezés a beiskolázási körzethatárok módosításával próbálta mérsékelni (Ferge 2017).

Mindazonáltal az egyenlősítő törekvések nem voltak képesek érdemben csökkenteni az oktatási rendszer szelektivitását és a szegregáció mértékét. Neumann és Mészáros (2019) szerint a 2000-es évek első felének deszegregációs törekvései egy új, a nemzeti retorikával szembehelyezkedő, antirasszista, kisebbségközpontú szolidaritás-diskurzusba illeszkedtek, ugyanakkor figyelmen kívül hagyták a depriváció és az elnyomás különböző formái közötti összefüggéseket. Tovább csökkentette a „paradigmaváltás” hatását, hogy az jelentős részben a rendszer szereplőinek – az önkormányzatok, pedagógusok, szülők – ellenállásába ütközött; az integrációs pedagógiai módszertanok nem szervesültek a gyakorlatban (Feischmidt–Vidra 2011).

A 2000-es évek első felében jellemző, nagyrészt társadalomtudósok nevével fémjelzett, a deszegregációt középpontba helyező megközelítés 2006-tól átadta helyét a kevésbé radikális, integráció-, illetve inklúziófókuszú oktatáspolitikának. Az évtized során az oktatási és társadalmi egyenlőség céljának kormányzati szintű meghatározása ellenére felemás eredmények születtek. Amellett, hogy 2006-tól mind a politikai legitimitáció, mind a megfelelő gazdasági háttér eltűnt a reformok mögül (Neumann 2013), összességében is elmondható, hogy hiányzott a kitűzött célokhoz rendelt pénzügyi háttér (Györgyi 2015), és a pusztán ösztönző jellegű intézkedések valójában nem vállaltak konfliktust a szakmai és társadalmi érdekcsoportokkal (Kovai–Neumann 2015). Utóbbi jelenség nem meglepő annak fényében, hogy az oktatási rendszer szelektivitása és az alacsony társadalmi mobilitás annak az elitnek kedvez, amelyből a hatalmi és döntési pozíciók birtokosai jellemzően kikerülnek.

5. Központosítás, növekvő egyenlőtlenségek. A 2011-es köznevelési törvény évtizede

Az 1993-as, többször módosított közoktatási törvényt 2011-ben felváltotta az új köznevelési törvény, amely gyökeresen átalakította a magyar oktatásszervezést: a decentralizált iskolarendszer helyére rendkívül centralizált struktúra került, mind a fenntartás, mind a módszertan tekintetében (Semjén *et al.* 2018). Jóllehet a centralizáció csökkentette az iskolák szakmai autonómiáját, e változástól sokan a finanszírozás észszerűsödését és egyenlőbbé válását várták. Az önkormányzati iskolák állami fenntartásba vételéről szóló 2012-es törvény⁴ is azt állítja magáról, hogy „a minden gyermek számára azonos esélyeket nyújtó köznevelési rendszer érdekében” született, ezt azonban érdemes a teljes oktatási rendszer strukturális és tartalmi átalakulásának kontextusában értelmezni.

2. táblázat. *Egyházi és magán/alapítványi fenntartású intézmények tanulóinak aránya az összes tanulóhoz viszonyítva, 1992–2019 (%)*

Intézménytípus	1992/1993		1999/2000		2010/2011		2018/2019	
	Magán	Egyházi	Magán	Egyházi	Magán	Egyházi	Magán	Egyházi
Óvoda	0,2	0,4	1,9	1,4	2,7	3,7	3,8	7,7
Általános iskola	0,2	1,0	0,9	4,3	1,9	6,7	2,8	14,9
Szakképző	1,0	0,1	4,5	2,0	19,6	3,1	3,2 ^a	7,3 ^a
Középiszkola	0,6	2,5	4,3	4,3	9,1	9,0	5,2	16,7

Forrás: Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2018/2019, saját számítás.

Megjegyzés: ^a: 2016/2017-es adat.

