

különösen a táblázat vélhető és várható ön-
álló életre kelése fényében hat ijesztően.

(Különösen a diszkriminációmentes

oktatásról és a szelekció
nélküliségről írottak, de a

10 évfolyamos

komprehenzív iskolamodell

is feltételezi a fejezetnyi, de

legalábbis bővebb értelme-

zést.) A kötetről a legna-

gyobb elismerés hangján állítható: épp az

ilyen minőségű szövegek *helyett* íródott.

Rövid, programszerű összefoglalásokban

pedig – láttuk – nem szűkölködik...

A Civil Közoktatási Platform *Kockás*

könyve a maga igen apró egyenetlensége-

ivel, továbbgondolásra érdemes elemeivel
együtt is a 2010-es évek legfontosabb
oktatáspolitikai dokumentuma. Helyzet-

elemzésének árnyaltsága

és szakmaisága, megkö-

zelítésének az aktuálpo-

litikán, s főként pártpo-

litikán felülemelkedő, a

létező rendszerre mégis

elegánsan reflektáló szem-

lélete teszi azzá. Érintettként gondolom

így, hiszen a pedagógusképzés szemüvegén

át olvasom a kötetet, melyet maga a szöveg

is több ponton az oktatásügy fejlesztésének

egyetlen tényleges potenciáljaként kezel.

Kötelező olvasmány.

ERŐSS GÁBOR*

Ki tud többet az iskolákról?

BEVEZETÉS – AZ OKTATÁS- SZOCIOLÓGIA KETTŐS KRITIKAI HAGYOMÁNYA

Michel Foucault társadalomfilozófija és *Pierre Bourdieu* szociológiája kijelölték azt a keretet, amelyben az iskoláról mint a „felügyelet és büntetés”, illetve az osztályhabitus és a kulturális tőke egyenlőtlenségeiből fakadó elnyomás intézményéről beszélünk. Olyannyira, hogy ennek az elnyomásnak a „leleplezésében” és delegitimálásában látta *Bourdieu* a szociológia elsődleges, egyszerre tudományos és politikai feladatát. A hazai oktatásszociológia ehhez a nemzetközi hagyományhoz kapcsolódott mindig is, de

oly módon, hogy az iskolai szegregációban jelölte ki azt a kritikus pontot, amelyből kiindulva a magát mindenkor és mindenhol meritokratikusnak feltüntetető rendszer legitimitását aláássák a tények: az iskolai és állampolgári közösségből kivetett, kirekesztett roma és nem roma diákok tömegeit sújtó igazságtalanság. A magyar oktatásszociológia e kettős értelemben kritikai. (S ez az attitűd jobbra azokra is igaz, akik nem-szociológusként váltak oktatáskutatóvá.) E rendkívül markáns, kettős kritikai hagyomány ambiciózus, nagyívű, magas színvonalú – ám kései – összegzése a *Nabalka István* égisze alatt létrejött kollektív mű, a *Kockás könyv*.

* A szerző az MTA Társadalomkutató Központ Szociológiai Intézetének kutatója.

A *Kockás könyvet a Civil Közoktatási Platform* (CKP) stratégia munkacsoportja dolgozta ki, és a CKP december 2-i plenáris gyűlése egyhangú szavazással elfogadta. Így harangozta be honlapján az elmúlt évek egyik legjelentősebb hazai társadalmi mozgalma – a *Tanítanék* – annak az oktatáspolitikai programnak a megjelenését, amely alapjaiban hivatott megkérdőjelezni az elmúlt években kialakult *köznevelési* rendszert; s nemcsak megkérdőjelezni, hanem alternatívát is kínálni, 81 sűrűn írott oldalon. Ezt a misszióját a *Kockás könyv* magas színvonalon teljesíti, ugyanakkor megannyi kérdést nyitva hagy.

Recenzióban a *Kockás könyv* [a továbbiakban: KK] hét plusz egy nagy fejezete¹ közül az *Alapvetésre*, és további kettőre koncentrálok. Az egyik, amit a KK maga a legfontosabbnak mond, az érintettekkel folytatott párbeszéd kérdése („1.

oktatási ügyek társadalmi egyeztetése”); a másik, amin hazánk társadalmi kohéziója, végső soron: jövője áll vagy bukik: az esélyegyenlőség kérdése („4. esélyegyenlőség, szelekció, szegregáció”). A többi fejezetből egy-egy érdekes vagy problémás részt tudok csak kiemelni, a terjedelmi korlátokból fakadóan.

A KK azzal indít, hogy beemeli a CKP értékeit és alapelveit a szövegbe, ezzel explicitté téve azokat. Ilyen értelemben nem kívánja az „értéksemlegesség” hamis látszatát kelteni. Eszerint: „A CKP alapértékei: 1. személyközpontúság, 2. esélyegyenlőség, 3. kompetenciafejlesztés, 4. demokratikus

működés, 5. autonómia és elszámoltathatóság, 6. átjárhatóság és zsákutcamentesség. A CKP alapelvei: 1. társadalmisított oktatáspolitikai, 2. alanyi jogú részvétel a közfeladat-ellátásban, 3. diszkriminációmentesség, 4. esély- és feltételteremtés, 5. kor- és időszerűség, 6. folyamatos megújulás, 7. szubszidiaritás 8. hatékonyság és eredményesség” (2. o.).

A kormányzati oktatáspolitikával való szembenállásuk tehát az értékválasztások különbségéből fakad. Amit fent a kritikai oktatásszociológia kettős hagyományaként írtam le, az az iskola mint intézmény egyik lehetséges értelmezésmódja csupán.

a kormányzati oktatáspolitikával való szembenállásuk tehát az értékválasztások különbségéből fakad

Ennek versenytársa az a strukturalista-funkcionalista megközelítés, amely az oktatási rendszert a modern társadalom egyik alrendszerének tekinti, s feladatát abban látja, hogy kinek-kinek – tehetségéhez mérten – kijelölje

a helyét a társadalmi munkamegosztás rendszerében.² Ha ehhez valamit hozzátesz, akkor az az, hogy az iskola nemcsak oktat, hanem hazájukhoz hű honfiukat és honleányokat is hivatott nevelni: egy egységes nemzetállam állampolgárait, akik – ahogyan arra *Váradi Balázs* a kötet bemutatója alkalmából rendezett beszélgetésen³ félig ironikusan utalt –, adott esetben fegyvert fognak a hazáért, s nem dezertálnak az első adandó alkalommal. Márpedig a CKP és a KK, mint láttuk, egészen más értékalapokra építkeznek. A KK ambíciója az, hogy értékválasztásának helyességét is bizonyítsa; nem elégszik meg

¹ „1. oktatási ügyek társadalmi egyeztetése, 2. intézményi és pedagógusi autonómia, 3. oktatási ráfordítások, 4. esélyegyenlőség, szelekció, szegregáció, 5. iskolaszervezet, 6. szakképzés, 7. intézmények és pedagógusok értékelése.”

