

Mészáros György és Neumann Eszter

EGY BALOLDALI OKTATÁSPOLITIKA KÖRVONALAI

A „nyugatos”, liberális és nemzeti-konzervatív pólusok mentén kettészakadt magyar oktatáspolitikai mezőben az elmúlt harminc évben nem jelent meg elkötelezett, koherensen végiggondolt baloldali oktatáspolitikai alternatíva. Cikkünkben arra vállalkozunk, hogy felvázoljuk egy korszerű és átfogó baloldali oktatáspolitikai megközelítés legfontosabb alapvetéseit, egyrészt a hazai oktatásra vonatkozó kritikai meglátásokra, másrészt a baloldali oktatásról és pedagógiáról szóló nemzetközi szakirodalomra támaszkodva. Írásunk vitáirat: nem elemzésekre és adatokra, hanem alapelvekre épül. A felvázolt baloldali, rendszerkritikus oktatáspolitikai megközelítés főbb elemei: makroszinten az egyenlősítő oktatás és a hozzá kapcsolódó, hosszú alapozószakasszal induló komprehenzív iskolarendszer, az iskola társadalmi beágyazottságának szemlélete, az osztályérzékeny, politikai térként működő iskola; mezoszinten az adatív, közösségi iskola; mikroszinten pedig a demokratikus pedagógiai gyakorlat. Ezeket a szempontokat kiegészíti a pedagógus mint társadalomformáló, autonóm értelmiségi hivatásképe, és a tantervben is érvényesülő osztályérzékenység.

BEVEZETŐ

A magyar oktatáspolitikai mezőből az elmúlt évtizedekben hiányzott a végiggondolt baloldali, kritikai nézőpont. Ennek oka a duális, egymást kölcsönösen kizáró politikai projekteket képviselő, versengő elitfrakciók által dominált politikai térben keresendő. Gagyi (2014, 2016) a rendszerváltás utáni évtizedek politikai terét domináló két elitblokkot, a „nyugatos” antipopulizmust és a „nemzeti” protekcionalizmust, illetve populizmust aszerint különbözteti meg, hogy milyen stratégiát vázolnak fel a rendszerváltás utáni Magyarországnak a kapitalista világrendszerbe való visszakapcsolódására. Sebők

(2019) a magyar pénzügyi kapitalizmus ideológiáit elemezve arra a következtetésre jutott, hogy a két elitblokk versengő ideológiai kölcsönösen feltételezték egymást, és együttesen kiszorítottak más elképzeléseket az ideológiai térből.

A fenti kizáró ideológiai dinamikát követve a hazai oktatásügyi reformok jellemzően liberális, illetve konzervatív alapelveket követtek – az oktatáspolitikai vitákban liberális és konzervatív koncepciók ütköztek meg. Egy korábbi cikkünkben úgy érveltünk, hogy a „nemzeti” populista elitblokk hatalomra jutásával 2010-től kezdődően (hasonlóan a szociális szektorhoz, különösen a szimbolikus szintet tekintve (Szikra 2018)), egy etatista, neokonzervatív oktatáspolitikai paradigma bontakozott ki Magyarországon (Neumann és Mészáros 2019).

Az alábbiakban, nemzetközi és hazai szakmai megfigyelésekre támaszkodva, egy koherens baloldali oktatáspolitikai megközelítés alapelveit vázoljuk fel. Célunk egy olyan baloldali oktatáspolitikai keret kialakítása, ami konkrét, megvalósítható stratégiák végiggondolásához is támaszt adhat. Ebben a cikkben nem célunk az elemzés, de a hazai oktatás politikai gazdaságtani megközelítését – amelyet más írásainkban már érvényesítettünk (Neumann és Mészáros 2019; Mészáros 2013) – figyelembe vettük. Az írást értékeket és elveket felvonultató vitáinak szánjuk. Az a célunk, hogy megtörjük az oktatáspolitikai viták kétpólusú szerkezetét, és párbeszédet indítsunk a baloldali oktatáspolitikai alternatíva megvalósítási lehetőségeiről.

EGY BALOLDALI ISKOLAPOLITIKA SAROKPONTJAI

TÁRSADALMI VÍZIÓ

A baloldali meggyőződésű oktatáspolitikát határozott, *egyenlősítő társadalmpolitika* vezérli. A baloldali megközelítések kritikusak a fennálló kapitalista rendszerrel szemben. Abban hisznek, hogy tenni kell e rendszer megváltoztatásáért, és ez a kapitalista rendszer által létrehozott osztályviszonyok, osztálykülönbségek megváltoztatásán keresztül lehetséges. A kapitalista rendszerhez illeszkedő oktatáspolitikák az ember individuális boldogulására, az egyéni érdemekre összpontosítanak. Ezzel szemben a baloldali koncepció az embert

rendszerben látja, és a közösség szemszögéből fogalmaz meg pedagógiai célokat. Az iskola a baloldali társadalmi vízió megvalósításának legfontosabb eszköze, amiben a pedagógusok kulcsszerepet játszanak.

A ma iskolarendszerének átalakításával a baloldali oktatáspolitikai célja a jövő társadalmának, társadalmi viszonyainak formálása, befolyásolása, jobbítása. Ebből kifolyólag az iskolát nem csupán a szűken értelmezett tudásátadás intézményének tekinti, hanem társas, szocializációs térnek, ahol olyan társas viszonyokat, interakciókat kísérel meg létrehozni, amelyek a jövő társadalma számára kívánatosak. Az oktatáspolitikai tehát nem kizárólag a tananyagra (tantervre és iskolai teljesítményre) összpontosít, hanem arra is, hogy hogyan működjön az iskola mint közösségformáló, a társadalom aktív tagjait nevelő tér. A hazai oktatáspolitikában ugyan teret kapott a nevelés kiemelt jellege, de egy merőben más, konzervatív megközelítésből: a nevelés fogalma elsősorban a hagyományos értékekre, hazafias elköteleződésre nevelés kapcsán jelenik meg. Ez a „köznevelés” fogalom azonban inkább arra szolgál, hogy az aktuális kormány által preferált ideológiai indoktrinációnak ágyazzon meg, és mindeközben elfedje azt, hogy az oktatási rendszer megszilárdítja az osztálykülönbségeket és bebetonozza az osztályviszonyokat.