Bár az állami fenntartású iskolák között valóban kiegyenlítettebbé vált a források eloszlása, velük szemben az egyházi fenntartású intézmények rendkívüli előnyökhöz jutottak mind a pénzbeli ellátás, mind az autonómia terén (Ercse–Radó 2019). Az előző évtizedben az egyházi, illetve alapítványi vagy magánfenntartású intézményekben tanuló gyerekek aránya is emelkedett, viszont míg az előbbi inkább vidéken, az utóbbi jellemzően a fővárosban és a fizetőképesebb családok lakóhelyein. 2010 után meredeken megnőtt az egyházi iskolák és az ezekben tanuló gyerekek aránya is, míg a magánintézményekkel ennek ellenkezője történt (2. táblázat). Az egyházi intézmények expanziója legnagyobb mértékben az általános iskolákat, a középfokú szakképzést, illetve a szegényebb régiókat és a kistelepüléseket érintette. Az általános iskolai oktatás vonatkozásában ugyanakkor mindenképp elmondható, hogy az egyházi intézmények a hátrányosabb helyzetű régiók és települések lakosságán belül elsősorban a magasabb

⁴ 2012. évi CLXXXVIII. törvény a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről, lásd: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200188.tv> (Letöltés dátuma: 2022. 07. 13.)

státuszú családok gyermekeit veszik fel (Hermann–Varga 2016). Több kutató megalapozottnak látja azt a következtetést, hogy az egyházi iskolák térnyerése menekülóutat hozott létre, amely az erősebb érdekérvényesítı képességgel bíró családok számára egyrészt az állami iskolákhoz képest magasabb értékű oktatást biztosít, másrészt az alacsonyabb státuszúaktól való elkülönülést is lehetővé teszi (Fejes–Szűcs 2018).

2010 után nemcsak az oktatási rendszer, hanem annak teljes politikai és társadalmi környezete is átalakult. Az elmúlt évtized szakpolitikai elemzéseit többféle magyarázatot kínálnak a közigazgatás szinte minden területét érintő központosításra és hatalomkoncentrációra (Szikra 2020). Ezek egyike a „poszt-kommunista neokonzervatív” ideológia meghatározó szerepe, amely a nemzeti, vallásos értékek, valamint a hagyományos nemi szerepeken alapuló családmodell széles körű terjesztését tartja szem előtt (Neumann–Mészáros 2019). A „nemzeti érdek” nemcsak jól érthető referenciapont a konzervatív közönség számára, hanem a korábbi „nyugatos”, „modernista” felfogáshoz képest vett 180 fokos fordulatot is határozottan kifejezi (Györgyi 2015).

Az oktatási egyenlőtlenségek kockázatának leginkább kitett csoportok közül a hátrányos helyzetű gyerekek tekintetében iránymód megközelítés megértéséhez hasznos megvizsgálni a szegénységgel és egyenlőtlenséggel általánosságban foglalkozó diskurzusokat. A „munkaalapú társadalom” ideálja (Köllő 2020) szorosan összefügg az „érdemes” és „érdemtelen” (középosztálybeli normáknak megfelelni képtelen) állampolgárok megkülönböztetésével. Az utóbbiak saját helyzetükért való kizárólagos felelősségének feltételezése, a strukturális szempontok figyelmen kívül hagyása magától értetődően vezet a büntető jellegű szociálpolitikai intézkedésekhez, mint amilyen a családi pótléknak a gyermek iskolába járásához kötése (Hermann 2018; Szikra 2020). Ebbe a trendbe illeszkedik az oktatáspolitikai nyelvének átalakulása is: a dokumentumokból eltűnt az *esélyegyenlőség* fogalma, a minden gyereknek egyenlően járó, *méltányos* oktatás helyét átvette a *felzárkóztatás*, tehát „a hangsúly a társadalmi összefüggésekről az individuum szintjére helyeződött át” (Ferge 2017:197), mintha a középosztály-centrikus beállítódásán soha nem változtató iskolában való sikerelenség teljességgel az adott gyermek pszichés vagy mentális alkalmatlanságának, vagy szülei nevelési deficitjének lenne a következménye (Kende 2018).