² Van, ahol ezt a KK is értéksemlegesen, mint egyik lehetséges álláspontot mutatja be: „Az egyik nézet szerint a gyerekeknek, fiataloknak minél korábban el kellene kezdeniük a szakmára való felkészülést, méghozzá szakoktatás keretében.” (51. o.)

³ 2016. december 19., Mozsár Kávéház

azzal, hogy a konzervatív, az ún. „munkaalapú társadalom” szolgálatába állított, meritokratikus és fegyelmező rendszerrel a maga autonómián és esélyegyenlőségen alapuló rendszerét állítja szembe, hanem tényekkel igyekszik igazolni,⁴ hogy ma az iskolarendszer nemcsak igazságtalan, hanem alacsony hatékonyságú is.

Ugyanakkor nem érthetjük meg a magyar „köznevelés” rendszerét, ha azt nem látjuk be, hogy a jelenlegi kormánynak nemcsak az oktatáspolitikája, hanem az értékei és ebből levezetett céljai is mások, mint a CKP-nak. Bár a köznevelési törvény viszonylag árnyaltan fogalmazott, egyértelműen deklarálta, hogy a nemzetállami iskola paradigmájának keretei között mozog: „A nemzet felemelkedésének zálogaként a magyar oktatásügy nemes hagyományait a jelen kor elvárásaival és a jövő lehetőségeivel ötvözve, a felnövekvő nemzedékek hazafias nevelése és minőségi oktatása érdekében [...] az Országgyűlés a következő törvényt alkotja...”⁵

A kötet voltaképpeni tétje tehát, hogy az alapos elemzés, a bemutatott tények bizonyítják-e, hogy a Kormány a saját értékválasztásának sem felel meg. Ha ez így volna, vagyis ha az oktatásügy jelenleg nem szolgálja „a nemzet felemelkedését”, akkor innen már csak egy lépés a KK-ban bemutatott radikális gyógymód alkalmazása. Ezért is van kiemelt jelentősége a *tehetséggel* kapcsolatos empirikus meg-

figyeléseknek és annak, ahogyan a KK a tehetség fogalmát újradefiniálja, mint arról az „esélyegyenlőség” fejezetben szó esik.

A közoktatás (és benne a szakképzés) vélt vagy valós rövidtávú munkaerő-piaci „igényekhez” igazítása kapcsán a KK határozott, világos, és a mostani rendszerrel szögesen ellentétes elvi álláspontra helyezkedik: a szakképzés gazdaság igényeire való reflektálásának „nem a képzési ke-

„a munkaerőpiac aktuális igényeinek kielégítése döntően a felnőttképzés feladata”, nem a szakképzésé, nem a közoktatásé

retszámok merev meghatározásában kellene megnyilvánulnia, hanem abban, hogy a képzés a gazdaság igényeinek megfelelő kompetenciafejlesztésre válik képessé.” Ez totális fordulat a mostani, Iparkamara-diktálta megközelítéshez képest,

ugyanis a KK szerint „A munkaerőpiac aktuális igényeinek kielégítése döntően a felnőttképzés feladata” (67. o.), nem a szakképzésé, nem a közoktatásé. Más szóval: a szakképzés a közoktatás része kell, hogy maradjon, illetve vissza kell oda térnie – ezt követeli a Civil Közoktatási Platform.

ALAPVETÉS: A ZSUGORÍTOTT ISKOLARENDSZER

A könyv⁶ még a *Bevezetés* előtt egy *Alapvetés* címet viselő „nulladik” fejezettel kezdődik. Ebben azt a valóban alapvető fontosságú állítást teszi, hogy

⁴ A tényeken alapuló oktatáspolitikai iránti igény a hazai közoktatáspolitikai diskurzusnak is bevett részévé vált a 2010 előtti időszakban (*Halász, 2009; Berényi, Erőss és Neumann, 2013*).

⁵ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, preambulum

⁶ A *Kockás Könyv* szöveg nem klasszikus szakszöveg, de nem is klasszikus manifesztó, leginkább a közpolitika-orientált tudományos műfajok valamelyik altípusába sorolható: *policy paper, position paper* vagy *jelentés*.

2. Magyarországnak elemi érdeke a közép- és felsőszintű oktatási expanzió, a felfelé nyitott oktatási rendszer bővítése. Ma Magyarországon nemzetközi összehasonlításban kevés a diplomás, felsőfokú végzettségű munkavállaló; ezt a hiányt csak a magasabb iskolai végzettségűek körének minél jelentősebb arányú bővítésével lehet pótolni.

(4. o.)

Bár a szerzők a szöveggörpuz szem-pontjából kiemelt helyen írják ezt, nem teszik explicitte az állítás szakmai jelentőségét. Az oktatás expanziójának a 2010-ben kezdődött időszakban tapasztalt fékezését, leállítását a korábbi oktatáskutatók értelemszerűen nem tárhatták fel: így az oktatáskutatók, oktatásgazdaságtan új tárgyról beszélhetünk (lásd pl. *Berlinger* és *Megyeri*, 2015). Szociológiai szempontból épp ezen keresztül lehet megragadni, túl a decentralizált/központosított oktatás-ügy kérdésén, a 2010 előtti és az azutáni oktatási rendszer közötti paradigmatis különbséget. Hiszen szó sincs arról, hogy ne jellemezte volna rendszerszintű, drámai esélyegyenlőtlenség a magyar közoktatást már 2010 előtt is; ezt számos oktatáskutató leírta (*Berényi*, *Berkovits* és *Eröss*, 2008; *Eröss* és *Kende*, 2008; *Havas*, 2008; *Kertesi* és *Kézdi*, 2009). Ami ennek ellenére is „elviselhetővé” tette a rendszert, az az, hogy a strukturális mobilitás nőtt: az érettségit adó középiskolai és felsőoktatási képzések keretszámai évfolyamról évfolyamra, kohorszról kohorszra egyre bővültek, s így olyanok is érettségihez, illetve diplomához juthattak, akiknek a szülei nem; mindezt úgy, hogy a korai szelekción alapuló rendszer alapvető igazságtalansága, a társadal-

mi egyenlőtlenségek újratemlése töretlen volt.

Ehhez a kettősséghez képest jelent valóban alapvetően új helyzetet a tan-kötelezettség korhatárának 16 évre való leszállításával, a gimnáziumi keretszámok csökkentésével és az egyetemi tandíj kiterjesztésével jellemezhető 2010 utáni oktatáspolitikai; egyszóval az expanziót, a mennyiségi növekedést, a „felfelé nyitott oktatási rendszert” (4. o.) felváltó zsugorodás, zsugorítás: az oktatás szűkítése. Ezt, a szakmai kvázi-konszenzusból fakadó állítását ugyanakkor a KK nem az expanzió létező – bár a közoktatás-kutatásban marginális, inkább csak a felsőoktatás-kutatásban megjelenő (pl. *Polónyi* és *Tímár*, 2004) – szakmai kritikáját cáfolva határozza meg, hanem evidenciaként. Igaz, az oktatási kormányzat sem támaszkodott a „kiszorítási hatást” leíró *Polónyi-Tímár* munkára, amikor különböző, az oktatáshoz mint közszolgáltatáshoz való hozzáférést szűkítő döntéseket hozott, pedig akár meg is tehette volna.

