

MOGYORÓSI ZSOLT

A HÁTRÁNYOS HELYZET ÖRÖKSÉGE

Bevezetés

Az Equal-projekt keretében, innováló pedagógusok és iskolavezetők, a „második esély” típusú képzések és a szakiskolai oktatás kutatói, továbbá a tanárképzésben és tanártovábbképzésekben érintett oktatók dolgoztak együtt külföldi kollégáikkal az ún. „jó gyakorlatok” feltárásában, kialakításában és az alkalmazás lehetséges területeinek megtalálásában. Az együttműködés szakmai alapon szerveződött és szigorúan gyakorlatias irányultságú volt, mégis körbelengte egy sajátos elkötelezettség érzése. Nevezetesen az, hogy bármennyire is fontos számkra munkánk eredményességének növelése, mégiscsak van egy ügyünk itt még; az, hogy hogyan tudunk segíteni a hátrányos helyzetű fiataloknak.

A pedagógia területén ez az elkötelezettség a társadalmilag hátrányos helyzetűek segítésére nem más, mint egy sajátos örökség része. A hátrányos helyzettel és annak pedagógiai konzekvenciáival való foglalkozás nem új keletű történet a pedagógiában, ám nem is olyan régi, mint az árva vagy a szegény sorsú gyermekek milió-pedagógiája, vagy a filantropista pedagógia. Tehát itt egy jellegzetesen második világháború utáni történetről lesz szó, sajátosan magyar epizódokkal. Önmagában e történet és élő öröksége nem lenne értelmezhető a hátrányos helyzet szintén élő szociológiai örökségének feltárása nélkül, ami viszont igen erős szálakon kötődik a hatvanas évektől erősödő empirikus társadalomtudományi kutatásokhoz. Ez a magyarázata annak, hogy az alábbi tanulmányban e kettős, szociológiai és pedagógiai, beágyazottságban igyekszem bemutatni, mind fogalmilag, mind pedig tartalmilag a hátrányos helyzet történetét és ma is élő örökségét.

Társadalmi struktúra

Hétköznapi tapasztalataink és nézeteink a társadalomról gyermekkorunk óta közvetlen és közvetett források alapján szerveződnek. Benyomásaink lehetnek gazdagokról, szegényekről, jól szituált köztisztviselőkről, menő vállalkozókról, celebekről, hajléktalanokról, palotákról és viskókról, lakóparkokról vagy cigánytelepről. Hiedelmeink is hamar kialakulnak a tehetségről, szorgalomról és a szerencséről, de a balsorsról, az érdemességről és az érdemtelenségről is, mint az okok, működésmódok és igazolások önkiszolgáló magyarázatrendszerai. S bár feltételezhetjük, hogy az emberi cselekedeteknek oka és célja van, a véletleneket – legfőképpen a következmények, a helyzetek és események magyarázataiban – előkelő helyen szerepeltetjük.

A társadalmak vizsgálatáról szóló szociológia azonban rámutat arra, hogy az embereket körülvevő társadalmi helyzetek, események, cselekedetek nem véletlenszerűek, hanem strukturáltak. Vagyis, szabályszerűségek mutathatók ki az emberek kapcsolataiban, viselkedésében, cselekedeteiben, melyek ismétlődés révén egységes mintákba szerveződnek (Giddens 1995). E szabályszerűségeken nyugvó mintázatok alkotják a struktúrát, ami Andorka (1997) szerint az egyének és társadalmi csoportok közötti tartósnak tekinthető viszonyokat jelöli. Ugyan a társadalom tagjainak életét meghatározza a struktúrában elfoglalt hely, ám az egyéni cselekvések keretét az intézmények adják, az egyének életét pedig a társadalmi kultúra alakítja.

Blau (1999) felfogása szerint a társadalmi struktúrák nem elméletek a társadalom működéséről, életéről, hanem a társadalmi élet egyes megfigyelhető aspektusai, de önmagukban nem empirikus jelenségek, hanem azok elvonatkoztatásai egy fogalmi rendszerben. Így a megfigyelhető társas kapcsolatok absztrakciói lehetnek a pozíciók és a szerepviszonyok, ám ezek a struktúrák még nem magyarázó elméletek. Elméleti megközelítésének számunkra fontos mondanója az, amit a társadalmi integrációról és a differenciálódásról fogalmaz meg. E szerint a társadalmi struktúrák nemcsak elkülönülnek, de össze is kapcsolódnak és koherens társadalmi struktúrát is alkotnak egyben. Ez az összekapcsolódás alapvetően a társadalmi kapcsolatokra vezethető vissza. Szerzőnk fontos feltevése ezzel összefüggésben, hogy az azonos pozíciót betöltők több szemtől szembeni kapcsolattal rendelkeznek egymás között, de a társadalom különböző rétegeihez, csoportjaihoz tartozók is kell, hogy rendelkezzenek egymás között ilyen kapcsolatokkal, mert egyébként nem lehetnének az egységes társadalom alkotórészei. Ezek a csoportközi kapcsolatok integrálják a társadalmi struktúra részeit. Természetesen maguk a kapcsolatok sem mindig integrálók, hiszen kísérőjelenségeik, mint például a kizsákmányolás vagy a konfliktus, hathatnak éppen az integráció ellen is. Az integráció ugyanis nem pusztán funkcionális egymásrautaltságon, de tényleges társadalmi interakción alapul. Míg a társadalmi kapcsolatok a társadalmi pozíciók között teremtett csatornákat jelöli, és ezeket az eredményezett kommunikáció szerint tipizálhatjuk is, addig a társadalmi mobilitás folyamata a személyek átmenetét mutatja az egyik csoportból vagy rétegből a másikba. A társadalmi cserefolyamatok pedig, a kölcsönös csere vagy a cseremobilitás segítségével, megalapozzák a csoporton belüli és kívüli kapcsolatokat egyaránt. Mindhárom társadalmi folyamat utal a csoporton belüli és kívüli pozíciók közötti kapcsolódásra, melyben a kommunikációk lehetnek azonos értékűek vagy különbözőek, a pozíciók közötti átjárás mértéke is lehet azonos vagy különböző, a cserék pedig kölcsönösök.

A társadalmi integráció komplementer ellentéte a társadalmi differenciálódás, ami feltételezi a társadalmi részek szemtől szembeni kapcsolatainak korlátait. Blau a társadalmi differenciálódás két generikus formájaként veszi számításba a heterogenitást és az egyenlőtlenséget:

„A heterogenitás vagy horizontális differenciálódás a populáció egy nominális paraméter szerinti csoportok közötti megoszlását jelenti. Az egyenlőtlenség vagy vertikális differenciálódás egylépcsős paraméter szerinti státusmegoszlásra utal.” (Blau 1999, 370. o.).

A strukturális paraméterek tehát lehetnek nominálisak vagy graduálisak, annak megfelelően, ahogyan az emberek jellemzőit kategorikusan vagy rangsor szerint osztályozzák. Csak az a paraméter, az ember szerepviszonyait meghatározó attribútum, lehet strukturális paraméter, ami releváns a társadalmi élet szempontjából, vagyis akár veleszületett, akár szerzett tulajdonságról van szó, hatással van a társadalmi pozíciókra. A strukturális paraméterek kétféle társadalmi pozíció megkülönböztetését teszik lehetővé: a csoporttagságot és a státust. A nominális paraméterek, mint például a nem, a foglalkozás, vagy az etnikai kötődés, alcsoportokra osztják a populációt, inherensen rangsor nélkül. A graduális paraméterek, mint a jövedelem, az iskolai végzettség, a hatalom, a vagyon, státusforrások. A státusforrások empirikus eloszlása mutatja, hogy a státusátmenet nem feltétlenül folyamatos és a nagyobb különbségek mentén kijelölhetők az osztályhatárok.

Blau kiinduló feltevése az, hogy ha a közös csoporttagság és a közeli státus segíti a társadalmi kapcsolatteremtést, akkor a heterogenitás és az egyenlőtlenség korlátozza a társadalmi érintkezést a különböző társadalmi részek között. Minél nagyobb a horizontális vagy vertikális differenciálódás, annál kiterjedtebbek a társadalmi érintkezések korlátai, melyek nem teszik lehetővé a csoportok közötti extenzív társadalmi kapcsolatokat, ami pedig a makroszociológiailag értelmezett integráció feltételét jelenti.

Mivel a társadalmi struktúrák a különböző csoportokban és státusokban elhelyezkedő személyek közötti közvetlen kapcsolatok révén függenek össze egymással, ezeket a kapcsolatokat gyengíthetik az olyan meghatározó strukturális paraméterek, amelyek a másik oldalon felerősítik a csoporton belüli integrációt. A túl erős csoporton belüli integráció pedig akadályozza a csoportok közötti kapcsolatokat, s végeredményben egymás között kevés kapcsolattal rendelkező csoportokra darabolódik a társadalom.

Társadalmi egyenlőtlenségek

Blau megközelítésének fontossága abban áll, hogy nem hanyagolja el a társadalmi folyamatok jelentőségét, hiszen elképzelhetőnek tartja, hogy eredetileg a társadalmi interakció és kommunikáció folyamata hozta létre a differenciált társadalmi pozíciók struktúráit, s nem pusztán a struktúrák tükröződése a folyamat. Két fontos szempontra is felhívja figyelmünket. Az egyik, hogy egyes számban nem is lehet társadalmi struktúráról beszélni, hiszen még a legegyszerűbb társadalmaknak is leírható jó néhány struktúrája, mint például a hatalmi, az életkori, a

rokonsági és az ökológiai. A másik, hogy minél nagyobb a horizontális és a vertikális differenciálódás a társadalomban, azaz a heterogenitás és az egyenlőtlenség, annál inkább akadályozza az extenzív társadalmi kapcsolatok működését, ami végső soron a társadalom szakadásához vezethet.

Mindenesetre a nominális paraméterek szerinti csoporttagság, mint a társadalmi pozíciók egyik meghatározója, nem rangsor szerinti Blaunál. A hierarchikus rendszerek viszont a rangsorolás alapján állnak. Meglehet, hogy éppen a graduális paraméterek, mint státusforrások, alkotják a hierarchia alapját. Azonban, talán éppen az ezek alapján kialakuló elismertség és tekintély fogja rangsorolni azokat a nominális paramétereket, melyek előfordulása gyakoribb a jelentősebb előnyöket biztosító státusforrásokkal. Így a társadalmi pozíciók, akár státusokról, akár csoporttagságról beszélünk, rangsorolhatók.

Andorka (1997) rámutat arra, hogy a társadalmi pozíciók közötti *egyenlőtlenségeknek* olyan jelentősebb dimenzióit lehet azonosítani, mint a jövedelem, a vagyon, a munkakörülmények, az egészség, a műveltség, a lakásviszonyok, a szabadidő, továbbá beszélhetünk az egyes pozíciókba való bejutás egyenlőtlenségeiről is, amit *esélyegyenlőtlenségnek* neveznek a szociológiában. Az egyenlőség pedig alapvetően az *esélyek egyenlőségét* jelöli, azaz azt az (induló) helyzetet, amikor a társadalom minden tagjának egyenlő esélye van a kedvezőbb pozíciók elérésére, illetve az aktuális pozíciók egyenlőségét, ami pedig a dimenziók (például a jövedelem, a lakás) szerinti egyenlőség.

Az egyenlőségről összegzően elmondhatjuk, hogy nem ismerünk olyan társadalmat, amelyben létezne. Hipotetikusán az aktuális pozíciók egyenlőségét néhány dimenzió mentén megkonstruálhatjuk, míg struktúraelméleti alapon az esélyek egyenlősége abszolút értelemben nem létezhet logikailag. Mihály Ottó szavaival;

„Az esélyek egyenlősége azonban azért fikció, mert – mivel az esélyek száma mindig korlátozott – magának a társadalomnak, a működésének, történéseinek, fennmaradásának a hajtóereje nem az esélyek egyenlősége, hanem ellenkezőleg – a korlátozott számosságú esélyek megszerzése, azaz az esélyegyenlőtlenség” (Mihály 1999, 13. o.)

A társadalmak tehát egyenlőtlenségi rendszerekként foghatók fel inkább, s ezek leírására lesz alkalmas a társadalmi rétegződés koncepciója. Giddens (1995) szerint ez kifejezi a csoportok közötti strukturált egyenlőtlenségeket, a társadalom hierarchikus rendszerét, melynek felsőbb részein a kiváltságosak, az alsóbb részein a hátrányos helyzetűek találhatók.