A rendszerváltást követő első két évtizedben az oktatási egyenlőtlenségek enyhítése érdekében megalkotott közpolitikák – bár a domináns diskurzusok az évek során váltották egymást⁵ – jellemzően külön figyelmet fordítottak a romák

⁵Neumann (2013:154) ebben az időszakban öt „közpolitikai paradigmát” azonosít. Ezeket diszciplináris háttérük, a megvalósításban főszerepet játszó intézmények, az általuk követett oktatáspolitikai modell, az irányítási eszközök és a paradigmák célcsoportjai szerint különbözteti meg.

helyzetére. 2010 után az integráció célja, a korábban tudományos érvekkel alátámasztott reformok és ezek ideológiai háttére is éles kritika tárgyává vált. Az évtized első felében az új kormányzat a pedagógusok – szociológusoktól eltérő – szempontjaival igyekezett legitimálni a korábbi, „erőszakos integrációval” szembehelyezkedő oktatáspolitikát (Neumann 2013). Mindez – hasonlóan a romákkal egyébként is jelentős átfedésben lévő, hátrányos helyzetű diákok csoportját érintő változásokhoz – egy tágabb társadalmopolitikai paradigma-váltásba illeszkedik. Ennek egyik megnyilvánulása a cigányokkal szembeni elutasítás normativizálása⁶ (Rostas 2019).

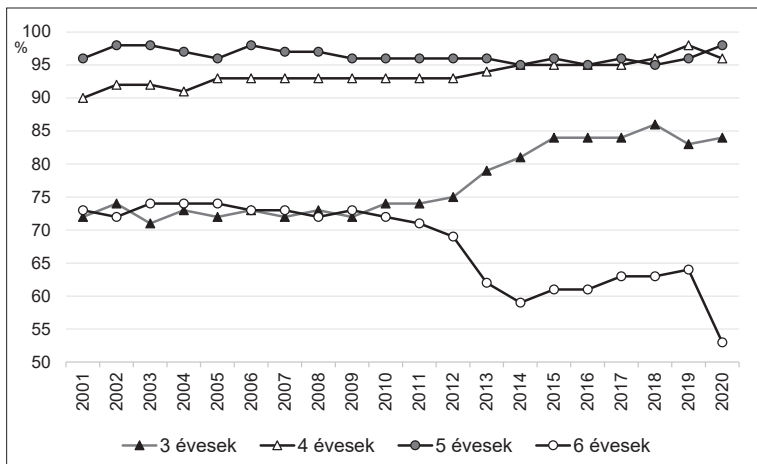
Ezzel egyidőben zajlott a 2011-ben, a magyar uniós elnökség alatt indult európai roma keretstratégia megvalósítása, amelyen belül a hazai *Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia*⁷ (MNTFS) 2014-ben, legújabb verziója pedig 2021-ben jelent meg. E dokumentumban (MNTFS 2014:80) kiemelt célként szerepel a hátrányos helyzetű, különösen a roma gyermekek minél korábbi óvodáztatása annak érdekében, hogy az iskolába lépés idejére az óvodai szocializáció révén csökkenjenek a családi háttérből fakadó egyenlőtlenségek. A 2011-es köznevelési törvény rendelkezése szerint az évtized közepétől négy-, majd a végétől hároméves kortól kötelező lett az óvoda, ez pedig láthatóan növelte az óvodai ellátás igénybevételét a legfiatalabb korosztályban (2. ábra). A négyévesen óvodába járó roma gyerekek aránya a teljes népességnél még nagyobb arányban nőtt: 2011 és 2016 között 81%-ról 91%-ra (Kende 2021:14). Ugyanakkor a férőhelyek eloszlása egyenlőtlen: a hátrányos helyzetű régiókat és a kisebb településeket – épp ahol jellemzően felülreprezentáltak a kötelező óvodáztatás célcsoportjai – aránytalanul sújtja mind a közelben elérhető szolgáltatások, mind a pedagógusok hiánya (Lannert 2021). Az óvoda nélküli települések száma az elmúlt két évtized során folyamatosan nőtt, mára meghaladja a 30%-ot (Hajdu *et al.* 2019).