RENDSZERKRITIKUS ISKOLA

A baloldali megközelítés kiemelt figyelmet fordít arra, hogy az iskola miként szolgálja ki a fennálló rendszert, hogyan alakítják az oktatás szféráját a gazdasági, társadalmi hatások, és hogyan fedik ezt el bizonyos ideológiák. Magyarországon mind a liberális, mind a jobboldali-konzervatív oktatáspolitikai hozzájárult ahhoz, hogy az iskolának erről a szerepéről ne induljon nyilvános vita. A liberális politikák a sokféleség és antidiszkrimináció ideológiái mögé bújva alapvetően nem változtattak az iskolai szelekció egyenlőtlenségét növelő alapproblémáján (Mészáros 2013; Tóth et al. 2018). Az elmúlt tíz év konzervatív oktatáspolitikája pedig egészen egyértelműen osztálykülönbségeket megerősítő intézkedéseket hozott a tankötelezettség korhatárának csökkentésével, az iskolák közötti különbségek teljes legitimálásával, a szakképzés olyan átalakításával, amely pusztán

munkásokat akar képezni a munkaerőpiac számára, megfelelő társadalmi tudás nélkül. A lecsúszó rétegek ilyen elengedése és a munkások képzésének a termelésben való részvételre való leegyszerűsítése egyértelműen a kapitalista termelés sajátosságai és érdekei mentén történik. A világrendszer-elemzés értelmezési keretében a félperiférián ezek a folyamatok jól illeszkednek ahhoz a tendenciához is, amely a szükséges informális munkában részt vevők körének megtartását szolgálja (Roberts 2013; Dunaway 2018). Az iskola a rendszer ilyen nagyobb erőivel szemben tehetetlennek tűnhet, és valóban fontos is az oktatás határaival számot vetni. Ezt nem teszi meg például az OECD által hangoztatott diskurzus sem, amelyet többen „oktatásevangeliumnak” neveznek (Vajda 2013), amikor a társadalmi problémákra való megoldás írként az oktatást adja meg – a társadalmi és rendszerszintű változások helyett.

Nem jó, ha a baloldali megközelítés is beleesik ebbe a hibába; de egy rendszerkritikus szemlélet szerint az iskolának feladata marad (hat) az adott társadalmi rend és hatalmi viszonyok megkérdőjelezése és kikezdése a pedagógia eszközeivel. Ez esetben már az iskolában elindulhat az a reflexió és társadalmi tudatosság, ami a megalapozója az ideológiák leleplezésének, a kapitalizmusba való beágyazódás felismerésének. A tantermi munka lényeges eleme lehet a társadalmi különbségek, és a tágabb társadalmi térben, illetve a gyerekek hétköznapi tapasztalataiban megjelenő hatalmi viszonyok, társadalmi igazságtalanságok megbeszélése, feldolgozása és a politikai cselekvés lehetőségeinek napirenden tartása (Freire [1977] 2000; Mészáros 2015). Ez az iskolapolitika a társadalmi önismeret és szolidaritás kialakítására gyakorlati tevékenységeken (*buddy*- és diákmentorrendszer, önkéntesség, intézménylátogatások stb.) keresztül is törekszik.

1 A *buddy*-rendszer lényege, hogy (általában különböző háttérű vagy képességű) diákok párokban végeznek közös tevékenységeket, tanulnak együtt, és így nem csak segítik egymást, hanem az együttműködésre is szocializálódnak.

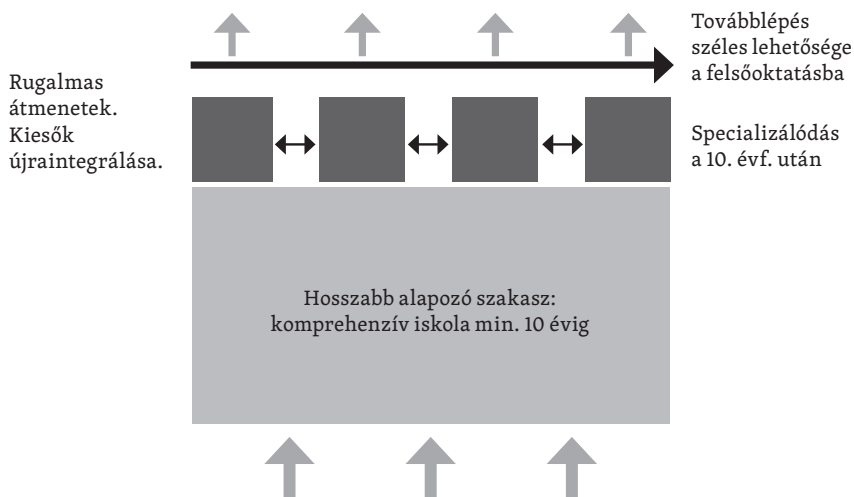
HOSSZÚ ALAPOZÓ SZAKASZ ÉS RUGALMAS TANULÁSI UTAK

A baloldali oktatáspolitikai az iskola egyik legfontosabb feladatát a társadalmi mobilitás elősegítésében látja. A magyar iskolarendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlítások szerint kiugróan magas: vagyis az iskola bebetonozza és újratermeli az otthonról hozott társadalmi különbségeket (Radó 2011). A szabad iskolaválasztás, az iskolák kielezett versengése a „könnyen tanítható” középosztálybeli gyerekekért azt eredményezi, hogy a különböző társadalmi háttérű gyerekek tanulási útjai és lehetőségei nagyon korán elválnak egymástól (Hricsovonyi és Józsa 2018). Ezt a szelekciós pontok minél későbbi életkorra való eltolása és a felvételi szelekció, vagyis a felvételik eltörlése ellensúlyozhatja (Eröss és Kende 2008). A baloldali oktatáspolitikai ezért az ún. *komprehenzív iskola* mellett érvel, ahol a hosszú alapozó szakaszban (lehetőleg az első tíz iskolában töltött évben), társadalmi összetétel és iskolai eredmények szempontjából *vegyes összetételű osztályközösségekben* tanulnak a diákok, ezáltal minél szélesebb kör számára hozzáférhetővé téve a továbbtanuláshoz szükséges készségeket és tudásokat (Lóránd 1997). Ez nem jelenti azt, hogy a tehetséges diákok nem kapnak megfelelő fejlesztést, viszont a tanórák jelentős részén az osztály együtt dolgozik, és egymást segítve tanul.

Az iskolák közti színvonalkülönbség jelentős részben a társadalmi elkülönítésből fakad. Rendszerszinten azt tapasztaljuk, hogy az alacsonyabb státuszúak iskolái, minden igyekezet és jószándék ellenére, jellemzően gyengébb színvonalon működnek. Az általánosan magas színvonalú oktatás alapköve tehát a vegyes társadalmi összetételű iskolák működtetése. Ugyanakkor fontos, hogy az iskoláknak biztosítani kell a szükséges anyagi forrást és munkaerőt (pedagógiai asszisztensi státuszokat) ahhoz, hogy mindenki számára megfelelő pedagógiai támogatást biztosíthassanak.