Társadalmi hátrányos helyzet

Az osztálytársadalmak vizsgálatában szerepet játszó stratifikációs elméletek lehetővé tették a társadalmi struktúra empirikus vizsgálatát, a társadalmi rétegződés leírását, így a hátrányos helyzetek plasztikus bemutatását is. A társadalmi folyamatokat pedig visszavezették a társadalmi mobilitási folyamatokra, amelyek statisztikai jellemzőinek megismerésével hozzájárultak a társadalmi változás megértéséhez. (Kozma 1999)

Magyarországon a társadalmi struktúrakutatásról, mobilitás vizsgálatokról a hatvanas évek második felétől beszélhetünk. Szabari (2002) rámutat két fontos szociológiatörténeti tényre és az azok lényegéből adódó következményekre. Az egyik a társadalmi struktúráról folytatott elméleti vita. A másik a társadalmi mobilitás empirikus vizsgálata. Az első következményeként sikerült elszakadni az uralkodó ideológiai beszédmódtól és dogmatikus szemlélettől, általánossá vált a Ferge Zsuzsa által kialakított munkajelleg csoporton alapuló elmélet elfogadottsága. Az elmélet alapján tudott Andorka Rudolf foglalkozási csoportokat kialakítani az empirikus mobilitás vizsgálatok számára. A mobilitás vizsgálatok következménye, hogy a társadalomban meglévő egyenlőtlenségek empirikusan láthatóvá váltak, és történeti, illetve nemzetközi szinten is összehasonlíthatók lettek a mobilitási folyamatok.

A későbbiekben a hátrányos helyzet tanulmányozása a szociológiában, nyilván a társadalmi mobilitással való szoros összefüggés révén is – hátha lehet tudományos alapon is irányítani a mobilitási folyamatokat – megkülönböztetett figyelmet kapott a kádári konszolidáció időszakában. A hetvenes évekre általában két aspektusból beszéltek róla: egyszer, ami jelöli, leírja egyes társadalmi csoportok állapotát, helyzetét, másszor úgy, mint amely megmutatja egyes csoportok és rétegek esélyeinek egyenlőtlenségét a fölfelé irányuló vertikális mobilitásban (Kozma 1975). Huszár István szerint olyan dimenziókban nyilvánulhatnak meg a hátrányok, mint

„...az alacsony jövedelem és fogyasztási szint, a rossz lakáskörülmények és lakókörnyezet, az alacsony iskolai végzettség és műveltségi színvonal, a nagyon nehéz és az egészségre ártalmas munkakörülmények, a gyermekek felnevelkedésének veszélyeztetettsége, a betegség, a testi vagy szellemi fogyatékoság, rokkantság, az idős kor különleges nehézségei, a deviáns viselkedésű családtagok – mind-mind a hátrányos helyzet megnyilvánulásai és egyben okai” (Huszár 1982 125. o.).

Ezzel együtt az is nyilvánvaló volt, hogy a hátrányok szükségképpen összekapcsolódnak, kumulálódnak, előállítva a halmozottan hátrányos vagy többszörösen hátrányos helyzetet.

A nyolcvanas évekre a szociológiában kialakult egy olyan megközelítés, amely már nem a munkamegosztásban elfoglalt helyet tekintette a réteghez tartozás alapjának, hanem úgy határozta meg a társadalmi státust, mint egy többdimenziós egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt helyet. E megközelítés alapján kezdődött el az empirikus társadalmi rétegződésmodell-vizsgálat (Szabari 2002).

Andorka (1997) szerint a hazai rétegződésvizsgálatok legnagyobb újítása kétségtelenül Kolosi Tamás státuszcsoporthoz tartozó modellje volt, melyben az életkörülmények és az életmód számos jellemzője mentén különülnek el a státuszcsoporthoz, s ami bemutatja, hogy a magyar társadalomban az elit messze kiemelkedik a társadalmi csoportok közül, míg a depriváltak messze leszakadnak. A többi tíz csoport nem az átlag körül található, hanem egy nagyobb tömbben az átlag fölött, illetve alatta. Ez megmutatta azt is, hogy a nyugati társadalmakra jellemző, feltételezett középosztályosodástól eltérő folyamatok zajlanak hazánkban.

A nyugati társadalmakban folytatott empirikus kutatások bázisán láthatóvá vált, hogy a II. világháborút követő társadalmi változások a fejlett ipari társadalmakra jellemző egyenlőtlenségi rendszert formáltak ki. Ebben már nem a foglalkozás határozza meg az elfoglalt helyet, hanem egyre inkább az iskolai végzettség. Ezekben a tudástársadalmakban, viszont az egyenlőtlenségek dimenzióinak száma növekszik, s ezek már nem pusztán a munkával kapcsolatban (jövedelem, presztízs, szakmai tekintély) fontosak, hanem például olyan tényezőkkel hozhatók összefüggésbe, mint a gazdagsággal és a jóléti állam szolgáltatásaival megjelenő szociális biztonság, szabadidő, munka- és életfeltételek (Hradil 1992). Éppen az egyenlőtlenségek kiterjedése és jellemzői, a társadalmak egyre komplexebb struktúrái indukálták az előfeltevéseikben is különböző, és módszertanilag is szerteágazó szociológiai vizsgálatokat a társadalmi egyenlőtlenségek területén.

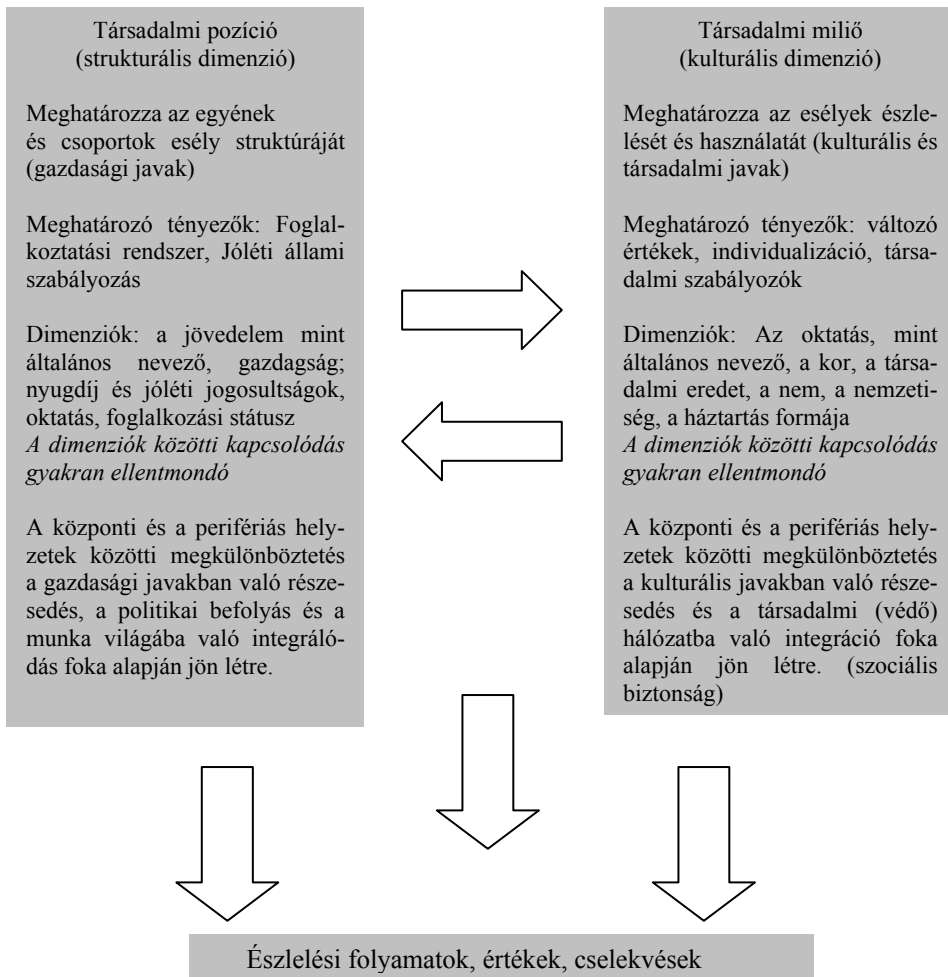
Lamprecht és Stamm (1998) a kortárs társadalmi egyenlőtlenségekkel kapcsolatos kutatások számos megközelítését áttekintve, arra a következtetésre jutottak, hogy két fő vonulat mentén lehet jellemezni az álláspontokat. Az elsőben a jól ismert makro- és mikroszociológiai elemzések ütköznek, ahol a mikroszintű elemzések preferáló tudósok hangsúlyozzák a makroszociológiai rétegződés és osztály perspektívákkal szemben a mikroszintű kutatásokat, mint olyan eszközöket, amelyekkel meg lehet birkózni az egyre növekvő mértékben komplexé váló társadalmi struktúrák leírásával. Mégis, a kiválasztott csoportok életkörülményeinek és életstílusának mégoly részletes elemzése is, melyek ténylegesen képesek megmutatni azt, hogy az egyenlőtlenség hogyan hat a cselekvés kontextusaira és az észlelés folyamataira, hajlamosak elhanyagolni az életkörülményeket meghatározó általános mechanizmusok áttekintését. Így a mikroszintű elemzések gyakran híján vannak az általános hivatkozásoknak a tekintetben, hogy miért is kellene az egyenlőtlenségnek az első helyen szerepelnie az ilyen kutatásokban, és hogy milyen mechanizmusok működnek a társadalmi egész szintjén.

A második vonulatban a strukturális és a kulturális orientációjú megközelítések állnak szemben egymással. Itt az olyan megközelítések, mint a 'milió' és az 'életstílus' inspiráltak kulturális orientációjú kutatásokat, s a kilencvenes években különösen az utóbbival találkozni nagy számban a munkák között. A kulturális megközelítések együttesen kritizálják a strukturális megközelítéseket, az egyoldalú strukturális meghatározottságuk miatt. Ugyanakkor a kulturális megközelítéseket gyakran jellemzik úgy, mint amelyek híján vannak a strukturális mechanizmusok iránti érdeklődésnek, s valahogyan önkényesnek tűnik esetükben a felhasznált indikátorok kiválasztása. A kulturális megközelítések hangsúlyozzák, hogy az egyenlőtlenségek vertikális dimenziója (például a jutalmazás mértéke) már nem lehet olyan fontos, mint korábban, s vannak olyan új horizontális dimenziók, amelyek differenciálják a hagyományos egyenlőtlenségek értelmezését és éppen ezért, komoly figyelmet érdemelnek.

A szerzők végül az alább látható multidimenzionális integratív egyenlőtlenségi modellben (1. sz. ábra) foglalják össze az egyenlőtlenségi rendszerek jellemzőit, megtartva az egyes megközelítések, perspektívák előnyeit, úgy hogy interaktívnak tekintik az azokban megfigyelhető tényezőket és dimenziókat, miközben azok hatásrendszereikben meghatározzák az egyének és csoportok észlelési folyamatait, értékeit és cselekvéseit. Ugyanakkor a modell megmutatja a hagyományos egyenlőtlenségeket is, de az előnyös és hátrányos helyzetek függő és független változóit is.

Az eddigieket összefoglalva; a társadalmi helyzet tehát, az egyének és csoportok által a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt pozíciókat jelöli, amelyeket a kulturális megközelítések alapján leírható új típusú egyenlőtlenségek is differenciálnak, s egyszerismind generálnak, mint új pozíciókat. Az új pozíciók létrejötte egyben mutatja a társadalmi változásokat is.

Az azonos pozíciókat betöltők a más pozíciókat betöltőkkel szemben lehetnek előnyös vagy hátrányos társadalmi helyzetben, úgymint a különböző társadalmi csoportok tagjai. A hátrányos helyzetű társadalmi csoportokra alapvetően jellemző, hogy a szűkösen rendelkezésre álló gazdasági, kulturális és társadalmi javakból kisebb mértékben részesednek. Hátrányos helyzetüket jellemezheti az alacsony jövedelem, az alacsony foglalkoztatási státusz, valamint az alacsony iskolai végzettség. Ez utóbbi kifejezi a kulturális egyenlőtlenségeket is, vagyis nemcsak arra utal, mint társadalmi egyenlőtlenségi dimenzió, hogy a magasabb iskolai végzettséggel kedvezőbb foglalkoztatási státuszba lehet kerülni és nagyobb jövedelemben részesülni, hanem arra is, hogy nagyobb oktatási számláló mellett (több kulturális jószág), jobban lehet észlelni a korlátozott számú esélyeket, s jobban is lehet használni azokat. Esetleg úgy, hogy az egyén (csoport) megváltoztatja alkalmazotti, vagy inaktív foglalkoztatási státuszát, s ezen keresztül lesz képes nagyobb arányban részesülni a gazdasági és kulturális javakból.



1. sz. ábra
 Az egyenlőtlenség egy kiterjesztett modellje
 (Lamprecht és Stamm /1998/ nyomán)

Szegénység

A társadalmi hátrányos helyzet legnyilvánvalóbb megjelenési formája a látható szegénység, s ez nemcsak az egyetlen formája a jelenségnek, ami a társadalmi dezintegrációs folyamatok jegyeit hordozza magában. Tudjuk, hogy Magyarországon létezik a szegénység, és azt is, hogy az államszocializmus időszaka alatt sem sikerült felszámolni, legfeljebb csak a róla folytatott diskurzust. Ha meg akarjuk határozni, hogy kik azok a szegények, s hogy mennyien vannak valójában, esetleg hogyan és milyen elvek mentén lehet küzdeni e jelenség ellen, akkor számításba kell vennünk az elméleti kereteket, a kapcsolódó kutatási hagyományokat, és a jelenleg rendelkezésünkre álló kutatási eredményeket. Ezek viszont együttesen annyira szerteágazó és differenciált kutatási területek, hogy itt nem vállalkozhatok egyetlen problématerület mélységi feldolgozására sem, pusztán kutatási irányok, adatok, összefüggések és elvek rövid felvillantására.

