

OTDK-dolgozat

2023

BUDAPESTI CORVINUS EGYETEM

KAR NEVE

**OKTATÁSI IGAZSÁGOSSÁG MAGYARORSZÁGON:
KÖZPOLITIKAI JAVASLAT A MAGYARORSZÁGI OKTATÁSI
RENDSZER MÉLTÁNYOSSÁGÁNAK JAVÍTÁSÁRA**

**JUSTICE IN EDUCATION: PUBLIC POLICY PROPOSAL TO IMP-
ROVE THE FAIRNESS OF THE HUNGARIAN EDUCATION
SYSTEM**

Tatai Daniella Anna, Ungvári Borbála

Konzulens: Kende Ágnes, Mráz Attila, Hermann Zoltán

Kézirat lezárásának dátuma: 2023. 01. 11.

Absztrakt

A dolgozat témája a magyar oktatási rendszer újragondolása, fókuszban a méltányossággal, a diákok esélyegyenlőségével. Az oktatásra szánt anyagi és humán erőforrások szűkösek, így az elosztási mechanizmus igazságossága kulcsfontosságú. A dolgozat elméleti hátterét oktatásfilozófia és elosztási igazságosságelméletek biztosítják. A szerzők Rawls társadalmi igazságosság keretrendszerére építve javasolják egy utalványokra épülő alternatív oktatási elosztási rendszer bevezetését, amely az erőforrások egyenletesebb elosztása és az informális aszimmetria kiküszöbölése által méltányosabb oktatást biztosít a hátrányos helyzetű diákok számára. Az elméleti megalapozás után bemutatják és értékelik a magyar oktatási rendszert közpolitikai és filozófiai szempontból. A javasolt alternatív elosztási rendszer ismertetése után feltérképezik a javaslat bevezetéséhez fűződő kihívásokat, végül filozófiai oldalról igazolják, hogy a rendszer méltányos, a javaslat által teljesül az oktatás társadalmi igazságossági célja.

Kulcsszavak: oktatásfilozófia, oktatás, elosztási igazságosság, közpolitika, méltányosság

Tartalomjegyzék

1. Bevezető	1
2. Elméleti háttér	2
2.1. Az oktatás szerepe	3
2.2. Elosztási elméletek az oktatásban	7
2.3. Igazságosság mint méltányosság	9
2.3.1. Rawls igazságosságelmélete	9
2.3.2. Meritokrácia	14
2.3.3. Rejtett tanterv és kidolgozott/korlátozott kód	15
3. Magyar oktatási rendszer	17
3.1. Esélyegyenlőségi törekvések Magyarországon	19
3.2. Oktatáspolitikai értékelés	21
3.3. Filozófiai értékelés	27
4. Közpolitikai javaslat	28
4.1. Működése	29
4.2. A verseny megváltozása	32
4.3. A szegregáció mérséklése	33
4.4. Informált döntés	34
4.5. Közpolitikai megfontolások	36

4.6. Filozófiai megfontolások	38
5. Összefoglalás	40

Ábrák jegyzéke

1.	Szegregáció mértéke különféle mutatószámokkal mérve, 2010-2020	22
2.	Hátrányos és előnyös helyzetű tanulók szegregálása	23
3.	Megyéenkénti matematika kompetencia pontszám	24
4.	Átlagos szövegértés-kompetencia pontszám HHH-s bontásban, évfolyamok szerint	25
5.	Átlagos PISA pontszám és decilisek szerinti eloszlása, Magyarország és más országok	26
6.	Tankötelezettek száma, 2010-2020	32

Táblázatok jegyzéke

1.	A normatív támogatás változása képzési programok szerint, 2011-2009 között	20
----	--	----

1. Bevezető

A dolgozat témája a magyar oktatási rendszer és annak méltányossági, esélyegyenlőségi dimenziója. Napjainkban a méltányosság és a szegregáció azon fogalmak, melyek lényegében meghatározzák az oktatásról folytatott szakmai diskurzust. Az OECD jelentések alapján számos országban a társadalmi háttér erősen befolyásolja a diákok által elért pontszámokat. Úgy tűnik, hogy a legtöbb oktatási rendszer nem képes kiegyensúlyozni a gyerekek hozott hátrányait, így az iskola nem képes kitörési lehetőséget biztosítani a számukra. Számos ország vezet be esélyegyenlőséget célzó közpolitikai intézkedéseket, több-kevesebb sikerrel.