Ideális esetben a szakosodás csak a középiskolás évek második szakaszában következik. A középiskola-választás jelenlegi merev rendszerében a tanulási kudarcok és a tanulási motiváció, ambíciók elvesztése gyakran az elhibázott, információhiányos pályaválasztásból fakadnak. Ezért fontos a személyre szabott pályaválasztási tanácsadó rendszer kiépítése. A középiskolai szakosodás, specializáció időszakában rendkívül fontos a szakok, iskolatípusok közti

rugalmas átmenet biztosítása, korrekciós útvonalak, pályamódosítási lehetőségek megteremtése, valamint az iskolarendszerből lemorzsolódók számára egyénre szabott visszakapcsolódási útvonalak biztosítása. A jelenlegi – az Európai Unió által is megkívánt –, korai iskolaelhagyást kezelni igyekvő kezdeményezések nagyrészt a pedagógiai módszertan megújulását célozzák, anélkül hogy a szélesebb rendszer lemorzsolódásra gyakorolt hatását figyelembe vennék.



1. ábra Komprehenzív iskolarendszer

OSZTÁLYÉRZÉKENY PEDAGÓGIA

A szegregáció kérdése erősen tematizált a hazai oktatáspolitikai diskurzusban. Miközben szakmai konszenzus van arról, hogy a szegregáció negatív hatású, és egy baloldali megközelítés is egyértelműen azzal szemben helyezkedik el, fontos látni a szegregáció szélesebb keretét, amely a szelektivitáshoz köthető (Radó 2018). Egy baloldali oktatáspolitikai nem a szegregáció kérdését helyezi középpontba, hanem az iskolában jelentőssé váló szociokulturális különbségekről elsősorban osztályszempontok szerint gondolkodik. A kérdést nem szűkíti le a roma-magyar különbségre, ehelyett arra összpontosít, hogy hogyan alkalmazkodhat és alapozhat az iskola a különböző családi,

szocializációs mintákra. Ez azért is különösen fontos, mert a magyar társadalomban az osztálykülönbségek gyakran testesülnek meg etnikai feszültségekben (Éber 2019). A hosszú alapozó szakasz a garanciája annak, hogy az iskolarendszer az osztálykülönbségeket nem fordítja át intézményi elkülönítésre, osztályok és iskolák közötti szegregációra.

A tanulók közti különbségek vonatkozásában a leginkább elterjedt oktatáspolitikai és pedagógiai megközelítésekben az ún. deficit szemlélet uralkodik (Lumby és Coleman 2016). Ennek a szemléletnek az egyik központi fogalma a hátránykompenzáció. Ez azt jelenti, hogy úgy tekintenek az „alulteljesítő” tanulókra, mint akik valamilyen sztenderdhez (valójában egy középosztálybeli normakerethez) képest hátrányban vannak, következésképpen az esélyteremtés feladata ezeknek a hátrányoknak a csökkentése a pedagógia eszközeivel. Az osztályérzékeny pedagógia szerint a hátránykompenzáció helyett *emancipációra* van szükség. Az osztályérzékeny pedagógia a nem középosztályi háttérrel nem értelmezi automatikusan tanulmányi hiányosságként, és nem hibáztatja a családot a „hátrányokért”. Ehelyett körültekintően felméri a különbségeket, és alapvető pedagógiai feladatnak tekinti annak meghatározását, hogy hogyan lehetséges a tananyagot a legjobban adaptálni a vegyes összetételű osztály különböző háttérű tanulóira.

Az osztálytudatos pedagógia nem állít fel rangsort az iskolai és az otthoni tudások között, és nem tekinti az otthoni, iskolán kívüli tudásokat, készségeket alsóbbrendűnek (McLaren 1997). Ellenkezésképpen, arra törekszik, hogy a kettő egymást erősítse (szülők meghívása, családi, kisebbségi kultúrák bemutatása), és hogy ezekkel a sajátosságokkal együtt legyen esélyük a tanulóknak a mobilitásra. Gyakran jelenik meg a különféle tanulói mobilitást előmozdító kezdeményezésekben az a feltevés, hogy a társadalmi előrelépés feltétele egy olyan kulturális középosztályosodás, amely az otthoni kultúra elhagyásával, az ott kapott tudáson való túllépéssel jár. A középosztályi normához való asszimiláció, a középosztályi norma és tudás kizárólagosságának fenntartása helyett egy osztálytudatos pedagógiának a társadalmi struktúra, a hatalmi viszonyok megkérdőjelezését és megváltoztatását kell megcéloznia.

Az osztályérzékeny pedagógia tudatosan reflektál arra, hogy az iskolarendszer hagyományosan, évszázadok óta a középosztály

ízlésvilágát és kulturális értékeit közvetíti. A közhiedelemmel ellentétben azonban nem veti el a középosztályi tudásokat és értékeket, a „magas” műveltséget. Ebben a megközelítésben például a szakképzés feladata nem pusztán az adott szakmára való gyakorlati felkészítés, hanem az alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú és rosszabb tanulmányi eredménnyel érkező tanulók számára is olyan képzés biztosítása, amely megfelelő társadalmi műveltséget nyújt számukra, fejleszti a kritikai gondolkodásukat, lehetővé teszi más intézménybe vagy a felsőoktatásba való továbblépésüket és aktív társadalmi részvételre készíti fel őket.

ÁLLAMI ISKOLARENDSZER

Az egységes szemlélet és a szelekciós csatornák csökkentése érdekében kulcsfontosságú az iskolarendszer minél nagyobb részének állami kézben tartása. Egy magas színvonalú állami iskolarendszer fenntartása költségigényes, ugyanakkor az állami iskolarendszer az egyik fontos előfeltétele (de nem garanciája) az igazságos forráselosztásnak, annak, hogy a szegényebbek gyerekei ne szegényebb, forráshiányos iskolákba járjanak. Jelenleg a magyarországi GDP-arányos oktatási kiadások messze az EU-átlag alatt vannak (Balogh 2015). Az oktatási költségvetést az Európai Unió átlag szintjére, vagy afelé kell emelni, jelentősen emelve a tanári pálya anyagi és társadalmi megbecsültségét.

Vitatott kérdés, vajon a kis létszámú helyi, falusi iskolák fenntartása előrevivő-e az oktatási rendszerben. Az ilyen intézmények fennmaradása mellett érvek leginkább a helyi közösségekben betöltött szerepükhöz kapcsolható. Ez önmagában jogos érv. Mégis a nemzetközi tapasztalatokból az látszik, hogy a méretgazdaságos, fenntartható, szerteágazó szakértelmeket összefogó tanári közösségek kistérségi, városi iskolaközpontokban valósíthatóak meg, ahova a falusi gyerekeket ingyenes iskolabusz-hálózat utaztatja. A tanári kar megfelelő felkészültsége és a társadalmi heterogenitás csak bizonyos intézményméret felett valósítható meg, falusi kisiskolákban nem. Ez utóbbiak gyakran váltak a szegregáció terepeivé is az elmúlt évtizedekben, mivel a jobb helyzetben lévő szülők a magasabb színvonalat kínáló iskolákba utaztatják a gyermekeiket.