Az alábbi idézetet nyilvánvalóan az empirikus szociológiai kutatások inspirálták, s mint látható, nem pusztán egy fogalom-magyarázat, hanem olyan témaköri bevezetés is, ami a depriváció – másként társadalmi hátrányos helyzet – fogalmának használatával megelőlegezi a jövedelmi szegénység fogalmának szélesebb körű és egyben relatív értelmezését.

„Szegénynek mondjuk egy társadalmon belül azokat, akiknek jövedelme a kiválasztott szegénységi küszöbnél alacsonyabb. A szegénységi küszöb lehet egy valamilyen módszerrel meghatározott létminimum, ebben az esetben beszélünk abszolút szegénységről. De a szegénységi küszöböt meghatározhatjuk az adott társadalomban átlagos jövedelem valamilyen százalékában, ebben az esetben beszélünk relatív szegénységről. Végül szegénynek mondhatjuk a társadalom legalacsonyabb jövedelmű részét, például tíz vagy húsz százalékát. A szegénységfogalmat ki lehet terjeszteni olyan módon, hogy nemcsak az alacsony jövedelműeket tekintjük szegénynek, hanem azokat is, akik más ok miatt (például betegség, alacsony iskolai végzettség) vannak az átlagosnál lényegesen rosszabb helyzetben. Az utóbbi típusú szegénységet szokták deprivációnak is nevezni” (Andorka 1997, 645.o.).

Több hazai kutatás tanúsága szerint, ahogyan erre Gábos és Szívós (2006) felhívja figyelmünket, ma a szegénység legerősebb meghatározója az apa iskolai végzettsége és munkaerő-piaci helyzete. Ez hat legerősebben a gyerekek jövedelmi szegénységére. Szerzőink szerint a két változó között erős korreláció van. A háztartásszerkezeti és demográfiai változók szerepe korlátozottabb. Az alapösszefüggés úgy vázolható fel, hogy minél iskolázottabb és foglalkoztatottabb a szülő, annál kisebb a valószínűsége gyermeke szegénységének.

A jövedelmi szegénységben élő gyerekek nyolcvan százalékánál az apának nincs érettségije, míg 2%-uk esetében sem fordul elő, hogy az apa diplomás. Ugyanakkor a szegénységben élő gyerekek közel felénél foglalkoztatott az apa. Az egygyermekes párok esetében a szegények aránya nem éri el a 6%-ot, s ha hozzátevésszük a kétgyermekes párokat is, a szegénységi ráta akkor sem éri el a 10%-ot. Az egyszülős és a négy- vagy többgyermekes családok esetében a legvalószínűbb a gyerekek szegénysége (Gábos–Szívós 2006).

A 2007-es kutatási adatok¹ a TÁRKI Háztartás Monitor vizsgálata alapján azt mutatták, hogy a szegénységi ráta nem változott jelentős mértékben. A 2005-ös 12%-ról, 12,6%-ra nőtt a ráta, ugyanakkor a szegénységi rés csökkent 2003 és 2007 között, szintén nem jelentős mértékben, 18,9%-ról 18,3%-ra. Az adatok elemzése rámutatott arra, hogy a jövedelmi szegénység kialakulásában változatlanul a háztartásfő iskolai végzettsége és munkaerő-piaci helyzete a döntő tényező. Jelentős hatása van még a gyermekszámnak, illetve annak, ha valaki egyedül él. Szintén jelentősnek találták azt a hatást, ha a háztartásfő roma volt. Demográfiai változók mentén látható, hogy az életkorral a szegénység kockázata csökken. A 65 év feletti korcsoportban 5%, míg a 0–15 éveseknél 18,6% akárcsak a 16–24 éves korcsoportban, továbbá a 25–49 éves felnőtt korcsoportban 13,2% és az 50–64 éves korcsoportban 9,8%. A tendencia tehát az, amit korábban is láttunk, hogy a gyermekek és fiatalok körében a legjelentősebb a szegénység kiterjedtsége, míg a felnőtt népességben átlagos, az idősek körében átlag alatti. A szegénység mélysége a roma háztartásfők és a három- és többgyermekes családoknál haladja meg jelentősen a szegénységi rés 18,3%-os átlagos értékét, 30%, illetve 27,4% értékkel (Gábos–Szívós 2008).

A tanulmány megállapításai közül lényeges, hogy a megélhetési szegények közé, akiknél az élelem, fűtés, lakásrezsi szükségletei közül legalább egy kielégítetlen, 2005-ben és 2007-ben egyaránt a lakosság 23%-a tartozott. A halmozott anyagi depriváció és/vagy jövedelmi szegénység minden harmadik embert érint, ugyanakkor a lakosság 38%-a nem szegény és nem is deprivált.² A halmozott depriváció és a jövedelmi szegénység a népesség 8%-át érinti, és 5% a jövedelmi szegény, de nem halmozottan deprivált. A lakosság 22%-a halmozottan deprivált, de nem jövedelmi szegény.

¹ Gábos András és Szívós Péter (2008) kutatásáról van szó, akik a KSH adataival összevetve a saját eredményeiket beszámolnak arról, hogy a TÁRKI adataival Magyarország szegénységi rátája az alacsonyabb skandináv és a közepes rátájú kontinentális országok között, míg a KSH szerinti adatokkal a közepes rátájú kontinentális európai országok között helyezkedik el. Ezen kívül a KSH 2004 és 2005 között a szegénység kiterjedésének szignifikáns növekedését és mélyülését jelzi. A TÁRKI pedig 2002 és 2005 között a szegénység kiterjedésének és mélységének enyhe csökkenését.

² A szerző szerint ezzel az egyharmados társadalomkép nyert empirikus megerősítést.

„A halmozott depriváció kockázata leginkább az alacsony iskolai végzettségű, roma háztartásfővel rendelkező, községekben élő, magasabb gyermekszámú, hátrányos helyzetű régiókban élő háztartások tagjait fenyegeti. A területi hátrányok nagymértékben felerősítik a demográfiai és iskolai végzettségbeli különbségekből adódó hátrányokat, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy a területi szegregációs jelenségek szerepe tovább erősödött.” (Havasi, 2008, 70. o.)

Az oktatás szerepe a társadalmi egyenlőtlenségek alakulásában

Témánk szempontjából az alacsony iskolai végzettség és ezzel összefüggésben a munkaerő-piaci helyzet kiemelkedő jelentőségű. Úgy tűnik, az oktatási rendszer vagy nem biztosít magasabb iskolai végzettséget a társadalmilag hátrányos helyzetű, szegény társadalmi csoportoknak – ezzel negatívan befolyásolva munkaerő-piaci helyzetüket, fenntartva bizonytalan egzisztenciájukat és egyre kétségesebb társadalmi integrációjukat – vagy a hátrányos helyzetűek, szegények és depriváltak nem képesek igénybe venni a rendszer adta lehetőségeket.

A látszólagos ellentmondás azonban könnyen feloldható, hiszen a rendszer működése állítja elő a képességek hiányát, onnantól kezdve, hogy milyen alapképességeket tesz a belépés feltételévé, a fejlesztési folyamatokat milyen kimeneti követelményekhez igazítja, s hogy a folyamatszabályozás mennyire adekvát módon alkalmazkodik a rendszerhasználók strukturális jellemzőihez. Tehát az igazi kérdések inkább azok lesznek, hogy az oktatás miért és milyen mértékben tudja és/vagy nem tudja biztosítani a jobb életésélyeket jelentő oktatási javak elosztását a hátrányos helyzetű (és nem hátrányos helyzetű) társadalmi csoportok tagjai részére, továbbá meghatározhatjuk-e, s hogyan az elosztási felelősség illetékességi köreit.

Nézetem szerint, elméleti szinten a miértekre választ kaphatunk az oktatás funkcionális leírásainak különböző modelljeiből, míg a mérték tekintetében az empirikus szociológiai és neveléstudományi jellegű megközelítések igazítanak el nyilvánvaló interakcióikban a modellekkkel, vagyis a miértekkkel.

A szakirodalomból ismertebb funkcióleírásokat áttekintve (Giddens 1995; Kozma 1999; Polónyi 2002; Varga 1998; Nahalka 2004), itt most különös jelentőségűvé válik a munkaerő-képző, a társadalmi mobilitást elősegítő, a reprodukciós-újratermelő és a társadalmi integrációt elősegítő funkció. Észre kell vennünk, hogy e működésmódok intenzitása társadalmi-gazdasági és történeti meghatározottságú, ahogyan ezt empirikus kutatások eredményeiből (Gazsó 1976; Gazsó-Laki 1998; 2004; Andor–Liskó 2000; Balázs 2003; Liskó 2008) is láthatjuk. Vagyis, például a csoportos társadalmi mobilitás jelenségével együtt jár az, hogy jelentősebb volumenű oktatási javak elosztására kerül sor a hátrányos helyzetű csoportokban. A mobilitás közvetlen kiváltója ekkor a gazdasági és társadalmi változás, míg az oktatási rendszer szerepe közvetítő jellegű, és ennek

az elvárásnak az expanzió révén felel meg. Az egyéni mobilitás esetén viszont az oktatás elindítója lesz a biográfiai folyamatnak a tudás javak adekvát, *méltányos* elosztásán, vagyis a *minőségi oktatáson* keresztül.

Az oktatási javak elosztásában megfigyelhető egyenlőtlenségek, melyek közvetlenül az iskolai végzettségekben és a tanulmányi teljesítményekben mutatkoznak meg, jelentős részben társadalmi meghatározottságúak. Az oktatás funkcióleírásaihoz is kapcsolható kutatások két nagyobb vonulata eltérő választ ad arra a kérdésre, hogy e meghatározottság ellenében a hátrányos helyzetűek oktatásában sikerülhet-e a hátrányok kiegyenlítése, azaz az iskolai sikeresség elérése, az egyenlőtlenség mérséklése. A szociológikus megközelítések, kivált Bourdieu (1978) munkássága óta, az oktatás voltaképpeni hatástalanságát hangsúlyozzák, lévén, hogy megközelítésükben a kulturális különbségek és a társadalmi struktúra újratermelése az oktatás fő funkciója. A neveléstudományi megközelítésekben viszont az iskolai pedagógiai tényezők változó erejű hatását emelik ki a tanulók iskolai sikerességében, így a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában is (Báthory 1992; Radó 2000; Kertesi–Kézdi 2005).

Az empirikus kutatásokban ezek a megközelítések többnyire ilyen tiszta formában nem jelennek meg, hiszen ezeket a társadalom valóságos mozgásai módosítják. Számunkra jól rekonstruálható módon a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos diskurzusokban érhetők tetten az eddig elmondottak. Ezek alkalmasak lehetnek arra is, hogy illusztrálhatóvá tegyünk azt a paradigmaváltást, ami a kétezres évektől egyre erőteljesebben jellemzi a hazai pedagógiai és oktatáspolitikai gondolkodást, melynek hívószavai az oktatási méltányosság fogalmköréhez kapcsolódnak, s melynek egy változatlanul fontos fejezete a hátrányos helyzetűek oktatása. Az alábbiakban az említett diskurzusokban jellemzően megjelenő vonulatokat kívánom áttekinteni.

Hátrányos helyzet a közoktatásban

A hátrányos helyzet koncepciójának eredetéről szólva Papp (1997) kiemeli, hogy a származás szerinti kategorizáció 1962-es minisztériumi utasítással való megszüntetése után terjedt el a szakmában a hátrányos helyzetűekre való odafigyelés. Az osztálynaplókban az 'F' betűk jelölték a fizikai dolgozók gyermekeit. A középiskolás korú diákok közül eleinte számukra szervezték a felvételi előkészítőket. A hátrányos helyzetet ekkor a felsőfokon való továbbtanulás szempontjából ítélték meg. Lényeges szempontra hívja fel figyelmünket szerzőnk, mikor kiemeli, hogy a nyugati és a hazai oktatáspolitikai egyaránt az esélyegyenlőség megteremtésén fáradozott, ott az indulási esélyek egyenlőségére, míg itt az elérhető társadalmi pozíciók egyenlőségére fókuszálva.