Ezzel összefüggésben: ami jellemző a KK nagy részére, azt itt is megtaláljuk: noha részletes, szakmai alapokon álló és tényekkel, bizonyítékokkal, adatokkal *igazolható* állításokat tesz, ezeket az állításokat gyakran *mégsem igazolja* (fontos kivétel ez alól az a viszonylag nagyszámú grafikon, amelyet a KK tartalmaz). Több, a kötet szempontjából perdöntő állításnál hiányzik a hivatkozás; ilyen a szakmai körökben közismert kutatás,⁷ amely cáfolja „A magyar közvéleményben, az iskoláskorú gyermekeket nevelők, sőt, még a pedagógusok körében is rendkívül elterjedt [...] álláspont[ot], hogy heterogén összetételű osztályokban nem lehet mindenkit ered-

⁷ *Kézdi Gábor* és *Surányi Éva* (2008): Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére. In: *Educatio* 17. 4. sz. 467–479.

ményesen tanítani.” A KK ezt vélelmezhetően köztudottnak veszi, illetve nem kívánja hivatkozásokkal nehezéssé tenni a szöveget. A szerzők *Nabalka István* vezette csoportja olyan, az oktatáskutatói szakmán belül konszenzust élvező állításokat fogalmaz meg, amelyeket ők vagy mások, máshol már igazoltak, és okkal tételezhetnek bizonyítottnak. Mégis, bár érthető, ugyanakkor meglepő ez az eljárás, hiszen a *Tanítanék mozgalom*, és maga a KK is kikel a tényeket, bizonyítékokat, szakmai megfontolásokat negligáló oktatáspolitiká ellen, pl. itt: „Nagy a valószínűsége annak, hogy az oktatás kérdéseivel kapcsolatos döntések nagy többsége esetén nem születik érdemi hatástanulmány” (11. o.), vagy itt: „Az [oktatásfinanszírozás esetében az] egyik olyan problémáról van szó, amelyben csakis a széles körű szakmai, tudományos tájékozódás, elemzés alapján kialakítható, megfontolt javaslatok feletti szakmai, társadalmi vita hozhat eredményt.” (30–31.) E tekintetben tehát, bár érthető műfaji okokból, de a KK nem következetes.

A *hozzáférés* témájához kapcsolódik, ám egy későbbi fejezetben szerepel a következő „teendő”: „Érvényt kell szerezni azoknak a jogszabályokban is rögzített elveknek, amelyek az oktatás bizonyos formáinak térítésmentességéről, ingyenességéről szólnak (elsősorban az alap- és középfokú oktatás, az első szakma elsajátítása).” Ez különböző létező és valóban káros, a közoktatás ingyenességét és a közoktatáshoz való egyetemes hozzáférés elvét sértő gyakorlatokra utal (pl. osztálypénz szedése, iskolakezdés költségei stb.) (30. o.), bár a KK nem nevezi meg konkrétan ezeket.

Szintén ide kapcsolódik az a konkrét, az érettségi rendszerével kapcsolatos prob-

léma, amit a szakképzés fejezetben fejt ki a KK: „Az érettségi ma már Magyarországon nem egységes, valójában kétféle érettségi van: gimnáziumi és szakközépiskolai [...]. Kimutatható, hogy ezzel az oktatásirányítás szerzett jogokat vett el [...], szűkítette a szakközépiskolai tanulók felsőoktatásban való továbbtanulásának lehetőségeit, hátrányos helyzetet teremtve számukra a gimnazistákkal szemben” (63. o.). A 16 évre leszállított tankötelezettségi korhatár is elsősorban a hozzáférés szempontjából fejt ki káros hatását:

E negatívumok mindenekelőtt a szakképző iskolákban, és ezen belül is elsősorban a szakiskolákban jelentkeztek. Az intézkedés megkönnyítette a 16. évüket már betöltött, nagyon alacsony tanulási motivációval rendelkező tanulóknak, hogy elhagyják az iskolarendszert, megkönnyítette az iskolák számára, hogy megszabaduljanak a 16. életévüket már betöltött „problémás” tanulóik egy részétől, illetve [...] az intézkedés eredményeként a középfokon iskolát változtatni szándékozó, vagy kényszerülő fiatalok számára nem biztosított a 18 éves korig való részvétel a közoktatásban. (66. o.)

ne lehessen arra a népszerű tévhitre alapozni a képzettség nélkül szélnek eresztett diákok politikáját, hogy „nekik is így a jobb”

A szöveg ugyanakkor nem emeli ki, hogy ez világviszonylatban is egyedülálló döntés, bár felvázolja, milyen specifikus intézkedésekkel lehetne a pedagógusok részéről is megfogalma-

zott problémát (a szakképzésbe járók egy részének nehéz taníthatóságát) orvosolni, hogy a „spontán” lemorzsolódás mértéke és támogatottsága csökkenjen, és ne lehessen arra a népszerű tévhitre alapozni a képzettség nélkül szélnek eresztett diákok politikáját, hogy „nekik is így a jobb”. A KK

természetesen itt is támaszkodhat, és részben támaszkodik is az ezzel kapcsolatosan felhalmozott tudásra (pl. *Liskó*, 2008).

ÁLLJATOK VELÜNK SZÓBA!

„A fejezetek közül az első kiemelkedik a többi közül. Ebben az oktatáspolitikai döntések társadalmi egyeztetési folyamatainak helyzetéről, problémáiról és reformjáról szólnak” (9. o.). Az, hogy a társadalmi egyeztetés kérdése ennyire hangsúlyos a könyvben, két okkal is magyarázható. Az egyik az, hogy a KK egy társadalmi mozgalom, a *Tanítanék* manifesztója; nem is tehet mást, mint hogy – gyökereihez híven – az oktatáspolitikai társadalmisítását, demokratizálását hirdeti. De fakad a szakmának abból a kollektív csalódottságából is, hogy mintha nemcsak a független oktatáskutatókat, hanem a tényeket, az oktatáskutatás adatait is negligálná a kormány; ezeknek az adatoknak a visszaemlése a döntés-előkészítésbe leginkább a mozgalom, a szülők, az ilyen-olyan rendű és rangú *stakeholderek* egyeztetésbe való bevonásán keresztül látszik megvalósíthatóknak.