Ebben a tanulmányban az oktatásra szánt erőforrásokat méltányos elosztásának kérdését vizsgáljuk. Abból a feltételezésből indulunk ki, hogy az oktatásra szánt anyagi és humánerőforrások meghatározók annak a minőségére nézve. Ezzel nem állítjuk, hogy a több erőforrás feltétlen jobb oktatáshoz vezet, ezzel ellentétben: véleményünk szerint az erőforrások ebben az esetben is csökkenő határhaszonnal rendelkeznek, azonban az elégtelen erőforrások mindenképpen rontják az oktatás elérhető minőségét. Abból indulunk ki, hogy az állami költségvetés, így az oktatásra alokált monetáris és humán erőforrások is mérsékeltlen korlátnak tekinthetők, azaz lehet esetükben elosztási kérdésekről beszélni.

Az oktatási rendszer értékelése, a problémák felderítése és megoldások javaslata hagyományosan a közpolitika és az oktatásgazdaságtan oldaláról történik. A dolgozat egyik hozzáadott értékének tartjuk, hogy a téma kapcsán két eltérő diszciplína összehangolására tesz kísérletet: egy közpolitikai probléma megoldását filozófiai gondolatrendszereken keresztül igyekszünk megalapozni. Felvetődhet a kérdés, hogy a filozófia, mint tudományterület hogyan kapcsolódik az oktatás problémaköréhez. Habár az oktatás olyan téma, amely a legtöbbünknek szervesen kötődik az életéhez, a szerepéről és intézményi megvalósulásáról számos eltérő véleménnyel rendelkezünk. A filozófia segíthet ezeket az álláspontokat megfelelő keretrendszerbe rakni, és visszafejteni azokig az értékekig, amelyek az ellentétes vélekedések mögött húzódnak.

Ilyen merőben eltérő nézőpontok merülnek fel az oktatás szerepe kapcsán is. Az oktatás egyrészt az egyén fejlődésének eszköze, olyan tudás elsajátításához, amelynek később hasznát veheti az életben és a munkaerőpiacon is. Ebből a szemponttól meghatározó kérdés az oktatás minősége, a cél elérésének érdekében ennek a maximalizálására van szükség. Ezzel szemben az iskola lehet a társadalmi fejlődés intézménye is, ahol az oktatás lehetőséget ad a társadalmi mobilitásra és a társadalmi egyenlőtlenség az igazságtalanság csökkentésére is. Az erőforrások igazságosabb elosztása azonban hatékonyság szempontjából nem mindig lesz optimális, ami csökkenti az adott erőforrásból megteremthető minőséget. Így a két nézet valamelyest ellentmondásba kerül, ezekről később még bővebben is szót ejtünk. A dolgozat célja, hogy olyan közpolitikai javaslattal álljunk elő, amely hidat teremt a két elgondolás között: az igazságossági szempontok figyelembevételével a minőség se szenvedjen kárt. A kutatási kérdésünk tehát az, hogy hogyan tehetnénk a filozófiai méltányosság fogalmának megfelelően igazságossá és hatékonyá a magyar oktatási rendszert.

A következő fejezetben áttekintjük a dolgozat elméleti háttérét, itt az oktatásfilozófiai és elosztási elméletekkel foglalkozunk, majd röviden ismertetünk néhány fontosabb oktatáspolitikai fogalmat. Az ezt követő szekcióban bemutatjuk a magyar oktatási rendszer jelenlegi állapotát, az esélyegyenlőségre tett kísérleteket és a rendszer közpolitikai és filozófiai értékelésével zárunk. Ezt követi az a közpolitikai javaslat, amellyel véleményünk szerint méltányosabbá tehető az oktatásra szánt erőforrások elosztása és megteremthető az esélyegyenlőség a magyar oktatásban. A javaslat kifejtése után rátérünk a megvalósítás kihívásaira, majd a korábbi fejezetben ismertetett filozófiai szempontok alapján is értékeljük az általunk bemutatott elosztási rendszert.