A megközelítés a felsőfokon történő továbbtanulás szempontjából helytálló, főleg, ha a politikai adminisztráció törekvései felől nézzük a kérdést a hatvanas-hetvenes években. Ugyanakkor kissé árnyaltabb is lehet a kép, hiszen már ma-

gukban a politikai dokumentumokban³ is azt látjuk az okokra utalva, hogy hozott tanulmányi hátrányokról van szó, melyek a családi és az iskolai feltételrendszerekben alakulnak ki. Ez viszont előidézheti azt, hogy a hátrányos helyzetet általában a tanulás szempontjából ítélik meg, ebből a szempontból tárgyalják, hogy kik is a hátrányos helyzetűek, s milyen okok következtében azok, illetve miben is nyilvánulnak meg a hátrányaik. Nos, a politikai dokumentumokban a fizikai dolgozók gyermekeit és a cigánygyerekeket láthatjuk hátrányos helyzetűnek. A hátrányok a tanulmányi eredményekben, ezzel összefüggésben a lemorzsolódásban, illetve a kedvezőtlen felvételi arányokban érhetők tetten, de még az olyan dimenziókban is, mint az anyagi és életkörülménybeli nehézségek. Az okok egyszerre családiak (társadalmiak) és iskolaiak (pedagógiaiak). A hetvenes években nálunk is fontos (oktatás-) politikai feladatává vált az általános iskolának az indulási hátrányok csökkentése és a művelődési esélyek növelése.

A pedagógusi szakmában és a kutatásokban természetesen kezdettől⁴ fogva jóval differenciáltabb képünk van az iskolai hátrányos helyzetről. A hátrányos helyzet koncepciója, akár okait és az oki tényezők megjelenési területeit (dimenzióit) nézzük, akár a hátrányos helyzet kezelésére adott (megoldási) javaslatokat, tartalmasabbá vált a hatvanas évek végére.

³ A következő dokumentumokat tartom különösen fontosnak a hátrányos helyzettel kapcsolatban: Az MSZMP Ideiglenes Központi Bizottsága Intézőbizottságának tájékoztatója az egyetemi és főiskolai iskolázatással kapcsolatos határozatról (1957.05.28.); Az MSZMP Központi Bizottsága Titkárságának határozata a középiskolai, a főiskolai és az egyetemi felvételi rendszer megjavításáról (1959.02.27.); Az MSZMP Központi Bizottsága Politikai Bizottságának határozata a cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról (1961.06.20.); Az MSZMP Központi Bizottsága Politikai Bizottságának határozata a felsőoktatási intézmények felvételi rendszeréről és a származás szerinti kategorizálás megszüntetéséből adódó egyéb feladatokról (1963.04.02.); Az MSZMP Politikai Bizottságának határozata az oktatási reform eddigi végrehajtásának főbb tapasztalatairól és a további feladatokról (1965.06.08.); Az MSZMP Központi Bizottsága Agitációs és Propaganda Bizottságának állásfoglalása a fizikai dolgozók gyermekei továbbtanulását segítő társadalmi akciókról (1971.03.02.); Az MSZMP Központi Bizottságának határozata az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól (1972.06.14–15.); Az MSZMP Központi Bizottsága Politikai Bizottságának állásfoglalása „Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai” című KB-határozat végrehajtásának főbb tapasztalatairól a közoktatás területén (1978.09.19.). A dokumentumok megtalálhatók A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai című kötetekben Vass Henrik szerkesztésében (Vass - Sárvári 1973; Vass 1974; 1978; 1979; 1983)..

⁴ Az 1960-as években az Országos Pedagógiai Intézet folyóirata, a Pedagógiai Szemle is közölt tanulmányokat a gyerekek, tanulók hátrányos helyzetével kapcsolatban. Az cikkeket 1963-tól a mezei származási kategóriarendszer eltörlésétől eltelt kettő-négy év után szaporodnak meg, összefüggésben a fizikai dolgozók gyermekeinek kedvezőtlenebb továbbtanulási statisztikai adatainak napvilágra kerülésével. Az írások hangsúlyosan foglalkoznak a hátrányos helyzetnek, mint fogalomnak a megragadásával, kialakulásának tényezőivel, típusaival, valamint a meglévő, vagy az oktatás során kialakuló hátrányok kezelésének lehetséges módjaival. Ezen a téren kiemelkedő a lap által szervezett 1967-es ankét, ahol számos jeles tudós, több elméleti és gyakorlati szakember is kifejtette véleményét.

A korabeli Pedagógiai Szemlében olvasható elemzések szerint, melyek részletesebb ismertetésére most nincs helyünk, az okok alapvetően társadalmi-gazdasági eredetűek, másodlagosan pedig iskolai és pedagógiai tényezők által meghatározottak. A dimenziók között ott találjuk az anyagi-gazdasági, jövedelmi, települési, lakhatási, és – a legmeghatározóbban – a *műveltségi*, valamint a családi nevelési és erkölcsi viszonyokat, de az iskolai pedagógiai munka több feltételét és jellemzőjét is.

A viszonyítási pontok, vagyis amelyekben megnyilvánul az iskolai hátrányos helyzet, tehát amihez viszonyítva eldöntjük, hogy hátrányos helyzetű-e a tanuló, kisebb változást mutatnak. Ezek között a *tanulmányi előmenetel*, a közép illetve a felsőfokon való *továbbtanulás*, az *általános iskola eredményes elvégzése*, a társadalmilag szükséges *alpműveltség megszerzése* szerepelnek.

A kezelés tekintetében a kutatói szakma képviselői egyaránt oktatáspolitikai és pedagógiai eszközöket tartanak üdvözítendőnek. Így az iskolák tárgyi és anyagi feltételeinek javítását, a hátrányos helyzetűekkel foglalkozó pedagógusok jobb bérezését, továbbá a különös pedagógiai figyelem, a korrepetálások, a jobb módszerek és a differenciálás különböző eszközeinek használatát.

A korszak diskurzusának talán az egyik leglényegesebb tanulsága, hogy a kutatók és a gyakorlati szakemberek sokféleképpen értelmezték a hátrányos helyzet problematikáját. Az értelmezések egy része inkább szociológiai, más része inkább pedagógiai jellegű.

Szociologikus megközelítésben a szülői foglalkozási csoport és az iskolai végzettség olyan független változók, melyeknek a tanulmányi eredményekre gyakorolt hatásával írják le a művelődési hátrányt, vagy más megfogalmazásban: a műveltségi színvonalbeli egyenlőtlenségeket (mint társadalmi egyenlőtlenségeket). Ezek határozzák meg a tanuló iskolai hátrányos helyzetét a tanulmányi előmenetele vagy a felsőfokon való továbbtanulása szempontjából. Ez utóbbi azt is jelenti, hogy majd a társadalmi mobilitás szempontjából is értelmezhetővé válik az iskolai hátrányos helyzet, mint ami szükségképpen összekapcsolódik a családi művelődési hátránnyal és az egyéb társadalmi hátrányokkal.

Pedagógiai megközelítésben lényeges, hogy nemcsak társadalmi osztályhoz és foglalkozási csoporthoz kötődően jelennek meg csoport szinten a hátrányok, hanem kissé rugalmasabban. Így lehet az értelmiségi gyerek is hátrányos helyzetű, igaz ennek háttérében a családi nevelési tényezők állnak. Más szociogén, pszichogén és biogén kritériumok hangsúlyozásával pedig így lehetnek a tanyasi, a falusi, a beteg gyerekek, a veszélyeztetettek vagy a cigány gyerekek hátrányos helyzetűek. Továbbá, itt válnak fontossá az egyéni szintű hátrányok, nem abszolút, hanem relatív értelemben. A hátrányok egyéni szinten történő relatív értelmezése a hátránycsökkentést az egyénhez igazított megfelelő pedagógiai gondoskodás révén látja megvalósíthatónak. Egyszerűbben szólva, pedagógiai megközelítésben; a differenciálás révén lehetséges a hátránycsökkentés.

Az értelmezések alapján az iskolai hátrányos helyzet koncepciója sokdimenzióssá vált, mind a hátrányos helyzet megnyilvánulásában, mind pedig az okok és kezelési módok tekintetében. A hátrányos helyzet koncepciója ugyanakkor egy tagolt, egyenlőtlenségekkel gazdagon jellemezhető társadalomképet is megmutat, növelve magáról a társadalomról szóló tudást. A pedagógiában e koncepció elülteti annak a gondolkodásnak a magját, mely szerint a társadalmi egyenlőtlenségeket lehetséges az iskolai pedagógiai munkán keresztül mérsékelni. A nevelésszociológiában pedig azt, hogy az iskola a társadalmi mobilitás egyik legfőbb letéteményese.

A hetvenes és nyolcvanas évek kutatásai

Gaszó (1976) az addigi legfontosabb iskolaszociológiai kutatásainak eredményeit összefoglalva arra a megállapításra jut, hogy jövedelmi különbségek mentén is leírható bizonyos összefüggés a jobb jövedelmi színvonal és a jobb tanulmányi átlagok között. Ám a társadalmi rétegződéssel kombinált jövedelmi csoportok nem magyarázzák egyértelműen a jövedelem és a tanulmányi eredmény közötti kapcsolatot. Ugyanakkor jól láthatók az azonos jövedelem melletti és eltérő társadalmi rétegbe tartozás esetén mutatkozó tanulmányi különbségek. Alacsony jövedelmű értelmiségi és segédmunkás család esetében például egy egész jegy a különbség értéke a tanulmányi átlagokban az értelmiségi családból származó gyermek javára. A meglévő adatok és eredmények kiegészítésével egy országos reprezentatív felmérés 76 ezer fős diákmintájából nyert adatokkal, a szerző megállapítja, hogy

„... az iskolai teljesítmények színvonala elsősorban a szülők iskolázottságának fokával, a családok művelődési viszonyaival van szoros összefüggésben. A szülők iskolázottsága erőteljesen befolyásolja a gyermek iskolai teljesítményét.” (Gaszó 1976. 73.o)

Ezeknek a kutatásoknak lényegében kettős célja volt. Direkt módon, iskolaszociológiai vizsgálatok keretében, feltárni az iskolarendszer és a társadalmi mobilitási folyamatok közötti összefüggéseket, míg kissé indirektebben, szociológiailag értelmezhető keretek között a társadalom nyitottságáról, illetve zárttságáról adni képet, az ideológiai kellőségektől mentesen, hogy lehetségessé váálják a fejlett ipari társadalmakkal való összehasonlítást.

„... Amikor a tanulmányi eredmények alakulását a társadalmi rétegződéssel összefüggésben vizsgáljuk, voltaképpen a különböző társadalmi csoporthoz tartozó gyermekek mobilitásának sajátos esélyeit kívánjuk felderíteni. Továbbá azt is, hogy milyen szerepet tölt be ma az iskolarendszer a társadalmi mobilitás folyamatainak befolyásolásában: konzerválja-e a

mobilitási esélyegyenlőtlenségeket, avagy a társadalmi nyitottság kiteljesedését segíti elő?” (Gazsó 1976. 78.o.)

A kutatási célokra reflektálva, jól látszik a hazai kutatási eredményekből (persze anélkül, hogy erre különösebben felhívják a kutatók a figyelmet), hogy az államszocializmusban is erőteljesen érvényesül a nyugati kutatásokból kirajzolódó, és Bourdieu által fogalmilag megragadott kulturális újratermelés folyamata. Vagyis az oktatási rendszer fenntartja a társadalmi-művelődési, gazdasági-jövedelmi egyenlőtlenségeket. Ugyanakkor a zártabb társadalmakra jellemző alacsonyabb cirkuláris mobilitás is kimutatható az eredményekből.

A hátrányos helyzetre irányuló kutatások egy része más kutatási paradigmában mozog, mint a kvantitatív vizsgálatok. Pap Mária és Pléh Csaba (1972) határozott különbséget tesz a demográfiai szintű, a szubkulturális, miliőközpontú és az interdiszciplináris közvetítő mechanizmusokat feltáró kutatási stratégiák között. Álláspontjuk szerint az első csoporthoz tartozó kutatások a társadalom nevelésszociológiai keresztmetszetét tárják fel; bemutatva a hátrányos helyzet megjelenési formáit, továbbá ezek összefüggéseit a társadalmi mobilitással, miközben rámutatnak a kulturális újratermelés egyenlőtlenségeire. A miliőközpontú kutatások a kulturális környezet és szülői értékrend feltérképezésével közelebb jutnak annak feltárásához, hogy milyen mechanizmusok közvetítik a társadalmi hátrányos helyzet és az iskolai hátrányos helyzet közötti determinációt pedagógiai viszonylatban. A kutatási stratégiák harmadik csoportjára jellemző, hogy határozott hipotéziseket fogalmaznak meg a közvetítő mechanizmusok jellegéről. Ezek közül kiemelkedőnek tartják Bernstein elméletét, mely egyben szerzőink hazai kutatásának elméleti keretét adja.

A kvantitatív statisztikai vizsgálatok közül emelkedik ki Kravjánszki (1998) kutatása is. Ebben a szerző mintegy a települési hátrány dimenziójaként mutatja meg az iskolát országos reprezentatív mintán végzett vizsgálatával. Teszi ezt oly módon, hogy rangsorokat alkotva 15 változó értékei mentén helyezi el a településtípusok és közigazgatási egységek iskoláit.⁵ A változók olyan, ekkora már klasszikusnak számító, a tanulók iskolai hátrányos helyzetéhez köthető adatokat tartalmaznak, mint a bejáró tanulók, a cigány tanulók, a veszélyeztetettek, a túlkorosok és az osztályismétlők, illetve olyan adatokat, amelyek az iskola hátrányos helyzetét mutathatják, mint például a szakos ellátottság, a képzés nélküliek aránya vagy a szükségtantermek aránya.