Ez a kiemelt szerep megfelel továbbá annak a hagyománynak, amely az érdekegyeztetést, társadalmi egyeztetést, szakmai egyeztetést eredendő jónak tartja. Ezzel az elvvel nehéz vitatkozni, de a KK-ben e tárgyban megfogalmazottakkal mégis érdemes. Az 1.3.6. pont részleges kivételével (6. o.) a dokumentum nem reflektál arra az alapvető szociológiai tényre, hogy az érdekegyeztetésben részt vevő személyek, csoportok és intézmények köre mindig is jellemzően azokból állt, és – ha csak nem figyelünk erre külön –, mindig is

azokból fog állni, akik a középosztályhoz (érintett szülők), az értelmiséghez (érintett szakmai szervezetek) tartoznak. Ezt a demokratikus paradoxont – hogy ti. az egyeztetési folyamatok demokratizálása nem feltétlenül jár a rendszer veszteségeinek meghallgatásával –, a szöveg érdemben nem oldja fel. Bár kétségtelen tény, hogy ez a probléma, illetve ennek megoldatlansága túlmutat a KK-ön, és a bevonás, a bázisdemokrácia, a képessé tétel emancipatorikus politikájának szükségességére mutat rá.

a párbeszéd új, 21. századi helyi és országos fórumait ki kell gondolni

A KK-et, ha érné politikai bíráló (s nem taktikai hallgatás fogadná), akkor az valószínűleg épp azokra a restaurációs tö-

rekvésekre vonatkozna, amelyek a szövegből itt-ott kissejlenek: „Fájóan hiányzik a társadalmi egyeztetéseknek az a korábban jól működő fóruma, a *Közoktatás-politikai Tanács*, amely a döntések meghozatala során a főbb társadalmi szereplők (civil szakmai szervezetek, szakszervezetek, pedagógusok, szülők, diákok, önkormányzatok) képviselőit biztosította.” Feltételezhető, hogy a szakmai-társadalmi párbeszédnek, az oktatásról szóló köz- és közös beszédnek lehetnek olyan fórumai, amelyek nemcsak a most működő „diktátummal” (11. o.) létrejött fórumokat (mint a *Köznevelési Kerekasztal*), illetve a kötelező tagsággal, korporatív jelleggel, és az állam meghatározó szerepével jellemezhető szervezeteket (*Nemzeti Pedagógus Kar*, 11. o.), hanem a korábbról ismert szerveződések (*Országos Köznevelési Tanács*, *Közoktatás-politikai Tanács*) is maguk mögött hagynák. A párbeszéd új, 21. századi helyi és országos fórumait – amelyek tágítanák a résztvevők körét, biztosítanák az alacsonyabb társadalmi státuszú csoportok, szülők részvételét, támaszkodnának a mozgalmi döntéshozatal bázisdemokráciájának, az alapít-

ványi iskolák diákönkormányzatiságának gyakorlataira, s a digitális platformok lehetőségeire egyaránt – *ki kell gondolni*. Már csak azért is, mert – ahogyan más területeken is –, a társadalmi-szakmai egyeztetés terén is igaz, hogy nemcsak a 2010 utáni, hanem a 2010 előtti oktatáspolitikákat is érdemes kritikusan szemlélni.⁸ *Bajomi Iván* írja például egy (igaz, a '90-es évek elejéről szóló, de a korszak egészét jellemző) tanulmányában a párbeszéd akkor létezett intézményeinek elemzése nyomán: „... a törvénykezési folyamatot irányító apparátusok a törvény-előkészítés szakaszában szuverén módon döntöttek el, hogy a viták során megfogalmazódott vélemények közül melyiket veszik figyelembe és melyiket hagyják figyelmen kívül” (*Bajomi*, 2006, 215. o.).

Ezek a kritikai felvetések ugyanakkor nem cáfolják a KK azon tételét, amely talán épp a szakképzés kapcsán vetődik fel, jó okkal, a legélesebben:

„Jelenleg a stratégiai döntésekben kiemelt szerepe van a *Magyar Kereskedelmi és Iparkamarának*, amit annak feladatköre, tagságának összetétele nem indokol. Nincsenek viszont

kellőképp bevonva az egyéb gazdasági szereplők: a szakmai és szakmafeletti érdekképviseleti szervezetek, a kutatóintézetek” (63. o.). Ezen a ponton érdemes volna kitérni az iskolaszékek működésére, illetve az iskolai demokrácia új intézményeinek megteremtésére; valamint – ha a

CKP ambíciója egy 21. századi iskola megteremtése, márpedig ez az ambíciója, akkor – a fenntartható, zöld iskolára. Az iskolai demokrácia jóval több holmi egyeztetési mechanizmusoknál, mint ahogy a fenntartható iskola is több, mint „ökoiskola”-címkék gyűjteménye. Erre valószínűleg terjedelmi okokból nem tér ki a KK, de ahhoz, hogy a CKP által kínált alternatíva megragadja a szülők és a diákok fantáziáját, elnyerje tetszésüket, ezek kifejtésére is szükség lesz a későbbiekben.

TEHETSÉGEIT TÉKOZLÓ NEMZET, AVAGY A SZELEKCIÓ PROBLÉMÁJÁNAK ÚJRAFOGALMAZÁSA⁹

A téma nem csupán a címe szerint is ennek szentelt 4. fejezetben, de az „iskolaszerke-

zettről” szóló 5. fejezetben is igen hangsúlyos. Az 5. fejezet diagnózisa közvetlen ok-okozati kapcsolatba hozza a kettőt: „Az iskolaszervezet keretül szolgál egy szélsőséges szelekcióhoz, növeli az esélyegyenlőtlenségeket” (50. o.). Ugyanez – vagyis az esélyegyenlőség témájának hangsúlyos kezelése – jellemző természetesen és helyesen a szakképzési fejezetre is, hiszen a szakképzés az, ahol az amúgy is hátrányokkal indultak esélyei végképp „elvesznek”:

az iskolaszervezet keretül szolgál egy szélsőséges szelekcióhoz, növeli az esélyegyenlőtlenségeket

⁸ Ez a szemlélet egyébként nem hiányzik a KK-ból, például az iskolaszervezet kapcsán szembehelyezkedik a *Magyar Bálint* nevéhez fűződő egyik emblematis reformmal, a 6 éves alapképzési szakasz fokozatos bevezetésével: „miközben oktatáspolitikai érvelésekben rendszeres a gyerekek kognitív struktúráinak 12 éves korban bekövetkező állítólagos radikális és gyors megváltozására való hivatkozás, az 'életkori sajátosságok' kifejezés fokozatosan kikopik a szakmai nyelvből, kevesen vannak, akik ma még hisznek ilyenek létezésében.” (53. o.)

⁹ A KK 4. fejezetének teljes (és szokatlanul hosszú) címe három bevett, az iskolai egyenlőtlenségek és diszkrimináció szakirodalmi témaköreit lefedő kulcsfogalmat foglal magában: „Az esélyegyenlőtlenségeket, a szelekciót, a segregációt a jelenleginél sokkal alacsonyabb szintre kell leszorítani a magyar oktatási rendszerben.”