AZ OKTATÁSPOLITIKA MEGVALÓSÍTÁSA ÉS TÁRSADALMASÍTÁSA

HOSSZÚ TÁVÚ ÉPÍTKEZÉS, TÁRSADALMI KONSZENZUS,
KÖZÉLETISÉG

A baloldali oktatáspolitikai hosszú távú célok megfogalmazásával, politikai ciklusokon átívelő, elkötelezett munkával eredményezhet valós társadalmi változást – hiszen az egész iskolarendszert érintő, lassan beérő szerkezeti átalakításokról van szó. Az iskoláról rendszerbe ágyazottan gondolkodik, hiszen az egyenlősítő társadalompolitikai célok csak a különböző szakpolitikák (szociális ellátórendszer, korai fejlesztő ellátórendszer, egészségügy, foglalkoztatáspolitikai) összehangolásával és összekapcsolásával, intézményeken, intézményi szinteken átívelő együttműködések megteremtésével vezethetnek eredményre.

Az egyenlősítő oktatáspolitikai sikerének széleskörű társadalmi konszenzus a feltétele. Ez csak demokratikusan, reformfolyamattal, mind országos, mind intézményi szinten körültekintően végigvitt konzultációs lépésekkel lehetséges.

Alapvető fontosságú a tanárok bevonása és tapasztalataik, véleményük beépítése a célok és eszközök kialakításakor. Az elmúlt évtizedek implementációs hullámai, a félbemaradt reformok története érthetővé teszi a tanárok szkeptikus hozzáállását az újabb reformokhoz. Az implementáció, a reformok megvalósítása csak akkor lehet hiteles és eredményes, hogyha a pedagógusok bízhatnak abban, hogy ezeket nem sodorják el szeszélyes oktatáspolitikai irányváltások, és az állam garanciát tud vállalni arra, hogy a változásba befektetett munka hosszú távú építkezés része, a reformok, pedagógiai megoldások hosszú távon fenntarthatóak és működtethetőek lesznek. A reformok bevezetése komoly pluszmunkát jelent, az innovációba befektetett munkát anyagilag is honorálni kell.

A jelenlegi rendszer megbontásában a középosztálybeli szülők, a szabad iskolaválasztás nyertesei ellenérdekeltek. Garanciát kell biztosítani arra, hogy az állami iskolarendszer választásának az ő gyerekeik sem lesznek kárvallottjai. Kiemelt erőforrásokat, megfelelő szakmai és pénzügyi feltételeket kell összpontosítani a egyes társadalmi összetételű, innovatív iskolákba.

A rendszerváltást követően kialakuló oktatáspolitikai konszenzus szerint az iskolának apolitikusnak kell lennie. Ugyanakkor a politika nem lehet tabutéma az iskolában, hiszen az iskola a társadalmi nyilvánosság és a politikai szocializáció fontos terepe. A tanterv és az iskolai tevékenységek fontos célja a demokratikus jogait és az önszerveződés lehetőségeit ismerő, öntudatos állampolgárok nevelése.

KOMPLEX INTÉZMÉNYI SZEMLÉLET

Az előbbieken felvázolt általános szempontokon és az oktatási rendszer makroszintjén túl egy baloldali oktatáspolitikai koncepció kiemelt jelentőséget tulajdonít a közép- (mezo-) szinten elhelyezkedő iskolának is. A középszint a fejlesztés terepe, nem véletlenül célozza meg az intézményeket a fejlesztések nagy része. Miközben a baloldali megközelítés kiemeli, hogy az intézmény nem önmagában, hanem a társadalom és az oktatási rendszer részeként tudja betölteni társadalomalakító, egyenlőséget előmozdító funkcióit, e szemléletben is igaz, hogy az intézmény mint szervezet, illetve mint (szakmai) közösség fejlesztése kiemelt cél kell legyen. Az intézményfejlesztésről széles tapasztalati tudása van a különféle európai uniós projektekben érintett iskoláknak (pl. TÁMOP 3.1.1., TÁMOP 3.1.5) – azonban sajnos sokszor maradnak a „fiókban” a szakmai ötletek, felmutatott irányok, kijelölt stratégiák.

TÖRTÉNETISÉG, TÁRSADALMI FUNKCIÓK: AZ ISKOLA AZ INTÉZMÉNYI HÁLÓZAT CSOMÓPONTJA

Az intézmény azonban nem önmagában áll, hanem maga is társadalmilag beágyazott. Történetileg az iskola mint intézmény társadalmi funkciója a fennálló társadalmi rend fenntartása, az egyenlőtlenségek megőrzése, a gyerekek és gyermekkor ellenőrzése volt, vagyis az iskola sokak számára a mindennapos, kézzelfogható elnyomás terepét jelentette vagy jelenti. Az iskola a hatalomgyakorlás terepe, és ettől az örökségtől nem tekinthet el egy baloldali megközelítés.

Az iskola beágyazott a társadalomba: társadalmi normák, törvények szabályozzák, és tagjain, tevékenységein keresztül a társadalom van jelen az intézményben (például a tagok pozíciója, társadalmilag formált attitűdjei, a társadalmi konfliktusok, elvárások megjelenése az iskola mindennapjaiban, a szülők és a közvetlen környezet társadalmi dimenziói által). Ennek ellenére az iskola a társadalomkritika színhelyévé válhat, amennyiben az oktatási intézményeket a társadalmi környezetükbe ágyazottan, más szereplőkkel, intézményekkel összeköttetésben gondoljuk el. Ha a társadalmi kontextust egy hálóként írjuk le, akkor az iskola a háló egyes pontjaiból egyfajta *csomóvá összeálló valóság* (Rapos et al. 2011). Ez azt is jelenti, hogy az iskola megkerülhetetlen, a szó széles értelmében vett politikai szereplő.

Az iskola önmagában nem képes a társadalmi és a gyakran ebből fakadó tanulmányi hátrányok leküzdésére. Ehhez széles szociális hálóra van szükség, amelyben az iskola erős kapcsolatokkal kötődik a gyermekvédelmi és szociális ellátórendszerhez, egyéb intézményekhez, szervezetekhez, a helyi társadalomhoz.

ADAPTÍV ISKOLA

A komplex intézményi szemléletben elgondolt iskola adaptív szervezet: a társadalmi környezethez és a gyerekekhez egyaránt alkalmazkodó és kapcsolódó, a helyi közösségben aktív, önmagát folyamatosan reflexíven fejlesztő közösség. Az adaptív iskola (Rapos et al. 2011) többet nyújt a hagyományos iskolai szolgáltatásoknál (a helyi közösség számára biztosít teret, programokat stb.), és sok szállal kapcsolódik az egyéb szociális jellegű szerveződésekhez, intézményekhez. Ezek közül a legfontosabb a gyermekvédelem és gyermekvédelmi jelzőrendszer. Az oktatáspolitikának így (az intézmények érdekében is) összehangoltan kell működnie a gyermekvédelemmel, szociálpolitikával, lakáspolitikával, egészségüggyel, közösségi közlekedés fejlesztésével és mindenféle más szociális területtel.