Kiderült, hogy a legkisebb lélekszámú, közigazgatási szerepkör nélküli települések a leghátrányosabb helyzetűek (rosszabb orvosi ellátottság, kevés bölcsődei és óvodai férőhely, rossz infrastruktúra, kevés épülő új lakás, nagy elvándorlás), mely települési hátrányos helyzet az iskola hátrányos helyzetével is együtt

⁵ A minta teljes körű, vagyis az összes hazai általános iskola adatait tartalmazza az 1980/81-es tanévre vonatkozóan.

jár. Másként mondva az iskola hátrányos helyzete a települési hátrányos helyzet egy dimenziója. Országos szinten a tanulói létszám 48,1%-a, míg a cigány tanulók 73,2%-a járt községi iskolákba, amelyek között megtalálható volt az az 1423 iskola, melyeket a leghátrányosabb helyzetűeknek tekinthetünk.

Szerzőnk két ponton fogalmaz meg határozott kritikát az iskola működésével kapcsolatban. Az egyik a cigány tanulók aránytalanul magas bukátása.⁶ Ez az eszköz valójában *pedagógiai eszköztelenségre* utal az eredményesebb kezelési módok alkalmazásával szemben. Ez pedig alátámasztja azokat a tényeket, melyek igazolják, hogy az iskolának csak deklarált funkciója a tanulók egyenlő fejlődési esélyeinek biztosítása. Meglehet, hogy a feltételek kialakításával, a tanárok érdeklétté tételével, kompenzáló programokkal sikerülne a hátrányokat csökkenteni, a különbségeket tompítani. A másik probléma viszont az, hogy a működő *igazgatási gyakorlat* az elmaradott körzetekben *nem kompenzálja a hiányokat*, hanem növeli azokat a források elvonásával, miközben *legalizálja a csökkentett színvonalú iskolai ellátást*.

Bourdieu (1983) a tőkefajtákról írott tanulmányában hangsúlyozza, hogy a művelődés képzettségben mérhető hozadéka alapvetően a család kulturális tőkéjétől függ, nem pedig a természetes képességektől. A kulturális tőke diffúz átadása leplezi a kulturális tőke családi transzmisszióját, ami előidézi azt a látszatot, hogy az iskolai végzettségek, titulusok elosztása a képességeken alapul. A kulturális tőke a munkaerőpiacon alkalmazható hatékonysága érdekében igényli a képzettséggé, titulussá alakulást, tehát az oktatási rendszer az inkorporált kulturális tőkét intézményesült kulturális tőkévé alakítja. Voltaképpen ez az inkorporált kulturális tőke objektiválási folyamata, ami lényegénél fogva jutalmazza is a családi kulturális tőkefelhalmozást. A tőkefelhalmozás a szocializációs időszakban mehet végbe, s már a kezdeti szakaszban különbségek vannak a kulturális tőkékben a származási család kulturális tőkéjétől függően. A nagyobb kulturális tőke segíti az intézményesült kulturális tőke elsajátítását. Bourdieu nézete szerint az oktatási rendszer a társadalmi struktúra újratermelésének olyan reprodukciós eszköze, ami képes elleplezni ezt a reprodukciós funkciót. Ez a reprodukciós funkció annál erősebb, minél inkább akadályozott a gazdasági tőke átruházása. Ilyenkor a tőke, a kulturális tőke különböző formáinak rejtett körforgalmában erősíti a társadalmi struktúra újratermelését.

Szociológusok a nyolcvanas évek elején nemzetközi összehasonlításban vizsgálták a társadalmi eredet és a képzettség hatását a foglalkozási pozícióra. A kutatás számos értékes megállapítása mellett, számunkra itt az vált érdekessé, hogy Kolosi Tamás eredményeihez hasonlóan, Magyarország esetében sikerült igazolni a kulturális tőkére vonatkozó Bourdieu-tételt. Azt, hogy a származási

⁶ Az összes évismétlő 41,7%-a cigány tanuló. Ez mintegy tízezer tanulót jelent a közel hetvezetres cigány tanulói létszámból, előállítva a kb. 14,3%-os bukási arányt, miközben a nem cigányok körében ez az arány kb. 1%-os.

család kulturális tőkéjének hatása az oktatás-képzés során, a képzési eredményekben áttevődik a következő generáció foglalkozására. A számítások szerint ez a hatás nálunk erősebb, mint Hollandiában. Az is láthatóvá vált, hogy az oktatás-képzés Hollandiában is egyre inkább az apa foglalkozásától a fiú foglalkozásához vezető közvetítő csatornává vált, ami nálunk viszont régen ismert mechanizmus volt. A kutatás legfontosabb eredménye viszont az volt, hogy kimutatta: a szocialista Magyarországon az oktatási rendszerben bekövetkező jelentős változások ellenére a reprodukció folyamata stabil, olyannyira, hogy kérdésessé vált, hogy az oktatás-képzés változásai hatással vannak-e a társadalmi egyenlőtlenség újratermelésének csökkenésére. (Kolosi–Peschar–Róbert 1985)

Hátrányos helyzet és társadalmi mobilitás

A nevelésszociológiai tudás hatásának növekedését a pedagógus szakmában talán azért sem dőreség feltételezni, mert ha kétségeink is lennének az iránt, hogy a kutatások eredményei és ajánlásai eljutottak a szakmához, akkor is látnunk kell, hogy ami a hatalom számára érvényes tudássá vált, az az oktatásirányítás révén eljut a legkisebb és leghátrányosabb helyzetű tanyasi iskolába is. Kérdés lehet persze – amire e dolgozat keretében most nem keresem a választ – hogy harmadik forrásként, a tanító- és tanárképzésben, továbbképzésekben, milyen súllyal eshetett latba a nevelésszociológiai képzés. Mindenesetre azzal a feltételezéssel élhetünk, hogy nevelésszociológiai problémákkal valamilyen formában találkozott a szakma, még akkor is, ha a kutatási eredmények közvetlen transzmissziója a szélesebb szakmai körök felé nem olyan egyértelmű, mint a művelődési egyenlőtlenségeké az oktatási rendszerben.

A pedagógusoknak is címzett kutatási eredményekkel kapcsolatos publikációk mélységben és számosságban is gyarapodnak a hetvenes években. Olyannyira, hogy a Tankönyvkiadó által a pedagógusok számára indított Korszerű Nevelés Sorozatban még Gázsó fentebb hivatkozott tanulmánya előtt jelent meg Kozma Tamás ma már klasszikus munkája a hátrányos helyzetről. A szerző könyvében jelentősen támaszkodik a rétegződés és mobilitás vizsgálatokra, de a neveléstudományi kutatások eredményeire is.

Kozma Tamás (1975) hátrányos helyzetről írott átfogó munkájában az iskolai hátrányos helyzet értelmezését két irányból közelíti meg, a továbbtanulás és az iskolai kudarcok szempontjából. A két szempontból előálló hátrányos helyzetek viszont annyiban nem választhatók el egymástól, hogy mindkettő esetében a társadalmi mobilitás befolyásolásáról van szó. Kétségtelenül a (szociológiailag értelmezett) hátrányos helyzet leírja egyes társadalmi csoportok állapotát, helyzetét, ám ugyanakkor megmutatja egyes csoportok és rétegek esélyeinek egyenlőtlenségét a fölfelé irányuló vertikális mobilitásban.

„A mai magyar társadalom különböző rétegeinek tagjai egyenlőtlen esélyekkel kísérlik meg a „helyzetváltoztatást”; azok, akiknek kisebb az esélyük a fölfelé irányuló társadalmi mobilitásra, hátrányos helyzetben vannak más rétegek tagjaival szemben.” (Kozma 1975 18–19. o.)

Kozma Tamás nevelésszociológiai értelemben leghátrányosabbnak azokat a gyermekeket tartja, akiknek a legkisebb esélyük van saját rétegükből felfelé mozdulni. Munkájában, vizsgálati céljával összefüggésben, szándékosan szűkíti le a hátrányos helyzetű gyerekek és fiatalok körét a már iskolai kudarcot szenvedett tanulók körére. Ők azok, akik már az oktatás alsó fokán megbuktak vagy lemorzsolódtak. Az adatok⁷ alapján, mintegy negyedük gyogyepedagógiai eset és sajátos bánásmódot igényel, másik negyedük pedig cigánytanuló. A kudarcot elszenvedett tanulók fele társadalmilag nem marginális helyzetű, de szociális típusú hátrányokkal sújtott rétegek gyereke, ahol a jövedelmi hátrány mellett jellemző a tanyai lakás- és iskolázási körülmények és a családi elhanyagoltság.

Hazai neveléstudományi kutatásokra (Báthory Zoltán, Nagy József) hivatkozva kiemeli a szabványosított teljesítménymérő tesztek fontosságát, mint olyan eszközökét, amelyek eredményei függő változóként mutatják meg a falusi és városi gyerekek teljesítményei közötti drámai különbségeket, sokkal pontosabban, mint az oktatásszociológiában használt tanulmányi előmenetel kategóriái. Álláspontja szerint a szociológiai indíttatású statisztikai megközelítések a rétegződés és iskolai eredmények közötti determinációs kapcsolatot mutatják be, de nem szólnak arról, hogy a mért eredménykülönbségeket, hogyan lehetne csökkenteni. Erre az oktatásügyi megközelítések alapján álló kutatások tesznek kísérletet, de az azok nyomán megfogalmazódó javaslatok nem kielégítőek, mert a pedagógiai munkát nem kapcsolják a helyi adottságokhoz. Saját megközelítésében a kiindulópont az, hogy a pedagógiai munka eredményessége hogyan növelhető, hiszen az oktatásügyet és a pedagógusokat is ez érdekli. Ezért, állítja, az alapkutatások eredményeivel összefüggésben, úgy kell a kérdést feltenni, hogy mennyire eredményes a pedagógiai munka meghatározott környezeti föltételek között. Ebből következően pedig;

„A tanulmányi hátrányokat úgy kell tekintenünk, mint az oktató-nevelő munka hatékonyságának problémáit más-más környezeti föltételek esetén.” (Kozma 1975 52.o)

Vizsgálatának elméleti kereteit a szervezetszociológiai megközelítés adja, s ez alapján a tanulmányi hátrányokat az iskola, mint szervezet funkciójában a környezet hatására beállt zavarokként definiálja. Kutatásában, annak számos

⁷ Az 1970/71-es tanév adataival dolgozott a szerző. Mindenesetre a Kravjanszki által használt tíz évvel későbbi adatok megmutatják, hogy milyen döbbenetes arányban növekedett a bukott tanulók körében a cigány tanulók aránya.

eredménye mellett megállapítja, hogy az iskola szervezeti jellemzőinek hatásai közül a tárgyi feltételeknél a napközi működése a nem verbális teljesítményt megjelenítő matematika teljesítményekre hat pozitívan, míg a személyi feltételeknél a szakos ellátottság a verbális teljesítményekre. A kutatás erénye tehát, hogy a különböző szervezeti változók hatását azonosítja a tanulmányi teljesítményekre is, nemcsak a tanulmányi eredményekre és előmenetelre.

A nyolcvanas évekre az empirikus kutatásokból következően, két egymással összefüggő jelenség jól láthatóvá vált az oktatás szociológiai szempontú megközelítéseiben. Az első, hogy az államszocializmus társadalmi viszonyai között az iskola a társadalmi-művelődési egyenlőtlenségekben gyökerező indulási különbségeket nem tudja nivellálni. A második, hogy a társadalomban a művelődési-iskolázottsági egyenlőtlenségek nem csökkenő mértékben termelődnek újjá. Gázso határozott megfogalmazásában a helyzet így vált jellemezhetővé;

„Nem létezik semmiféle olyan pedagógiai eszközrendszer, amely meggátolhatná az iskolához képest külső társadalmi viszonyokból eredő egyenlőtlenségek iskolán belüli leképződését, s garantálná, hogy a kedvezőbb helyzetben lévő rétegek előnyösebb helyzetüket az iskolán keresztül ne örökítsék át.” (Gázso, 1986, 10. o.)

Ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy bár a *nivelláló feladat elvárása* az iskolától *irreális* igény, az iskola azért viszonylagosan önálló szerepet tölt be a művelődési viszonyok alakításában. Vagyis társadalmi szempontból megfogalmazható az az *elvárás*, hogy az iskolarendszer *csökkenő mértékben termelje újra az iskolázottsági különbségeket*. Az iskola pedig, a mobilitási esélyekkel kapcsolatban funkcionálisan, mint az *esélyeket befolyásoló tényező* játszik szerepet, és elvárásként a mobilitási esélyegyenlőtlenségek korlátozása kerül hangsúlyos megfogalmazásra.