2. Elméleti háttér

A magyar oktatási rendszer bemutatása és kritikai tárgyalása előtt szeretnénk bevezetni néhány fogalmat, amelyek szükségesek az általunk ismertetett álláspont kifejtéséhez. Az oktatás

filozófiájának gazdag irodalma van, e dolgozat formai keretei azonban nem engedik meg, hogy az elméleti háttér kapcsán a teljesség igényét támasszuk. Mindenekelőtt fontosnak tartjuk beszélni az oktatás szerepéről, funkciójáról a társadalomban. Számos oktatásfilozófiai álláspont létezik az oktatás lehetséges céljait illetően, a következő fejezetben ezekbe nyújtunk rövid betekintést. Az egyik ilyen cél a társadalmi igazságosság, amely a magyar oktatási rendszer értékelése kapcsán különösen nagy szerepet kap ebben a dolgozatban. Bemutatjuk a társadalmi igazságosság három nagy elméletét, illetve az ehhez kapcsolódó elosztási igazságosságelméleteket. Bővebben kifejtjük Rawls (1997) igazságosságelméletét, ez ugyanis az oktatással kapcsolatos gondolkodás mai napig meghatározó keretrendszere. Kitérünk a meritokráciára is, illetve az ehhez kapcsolódó kritikákra, a rejtett tantervre továbbá a korlátozott és kidolgozott kód használatára.

2.1. Az oktatás szerepe

Az oktatás különböző lehetséges céljait Portelli és Menashy (2010) először két csoportba osztja, ezek az individualista és a közösségi szemlélet. A közösségi megközelítést a későbbiekben további három irányzatra bontja. Az individualista nézet alapvetően a liberalizmusban gyökerezik, és az egyént teszi meg vizsgálata tárgyául. Az egyén önmagából fakadó értékkel bír, az autonómia és az egyéni jogok a közösségi jogok és felelőségek fölött állnak. Az individualista nézetek emberképére jellemző, hogy az embert, mint alapvetően az egyéni érdekeiért versengő, érdekkövető lényként kezelik.

Portelli és Menashy (2010) valamint Triandis (2001) alapján az oktatás kapcsán individualista irányt követő filozófusok többnyire amellet érvelnek, hogy az oktatásnak a gyerekek egyéni céljaihoz és preferenciáihoz kell alkalmazkodnia. Egyesek ezt a célt nem találják az iskola intézményrendszerén keresztül megvalósíthatónak ide kapcsolódik az "iskolátlanítás" (deschooling) fogalma, képviselői amellet érvelnek, hogy az iskola nem a tanulók érdekeit szolgálja. Mások nem utasítják el az intézményi kereteket, de több autonómiát követelnek a diákoknak. Értelmetlennek találnak egy olyan tantervet, amelyhez a diákok nem tudnak

érzelmileg kötődni, és nincs relevanciája a személyük egészére nézve. A témával foglalkozó szerzők egyetértenek abban, hogy az egyén saját céljából, a tudásért és önfejlesztése érdekében tanul, nem valamiféle autoriter külső erő által kijelölt objektív célok eléréséért. Az iskolára instrumentálisan tekintenek, ez csupán eszköze az egyén önfejlesztésének. Olyan módon kell hozzájárulnia a diákok fejlődéséhez, amely nem korlátozza az egyéniségüket, és felkészíti őket az iskola utáni életre. Az intézményrendszer alapvető célja, hogy a diákok egyéni igényeinek minél jobban megfeleljen.

A közösségi célú oktatás három nagyobb irányát különíti el [Portelli és Menashy \(2010\)](#). Az egyik gazdasági, a második utilitarista célzatú, a harmadik a társadalmi igazságosságot célozza. Habár a három irányzat eltérhet mind az oktatás funkcióját, mind a közösség felfogását tekintve, egyik sem helyezkedik élesen szembe az individualista oktatási irányzattal: amennyiben az egyénre irányuló túlzott fókusz nem ássa alá a közösségi célok megvalósulását, úgy a két oldal nem ütközik áthidalhatatlan ellentmondásba.

Az oktatás közösségi céljának első koncepciója az Utilitarista célú oktatási modell. Ezt a felfogást [Portelli és Menashy \(2010\)](#) Adam Smithnek tulajdonítják, eszerint a fő cél a lehető legtöbb ember számára elérhető legnagyobb jó. Ez az elv elsőre meglehetősen egyszerűnek tűnik és látszólag lehetővé teszi a rendelkezésre álló opciók értékelését és a közülük való választást. Az elmélet azonban felvet néhány problémát, az említett "jó" fogalma például meglehetősen rosszul definiált. Különböző gondolkodók az idő során számos különböző koncepcióval szolgáltak azzal kapcsolatban, hogy mit kellene maximalizálni - ezekre a kapcsolódó irodalom általánosan hasznosságként hivatkozik, ez azonban csupán technikai kifejezés arra a változóra, amit maximalizálni kell. Arra azonban, hogy pontosan mi ez a változó továbbra sincsen egyértelmű, meggyőző válasz.