Bár az MNTFS-ben meghatározott célok közül az óvodába kerülési kor lefelé tágitása sikeresen megvalósult, elemzői kiemelik, hogy „a jelenlegi szabályozási környezet (pl. a pedagógusképzés és foglalkoztatás, bérezés, a szakképzés átalakítása) egyelőre ellene hat egy – a fejlesztési programok által is deklarált – tanulóközpontú, inkluzív és integratív oktatási rendszer kialakításának” (Nagy *et al.* 2020:8). Az iskolai lemorzsolódás 10%-ra csökkentése szintén szerepelt

⁶ A cigányellenesség mint társadalmi alapvetés hangoztatásának egyik eklatáns példája Orbán Viktor miniszterelnök 2020 eleji felháborodása a gyöngyöspatai iskolai szegregáció ügyében hozott, „igazságtalan” ítélet felett. Lásd 444.hu weboldalon Szurovecz (2020) cikkét.

⁷ Az MNTFS a hazai és a nyugati közönség felé irányuló kettős beszéd (Ferge 2017) kirívó példája. Míg a dokumentum angol címe így hangzik: *Hungarian National Social Inclusion Strategy*, addig a címben szereplő „társadalmi inklúzió” nemzetközileg elfogadott célját a magyar változatban már a lemaradás kompenzálása, a többséghez való felzárkózás kisebbségek számára kitűzött feladata váltotta fel.

2. ábra. Az óvodáskorú népesség részvétele az óvodai ellátásban Magyarországon, 2001–2020 (%)



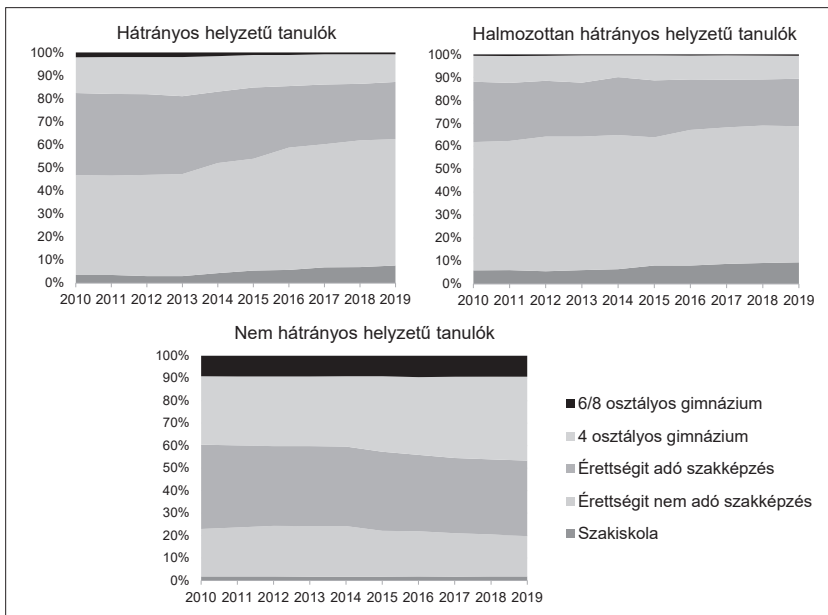
Forrás: Hajdu et al. (2015:87, 2022:134)

az MNTFS céljai között, ennek ellenére a probléma gócpontjának tekinthető középfokú szakképzést érintette az évtized egyenlőtlenségeket leginkább növelő intézkedéssorozatainak egyike. A középfokú oktatás mereven hierarchikus felépítése évtizedek óta leképezi a társadalmi rétegződést, az erettségít adó „felső” és nem adó „alsó ágak” közti minőségbeli különbség pedig tovább növeli az egyenlőtlenségeket. Ráadásul a rendszerváltást követően a magasabb iskolai végzettség növekvő munkaerő-piaci értéke miatt egyre inkább csak a legsérülékenyebb családi háttérből érkező tanulók maradtak a szakképzésben (Liskó 2008). Ennek hátterében valószínűleg az általános iskola végére felhalmozódó egyenlőtlenségek mellett az, a hátrányos helyzetű családokra inkább jellemző döntési mechanizmus áll, amelynek alapja a hosszú távú befektetésekkel kapcsolatos kockázatok felül- és a lehetséges haszon alábecslése (Boudon 1998). A szelektációs mechanizmusok eredményeképpen az „alsó ág” intézményi aránytalan mértékben (3. ábra) – és jellemzően sikertelenül – küzdenek a tanulók hátrányos helyzetéből fakadó kihívásokkal (Berényi 2015). A 2011-es szakképzési törvény⁸, bár a munkaerő-piaci sikerességet tűzte zászlajára, épp a terület egyenlőtlenségeket növelő jellegét erősítette. A közismereti órák ará-