Báthory (1992) bemutatja hazai viszonylatban a szocio-ökonómiai státus hatását a tanulmányi teljesítményekre. A kutatási adatokat többek között az IEA és a Monitor vizsgálatok hetvenes és nyolcvanas évekbeli eredményei szolgáltatták.

A szocio-ökonómiai státus (SES), mint a társadalmi gazdasági állapot komplex mutatója, a tanulási teljesítmények determinánsaként jelent meg valamennyi vizsgálatban. A vizsgálatok általában két változóval becsülték meg a szocio-ökonómiai státust, a szülő foglalkozásával és/vagy iskolai végzettségével. Statisztikai vizsgálatok eredményeként a szülői iskolai végzettség vált a legfontosabb változóvá. A SES voltaképpen az örökléstől független környezeti hatásokat jeleníti meg sűrítve. Számos jelentős környezeti hatótényezőt viszont nem foglal magába, olyanokat például, mint a család nagysága, jellege, lakás- és települési viszonyok, etnikai különbségek. Ugyanakkor szociológiai vizsgálatok tömege tárta fel az összefüggést a magas, illetve az alacsony SES és a családok életmódja között.

A vizsgálatok eredményei egyszerre mutatták meg a szülői iskolázottság determinisztikus hatását a tanuló iskolai teljesítményére és az iskolai esélyegyenlőtlenséget. Vagyis az empirikus neveléstudomány megerősítette az oktatás szociológiai szempontú vizsgálatainak megállapításait. Ugyanakkor a neveléstudományi vizsgálatok felhívták a figyelmet arra, hogy a SES hatás és a teljesítmény kapcsolata tantárgyspecifikus, vagyis erőteljesebb a család hatása a verbális teljesítményekre, mint például a matematikaira. Továbbá az iskolai-pedagógiai hatásrendszer az általános iskolai évek után a középiskolában erőteljesebben kezd hatni, mint a SES.

A rendszerváltás után

Reprodukción és mobilitás

Amint korábban láttuk, a rendszerváltást követő évtizedben a szociológiai kutatások megfelelő erővel mutatták be a társadalom strukturális változásait, a polarizálódás tendenciáit és a szegénység terjedését. Az a sajátos helyzet állt elő, hogy az iskola, ideértve az alapiskolát és a ráépülő szakképzést, hozzájárult a szegénységgel összefüggésbe hozható társadalmi folyamatok erősödéséhez, anynyiban, amennyiben nem adott releváns munkaerő-piaci esélyeket. Ám nem szabad elfelejtenünk, hogy a munkanélküliség elsődlegesen a gazdasági struktúraváltás következtében jelent meg, így a rossz szakmastruktúrát megjelenítő szakképzés „csak” a strukturális munkanélküliség újratermelésnek tűnhet első pillantásra és ennyiben az egyenlőtlenségek újratermelését segíti elő, mint olyan jelenséget, ami az oktatás társadalmi funkciójaként is leírható Bourdieu után.

Azonban a munkanélküliség társadalmi hatásaiban nyilvánvalóan szegregáló (szegmentáló) és dezintegráló hatással bír. A szegregáció az egyenlőtlenségen túl kifejezi azt, hogy az alul lévő csoportoknak lényegesen kevesebb szabadságuk és lehetőségük van a társadalomban elfoglalt helyük megválasztására, soruk alakítására. A társadalmi dezintegrálódás, ami a szegregálás felerősödésével, az anomikus dezintegrálódás szintjéig vezethet, lényegében a társadalmi integráció mellett létező társadalmi folyamat. A társadalmi integrációs folyamatot az integrációs mechanizmusok biztosítják. Ezek két típusa a rendszerintegratív és a szociálisan integratív mechanizmusok. A rendszerintegratív mechanizmusokat, a társadalmi alrendszereket, egységeket összekapcsoló intézmények működtetik, mint például a piac. A szociális integráció viszont az elfogadott normák és értékek mentén valósul meg. Az anomikus dezintegrálódás esetében ezek a mechanizmusok leépülnek. A leépülés egy szintjén túl, a normális élet lehetetlenné válik. A társadalmi újratermelés folyamatai nem működnek megfelelően (Ferge 1991).

Vagyis a potenciális munkanélküliek képzése adott esetben a társadalmi dezintegrációs folyamatokat erősíti, s nem pusztán az egyenlőtlenségeket termeli

újra. Hipotetikusan tehát, az iskolarendszer diszfunkcionálisan is működhet anynyiban, amikor a kulturális újratermelés funkciója mellett a dezintegráció folyamatát erősíti a rendszerintegráció helyett. Ez utóbbi folyamat ugyanis a kulturális újratermelés folyamatának lényegével áll szemben, hiszen anomikussá fokozódásával a fennálló társadalmi rendszerek szétesésével fenyeget.

A kilencvenes években, követve Pap János (1997) gondolatmenetét, elmondható, hogy a társadalmi-környezeti hatások miatt hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó tanulmányokban új elemként jelent meg a gyermekek szegénysége. Úgy, mint ami vagy a leszakadó rétegek oktatásával kapcsolatban, vagy pedig a hátrányos helyzet új tartalmi elemeként definiálható problémaként játszik fontos szerepet a hátrányos helyzet koncepciójának alakításában. Minthogy a koncepció elemévé vált a gyermekek szegénysége (deprivációja) nem csodálkozhatunk azon, hogy itt mélységében inkább a halmozottan hátrányos helyzetet írja le a megközelítés, nem pusztán a tanulmányi hátrányt jelöli, vagy kissé kiterjesztettebben az iskolai előrelépés szempontjából megítélt hátrányos helyzetet. Ugyanakkor maga a koncepció igazán csak ez által, a halmozottan hátrányos helyzet felvillantásával vált alkalmassá arra, hogy jelölje a társadalmi leszakadás, marginalizáció folyamatának kezdőpontját. Ez egyben, mind a pedagógusok és az intézmények, mind pedig az oktatáspolitikusok felé a társadalmi felelősségvállalás és a szolidaritás szükségességének üzenetét hordozta.

A szélesebb pedagógusi szakmai körökben valószínűleg az volt a legerősebb kapcsolódási pont a koncepcióval, hogy az oktatási törvényben előírták a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását a tehetséges tanulók fejlesztése mellett.

Miért csak ennyi? A kutatási eredmények alapján mondhatjuk, hogy a korszak, a kétezres évek elejéig, nem kedvezett a hátrányos helyzetűekről való pedagógiai gondoskodásnak, sem az iskolai szolgáltatások, sem pedig a pedagógiai programok és gyakorlatok világában. Az oktatási expanzió a közép- és a felsőfokon nem a halmozottan hátrányos helyzetű csoportok iskolázási esélyeit növelte, hanem a magasabb társadalmi státusúakét (Gazsó-Laki 1998; 2004).

Ugyanakkor az expanzió felerősítette a minőség problémájának kérdését, ami viszont fokozottan hozzájárulhatott a tanulói teljesítménymérések fontosságának elismeréséhez. A teljesítménymérések pedig leginkább a Monitor vizsgálatok révén nyerhettek „polgárjogot” Kozma Tamás (1998) kifejezésével élve. Ezek, a későbbi kompetenciamérésekkel együtt, plasztikusan leírhatóvá teszik az oktatási egyenlőtlenségeket, melyek kezelésére a méltányosság alapján szerveződő oktatáspolitikai vállalkozik a kétezres évek első évtizedében.

Jobbító szándék persze mindig volt a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének elősegítésére, sőt jó gyakorlatokat is láthatunk mind az alapiskolában, mind pedig a középfokon. Mögöttük gyakran külső pénzügyi erőforrások (Soros Alapítvány, Phare, OFA pályázatok) is megjelentek a költségvetési támogatáson kívül, a pedagógiai innovációt, s ezen keresztül az iskolázási esélyegyenlőséget elősegítendő. A lehetséges áttörés elindulását azonban a nagyság-

rendekekkel nagyobb Európai Uniós alapok megnyílása jelentheti az Nemzeti Fejlesztési Terv (I., II.) intézkedéseivel a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) és a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) keretében a pedagógiai eszközrendszer átfogó megújításán keresztül, illetve középfokon célzottan a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) kiépülésével. Megjegyzendő, hogy a pedagógiai eszközrendszer megújítása logikus lépésnek tűnik a pedagógiai hatékonysági problémák kezelésében. A hatékonysági problémák, melyek az iskolai hátrányos helyzet előállításában szerepet játszanak, azonban nem egyedül az eszközrendszerből eredeztethetők.

1997-es reprezentatív felmérések alapján Gázsó Ferenc és Laki László (1998) megállapítják, hogy az a probléma, ami a társadalmi származás egyenes vonalú érvényesüléseként írható le a gyermek iskolázási esélyeiben, változatlanul tovább él a rendszerváltozás után is. A tanulmányi eredmények rétegspecifikusan szóródnak, miközben meghatározzák a középfokon való továbbtanulás irányát és a tanuló számára elérhető iskolatípust.

Az esélykülönbségek markáns kirajzolódásának tartják a szerzők az általános iskolában bekövetkező szociokulturálisan meghatározott iskolai kudarcot, vagyis a bukást, továbbá az ezek következményeként előálló osztályisméltést. Ez összességében az alacsony iskolázottságú társadalmi csoportok gyerekeit sújtja, amelyhez a fővárosi szakmunkások gyerekeinek hatodát, az alapiskolát elvégzett, vagy be nem fejezett szülők gyerekeinek egyharmadát és a falusi, legfeljebb alapiskolai végzettségű szülők gyermekeinek egyharmadát számíthatjuk. Ezek a diákok személyes segítséget nem kaptak tanáraiktól, kétharmaduk semmi vonzót nem talált az iskolában. Szerzőink becslése alapján;

„Az idézett számokból tehát az következik, hogy az alacsony iskolázottságú társadalmi csoportok gyermekeinek 15-30 százaléka az iskolai életút első lépcsőfokán olyan kudarcot szenved, ami marginalizált társadalmi helyzetet, életre szóló munkanélküliséget vagy eltartottságot determinál.”
(Gázsó–Laki 1998 84. o.)

Adataik alapján az iskolázás alapszintjén megvalósuló esélyegyenlőtlenségek újratermelődéséből azt a következtetést vonták le, hogy a lakosság iskolázottsága nem érte még el azt a szintet, amikor kiegyenlítő hatások érvényesülhetnek. A jelentős számú alacsony iskolázottságú csoportban az esélyegyenlőtlenségek konzerválása figyelhető meg. A középfok és felsőfok expanziója pedig a kezdeteknél tart.

A szerzőpáros kutatásának fontos eredményei között kell még megemlíteni a tagozatos oktatásról és a különórák rendszeréről tett megállapításaikat. Elsőként, hogy a tagozatos oktatásban való részvételt rétegspecifikusnak tekinthetjük minőségi szempontból is. Vagyis nemcsak, hogy a közép- és felsőfokú végzettségűek gyermekei nagyobb számban járnak oda, hanem főként azokat a tagozato-

kat látogatják, amelyek releváns középiskolai, vagy felsőfokú továbbtanulási esélyeket adnak. A tagozatos képzés látogatása a különórák igénybevétele esetén is hatékonyságnövelő és költségcsökkentő hatással bír. Másodsor pedig látni való, hogy az alapiskola alapszolgáltatása nem kielégítően biztosítja a sikeres középiskolai továbbtanulást, ezért jár a gyerekek jelentős része különórákra.

Gazsó és Laki (2004) újabb tanulmánya egy polarizálódó társadalom képét és annak oktatási rendszerét mutatja be. Ebben az érettségít adó középfok expanziója növeli a jobb társadalmi státusú családok gyerekeinek iskolai továbbhaladási esélyeit, viszont az alacsony iskolázottságú csoportból származókat inkább rontja.

Az alapoktatásban változatlanul szegényes és alacsony színvonalú szolgáltatások jellemzik az iskolák jelentős részét. Az esélyegyenlőtlenségek újratermelődésében két tudásközvetítő csatorna játszik szerepet egymás hatását felerősítve. 2000-es adatok alapján leírják, hogy a különórák igénybevétele kétszeres a legmagasabb végzettségű csoportokban a legalacsonyabb végzettségűekhez képest. Ez egyben azt is jelenti, hogy a továbbtanulás esélyei magasabb jövedelmek esetén, a második iskolázási csatorna igénybevételével, jelentősen javulnak.

A középfok expanziója együtt járt azzal, hogy a fiatalok többsége településtől függetlenül érettségít adó középiskolában tanul, ám a települési hátrányok halmozódása változatlanul tetten érhető a szegényesebb iskolai választékban, az alacsonyabb oktatási színvonalban és a jelentősebb költségekben.