Lényeges kritika továbbá az utilitarizmussal szemben, hogy társadalmi jó maximalizálása sokszor a kisebbségek figyelembevétele nélkül történik. Ebben a felfogásban az egyének jogai és jóléte alárendelődik a társadalmi hasznosságnak. Ebből kifolyólag nem biztosítja az

alapvető emberi jogok sérthetetlenségét, ezért szélsőséges alkalmazása a mai társadalomban elfogadhatatlan. Emellett felhozható ellene az is, hogy a kisebbségeket, akiket alávet a közjó érdekeinek, eszközként kezeli és tárgyiasítja.

Az oktatás közösségi céljának második koncepciója [Portelli és Menashy \(2010\)](#) alapján a gazdasági célú oktatási modell. Ez az elgondolás abból indul ki, hogy a megfelelően képzett munkaerő elengedhetetlen egy ország gazdasági fejlődéséhez és versenyképességéhez. Ez az irányzat főként Adam Smith gondolkodására épül, aki amellet érvel, hogy a társadalom a hatékony versenypiaci működés érdekében két osztályra kell bomoljon: az alsóbb osztály végzi a kétféle munkát, amely elvégzéséhez csak a legalapvetőbb szintű oktatásra van szükségük. A felsőbb osztály bővebb oktatásban részesül, felelőssége az innováció, új ötletek és találmányok kidolgozása ezek gyártósori összeszerelése lesz az alsóbb osztály feladata. Azonban annyiban eltér az utilitarista felfogástól, hogy a maximalizálandó jót a gazdasági növekedésben rögzíti, így konkrétabb következtetéseket enged levonni, mint az előző elgondolás. A diákok humántőkét jelentenek az állam számára, az oktatás célja pedig az, hogy az állam gazdasági fejlődését a lehető legjobban elősegítse. Ebből fakadóan az iskolai tanterv tartalma csak arra irányulhat, hogy minél hatékonyabb és nyereségesebb munkaerőt termeljen ki. A gazdasági célú közösségi oktatás tehát a hatékonyság fényében legitimálja a társadalmi háttérből fakadó differenciált oktatást és egyenlőtlenséget. Ezt a nézetet számos fejlett ország is előnyben részesíti.

A gazdasági célú oktatást [Portelli és Menashy \(2010\)](#) szerint sok kritika éri a társadalmi igazságosság oldaláról, mivel az olyan társadalmi célokat, mint az egyenlőség és az igazságosság aláveti a gazdasági érdekeknek. Külön etikai problémaként merül fel a diákok tárgyiasítása, eszközként kezelése. Felhívják a figyelmet az oktatásban létrejövő kvázi-piacok jelenlétére, amelyek tovább mélyítik az egyenlőtlenségeket. A szegregáció és az alacsonyabb társadalmi helyzetű diákok rossz teljesítménye meglátásunk szerint egyenes következménye ennek a szemléletnek. A gazdasági célokat előtérbe helyezve az erőforrásokat várhatóan oda csoport-

tosítják, ahol a legjobb nyereség érhető el a társadalom számára.

A harmadik koncepció, a társadalmi igazságosságra irányuló közösségi célú oktatás az oktatásnak társadalmi feladatot tulajdonít. Portelli és Menashy (2010) alapján ezen irányzat szerzői úgy vélik, hogy az oktatásnak meg kell haladnia az egyszerű tudásátadást, és arra kell ösztönöznie a diákokat, hogy kritikus szemmel nézzék a környezetüket. Ellenkező esetben az iskola a meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket képes csak újratermelni. Griffin és Nash (1990) szerint a közösség olyan emberek csoportját jelenti, akik egyezőséget mutatnak céljaik, hitük, törekvéseik és tudásuk tekintetében, amelyek alapján kölcsönös megértés alakul ki közöttük. Ezt a közös tudást kommunikálni kell a közösség fennmaradása érdekében, ennek legjobb eszköze pedig az oktatás.

Amennyiben az oktatásnak inherens része a társadalmi igazságosság, úgy megnyílik a lehetőség egy jobb társadalmi jövőre. Portelli és Menashy (2010) szerint egyes szerzők ide kapcsolják az etikai nevelés aspektusát is: szerintük az ember nem természetszerűen morális lény. Counts (1978) álláspontja szerint az oktatás valamely irányba mindenképpen befolyásolni fogja a diákokat, ebben az esetben pedig érdemes őket tudatosan olyan irányba terelni, amely fejleszti a társadalmat. Mindezt úgy képzei el, hogy az iskola organikus viszonyt alakít ki a helyi közösséggel, ez által közelebb kerülhet az elmélet és a gyakorlat világa. Olyan tanterv alakul ki, amely témáit a közösség szubsztantív mindennapi életéből meríti. Eszerint társadalmi változást a szolidaritásra épülő oktatáson keresztül lehet elérni.