A helyi kontextusban az iskola közösségformáló erő. Ezt a szerepet akkor tudja betölteni, ha nem egyszerűen szervezet, hanem maga is közösségként működik, minél többeket demokratikus módon

bevonva önalakításába. Az iskola a közösségek közössége, és a pedagógusok olyan szakmai közössége, amelyhez körkörösen sok más szereplő kapcsolódik. Ennek érdekében a baloldali oktatáspolitikai időt és teret biztosít a helyi szakmai munkára, elősegíti az iskola demokratikus működését (szemben a jelenlegi gyakorlattal), támogatja a helyi képzéseket, szervezet- és közösségfejlesztéseket stb.

Az intézmények csomópontok a hálóban, és ez azt is jelenti, hogy a többi iskola a legtermészetesebb szövetségeseik közé tartozik. Az iskolák hálózatba kapcsolódnak, egymást segítik a fejlesztésben. Fontos, hogy ez ne üzleti alapon történjen – mint egyes projektekben ez előfordult, ahol az iskolák egymástól vásárolhattak módszereket –, hanem a kölcsönös tanulás, nyílt hozzáférés jegyében. A nemzetközi neoliberális oktatási tendenciák az iskola és az üzleti világ egyre erőteljesebb kapcsolódását mozdítják elő. Ezzel szemben a baloldali megközelítésben fontos az iskola elüzletiesedését elkerülni, amivel ebben az esetben az elveszíti kritikai potenciálját, és a korábban felvázolt, alapvetően antikapitalista vagy rendszerkritikai társadalmi vízió is sérül.

A PEDAGÓGUSOK

Közhelyes megállapítás, hogy a tanárok és tanítók jelentik a nevelési-oktatási folyamat kulcsát, ők a legfontosabb szereplői az oktatásnak, és alapvetően rajtuk múlik annak sikeressége. Ezt a meglátást részben és némi kritikával osztják csak a baloldali szemléletű megközelítések – veszélyes a pedagógusra hárítani a felelősség minden súlyát, hiszen az iskolarendszer, az iskola, de maga a tanár és tanító is alapvetően a társadalmi rendszerbe ágyazott szereplő. A fentebb ismertetett baloldali vízió megvalósításában sok múlik magán a rendszeren, az intézményhez kapcsolódó fejlesztéseken, és csak ezek után tehetjük fel a kérdést, hogy mi múlik a pedagógusokon. Pozitív módon úgy lehetne átfogalmazni a fenti megállapítást, hogy az oktatáspolitikai intézkedéseknek mindent meg kell tenniük azért, hogy a tanáron sok múljon.

A PEDAGÓGUSSZAKMA ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Fontos, hogy a pedagógusszakma valóban professzióként értelmeződjön, amelyhez világos szakmai identitás és kompetenciaviszonyok, megfelelő bemeneti szabályozás (nem annyira a tanárképzésre való felvételikor, mert az nagyon korai még), képzés, folyamatos fejlődés tartozik. Az utóbbi évtizedekben a nemzetközi teret az úgynevezett *deprofesszionalizálódás* (De Saxe et al. 2020) jellemzi, vagyis a tanárszakma egyre kevésbé kötődik hosszú egyetemi képzéshez, erős szakmai identitáshoz, és a tanárok inkább végrehajtó szerepbe kerülnek. Ezzel egyidőben rendkívül magas a pályaelhagyók aránya: a tanári szakma egyre kevésbé jelent hivatást. Szerencsére Magyarországra ezek a folyamatok egyelőre kevésbé jellemzőek, bár a tanárhiány miatt éppen elindulóban vannak ilyen tendenciák. Fontos megőrizni azt a hazai hagyományt, hogy felsőoktatási végzettség kelljen a pedagógus munkakör betöltéséhez.

A szűk, tantárgyra összpontosító tanárszerep helyett azonban több teret kell adni a társadalmi és nevelő, közösségformáló feladatoknak. A jelenlegi tanárképzési rendszer túlzott hangsúlyt helyez a tantárgyi tudásra, nem fejleszti a kritikus gondolkodást és nem adja meg az ehhez szükséges társadalmi műveltséget (a pedagógia és pszichológia mellett a hallgatók nem tanulnak szociológiát!); a neveléshez, tanulók közti különbségek kezeléséhez szükséges készségekre, valamint az egyenlőség előmozdításához szükséges attitűdökre kevés figyelmet fordít. Egy baloldali megközelítésű tanárképzés ezeket a társadalompedagógiai szempontokat kiemelten érvényesíti: gyakorlatközeliségre törekszik, szembesíti a hallgatókat a társadalmi és iskolai valósággal, és segíti őket abban, hogy reflektáljanak saját osztályhelyzetükre is. Míg a tanítóképzésben ezek közül számos elem jelenleg is erőteljesebben megjelenik, az attitűdformálás, társadalmi szemlélet ott is fejlesztendő. A tantárgyi pedagógusképzés mellett a műveltségterületekhez kapcsolódó képzésen is érdemes elgondolkodni, mert ez lehetővé tenné egy tantervi reform valódi implementációját (lásd lentebb).

A SZAKMA MEGBECSÜLTSEGE, SZAKMAISÁG

A baloldali oktatáspolitikai a pedagógusra mint társadalmilag aktív és értelmiségi szerepet betöltő állampolgárra és munkavállalóra tekint. Ez a képzésben a kritikus gondolkodás, az értelmiségi attitűd és társadalmi alapműveltség előmozdítását jelenti (ezért is fontos az egyetemi szintű pedagógusképzés), a pedagógus folyamatos fejlődésében pedig az *autonóm, közösségben dolgozó és társadalmilag megbecsült szakember* képének előtérbe helyezését hozza magával (Giroux 1985). Következésképpen a baloldali oktatáspolitikai mindent megtesz a pedagógusok anyagi megbecsültségéért és szakmai autonómiájuk biztosításáért.

Ebben a megközelítésben a pedagógus munkáját kísérelheti ugyan szakmai kontroll (ennek különböző formái lehetségesek, de itt is az intézményi szintet kellene preferálni), de inkább a fejlődést elősegítő tényezőket kell előtérbe helyezni. Az anyagi megbecsültség és a szakmai előrehaladás előmozdításának a pedagóguskarrier lépcsőzetessége lehet eszköze. Ehhez azonban megfelelő támogató rendszernek kell kapcsolódnia, a szinteket és a kapcsolódó követelményeket a pedagógustársadalom minél szélesebb körű egyetértésével kell bevezetni. A kiegészítés megelőzése érdekében pedig a pedagógusok számára szakmai életútjuk során mentálhigiénés segítséget, megfelelő szakmai munkát lehetővé tevő és nem kizsákmányoló munkahelyi környezetet kell biztosítani.