Országos kompetenciamérés (OKM) adatokból kiderül, [...] hogy a vizsgált iskolai évfolyam kb. 12 %-a nem jutott el a 10. évfolyamig 2015-ig bezárólag, és gyakorlatilag lemorzsolódóként kell számba vennünk [...]. Ez azt prognosztizálja, hogy a korai iskolaelhagyók arányára vonatkozó hivatalos adatok 3–4 év múlva várhatóan túllépik, akár jelentős mértékben túlléphetik a 12%-ot. (59. o.)

„A központosítás – az azt indokoló egyik érveléssel ellentétesen – nem csökkenti az esélyegyenlőtlenségeket (részletesebben lásd a 4. fejezetet).” Ez az a kérdés, amin az múlik, hogy az iskola megfelel-e annak a funkciójának, amelyet a szociológusok – többé-kevésbé explicit értékvalasztaik alapján – a legfontosabbnak szoktak tartani; e funkció a társadalmi mobilitás elősegítése, a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének megakadályozása.

A 2010 előtti helyzetről megfogalmaz a szöveg egy súlyos, és ebben az éles formában meglepő állítást:

Az oktatáspolitikai az esélyegyenlőtlenségek problémáját vagy figyelmen kívül hagyta, vagy elintézte néhány frázis pufogtatásával, esélyegyenlőtlenséget valójában nem csökkentő látszatintézkedésekkel (ez a jelenleg érvényesülő politika), illetve az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének politikáját azonosította a szegregáció elleni küzdelemmel, ami nem jelent a problémával való érdemi foglalkozást (az elsősorban 2002 és 2010 között érvényesülő szakpolitika). (43. o.)

Ebben a mondatban nem a mostani kormányok felelősségének firtatása a meglepő, hanem az előző, 2002–2010 közötti időszak felett mondott sommás ítélet. Ezt sokféleképpen lehetne cáfolni (az oktatási expanziót ösztönző lépések,

a készségfejlesztés-centrikus politikák és fejlesztési programok stb.), de megerősíteni is (az általánosan jellemző korai szelekció megszüntetése helyett valóban jobbra csak a szegregáció megszüntetését célzó programok születtek); egy biztos: itt különösen hiányzik az állítás megokolása.

Ebben a fejezetben számos diagram, grafikon formájában közöl a könyv adatokat, ám ezek többsége 2010 előtti. Ez adódik abból, hogy a KK megírása, ha csak kevéssel is, de megelőzte a 2015-ös PISA-vizsgálatok eredményének nyilvánosságra hozatalát, valamint abból, hogy a fejezet első fele meglepő módon összemossa a 2010 előtti és utáni helyzetet, így 2010 előtti adatokkal támaszt alá ma fokozottan érvényes állításokat; további ok az is, hogy deklaráltan jövőbeli kutatásokra bízna a felvázolt oktatáspolitikák tényalapjának megteremtését: „Kutatások indítása szükséges a szelekcióval, illetve szegregációval kapcsolatos helyzet feltárására is. Néhány kutatási témajavaslat: [...]” (48. o.). Végül, részben magyarázatot adhat az a tény, hogy maga az oktatáskutatás mint olyan nehezedett meg a KLIK létrejöttével, az önkormányzatok iskolafenntartói szerepének megszűnésével (*Berényi és Eröss, 2016*).

Az SNI tanulók kapcsán írottakat saját kutatási eredményeim alapján (is) szeretném vitatni. Nem a KK állításait, amelyek tényszerűek, hanem az ebből levont következtetéseket, illetve az elmaradt kérdésfelvetést. A KK ezt írja:

Nő a sajátos nevelési igényűvé (SNI) nyilvánított tanulók aránya, miközben a „valóságos arány” nagy valószínűséggel nem változik. A 2005 után megindult folyamat, amelyben remény volt az SNI tanulónak nyilvánítás alapvető szakmai és eljárásrendi átalakítására, hamar kifulladás, és paradox módon azóta szinte

folyamatosan nő az SNI tanulók aránya (ahogyan a beilleszkedési-, tanulási- és magatartási zavarokkal küzdő tanulók – BTMN – aránya is). Továbbra is igaz, hogy roma tanulókat igen nagy számban nyilvánítanak SNI tanulóvá, sok esetben nyilvánvalóan indokolatlanul. (38. o.)

Ez igaz! Azonban a valódi téttel bíró politikai kérdés nem ez. Hanem az, hogy mi történik ezekkel a diákokkal: integráltan oktatják-e őket, illetve megkapják-e a szükséges fejlesztést. A *Túl a szegregáción* című kötet *Különbség és szórás. Kategorizációs és szelekciós finommechanizmusok az oktatásban: SNI-k, lókötők és társai* című tanulmányomban (Eröss, 2008b) bemutattam, hogy az SNI-vé nyilvánítás önmagában még – némi túlzással – nem jelent semmit. Nemcsak azért, mert az SNI „a” és az SNI „b” tanulók más-más elbánásban részesülnek,¹⁰ s nem is csak azért, mert az egyes „címkék” más-más társadalmi státuszú családok gyermekeit szokták „megtalálni”. Hanem azért is – és ez a 2010 előtti oktatáspolitikák, különösen az *Utolsó Padból Program* egyik maradandó eredménye – mert az SNI-vé nyilvánítás korábbi gyakorlata visszaszorult (Eröss, 2013). E gyakorlat lényege az volt, hogy pusztán szociális hátrányukból, avagy roma származásukból fakadóan hamis diagnózis alapján minősítenek fogyatékosná halmozottan hátrányos helyzetű/roma tanulókat és különítik el őket, vagyis szegregálják őket *egy életre* (Loss Sándor, 2000; Kendé Anna és Neményi Mária, 2005; Kemény István, Jankó Béla és Lengyel Gabriella, 2004; Csépe Valéria, 2008). Ez a gyakorlat fokozatosan (bár kétségtelenül nem teljes mértékben) átadta a helyét az egyes diagnosztikai kategóriákat stratégiai

módon (ki)használó, a fogyatékosná nyilvánítást, a gyógypedagógiai intézménybe (vagy osztályba) való száműzést elutasító, az egyenlőtlenségeket és a szegregációt más, „finomabb”, kevésbé nyilvánvaló formában újratermelő gyakorlatoknak, amelyek ugyanakkor – kisebb mértékben – az adott SNI-diagnózisnak megfelelő „terápia” (azaz fejlesztés) alkalmazásával megeremtették a hátrányos helyzetből, s a korábban már-már determinisztikus korai iskolaelhagyási, lemorzsolódási pályáról való kitérés lehetőségét (Eröss, 2013). Az empirikusan vizsgálendő kérdés tehát nemcsak az, hogy elkülönítik-e az SNI tanulókat, hanem emellett az is, hogy megkapják-e a megfelelő fejlesztést? És épp ez utóbbival van a legnagyobb baj.