Véleményünk szerint a Portelli és Menashy (2010) által használt közösség-felfogás csak nagyon homogén közösségekre értelmezhető: a társadalom az emberek céljai tekintetében heterogén, ami pluralista megközelítést követel. A kritikai szemlélet továbbá nem tulajdonítható kizárólag a társadalmi igazságosságra irányuló oktatás kritériumának, ez ugyanis olyan képesség, melynek elsajátítását bármely oktatással foglalkozó szakember fontosnak gondolja. Emellett a kritikai szemlélet sem érheti el a neki tulajdonított társadalmi változást, amennyiben csak a jobb anyagi helyzetből érkező diákok részesülnek ezt hangsúlyozó oktatásban. Ezzel

ellentétben álláspontunk szerint akkor kerülhetünk közelebb a társadalmi igazságossághoz, ha az iskolarendszer gondoskodik róla, hogy valóban mindenki az oktatás kedvezményezettje legyen amennyiben ezt jelöljük ki az oktatás céljaként.

A fentiekben bemutattuk az oktatás több lehetséges célját, felmerül tehát a kérdés, hogy ezek közül melyiknek kellene érvényesülnie. Véleményünk szerint mindegyiknek megvan a maga létjogosultsága, és belátható, hogy az oktatásnak több különböző, egymásnak néha részben ellentmondó célt is be kell töltenie a társadalomban. Fontos arra törekedni, hogy a lehető legtöbben a legnagyobb jóban részesüljenek, és hogy fejlődjön a gazdaság, amin keresztül mindenki számára nő az elosztható javak mennyisége. Ugyanakkor az sem hagyható figyelmen kívül, hogy az iskolán keresztül csökkenjenek a társadalmi egyenlőtlenségek, és megvalósuljon a társadalmi mobilitás.

A következő fejezetben a társadalmi igazságossággal foglalkozunk. Néhány fontos szerzőn keresztül bemutatjuk a társadalmi igazságosság különböző értelmezéseit, és az ehhez kapcsolódó elosztási igazságosságelméleteket. Utóbbiak esetében külön fókusz helyezünk az oktatásra.

2.2. Elosztási elméletek az oktatásban

Hogyan oszthatók el az oktatásra szánt erőforrások igazságosan? Megannyi filozófiai elmélet foglalkozik az oktatáshoz fűződő elosztási kérdésekkel, azaz, hogy kinek milyen oktatásban kell részesülnie és milyen alapon. Ebben a fejezetben a teljesség igénye nélkül kitérünk néhány nagyobb elméleti iskolára, amelyek eltérő oldalról közelítik meg az igazságosságot az oktatás kapcsán.

Ruitenberget és Vokeyt (2010) az igazságosság négy alapvető koncepcióját különböztetik meg, amelyek közül három számunkra releváns iskolát ismertetünk. Az első Platón nevéhez fűződik, amelyet *igazságosság mint harmónia* (justice as harmony) elnevezéssel illetnek. Platón *Az állam* (Platón, 2008) című dialógusos formában kifejtett művében minden létező dolog lényege, funkciója az, amelyre ez az adott dolog az egyetlen, vagy legjobb eszköz. Minden

tárgy és személy rendelkezik egy ebben az értelemben vett egyedi *"arete"*-vel, és egy társadalom akkor működhet a legjobban, ha mindenki azt a szerepet tölti be benne, amelyben a leginkább tehetséges.

Platón az oktatás szerepét abban látja, hogy az emberek tehetségét ennek megfelelően bontakoztassa ki. A gyerekekről tehát meg kell állapítani, hogy miben tehetségesek, és ennek megfelelően milyen oktatásban részesülhetnek: az állam örei lesznek, és később esetleg uralkodók, avagy földműves, kereskedő, kézműves szerepekben fognak tevékenykedni. Ezek a szerepek nem egyformán értékesek Platón államában, ez az elgondolás tehát egyenlőtlenségen alapul: az emberek nem egyformák a képességeiket illetően, és bizonyos tehetségek nagyobb értéket képviselnek, mint mások. Az eltérő tehetség tehát Platón szerint legitimálja az egyenlőtlen iskola kilátásokat, lehetőségeket. Platón igazságosság-felfogása tehát az, hogy mindenki "a helyére kerül" a társadalomban, és egymással összehangolva működnek ezek a szerepek.