A pedagógusok továbbképzésének, vagy a korszerűbbnek tekintett fogalommal élve: folyamatos szakmai fejlődésének preferált színtere nem elsősorban a központilag szervezett képzések, hanem a szakmailag magas szintű, közös intézményi munka (a szakmai közösség élete). A pedagógus fejlődése így szorosan összekapcsolódik az intézmény fejlesztésével. Továbbra is a folyamatos szakmai fejlődés lényeges elemei a pedagógusok attitűdformálását, társadalmi tudatosságát, módszertani megújulását is segítő tevékenységek (tréningek). Ezekhez az iskolának általában igénybe kell vennie külső szakmai segítséget, de annak érdekében, hogy ne a piacról kelljen megvásárolni a továbbképzéseket, fontos, hogy létrejussanak a pedagógusok szakmai munkáját tanácsadással, helyi továbbképzésekkel, intézményfejlesztéssel is segíteni tudó szakmai központok.

TARTALMI SZABÁLYOZÁS: TANTERV

A TANTERV, TANANYAG

A tartalmi szabályozás terén egy baloldali megközelítés kiemelten érvényesíti a fentebb jelzett osztályérzékeny pedagógia sajátosságait. A kanonizált „magaskultúra” átadása helyett a különféle kulturális műveltségek és tudások párbeszédbe vonására törekszik, hogy ezzel „lefelé” is megnyissa a „magas műveltséget”. Szemben számos, jelenleg elterjedt integráló pedagógiai gyakorlattal, ez esetben kétirányú folyamatról van szó, hiszen a célja olyan mobilitási pályák megteremtése, amelyek túlmutatnak a középosztályhoz való asszimiláción. A sokféle diákot integráló és a helyi közösségben is aktív iskola feladata, hogy a felsőbb osztályokat kulturálisan nyitottabbá tegye az alsóbb osztályok felé, és hogy az alsóbb osztályhoz tartozó fiatalok számára olyan mobilitási pályákat nyisson meg, amelyek nem követelik meg a kulturális gyökereik feladását. Ennek megfelelően szükséges újragondolni a kimeneti követelményeket is, egyszerre érvényesítve a mobilitás és a kulturális nyitottság elvét.

Az utóbbi évtizedek tantervi reformjai alapvetően az akadémiai tudás tudományos szakterületi felosztását követték, leszámítva néhány kísérletet arra, hogy létrehozzanak ezeken átívelő tantárgyakat, például a természetismeretet. A tantervi szabályozásban azonban a tudások és műveltségek sokfélesége és a mobilitás előmozdítása akkor tud érvényesülni, ha az első tíz évfolyamon komplexebb, műveltségterületekhez köthető és kifejezetten nem akadémiai jellegű, egységes tudásközvetítés működik.

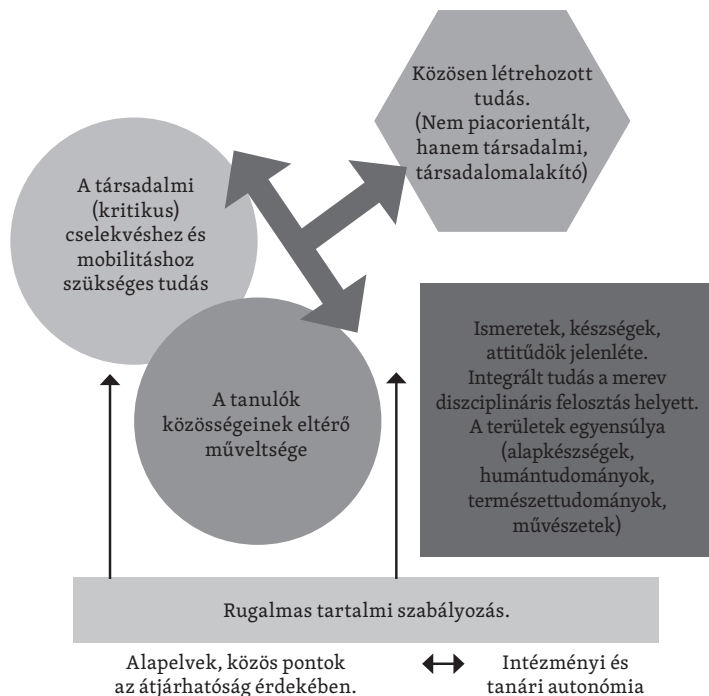
MŰVELTSÉG ÉS KOMPETENCIA EGYENSÚLYA

Mivel a fentebb felvázolt szemléletben az intézményi autonómia kiemelt jelentőségű, a tartalmi szabályozásnak nagy teret kell engednie a helyi szakmai kidolgozásnak. Ehhez központi szintről kell megfelelő segítséget nyújtani, és olyan közös támpontokat meghatározni, amelyek az intézmények közötti átjárhatóságot lehetővé teszik.

A tudás (ismeret) versus kompetencia vitában egy baloldali megközelítés nem feltétlenül lát valódi ellentétet. A kompetenciaalapú megközelítések – amelyek az OECD PISA-méréseinek is az alapját jelentik – sok fontos szakmai tudást halmoztak fel, azonban az alapjuk ideológiailag megkérdőjelezhető, mert a munkában közvetlenül hasznosítható elemeket emelik ki (szemben a társadalomkritikát is lehetővé tevő, humán műveltség értékével). Egy baloldali szemlélet például semmiképp nem állhat ki egy, a művészeteket, humán tudományokat a gyakorlatiasság, kompetenciaközpontúság jegyében háttérbe szorító tanterv mellett. Az ismeretjellegű tartalmak jelentőségét védő nézetek viszont sokszor konzervatív kánont erőltetnek az iskolákra. A baloldali megközelítés a tudást a valóságról közösen létrehozott, kritikus értelmezésnek tekinti (Freire [1977] 2000), nem pedig rögzített szakismertetek rendszerének vagy piacosítható, eladhatóvá tehető képességnek.

A baloldali megoldásmód a tudás sokféleségét elismerő, az aktív társadalmi részvételt lehetővé tevő tudásrendszer rugalmas kialakítása mellett érvel, amelybe beletartoznak az attitűdök és készségek is. Ez a tudásrendszer – a teljesség igénye nélkül – a következőkre terjed ki:

- a társadalmi érvényesüléshez fontos elemek (szövegértés, szövegértelmezés, alapvető matematikai tudás, logika, informatikai tudás, nyelvek stb.);
- az eltérő kulturális közegek műveltsége (pl. populáris kultúra elemei);
- a társadalomkritikához szükséges műveltség (történelem, társadalomismeret, kritikus gondolkodás, aktív cselekvés);
- az ember művészeti kiteljesedését segítő dimenziók (művészeti tartalmak integrálva más tartalmakkal is);
- a fizikai, természeti valóság alapvető működésmódjainak megismerése.