Szociokulturális státus szempontjából nézve az expanziót, szerzőink egy sajátos polarizációs tendenciát írnak le:

„(...) az expanzió növelte ugyan a középfok társadalmi áteresztő képességét, de aszelektív követelmények ennek az esélynek a realizálását az alsó rétegek körében minimalizálta. E folyamat végeredményeként az iskola-rendszerből kilépett, illetve kihullott és munkába állt, munkát kereső vagy inaktív fiatalok legmagasabb iskolai végzettsége az apa iskolázottságával összefüggésben (...) alakult.” (Gazsó–Laki 2004 142. o.)

Andor Mihály és Liskó Ilona (2000) a pályaspirációkat vizsgálva fontos jelenségekre mutatnak rá a szülői és a gyermeki aspirációk terén. Témánk szempontjából kiemelendő ezekből, hogy a kilencvenes években a középfokú képzési kínálat bővülésével a magasabb iskolai végzettségű szülők számára a gyerek képességeinek és az ő szülői aspirációjuknak megfelelő iskola kiválasztása könnyebbé vált. Esetükben a választás sarokköve a felsőfokú továbbtanulás, s nem az elhelyezkedés igénye. Az alacsonyabb végzettségű szülőknél új jelenség, hogy növekedett az iskoláztatás fontossága, összefüggésben annak munkaerőpiaci jelentőségével, így az érettségi vagy a felsőfokú végzettség megszerzése is szerepel a szülői tervek között. A szakképzetlen szülők pedig elsősorban szakmát szeretnének gyermeküknek.

A pályaaspirációk szociokulturális determináltsága figyelhető meg az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek konkrét szakmaválasztásaiban, ami mögött kimutatható a választott szakmával kapcsolatos bizonytalanság is, hiszen a szakmát tanuló fiatalok jelentős része nem tudja, hogy szeretné-e a szakmát valóban gyakorolni. Ugyanakkor az is látszik, hogy a magasabb iskolai végzettség vágya korlátozott körökben, s hamar elenyészik, ugyanis a szakmunkásképző tanulóinak 91 százaléka első helyen ebbe az iskolatípusba jelentkezett.

Az aspirációk vizsgálata mellett feltárták azt az összefüggést is, hogy a nem az első helyen kiválasztott iskolába történő bejutásnál, a tényleges felvételek arányaiban az apák iskolai végzettsége szerint kimutatható egy horizontális és egy vertikális eltolódás az alacsonyabb presztízsű iskola irányába. Az egyetemi végzettségű apák esetében többnyire az látható, hogy ha nem az elsődlegesen kiválasztott gimnáziumba vették fel gyermekét, akkor egy másikba. Az apák iskolai végzettségének csökkenésével a vertikális eltolódás rajzolódik ki. Így például a szakmunkás apák gyerekeinek 80 százaléka, a nyolc általánost vagy kevesebbet végzett apák gyerekeinek pedig 90 százaléka került alacsonyabb presztízsű iskolába. A szakmunkások gyerekei például a szakközépiskola helyett jellemzően szakmunkásképzőbe vagy szakiskolába kerültek.

A kutatás további eredményei megerősítették a korábbi vizsgálatokban feltárt összefüggéseket: a középfok iskoláinak rétegspecifikusságát, illetve azt, hogy azonos iskolatípusnál a magasabb presztízsű iskolába járnak a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei. Az elitgimnáziumok esetén hasonló arányokat állapították meg, mint Gázsó több mint negyedszázaddal korábban. A vezető és értelmiségi származású tanulók kicsivel több, mint 50 százalékban, míg a fizikai dolgozók gyerekei nem egészen 20 százalékban tanulnak itt. Általában elmondható, hogy a leggyengébb gimnáziumokban sem tanulnak olyan arányban a fizikai dolgozók gyerekei, mint a vezetők és értelmiségiek gyerekei.

A szakképzésben a kilencvenes évek végén is működik a szakmák presztízhierarchiája mentén leírható társadalmi szelekció. Az alacsony iskolai végzettségű és alacsony társadalmi státusú családok gyerekei tanulják az alacsony presztízsű szakmákat. A magasabb presztízsű szakmák a szakközépiskolában tanulhatóak, s miközben az alacsony létszámú korosztályok miatt enyhült a szelekció a felvételnél, így a korábban is elit szakmákat tanuló társadalmi csoport gyerekei a szakközépiskolába kerültek. Ez viszont azt eredményezte, hogy a szakmunkásképzőkben az ezredforduló előtt zömében a hátrányos helyzetű gyerekeket találjuk.

Hasonló, mondhatni folytatólagos a helyzet az ezredfordulót követő első évtizedben. A szülők iskolázottsági és foglalkozási adatai változatlanul egy hierarchikus és rétegspecifikus középfokú oktatás leírását teszik lehetővé. Az érettségit nem adó szakiskolai képzésben ugyanúgy a hátrányos helyzetű tanulókat találjuk, talán azzal a különbséggel, hogy a kilencvenes évek elejétől a 2006-2007-es tanévig felére csökkent az ebbe a képzési típusba járó tanulók aránya,

miközben a roma tanulók kétharmada itt tanul tovább. A szakiskolai képzésbe a bizonytalan státusú szakmunkás rétegek és a leszakadó térségekben élő szegény és munkanélküli családok gyerekei járnak. Az életkörülményeik hátrányosan meghatározottak a lakóhely, a jövedelem, a családstruktúra és az etnikai összetétel dimenziójában (Liskó 2008).

Liskó, miután bemutatja a rendszerváltást követő évtizedben a társadalomban kialakuló új iskolázottsági és foglalkozási szerkezetet, hangsúlyozza, hogy a társadalmi mobilitás kutatási adatainak tükrében a legerősebb tendencia a szülők iskolázottsági és foglalkozási helyzetének átörökítése. Vagyis implicit módon, elméletileg két ellentétes irányú folyamatot állít írása kezdőpontjába, a csoportos mobilitást, mint a társadalmi változás közvetítő folyamatát, illetve a társadalmi reprodukció, újratermelés folyamatát, melynek közvetítője a kulturális tőke és a foglalkozási státus átörökítése. Az oktatás rendszerintegratív funkciójából és a fejlett társadalmakra jellemző társadalmi változás tényeiből adódóan a folyamatok dialektikája persze nem kérdéses. Szerzőnk viszont a továbbiakban a csoportos mobilitás feltételeivel és lehetőségeivel foglalkozik, felvillantva a hátrányos helyzetűek csoportos mobilitásának szükségességét is.

Tanulmányában felhívja a figyelmet az ismert szociológiai összefüggésre, miszerint a nagyon erős reprodukció lezárja a mobilitási utakat, mintegy kifejezve a társadalom zártságát, míg a nyitott társadalmakban viszont van lehetőség a rétegek közötti átjárásra. Részletesen tárgyalja az egyéni és csoportos mobilitás lehetőségeit az oktatási rendszeren keresztül az oktatáspolitikai eszközrendszerének felhasználásával és mérlegre teszi az oktatási intézmények és pedagógusok felelősségét is. Megállapításai közül számunkra összefoglalóan kiemelendők a következők;

Egyéni mobilitás: minden társadalomban létezik, a tehetségeket érinti, két-három iskolafokozat emelkedést jelent, jó tanárok személyes törődése szükséges hozzá, akik jó tanárképzésben részesültek, a módszerek a gyermek egyéniségére szabottak, az iskola támogatja a továbbtanulási aspirációkat akár a család ellenében is.

Csoportos mobilitás: nyitottabb társadalmakban létezik, az „átlagos” képességű gyerekek számára is lehetőséget teremt. Általában egy iskolafokozatnyi emelkedést jelent, feltétele a gazdasági kényszerhelyzet, a szülői ambíció és az oktatáspolitikai szándék. Megvalósítása a rutinok (intézményi, személyes szakmai) megváltoztatását és a többletmunkát igényli. Az oktatásirányítás különböző területeken segítheti elő; így a finanszírozás, a törvényi szabályozás, az iskolaszerkezet és a szelekciós elvek, valamint a szociális támogatások meghatározásával, és az oktatás minőségének javítására tett intézkedésekkel.

Intézményi felelősség: a csoportos mobilitás sarokköve az oktatási intézmény, a reformokat meg lehet előzni, fel lehet gyorsítani, lehet továbbá formálisan végrehajtani vagy elszabotálni. Az oktatáspolitikai és az iskolák intézményi felelőssége, hogy a rendszer rétegspecifikussága mennyire jelent minőségi kü-

lönbséget. Az oktatáspolitikai felelőssége, hogy a minőségi különbségek hogyan alakítják a szegregációt és a társadalmi esélyeket.

Liskó szerint, a társadalom nyitottságának legérzékenyebb kifejezője az, hogy milyen iskolázási lehetőséget és oktatási minőséget nyújt a legsó társadalmi csoport gyermekei számára. A szegregáció és a csökkentett minőség társadalmi feszültségeket okoz és jelentős terhet jelent a szociális ellátás, illetve az igazságügy számára. A leszakadók oktatása nehéz és komplex pedagógiai feladat, s ha az állam nem finanszírozza és az iskolák nem birkóznak meg ezzel, akkor; „(...) a legsó társadalmi rétegek számára bezárul a csoportos mobilitás lehetősége.” (Liskó 2000 63. o.)

Paradigmaváltás

A fentiek, akár illusztrálhatják is az oktatás társadalmi egyenlőtlenségeket, hátrányos helyzetet enyhítő funkciójával kapcsolatos nézetek lehetséges artikulálódásának kiindulópontjait, mely Radó olvasatában az alábbiak szerint vázolható:

„(...) az oktatás iránti elvárásokban Magyarországon egyszerre mutathatók ki a 'fényes szelek' típusú illúziók és az oktatás mozgásterének, kompenzációs lehetőségeinek lebecsülése. Mindkét véglet jellemzője, hogy az oktatás eredményességéről nem tanulási eredményekben, hanem a társadalmi mobilitáshoz kapcsolódó kategóriákban gondolkodik. Az oktatás kompenzációs lehetőségeit tekintve túlzóan optimista várakozások egész társadalmi csoportok relatív társadalmi pozíciójának megváltoztatását várják el az iskolarendszertől. (Napjainkban ez a szemlélet elsősorban a romák helyzetével kapcsolatos megnyilvánulásokban érhető tetten.) A peszsimista megközelítés ezzel szemben az iskolarendszerben a mobilitási pályák lezárásának, végső soron tehát az elit hatalmi pozíciói fenntartásának legfontosabb eszközét látja.” (Radó 2001. 31–32.o.)

Lényegében arról van szó, hogy a szélesebb szakmai és társadalmi közvéleményben, igazán a különböző oktatási programokhoz való hozzáféréseken volt az elsődleges hangsúly az esélyegyenlőség kérdésében. Annak ellenére, hogy az oktatási egyenlőtlenségek, mint az oktatási eredményesség egyenlőtlen és nem képesség alapú eloszlása, számos hazai neveléstudományi vizsgálaton keresztül egyaránt jól láthatók voltak a bemenet, kimenet és folyamat tényezőkn.

A hetvenes és nyolcvanas évek nemzetközi neveléstudományi kutatásait követően az oktatás minőségének kérdése került előtérbe a nemzetközi szakirodalomban. Ennek fontos kritériuma volt, hogy a pedagógiai célok a különböző szociokulturális háttérű tanulók esetében is megvalósíthatók legyenek. Ez idézte elő az esélyegyenlőség, mint az egyenlő hozzáférés és az egyenlő esélyek, mint

a hátrányos helyzetűek esetében alkalmazott kompenzáció és a minőség fogalmának összefonódását. Vagyis az oktatási egyenlőtlenségek minőségi kérdéssé váltak. A nemzetközi irodalomban ezt a problematikát tárgyalják a *méltányosság* fogalma alatt (Radó, 2000). A kilencvenes években az oktatáspolitikai megközelítésekben Európa szerte a méltányosság került előtérbe, ami a teljesítményeket értékelő, a képességek kibontakoztatásával eredményeket elérő oktatási rendszer melletti elkötelezettségről árulkodik (Radó 2007a). Arról, hogy ennek kialakulásának hátterében mi áll, Radó így vélekedik;

„Az oktatás méltányosságán alapuló megközelítés egyeduralgódóvá válását több, a kilencvenes években lezajló paradigmaváltás is elősegítette. Ezek egyike az oktatás céljáról tanulási eredményekben, a kimeneti teljesítményben való gondolkodás általánossá válása lett, amely leértékelte az esélyegyenlőségen, tehát az egyenlő hozzáférés biztosításán alapuló megközelítést. A másik lényeges változás az egész életen át tartó tanulás alapján álló megközelítés, amely a korábbinál lényegesen nagyobb hangsúlyt helyez az egyes (gyermek vagy felnőtt) tanuló rendelkezésére álló lehetőségek sokféleségére, a tanuló személyes döntéseire és felelősségére, illetve a tanulót döntési helyzetbe hozó feltételek megteremtésére.” (Radó 2007a 12. o.)