⁸ 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről, lásd <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100187.TV×hift=20170101&txtreferer=A1100190.TV> (Letöltés dátuma: 2022. 07. 13.) Figyelemreméltó adalék, hogy a 2011-es törvényt 2015-ig tizenhatszor módosították, 2019-ben pedig egy egészen új törvény született a szakképzésről (Polónyi 2016).

nyát 33%-ban maximalizálták, háttérbe szorult az alap- és szociális készségek fejlesztése, és tovább nehezedett az „alsó” és „felső ág” közötti átjárás (Köllő 2020; Mártonfi 2019). Emellett mind a szakképzés hosszának ötről három évre, mind a tankötelezettség 18-ról 16 évre való csökkentése (Hermann 2019) növelte az iskolai lemorzsolódás mértékét. Utóbbi 2019-ben mért 11,8%-os aránya nemcsak az MNTFS-ben kitűzött céltól és az EU-s átlagtól marad el, hanem még a 2011-es 11,4%-tól is (European Commission 2020; Hajdu *et al.* 2019).

3. ábra. A középfokú oktatás diverzifikációja a hátrányos helyzet tükrében, 2010–2019 (%)



Forrás: Hajdu *et al.* (2022:207–208) C3.13.1. és C3.13.2. ábrák.

6. Összegzés

Tanulmányunkban azt tekintettük át, hogy az elmúlt nagyjából négy évtizedben hogyan fonódott össze a társadalmi mobilitás alakulása az oktatási rendszer változásaival. A rendszerváltást megelőző évektől napjainkig tartó időszak vizsgálatának egyik fő tanulsága, hogy az oktatáspolitikai intézkedések tükrözik a mindenkorai állami vezetés társadalompolitikai vízióit, és hat rájuk az is, hogy a hatalmi pozíciók birtokosai, valamint különféle társadalmi és szakmai csoportok az adott időszakban mennyiben képesek érdekeik érvényesítésére.

Az oktatási rendszer jellege ugyanakkor nemcsak következik a társadalmi struktúrából, hanem formálja is azt: lehet a társadalmi mobilitást elősegítő eszköz, de használható a fennálló hatalmi viszonyok bebetonozására is.

Az 1980-as évektől kezdve a társadalom polarizálódásával párhuzamosan az oktatási rendszer is a piaci szemlélet irányába változott. A szocializmus kezdeti egyenlősítő törekvéseivel szemben ebben az időszakban már alapvetően gazdasági érdekek mentén szerveződött az oktatás. Az 1985-ös „pedagógiai rendszerváltástól” kezdve az oktatási piac fenntartás és módszertan tekintetében is rendkívüli mértékben diverzifikálódott. A rendszer szerkezeti változásai (korai szelekció) és a szabad iskolaválasztás bevezetése nemzetközi viszonylatban is kiemelkedően egyenlőtlen oktatási rendszert alakítottak ki. A rendszer nyertesei színvonalas szolgáltatásokban részesültek; az iskolai végzettség növekvő munkaerő-piaci értéke miatt egyre többen szereztek érettségit és diplomát. A legkiszolgáltatottabb családokból érkező, az előnyös iskolai utakhoz hozzá nem férő gyerekek ugyanakkor végleg kiszorultak az oktatás mint vertikális mobilitási csatorna használatának lehetőségéből. A 2000-es évek oktatáspolitikáját látszólag meghatározó deszegregációs és integrációs törekvések épp e csoportok helyzetét igyekeztek javítani, ám valójában részkülcik ellenére sem tudták a rendszer struktúráját megváltoztatni. Ennek akadálya volt egyrészt a társadalom legalsó rétegeivel szembeni kollektív – és gyakran etnicizált keretben megfogalmazott – elutasítás (Szalai 2010), másrészt a hatalmi pozíciókat biztosító társadalmi elit érdekeinek védelme is. A 2010-es éveket a korábbi évtizedekkel – mind a teljes társadalompolitika, mind az oktatás területén – látványosan szakító új irány határozta meg. Az oktatási rendszer intézményi struktúrájának és módszertanának centralizációja mellett megnőtt az egyházi fenntartású iskolák jelentősége, ami a rendszer további diverzifikációját, és így a szelekció növekedését okozta. A korábbi „modernista” diskurzus helyére konzervatív, nemzeti, és kifejezetten a társadalmi mobilitás ellen dolgozó ideológia lépett. Ezt tükrözi az adaptív, a munkaerőpiacon jól értékesíthető készségek elsajátítása helyett a gazdasági elit munkaerőigényének azonnali kiszolgálására koncentrált szakképzés, és az elérhető helyek csökkentése a középfokú oktatás – érettségihez, majd tovább vezető – „felső ágában”, valamint a felsőoktatás bizonyos, ’haszontalannak’ ítélt területein (Köllő 2020).