2. ábra

PEDAGÓGIAI MÓDSZERTAN ÉS A TANULÓK KÖZÖTTI KÜLÖNBΣÉGEK

A makro- és mezoszint mellett az iskolai és osztálytermi történések mikroszintje is fontos egy baloldali oktatáspolitikai megközelítés számára. Fontos, hogy az iskolai mindennapok és az osztályterem szintjén is érvényesüljenek a demokratikus működés, a cselekvő, kritikai állampolgárrá nevelés, a közösségformálás és az osztályérzékenység szempontjai. Ez a közös tudásépítés, kooperáció, cselekvés módszereinek előtérbe helyezését jelenti.

A baloldali perspektíva számára nem a módszerek jelentik a „megoldást”, nem bizonyos módszerek alkalmazásán múlik, hogy az iskola be tudja-e tölteni társadalomformáló szerepét. A baloldali megközelítés kerüli a módszerfetisizmust (Freire [1977] 2000), és a korszerű

technológiáknak sem tulajdonít önmagában jelentőséget, miközben egyes liberális megközelítésekben ezek jelentik az iskolai megújulás sarokpontjait. Természetesen fontos az infokommunikációs eszközhasználat, a digitális technológiák és kultúra ismerete és felhasználása az oktatásban csakúgy, mint a pedagógusok módszertani kultúrájának fejlődése, de egyik sem a társadalomformáló oktatási rendszer és intézményi kultúra legfontosabb eleme. A rendszer, az intézmény adaptivitása és demokratikus, közösségi kultúrája, a pedagógusok hozzáállása együtt adják az iskolai megújulás kiemelkedő dimenzióit.

Az alternatív pedagógiák módszereiből, felhalmozott gyakorlati tudásából sok minden hasznosítható. A baloldali oktatáspolitikára azonban elsősorban az a lényeges, hogy ezek a módszertanok mindenki számára hozzáférhetőek legyenek. A külön rendszerbe szerveződő, alternatív intézményeket favorizáló liberális oktatáspolitikát az eredményezte, hogy az alternatív intézmények az állami iskolák alternatíváivá váltak, és a jómódú felső és felső középosztálybeli családok számára tárták ki kapuikat (megerősítve a szelekciót), vagy pedig a más iskolákból kiszorított szegény, illetve a rendszerbe nem illeszkedő (sokszor cigány) tanulók számára nyújtottak alternatívát (megerősítve a szegregációt).

A társadalmi különbségek iskolai újratermelése az intézményi elkülönítés mellett az osztálytermekben, a mindennapos pedagógiai helyzetekben, interakciókban valósul meg. Ezért fontos az olyan, különbségekre érzékeny pedagógiai gyakorlatok elterjesztése és erősítése, amelyek kerülnek a stigmatizáló kategóriák használatát, és nem a *jó tanuló* – *rossz tanuló* dichotómiát erősítik. A stigmatizáló kategóriák az önértékelés részévé válva a tanulási motiváció csökkenéséhez, az iskolától való fokozatos elidegenedéshez vezetnek.

A pedagógiai munka szükségszerű velejárója a kategóriák alkalmazása, a készségek, képességek felmérése és értékelése, a különleges nevelési igények és tanulási szükségletek azonosítása. Azonban döntő jelentőségű, hogy a tanári ítéletek a tanuló személyiségére, vagy pedig egy-egy képesség fejlesztési lehetőségeire vonatkoznak. A normatív értékeléssel szemben a *fejlesztő értékelés* a tanuló fejlődését önmagához, korábbi teljesítményéhez viszonyítja. Az ilyen pedagógiai gyakorlatok kulcsmomentuma, hogy a pedagógiai szükségletekre összpontosít, azt vizsgálja, hogy adott tanulónak mely készségeit, képességeit szükséges

fejlesztteni az iskolai munka során, és ehhez milyen típusú segítségre van szüksége. A pedagógiai folyamatra irányuló kategóriák a tanuló egy-egy képességére vonatkoznak, és a tanulóknak is világos támpontokat adnak abban, hogy mire kell odafigyelniük a tanulásban. Vagyis a szükségletekre fókuszáló pedagógiai szemlélet a merev kategóriákkal szemben *a diákot többdimenziós személyiségként* érzékeli, és a rugalmasságot, a célokat, a fejlődési lehetőségeket hangsúlyozza. Mindennek fontos feltétele az, hogy működjenek olyan szakmai fórumok és iskolai értekezletek, ahol a pedagógusok és érintett szakemberek rendszeresen, esetszinten átbeszélhetik az egy-egy osztállyal vagy tanulóval kapcsolatos nehézségeiket, és összehangolt stratégiát, *következetesen betartott, egységes szabályrendszert* alakítanak ki a nehéz pedagógiai helyzetek kezelésére.

Miközben a baloldali szemlélet számára fontos a kisebbségek védelme, identitásának elismerése, mégis mindenekelőtt az elnyomó viszonyokra, azok újratermelési folyamataira összpontosít, például a rasszizmus és cigány – nem cigány konfliktusok okainak mélyebb, rendszerbeli feltárására törekszik. A baloldali gondolkodás szerint a kulturális elismerés önmagában nem jelent megoldást, ameddig a strukturális egyenlőtlenségek csökkentésével nem foglalkozunk.

ZÁRÁSUL

Írásunk abból indult ki, hogy a hazai oktatáspolitikai narratívákat több évtizede dominálja a nyugathoz felzárkózás liberális, illetve a nemzeti értékeket és osztálystruktúrát kifejezetten megőrizni akaró konzervatív megközelítések kétpólusú vitája. Mindkettő figyelmen kívül hagyja az oktatás mély beágyazottságát a kapitalista termelési és újratermelési folyamatokba, és egyik sem rendelkezik egy, a társadalmi igazságosságot előtérbe helyező baloldali társadalmi vízióval.

Erre vízióra épülve fogalmaztunk meg olyan alapelveket, amelyek figyelembe veszik az iskola szélesebb politikai-gazdaságtani dimenzióit, és egy osztályközpontú, rendszerkritikai oktatáspolitikai stratégiájához adhatnak muníciót. Ebben a cikkben nem közvetlenül használjuk fel az empirikus adatokat és kutatásokat (ezt korábbi munkáinkban megtettük); egy értékalapú megközelítést szeretünk

volna felmutatni, amely egyértelműen túllép a domináns liberális és konzervatív, de még a nem egyértelműen antikapitalista balliberális vagy szociáldemokrata modelleken is. Az sem volt célunk, hogy a konkrét megvalósításra vonatkozóan tegyünk állításokat, és mérlegeljük a megvalósíthatóság kérdését. Egy elveken nyugvó stratégiát akartunk felvázolni, amelyről vitatkozni lehet.