Szintén fontos szakmai vitában jut – egyébként helyes – megállapításra a KK, ám anélkül, hogy ezt alátámasztaná:

Ugyanakkor a tapasztalatok és a vizsgálatok eredményei is azt mutatják, hogy nem a spontán szegregáció az általános iskolában a szelekció legfontosabb oka. Az iskolarendszerben nagyobb arányban fordul elő az a helyzet, hogy az osztályok összeállítása során alakul eltérően a szociális összetétel (43. o.).

Ezt megerősítik és alátámasztják saját kutatásaim (Eröss, 2008b); ugyanakkor ez a folyamat, vagyis az „iskolajelentések megalkotása” rendkívül komplex jelenség, amit csak egyfajta antropológiai *sűrű leírással* lehet feltárni, településről településre, iskoláról iskolára; a „csillogó szemű”, a „nagyfejű” és a „fogcsikorgató” kategóriája az általános iskolai felvételi folyamatában nyer értelmet, ahol az iskolahasználók közösen konstruálják meg és horgonyozzák le

¹⁰ A tanulmány elkészítése időszakában érvényes diagnosztikai kategóriák (a szerk.).

az adott helyzetben a „gyarmat”, a „határ”, a „távolság” stb. jelenségét és jelentését. Mindez alapvetően befolyásolja, hogy mi lehet egy jövőbeli, esélyegyenlőség-alapú oktatáspolitikai beavatkozási pontja: a szabad iskolaválasztás vagy az iskolák „szabad tanulóválogatási joga”. Ehhez képest meglepő, hogy a fejezetben javasolt megoldások három vezérmotívuma (a nyílt és látens diszkrimináció megszüntetése, a szegregáció *fokozatos* felszámolása, a komprehenzív iskolarendszer) közül csupán az egyik, és pedig a komprehenzív iskolarendszer az, amely az egyenlőtlenségeket a hátrányos helyzetű/roma tanulók szegregációjának, diszkriminációjának sokat tárgyalt problémáján túl lépve kezeli.

A KK egyik hangsúlyos állítása, hogy Magyarországon az iskolai esélyegyenlőtlenség növekszik az iskolában eltöltött évek alatt: „Az Országos kompetenciamérés (OKM) 2015. évi eredményei szerint a szociális helyzetet »mérő« családiháttér-index felső és alsó dekádjába tartozó tanulók tesztátlagai közötti különbség 6. osztályról 8. osztályra, és 8. osztályról 10. osztályra is jelentős mértékben nőtt” (33. o.). Csak hogy ez nem más, mint a korai szelekció tünete. Sokan leírták már (*Kertesi*, 2005; *Havas*, 2008 stb.), hogy a korai szelekció közvetett, mégis egyértelmű és súlyos következménye az iskolák közötti minőségbeli különbség: a „nehezebb gyerekanyaggal” jellemzően kevésbé jó pedagógusok (tisztet az elkötelezett kivételnek) és kevésbé jó infrastrukturális feltételek párosulnak. Így indul be az az ördögi kör, amit vagy a szabad iskolaválasztás megszüntetésével, vagy nagyon erőteljes pozitív diszkriminációval lehet csak ellensúlyozni. Előbbi házánkban össznemzeti tabu, utóbbira 2010

előtt születtek erőtlen kísérletek (hátrányos helyzetűeket tanítóknak adott bérpótlék stb.), amelyeket a Fidesz-KDNP kormány visszavont. Ugyanakkor a kötet korábbi fejezetében szerepel az a kíváncsi, hogy a normatív finanszírozás átalakítása során vegyék figyelembe, hogy mekkora „az SNI, BTMN, HH és HHH gyermekek száma és aránya az intézményben” (31. o.). Ez megalapozza egy területi és/vagy szociális

a „nehezebb
gyerekanyaggal” jellemzően
kevesbé jó pedagógusok
(tisztet az elkötelezett
kivételnek) és kevésbé jó
infrastrukturális feltételek
párosulnak

alapú pozitív diszkrimináció elvét, amely alapvető esélyegyenlőségi fordulatot, az integrációs-inkluzív politikákhoz való visszatérést jelentene (OOIH stb., 35–36. o.), illetve hasonló elveken, de jóval nagyobb ráfordítással egy olyan politika lehetőségét, amely nem csupán fékezi, de

meg is állítja a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai újratermelésének ördögi körét.

A jelenlegi kormányzat által bevezetett mérés-értékelési paradigma radikális megváltoztatását javasolja a KK, és pedig épp az esélyegyenlőségi szempontoknak alárendelve azt:

A CKP javasolja egy kockázatalapú értékelési rendszer kialakítását. Ebben a rendszerben nem automatikus meghatározott időszakonként az intézmények külső értékelése. Erre akkor kerül csak sor, ha az intézmény tevékenységével kapcsolatban erős kockázatok merülnek fel [...] A színvonal monitoringja során figyelembe vehetők például a következő tényezők: az Országos kompetenciamérések (OKM) során elért eredmények, közöttük a pedagógiai hozzáadott érték kiemelt szerepével, [...] a szelekció jellemző mutatók, az intézményben az esélyegyenlőtlenségeket jellemző mutatók (például az OKM teszteredmények

variációjában a családi háttér-index (CSHI) meghatározó szerepe), az intézményben végző diákok továbbtanulásával kapcsolatos adatok a szociális helyzet kontrollálásával. (76. o.)

Ez a javaslat, amely távoli rokonságban áll az ifj. George Bush által bevezetett *No child left behind* programmal – amely a tényeken, bizonyítékokon alapuló, és a folyton változó tényekhez alkalmazkodó közpolitika-alkotás mintapéldánya (*Berényi*, 2016) – itthon fontos szakmai innovációnak számít; bár természetesen nem előzmények nélküli (lásd pl.: *Radó*, 2007).