Természetesen mind a neveléstudományi, mind az egész életen át tartó tanulás ágazatközi megközelítéseiben lezajlott paradigmaváltáson kívül meg kell említeni azokat az elképzeléseket, melyek felváltották a klasszikus kvantitatív megközelítéseket a társadalmi fejlődés leírásában. Ezek alapján a társadalom fejlődése minőségi fejlődésként is leírható, ha csökkenti a társadalmi polarizációt, garantálja a társadalmi javak méltányos elosztását, a környezet védelmét és fejleszti a humán tőkét. Ezzel összefüggésben az oktatás minőségi formájában nem pusztán az igazságosság, de a gazdasági-társadalmi fejlődést támogató hatékonyság is megjelent (Keller–Mártonfi 2006).

Az oktatási egyenlőtlenségek a nemzetközi mérések elterjedésével jól láthatóvá, egyszerűen összehasonlíthatóvá váltak a tanulói teljesítményekben. A PISA-vizsgálatok eredményei, bár sokkolhatták a közoktatás szereplőit, igazán nem okozhattak nagy meglepetést az oktatás szociológiai vizsgálatait és a Monitor vizsgálatokat ismerők körében.

Az oktatás eredményessége különböző dimenziók mentén egyenetlenül oszlik el a magyar oktatási rendszerben. Az egyenlőtlenségek egyenetlen eloszlása, vagyis a teljesítménykülönbségek óriási mértéke – különösen lakóhelyi, intézményi és program szerinti különbségek mentén, melyek mögött mindig kimutathatók a szociokulturális különbségek – jelentősen rontják az átlagos teljesítményeket, csökkentve az ország versenyképességi esélyeit. A főbb egyenlőtlenségi dimenziók; a szocio-ökonómiai státus, területi egyenlőtlenségek (lakóhely), in-

tézmény és program szerinti egyenlőtlenségek (kisiskolák, szakiskolák), iskolák társadalmi összetétele, nemek közti különbségek, etnikai, nyelvi és kulturális háttér, valamint a korlátozott személyes képességek (Cs. Czachesz-Radó 2003; Keller-Mártonfi 2006; Radó 2007a; 2007b). A dimenziók mögött feltárhatók az egyenlőtlenségek keletkezésének okai. Ezek között meghatározó a differenciálatlan pedagógiai gyakorlat, a homogén csoportszervezési gyakorlat, az elitista tantervi szabályozás, a beiskolázási verseny mentén felerősödő szelekció (háttérben a kapacitások megőrzésére irányuló szervezeti törekvésekkel és a létszámfüggő finanszírozással), valamint az etnikai szegregáció változatai (Radó 2007b).

A dimenziók mentén rangsorolhatjuk a pontszámokat, majd plasztikusan előttünk áll a kép, ahogyan a társadalmi hátrányos helyzet leképződik az iskolai teljesítményekben. Az okokat és következményeket ismerve, oktatáspolitikai lépések sorozata van napirenden, mert vannak empirikus bizonyítékok,⁸ hogy méltányos pedagógiával és minőségi oktatással ez a leképződés nem mindig valósul meg. Ez pedig felveti annak elméleti lehetőségét, hogy ha hozzájárulunk a hátrányos helyzetű fiatalok iskolai sikerességéhez, akkor ezzel esélyt adhatunk a munkaerő-piaci integrációra, sőt az egyéni társadalmi mobilitásra.

Összegzés

A tanulmányban igyekeztem bemutatni a társadalmi hátrányos helyzet örökiségét mind a társadalomban, mind az oktatási rendszerben. Az örökség lényege kritikai szociológiai megközelítésben; a javak egyenlőtlen eloszlása mentén kialakuló társadalmi helyzet generációs átörökítése a társadalmi struktúrában, amit az oktatási rendszer megerősít, mi több legitimál. Kontrasztosan megfogalmazva a hátrányos helyzet örökiségét társadalmi téren; ez a szegénység és a depriváció. Az oktatásban pedig a lemorzsolódás, a tanulmányi kudarc és az alacsony iskolai végzettség.

A hátrányos helyzet öröksége azonban a hátrányos helyzetről szóló kutatások és a kezelésére szánt politikák hagyománya is.

A kutatások egyik ismert eredménye, hogy az oktatással a társadalmi egyenlőtlenségeket nem lehet csökkenteni, még akkor sem, ha az oktatási expanzió csökkenti egyes rétegek esélykülönbségeit, ugyanis a tudástársadalmakban növekedett az egyenlőtlenségi dimenziók száma, továbbá az alacsony iskolázottság növeli a halmozott depriváció kockázatát.

Kezelés gyanánt az oktatáspolitikai a különböző oktatási szintek hátrányos helyzetűek számára való hozzáférési esélyét próbálta növelni. A pedagógiában

⁸ Igaz kivált amerikai kutatások eredményei állnak rendelkezésre, ahogyan erre Kertesi Gábor és Kézdí Gábor (2005) tanulmányukban rámutatnak. Ezek alapján vált nyilvánvalóvá, hogy a hozzáadott érték-szemléletű modell alkalmazásával kimutatható tanári munka minősége drámaian növeli a tanulói teljesítményeket.

előbb a kompenzálás, majd később az esélynyújtó pedagógiai eszközrendszer alkalmazásával, mint innovációs törekvésekkel igyekeztek csökkenteni a társadalmi hátrányos helyzetből fakadó, a tudás- és kompetencia-elsajátításban megmutakozó egyenlőtlenségeket. Ez egyben a hátrányos helyzet pedagógiai kezelésének máig élő hagyománya és gyakorlata. A kompenzálás pedagógiai paradigmája, mint láthattuk, a csoportos társadalmi mobilitás kategóriájával is összefonódott. Kérdés lehet, hogy az esélynövelő innovációkban gondolkodó szakembereknél valóban megfogalmazódik-e a hátrányos helyzetű csoportok csoportos mobilitásának oktatással való elősegítésének illuzórikus igénye.

A később kialakult neveléstudományi paradigma azonban nem gondolkodik mobilitási kategóriákban, csupán minőségi oktatásban és tanulói teljesítményekben, ami persze nem kevés, tekintettel a minőségi oktatás szerteágazó objektív és szubjektív feltételrendszereire, köztük a szükséges pedagógusi kompetenciákra, a mérési és értékelési rendszerekre, vagy a szelekciós-szegregációs mechanizmusok kezelésére. Mindezek a feltételek azonban messze nem állnak rendelkezésre oktatási rendszerünk eredményességével foglalkozó kutatások alapján.

Van azonban még valami, ami hiányzik. Még több kutatás. Legfőképpen pedig a fontos, széles körben ismert, a paradigmaváltást fémjelző, hazai neveléstudományi alap kutatások. Olyanok, amelyek igazolnák mind a paradigmát, mind a belőle fakadó oktatáspolitikát. Kutatások, amelyek megfelelő kutatásmetodológiával, a tanári és tanulói teljesítményeket összekapcsoló panelvizsgálatokkal, reprezentatív nagymintákon, adnának képet arról, hogy saját társadalmi viszonyaink között, a magyar közoktatási rendszerben tartósan létezik-e minőségi oktatás, és mi ennek a természete. Azután ezeknek a feltételezhetően létező hazai „jó gyakorlatoknak” a további vizsgálatai, köztük alkalmazott kutatások vezethetnének el az optimális feltételrendszerek tervezéséhez, majd azok vizsgálataihoz. Tehát, a dolog logikai természeténél fogva, az oktatáspolitikailag támogatott, nagy ráfordítással járó köz- és felsőoktatási innovációs programok előtt kellene prioritást élveznie az ilyen jellegű kutatásoknak.

IRODALOM

- Andor Mihály–Liskó Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra, Budapest.
- Andorka Rudolf (1997): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest.
- Balázs Éva (2003): Expanzió középfokon. Az oktatásügy válaszai egy évtized társadalmi kihívásaira. Szociológiai Szemle 2003/1. 55–78. o.
- Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Blau, Peter M (1999): Egyenlőtlenség és heterogenitás. In.: Angelusz Róbert (szerk.) : A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat, Budapest.

- Bourdieu, Pierre (1983): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In.: Angelusz Róbert (szerk.) (1999): A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. OKI. Budapest. 349–376. o.
- Ferge Zsuzsa (1991): Társadalmi struktúra, társadalmi hátrány. In.: Ferge Zsuzsa: Szociálpolitika és társadalom. T-Twins Kiadó, Budapest.
- Gábos András – Szívós Péter (2006): A gyermekszegénység és néhány jellemzője Magyarországon. In.: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2006. TÁRKI, Budapest. 204–230.o.
- Gábos András – Szívós Péter (2008): Lent és még lejjebb: jövedelmi szegénység. In.: Szívós Péter – Tóth István György (szerk.): Köz, teher, elosztás. TÁRKI Monitor Jelentések 2008. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b193.pdf> (2009-07-21)
- Gazsó Ferenc – Laki László (1998): Esélyek és orientációk. Fiatalok az ezredfordulón. OKKER, Budapest.
- Gazsó Ferenc – Laki László (2004): Fiatalok az újkapitalizmusban. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1976): Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1986): Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. In.: Illyés Sándor – Nádasi Mária (szerk.): A társadalom, az iskola és a pedagógia. Szemelvények. Felelős Kiadó: Munkácsy Gyuláné, Szegedi Nyomda, Szeged.
- Giddens, Anthony (1995): Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Havasi Éva (2008): Nemcsak a pénz...: megélhetési nehézségek, anyagi depriváció. In.: Szívós Péter – Tóth István György (szerk.): Köz, teher, elosztás. TÁRKI Monitor Jelentések 2008. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b193.pdf> (2009-07-21)
- Hradil, Stefan (1992): Társadalmi struktúra és társadalmi változás. In.: Andorka Rudolf, Stefan Hradil, Jules L. Peschar (é.n.)(szerk.): Társadalmi rétegződés. AULA Kiadó, Budapest. 67–138.o.
- Huszár István (1982): A hátrányos helyzetűek Magyarországon. In.: Halay Tibor – Kolosi Tamás (szerk.): Társadalomszerkezet és rétegződés. Kossuth Kiadó, Budapest. 125–145.o.
- Keller Judit – Martonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. OKI. Budapest. 377–411. o.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. – Okok és következmények. In.: Kertesi Gábor: A társadalom peremén. – Romák a munkaerőpiacon és az iskolában. Osiris Kiadó. Budapest. 313–376. o.
- Kolosi Tamás – Jules Peschar – Róbert Péter (1985): A társadalmi reprodukció csökkenése. Magyar–holland összehasonlító vizsgálat: a társadalmi eredet és a képzettség változó hatása a foglalkozási pozícióra. In.: Andorka Rudolf – Stefan Hradil – Jules L. Peschar (é.n.)(szerk.): Társadalmi rétegződés. AULA Kiadó, Budapest. 475–495.o.

- Kozma Tamás (1975): Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Korszerű Nevelés Sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1975): Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Korszerű Nevelés Sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1998): Szabadság vagy igazság? Új Pedagógiai Szemle. 1998. 10. sz.
- Kozma Tamás (1999): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kravjánszki Róbert (1988): Néhány statisztikai információ az általános iskoláról. In.: Andor Mihály (szerk.): Iskola és társadalom. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 326–344. o.
- Lamprecht, Markus – Stamm, Hanspeter (1998) Social Stratification and the Differentiation of Life Styles, Social Perceptions and Attitudes in Switzerland. ISA XIV World Congress of Sociology, Montreal 1998. Research Committee Social Stratification, RC28. Session: Stratification, Values and Attitudes (Letöltés: http://www.lssfb.ch/download/RC28_Montreal_98.pdf (2009-07-14))
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In.: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008. ECOSTAT, Budapest.
- Mihály Ottó (1999): Esélyegyenlőség és differenciálás. Új Pedagógiai Szemle, 1999. 1. sz.
- Nahalka István (2004): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In.: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pap Mária – Pléh Csaba (1972): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. In.: Andor Mihály (szerk.) (1998): Iskola és társadalom. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 171–199. o.
- Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 1997. 1. sz.
- Polónyi István (2002): Az oktatás gazdaságtana. Osiris Kiadó, Budapest.
- Radó Péter (2000): Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. 2000. OKI. Budapest. 343–361. o.
- Radó Péter (2001): Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 2. sz.
- Radó Péter (2007a): Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 2007.
- Radó Péter (2007b): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély* 2007/4. 24–36. o.
- Szabari Vera (2002): A társadalmi struktúra és mobilitás kutatása Magyarországon az 1960-as években. *Századvég*. 2002. 1. sz. (23. sz.) 65-76. o.
- Varga Júlia (1998): Oktatás - gazdaságtan. Letöltés: http://www.kszemle.hu/kiadvany/Varga_-_Oktatas-gazdasagtan/index.html (2009.06.06.)
- Vass Henrik, Ságvári Ágnes (1973) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1956-1962. Budapest. Kossuth Kiadó.
- Vass Henrik (1974) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1967-1970. Budapest. Kossuth Kiadó.

- Vass Henrik (1978) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1963-1966. Budapest. Kossuth Kiadó.
- Vass Henrik (1979) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1971-1975. Budapest. Kossuth Kiadó.
- Vass Henrik (1983) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1975-1980. Budapest. Kossuth Kiadó.