Reméljük, hogy írásunk valóban vitát és további párbeszédet generál majd, hogy kiindulópontjainkról, az empirikus adatokról, a megvalósíthatóság és konkrét lépések kérdéseiről tovább lehessen beszélgetni.

Az alábbi táblázat vizuálisan mutatja be az általunk felvázolt baloldali oktatáspolitikai fő területeit, és egyben segíti a cikk struktúrájának átlátását is.

| | | | |
|--|--|--|--|
| Egy baloldali oktatáspolitikai sarokpontjai: MAKROSZINT Társadalmi vízió: az egyenlőség felé, kapitalizmuskritika Rendszerkritikus iskola Hosszú alapozó szakasz, rugalmas tanulási utak: komprehenzív rendszer Osztályérzékeny pedagógia Az állami oktatás dominanciája Megvalósítás és társadalmiasítás | | | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|---|---|---|---|
| Komplex intézményi szemlélet MEZOSZINT | A pedagógusok MAKRO- ÉS MEZO- SZINT | Tantervi szabályozás MAKRO- ÉS MEZOSZINT | Pedagógiai módszertan és a tanulói sokféleség MEZO- ÉS MIKROSZINT |
| Az iskola társadalmi-történeti beágyazottsága | A pedagógusok szerepének arányos szemlélete | Rugalmas tartalmi szabályozás, a helyi szint fontossága | Nem a módszer-fetiszizmusra és a technokrata digitalizációra |
| Az adaptív iskola koncepciója: a tanulókhöz és környezethez alkalmazkodó közösségi iskola | Felsőfokú, társadalom-pedagógiai központú pedagógusképzés | Eltérő műveltségeket figyelembe vevő tanterv; kompetencia és műveltség egyensúlya | Demokratikus, együttműködésre építő pedagógiai módszerek |
| Az iskolafejlesztés fontossága | Szakmai megbecsültség, szakmai autonómia | A társadalomkritikát és a mobilitást is lehetővé tevő tudás | A diákok többségi személységként kezelése |

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Balogh Miklós (2015): A hazai közoktatás finanszírozása az ezredfordulót követően. In: *Szerep és funkcióváltások a közoktatás világában*. Szerk.: Győri Zoltán – Simon Mária – Vadász Viola. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Dunaway, Wilma A. (2018): A félproletár háztartás a modern világrendszer longue durée-je folyamán. In: *Fordulat*, No. 24.: 53–87.
- Éber Márk Áron (2019): Éber Márk Áron (2019): Osztályszerkezet Magyarországon globális perspektívából. *Fordulat*, No. 26.: 76–114.
- Erőss Gábor – Kende Anna (szerk.) (2008): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan.
- Freire, Paulo ([1977] 2000): *Pedagogy of the Oppressed*. 30. kiadás. Continuum.
- Gagyí Ágnes (2014): Az antipopulizmus mint a rendszerváltás szimbolikus eleme. In: *Fordulat*, No. 21.: 298–316.
- Gagyí Ágnes (2016): 'Coloniality of Power' in East Central Europe: External Penetration as Internal Force in Post-Socialist Hungarian Politics. In: *Journal of World-Systems Research*, Vol. 22., No. 2.: 349–372.
- Gale de Saxe, J. – Bucknovitz, S. – Mahoney-Mosedale, F. (2020): The Deprofessionalization of Educators. An Intersectional Analysis of Neoliberalism and Education "Reform". In: *Education and Urban Society*, Vol. 52., No. 1.: 51–69.
- Giroux, Henry A. (1985): Teachers as Transformative Intellectuals. In: *Social Education*, Vol. 49., No. 5.: 376–379.
- Hricsovinyi Julianna – Józsa Krisztián (2018): Iskolaválasztás és szelekció. In: *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szerk.: Fejes József – Szűcs Norbert. Motiváció Oktatási Egyesület.
- KSH (é. n.): Oktatási befektetések (2004–2018). Interneten: https://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_2.html (Letöltve: 2020.12.16.).
- Lóránd Ferenc (1997): Az egységes iskoláról. In: *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 47., No. 1.: 3–19.
- Lumby, Jacky – Coleman, Marianne (2016): *Leading for Equality: Making Schools Fairer*. SAGE.
- Macedo, Donald (1984): *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Praeger.
- McLaren, Peter (1997): *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press.
- Mészáros György (2005): A „rossz arcúak” szava: A kritikai pedagógia kihívása. In: *Iskolakultúra*, Vol. 15., No. 4.: 84–101.
- Mészáros György (2013): A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel. In: *Replika*, No. 83.: 77–91.

- Neumann Eszter – Mészáros György (2019): From Public Education to National Public Upbringing: The Neoconservative Turn of Hungarian Education After 2010. In: *Austerity and the remaking of European education*. Szerk.: Trainou, Anna – Jones, Ken. Bloomsbury.
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szerk.: Fejes József – Szűcs Norbert. Motiváció Oktatási Egyesület.
- Radó, Péter (2011): Regional Educational Performance Patterns in Europe. In: *CEPS Journal*, Vol. 1., No. 3.: 11–30.
- Rapos Nóra – Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Interneten: <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> (Letöltve: 2021. február 4.).
- Roberts, Anthony (2013): Peripheral accumulation in the world economy. A cross-national analysis of the informal economy. In: *International Journal of Comparative Sociology*, Vol. 54., No. 5–6.: 420–444.
- Sebők Miklós (2019): *Paradigmák fogságában. Elitek és ideológiák a magyar pénzügyi kapitalizmusban*. Napvilág Kiadó.
- Szikra Dorottya (2018): Ideológia vagy pragmatizmus? Családpolitika az orbáni illiberális demokráciában. In: *Lépték és ironia*. Szerk.: Bozóki András – Füzér Katalin. L'Harmattan; MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont.
- Tóth Tamás – Mészáros György – Marton András (2018): We should've made a revolution: A critical rhapsody of the Hungarian education system's catching-up revolutions since 1989. In: *Policy Futures in Education*, Vol. 16., No. 4.: 465–481.
- Vajda Zsuzsa (2013): Tudás és hatalom a XXI. század kezdetén. Az iskola, a gazdaság és a globalizáció. In: *Eszmélet*. No. 98. Interneten: https://www.eszmelet.hu/vajda_zsuzsa-tudas-es-hatalom-a-xxi-szazad-kezdeten-az-isk/ (Letöltve: 2020.12.16.)