A KK kevésbé hangsúlyozott, mégis kiemelt jelentőségű állítása a tehetség fogalmához kapcsolódik, amely – a bevezetőben említettek, a NER iskolarendszerét támogató meritokratikus ideológia miatt – kulcsfogalom. Ha bizonyítást nyer, hogy a

tehetség kibontakoztatásának sem enged teret a mai magyar iskola, akkor a rendszer a saját maga állította mércének sem képes megfelelni, megbukott. Ezt az „elégtelent” a KK úgy írja be a NER „ellenőrzőjébe”, hogy a tehetséggondozás hagyományos fogalmát újradefiniálja. Hagyományosan tehetséggondozás címszó alatt a középszintű gyerekekre való nagyobb odafigyelés gyakorlatát figyelhetjük meg, azt, hogy az ő oktatásukra több forrás jut (akár önkormányzati/ állami, akár egyházi iskolába járnak); mindezt kiegészíti egy olyan tehetség-felfogás, amely szerint a természeti jelenségek ösrejeével tör fel a tehetség – csak fel kell karolni. Ezzel szemben a KK azt mondja, hogy ha az

ha helytálló a KK diagnózisa, a köznevelés mai rendszere nem a „nemzet felemelkedésének”, hanem lesüllyedésének „záloga”

esélyegyenlőség sérül, márpedig súlyosan sérül, akkor a tehetségek is elkallódnak: az esélyegyenlőség és a tehetséggondozás eredményessége ok-okozati viszonyban áll egymással. Eszerint meritokratizmusról sem beszélhetünk a mai rendszerben: „Az esélyegyenlőtlenségek magas szintje megakadályozza a jó eredeti adottságokkal rendelkező, potenciálisan tehetségessé válni képes, szociálisan hátrányos helyzetű gyermekeket és fiatalokat abban, hogy kiemelkedjenek, tehetségüket kibontakoztassák” (34. o.).¹¹ Sőt, Nahalka István és szerzőtársai ehhez még azt is hozzátesszik, hogy a „jó tanulók” eredményei sem kimagaslóak:

„Magyarországon a legjobb tanulók tanulmányi teljesítménye (relatív, vagyis a hozzájuk hasonlókkal összehasonlítva az OECD országokban) rosszabb, mint általában a magyar tanulók eredményei.” (34. o.) vagyis az ő tehetségüket is eltékoztolja

ma az iskola s a nemzet. Ez a rendszer önazonosságát is megkérdőjelezi, s egyúttal radikális leszámolás „az Arany János-féle östehetségek utat törnek” és „a Nobel-díjasok országa” narratívával. Ha helytálló a KK diagnózisa, a köznevelés mai rendszere nem a „nemzet felemelkedésének”, hanem lesüllyedésének „záloga”.

KONKLÚZIÓ

Összegezve, a KK három legfőbb erőssége a következő. Egyrészt egyfajta összegzését, kompakt, de részletes és már-már teljes problémátérképét adja az elmúlt évtizedek

¹¹ A szakképzésben hasonló a helyzet: „Az ún. atipikus tehetségek képviselte rendkívül jelentős potenciál felismerése sem képes a hazai szakképzés.” (67. o.)

oktatáskutatási eredményeinek; olyan, mintha az *Educatio*, az *Új Pedagógiai Szemle*, az *Iskolakultúra*, a *Jelentés a Közoktatásról* sok-sok évfolyamát és a *Zöld könyvet* egyetlen opus magnumba egyesítve olvasnánk.

A második, hogy rámutat arra a rendkívül szoros összefüggésre, amely az oktatáspolitikai társadalmisítása és tényekkel való megalapozása között fennáll; arra, hogy az adatok termelése és interpretálása egyfelől, és az iskoláról való szakmai és társadalmi párbeszéd másfelől kölcsönösen feltételezik egymást – és együtt feltételezik a sikeres oktatáspolitikát. Bár nem vezet

végig ezt a gondolatot, de a szöveg egészéből fakad az a nemzetközi szakirodalomban bevett tudásfelfogás, amely felszámolja a szakértői és laikus tudás közötti hierarchiát, és olyan modellt vázol fel, amelyben a közpolitikák és a különböző tudásformák viszonya *szimbiotikus*, folytonos visszacsatolásokkal jellemezhető, s az egyes szereplők akár egyszerre is tölthetnek be stakeholderi, szakértői és döntéshozói szerepet (*Berényi, Erőss és Neumann, 2013*).

Végül, és mindenekelőtt: a hozzáférés és az esélyegyenlőség szempontja vezérfonalként húzódik végig a szövegben; s bármily töredezettnek is látszik a szöveg struktúrája (a pontokba és alpontokba szedett szöveg akadályozza a kifejtő érvelést és a logikai átkötést), bármennyire is mesterséges a fejezetek elhatárolása, végső soron a szöveg egészét egyetlen, a Civil Közoktatási Platform alapeszményéből fakadó vezérfunkció határozza meg: az esélyegyenlőségé. Ennek fogalmát pedig, miközben hűséges a magyar oktatásszociológia elkötelezett antiszegregációs, deszegregációs hagyományához, a *tehetség* fogalmának segítségével

oly módon definiálja újra, hogy az potenciálisan kibékíthetővé teszi a szakma esélyegyenlőség és autonómia központú szemléletét a Kormány *meritokratikus, polgári* értékrendjével és oktatási szakpolitikájával.

A hivatkozások részleges hiánya mellett a másik hiányérzetünk azoknak a ki nem fejtett alapkérdéseknek az elhanyagolásából fakad, amelyeket egyébként a KK valószínűleg tudatosan hagy nyitva; ilyen az egyházi iskolák szerepe, a szabad iskola-választás nehezen feloldható dilemmája, a közoktatási rendszeren kívülre (szakképzési centrumok, NGM, Iparkamara) száműzött szakképzés reintegrációjának problémája,

az adatok termelése és interpretálása egyfelől, és az iskoláról való szakmai és társadalmi párbeszéd másfelől kölcsönösen feltételezik egymást – és együtt feltételezik a sikeres oktatáspolitikát