Irodalom

- Adamecz-Völgyi, A. (2018): Increased compulsory school leaving ages affects secondary school track choice and increases dropout rates in vocational training schools. Budapest Working Papers on the Labour Market, No. 2018/1.
- Andor M. – Liskó I. (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. Budapest: Iskolakultúra.
- Balászi I. – Ostorics L. – Szalay B. (2007): PISA 2006. Összefoglaló jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2006_jelentes.pdf (Letöltés dátuma: 2022.09.26.)

- Balázi I. – Ostorics L. – Szalay B. – Szepesi I. (2010): PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal, Online: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf (Letöltés dátuma: 2022.09.26.)
- Berényi, E. (2015): Handling failure and seeking solutions: Problem narratives in vocational training. In: Fehérvári, A. (ed.): Snapshot of Hungarian education 2014. Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development, 187–202. p.
- Berényi E. – Berkovits B. – Eröss G. (2008): Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. In: Berényi E. – Berkovits B. – Eröss G. (szerk.): Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. Budapest: Gondolat Kiadó, 15–26. p.
- Boudon, R. (1998): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász G. – Lannert J. (szerk.): Oktatási rendszerek elmélete. Budapest: Okker Kiadó, 406–417. p.
- Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Csapó B. – Fejes J. B. – Kinyó L. – Tóth E. (2015): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T. –Tóth I. Gy. (szerk.): Társadalmi Riport 2014. Budapest: TÁRKI, 110–135. p.
- Drahos P. – Liskó I. (1992): Tulajdonosváltás – célok és eszközök. *Educatio*, 1. évf., 1. sz., 77–80. p.
- Éber M. Á. (2020): A csepp. A félperifériás magyar társadalom osztályszerkezete. Budapest: Napvilág.
- Ercse K. – Radó P. (2019): A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, 29. évf. 7. sz., 8–49. p., DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.8>.
- Eröss G. – Kende A. (2010): Sajátos nevelési igény: közpolitikák, tudományok, gyakorlatok. *Educatio*, 19. évf. 4. sz., 625–636. p.
- European Commission (2020): Education and Training Monitor 2020. Hungary. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feischmidt M. – Vidra Zs. (2011): Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi N. – Tóth Á. (szerk.): Asszimiláció, integráció, szegregáció. Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban. Budapest: Argumentum.
- Fejes J. B. – Szűcs N. (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes J. B. – Szűcs N. (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, 11–30. p.
- Felvégi E. (szerk. 2005): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. Új Pedagógiai Szemle, 2005/2. sz. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tanuloi-teljesitmenyt-meghatarozo-tenyezok-pisa-2003> (Letöltés dátuma: 2022. 09. 26.)
- Ferge Zs. (2017): Iskola és esélyek. In: Ferge Zs. (szerk.): Társadalom- és szociálpolitika. Magyarország 1990–2015. Budapest: Osiris, 188–214. p.
- Györgyi, Z. (2015): Initial experiences on the introduction of centralised education management. In: Fehérvári, A. (ed.): Snapshot of Hungarian education 2014. Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development, 50–63. p.
- Hajdu T. – Hermann Z. – Horn D. – Varga J. (2015): A közoktatás indikátorrendszere 2015. Budapest: MTA KRTK Közgazdaságtudományi Kutatóintézet.
- Hajdu T. – Hermann Z. – Horn D. – Varga J. (2019): A közoktatás indikátorrendszere 2019. Budapest: MTA KRTK Közgazdaságtudományi Kutatóintézet.
- Hajdu T. – Hermann Z. – Horn D. – Hónich H. – Varga J. (2022): A közoktatás indikátorrendszere 2021. Budapest: MTA KRTK Közgazdaságtudományi Kutatóintézet.

- Halász G. (2009): A nyolcvanas évtized a magyar oktatásban. MTV tanulmány. <http://halaszg.elte.hu/download/MTV%20tanulmany.htm>.
- Havas G. – Kemény I. – Liskó I. (2001): Cigány gyerekek az általános iskolákban. Kutatás közben 231. szám. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
- Hermann Z. (2018): A családi pótlék iskolába járáshoz kötésének hatása az iskolába járásra és az iskolai teljesítményre. Gyerekesély Műhelytanulmányok, 2018/1. sz. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet.
- Hermann Z. (2019): A tankötelezettségi korhatár csökkentésének hatása a lemorzsolódásra. In: Fazekas K. – Csillag M. – Hermann Z. – Scharle Á. (szerk.): Munkaerőpiaci Tükör 2018. Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, 69–75. p.
- Hermann Z. – Varga J. (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.): Társadalmi Ríport 2016. Budapest: TÁRKI, 311–333. p.
- Horn, D. – T. Keller – P. Róbert (2016): Early tracking and competition – A recipe for major inequalities in Hungary. In: Blossfeld, H-P. – S. Buchholz – J. Skopec (eds.): Models of secondary education and social inequality: An international comparison. EduLIFE Lifelong Learning Series 3. Cheltenham, UK – Northampton, US: Edward Elgar Publishing.
- Kelemen E. (2003): A rendszerváltás és az iskola. Iskolakultúra, 13. évf. 6–7. sz., 81–87. p.
- Keller J. (2018): Az esélykiegyenlítés egyenlőtlen feltételei: a koragyerekkori szolgáltatások intézményi aszimmetriái. Esély, 29. évf. 5. sz., 48–75. p.
- Kende Á. (2018): A roma gyerekek méltányos oktatását segítő programok lehetőségei az oktatási egyenlőtlenségek rendszerében. Socio.hu, 8. évf. 1. sz., 144–162. p., DOI: <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2018.1.144>.
- Kende, Á. (2021): Comparative overview of the capacity of the education systems of the CEE countries to provide inclusive education for Roma pupils. EDUC Working Paper Series. Budapest: Center for Policy Studies CEU Democracy Institute.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2005): Általános iskolai szegregáció, I. rész. Okok és következmények. Közgazdasági Szemle, 52. évf. 4. sz., 317–355. p.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2012): Az óvodáztatási támogatásról. Egy feltételhez kötött készpénz-támogatási program értékelése. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 2012/6. sz.
- Kovai M. – Neumann E. (2015): Hová lett az egyenlősítő közoktatás? A komprehenzív iskolareform sorsa Angliában és Magyarországon 1945-től a nyolcvanas évekig. Educatio, 24. évf. 4. sz., 65–78. p.
- KSH (2012): Kisgyermek napközbeni ellátása. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kisgyermnapkozbeni.pdf>
- Köllő, J. (2020): Toward a „work-based society?” In: Kovács, J. M. – B. Trencsényi (eds.): Brave new Hungary: Mapping the „System of National Cooperation”. Lanham, US: Rowman and Littlefield, Lexington Books, 139–158. p.
- Lannert J. (2018): Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In: Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.): Társadalmi Ríport 2018. Budapest: TÁRKI, 267–285. p.
- Lannert, J. (2021): Human resources-scarcity in Hungarian public education. Final Research Report – Executive Summary. Budapest: T-TUDOK, https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_t-tudok_angol_210x297mm-2.pdf.
- Liskó I. (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008. Budapest: Ecostat, 95–121. p.