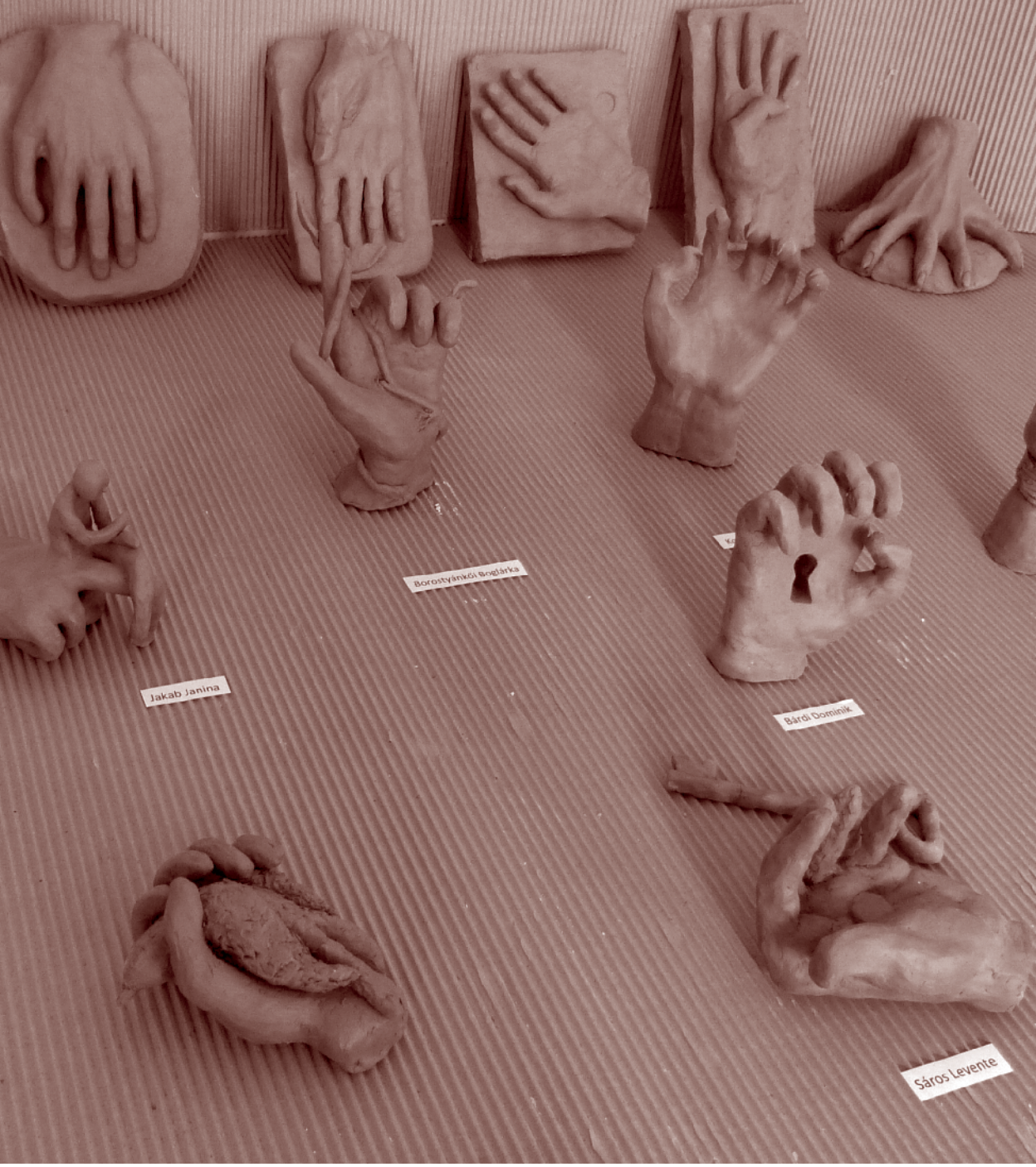
a szerkezetváltó gimnáziumok kérdése stb. Persze a nyitva hagyott kérdéseket lehet indokolni azzal, hogy amennyiben a CKP komolyan veszi küldetését, akkor a legvitatottabb kérdésekre valóban csupán később, egy valódi konzultáció, valódi párbeszéd folyamata során kristályosodnak ki a válaszok.

A KK hajlik arra, hogy zöldmezős beruhásként tekintsen a poszt-orbáni iskolarendszer felépítésére, ám – számolva a realitásokkal és mélyen beágyazódva a hazai oktatáskutatás hagyományába – végső soron mégis a progresszív restauráció paradox ígéretét hordozza: „A települési és más önkormányzatok, vagy iskolafenntartó társulások iskolaalapító és intézményfenntartó szerepének érvényesítésével az iskolákkal kapcsolatos fontos döntések olyanok kezében [legyenek], akik közvetlenül függnek választóiktól, akik egyben az iskolahasználók nagy csoportját (szülők) alkotják” (80. o.). De bármilyen szigorú ítéletet is mond a mai magyar iskoláról, levezetve, hogy az, ha minden így marad, egy egész nemzedék tehetségét és jövőjét tékozzalja el – nyitva hagyja a párbeszéd lehetőségét a fennálló hatalommal.

IRODALOM

- Bajomi Iván (2006): *Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban*. Új Mandátum, Budapest.
- Berényi Eszter (2016): *Az autonómiától a szelekcióig. Az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni időszak magyar közoktatásában*. Gondolat, Budapest.
- Berényi Eszter és Eröss Gábor (2016): *Ki mit tud(hat meg)?*: Kutatni a kutathatatlant a magyar iskolákban. Konferenciaelőadás, kézirat, MSZT 2016, Oktatásszociológia szekció, Pécs.
- Berlinger Edina és Megyeri Krisztina (2015): Mélyszegénységből a felsőoktatásba. *Közgazdasági Szemle*, **62.** június. 674–699.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2008): *Iskolarend: Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest.
- Berényi Eszter, Eröss Gábor és Neumann Eszter (2013, szerk.): *Tudás és politika. A közpolitika-alkotás gyakorlata*. LHarmattan, Budapest.
- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat–Miniszterelnöki Hivatal, Budapest. 139–165.
- Eröss Gábor és Kende Anna (szerk., 2008): *Túl a szegregáción: Kategóriák burjánzása a közoktatásban*. LHarmattan, Budapest.
- Eröss Gábor (2013): A sajátos nevelési igény normalizálása. Utolsó padból program és inklúzió. In: Berényi Eszter, Eröss Gábor és Neumann Eszter (szerk., 2013): *Tudás és politika. A közpolitika-alkotás gyakorlata*. LHarmattan, Budapest. 169–187.
- Eröss Gábor (2008): Különbség és szórás. Kategorizációs és szelekciós finommechanizmusok az oktatásban: SNI-k, lókörtök és társaik. In: Eröss Gábor és Kende Anna (szerk.): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. LHarmattan, Budapest. 157–234.
- Eröss Gábor (2008b): A habitus színe és visszaja: az iskolajelentések megalkotásának antropológiája. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor: *Iskolarend: Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest. 218–277.
- Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk., 2009.): *Kié az oktatás kutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai, Debrecen. 187–191.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat–Miniszterelnöki Hivatal, Budapest. (121–138. o.)
- Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigánység 1971–2003*. Gondolat, Budapest.
- Kende Anna és Neményi Mária (2005): A fogyatékosokhoz vezető út. In: Neményi és Szalai (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége*. Új Mandátum, Budapest. 223–254.
- Kertesi Gábor (2005): *A társadalom peremén: romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris, Budapest.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56.** november. 959–1000.
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat–Miniszterelnöki Hivatal, Budapest. 95–119.
- Loss Sándor (2000): Út a kiegészítő iskolába. In: Horváth Ágota, Landau Edit és Szalai Júlia (szerk.): *Cigánymak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Aktív Társadalom Alapítvány–Új Mandátum, Budapest. 365–403.
- Polónyi István és Timár János (2004): Munkaerőpiac és oktatáspolitikai Magyarországon a rendszerváltás után. Van-e élet a munkagazdaságtani főáramon kívül? *Közgazdasági Szemle* **51.** 11. sz., 1065–1072.
- Radó Péter (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély* **17.** 4. sz., 24–36.

*Kisképző, tanév végi kiállítás, 2016. június
Szobrász szakosok munkái, 9. évfolyam*



Jakab Janina

Borostyánkői Boglárka

Bárdi Dominik

Sáros Levente



*Kisképző, tanév végi kiállítás, 2016. június
Febér Lili, kerámia szak, 9. évfolyam*



*Kisképző, tanév végi kiállítás, 2016. június
Filkor Anett, kerámia szak, 9. évfolyam*