- MNTFS (2014): Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia II. 2014. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma. Szociális és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, <https://romagov.hu/wp-content/uploads/2021/12/Magyar-Nemzeti-Tarsadalmi-Felzarkozasi-Strategia-II.pdf> (Letöltés dátuma: 2022. 09. 26.)
- Mártonfi Gy. (szerk. 2011): A 18 éves korra emelt tankötelezettség teljesülése és (mellék) hatásai. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Mártonfi Gy. (2019): Tanügyirányítás és struktúraváltás a hazai szakképzésben 2010 után. *Educatio*, 28. évf. 2. sz., 240–254. p., DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.3>.
- Mészáros Gy. (2013): A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel. *Replika*, 83. sz. (2013/2. sz.) 77–91. p.
- Nagy K. – Bernát A. – Gábos A. – Hárs Á. – Holb É. – Lannert J. – Medgyesi M. – Molnár L. – Palócz É. – Tátrai M. (2020): A Magyar Nemzeti Felzárkóztatási Stratégia (MNTFS) érvényesülésének értékelése. Értékelő jelentés. Budapest: Kopint – TÁRKI Zrt.
- Neumann E. (2013): Politika a padsorok között. Az oktatási integrációs közpolitika Magyarországon (2002–2010). In: Berényi E. – Eröss G. – Neumann E. (szerk.): *Tudás és politika. A közpolitika-alkotás gyakorlatának nyomában*. Budapest: L'Harmattan, 117–167. p.
- Neumann, E. – Gy. Mészáros (2019): From public education to national public upbringing: The neoconservative turn of Hungarian education after 2010. In: Kenneth, J. (ed.): *Austerity and the remaking of European education*. London: Bloomsbury, 117–146. p.
- OECD (2018): *A broken social elevator? How to promote social mobility*. Paris: OECD, <https://www.oecd.org/social/soc/Social-mobility-2018-Overview-MainFindings.pdf>.
- OKI (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, <https://ofi.oh.gov.hu/32-kozoktatas-egyes-szintjei>
- OKI (2019): *PISA 2018. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merekek/pisa/PISA2018_v6.pdf (Letöltés dátuma: 2022. 09. 26.)
- Ortutay Gy. (1949): *Művelődés és politika*. Budapest: Hungária Könyvkiadó.
- Ostorics L. – Szalay B. – Szepesi I. – Vadász Cs. (2013): *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merekek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf (Letöltés dátuma: 2022. 09. 26.)
- Ostorics L. – Szalay B. – Szepesi I. – Vadász Cs. (2016): *PISA 2015. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merekek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (Letöltés dátuma: 2022. 09. 26.)
- Papp J. (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 6. évf. 1. sz.
- Polónyi I. (2016): *Javuló prioritás, romló kondíciók, avagy a hazai szakképzés finanszírozása*. *Educatio*, 25. évf. 1. sz., 27–45. p.
- Pukánszky B. – Németh A. (1996): *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>
- Rostas, I. (2019): *A task for Sisyphus: Why Europe's Roma policies fail*. Budapest: Central European University Press.
- Semjén, A. – M. Le – Z. Hermann (2018): The goals and consequences of the centralization of public education in Hungary. *Acta Educationis Generalis*, Vol. 8, No. 3., 9–34. p., DOI: <https://doi.org/10.2478/atd-2018-0015>.
- Sorokin, P. A. (1964): *Social and cultural mobility*. New York: The Free Press.
- Szalai J. (2010) *A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értékéről”*. *Esély*, 21. évf. 3. sz., 3–22. p.

- Szikra, D. (2020): Ideology or pragmatism? Interpreting social policy change under the System of National Cooperation. In: Kovács, J. M. – B. Trencsényi (eds.): Brave new Hungary: Mapping the „System of National Cooperation.” Lanham, Massachusetts: Rowman and Littlefield, Lexington Books, 225–241. p.
- Szurovecz I. (2020): Orbán szerint igazságtalan, hogy kártérítést kaphatnak a roma gyerekek, akiket éveken át elkülönítettek az iskolában. 444.hu, 2020. jan. 9., <https://444.hu/2020/01/09/orban-szerint-igazsagtalans-hogy-karteritest-kaptak-a-roma-gyerekek-aki-ket-eveken-at-elkulonitettek-az-iskolaban> (Letöltés dátuma: 2022. 03. 31.)
- Vári P. – Bánfi I. – Felvégi E. – Rózsa Cs. – Szalay B. (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. Új Pedagógiai Szemle, 2002/1. sz., <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/gyorsjelentes-a-pisa-2000-vizsgalatrol> (Letöltés dátuma: 2022. 09. 26.)