A második elgondolás az *igazságosság mint egyenlőség* (justice as equality) Immanuel Kant gondolatain alapul. Kant (1991) amellet érvel, hogy az etikus cselekvés az ész által diktált racionális tett, és bevezeti a kategorikus imperatívusz fogalmát. Eszerint úgy kell cselekedni, hogy az elv, amely cselekedeteink alapjául szolgál, univerzális törvényként szolgálhasson. Mivel minden ember racionális, ezért mindenki egyforma értékkel rendelkezik, egyforma felelősséggel bír, és ennek fényében mindenki egyenlő tiszteletet is érdemel. Kant politikai filozófiáját tekintve liberális nézetet vall, álláspontja szerint az állam autoritásának korlátait az egyén jogai kell képezzék. Oktatás szempontjából ez a keretrendszer megköveteli a diákokkal, mint racionális lényekkel szembeni tiszteletet és egyenlő bánásmódot, egyéni jogaik tiszteletben tartását.

A harmadik koncepció az *igazságosság mint méltányosság* (justice as equity). Ez is egy egalitarista elképzelés (ld. Kant feljebb), mivel az egyenlő bánásmód mellett az esélyegyenlőség is fókuszba kerül, melynek célja a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése. Azokat

az egyenlőségeket kell mérsékelni, amelyek igazságtalannak tekinthetők, ugyanis az egyénnek nincs kontrolja felettük. A (tudatos) eltérő döntésből fakadó egyenlőtlen kimenetek nem számítanak igazságtalannak. Az olyan hátrányok azonban, mint például az alacsonyabb szocioökonómiai státusz, amelyről az egyén nem tehet igen, az ilyen igazságtalan egyenlőtlenégeket kell kiküszöbölni az igazságosság elérése érdekében. Ennek az elgondolásnak az egyik legfontosabb képviselője John Rawls, aki *Az igazságosság elmélete* (Rawls, 1997) című művében érvel az méltányos esélyegyenlőség mellett. Rawls gondolatmenetét a következő fejezetben részletesebben is kifejtjük, ugyanis ez az elmélet az, amely a későbbi gondolkodásunk szempontjából meghatározó lesz.

2.3. Igazságosság mint méltányosság

Ebben a fejezetben az *igazságosság mint méltányosság* elvéről értekezünk részletesebben. Úgy gondoljuk, hogy ez az elosztási igazságosságelmélet az, amely képes csökkenteni a társadalmi egyenlőtlenégeket, és az oktatás társadalmi igazságossági céljait megvalósítani. Mint említettük az elmélet megalkotója Rawls (1997) volt, akinek gondolatai mind a mai napig meghatározók a méltányosság kapcsán. Ennek megfelelően a fejezet nagy részét Rawls igazságosságelméletének bemutatása teszi ki. Ezután röviden kitérünk a meritokráciára, ennek kritikáira, ismertetjük a rejtett tanterv, illetve a kidolgozott és korlátozott kód fogalmát.

2.3.1. Rawls igazságosságelmélete

Rawls (1997) szerint az igazságosság olyannyira alapvető értéke egy társadalomnak, amennyire gondolatrendszereknek az igazság. *”Az igazságosság alapján rendelkezik minden egyes személy a sérthetetlenséggel, aminél még a társadalom egészének jóléte sem lehet fontosabb”* (Rawls, 1997, 22. o.). Azaz az igazságosság nem teszi lehetővé, hogy kevesek szenvedése árán jussanak sokak nagyobb előnyhöz az egyén szabadsága nem feláldozható a közjó oltárán.

Rawls (1997) pluralista közösség szemléletet fogalmaz meg: „*olyan személyek többékevéssé önfenntartó egyesülése, akik egymáshoz fűződő viszonyaikban kötelezőnek ismernek el és többnyire be is tartanak bizonyos magatartási szabályokat*” (Rawls, 1997, 22. o.). Ebben az elgondolásban éppúgy jelen van az emberek közötti érdekellentét, mint az érdekazonosság. Az érdekellentét abból fakad, hogy a társadalom tagjai számára nem mindegy, hogyan oszlanak el az együttműködésből létrejövő javak, amelyeket saját céljaik megvalósítására fordíthatnak. A javak igazságos elosztásához olyan elvekre van szükség, amelyeket mindenki elfogad. A szerző belátja, hogy ez a közös igazságfelfogás a valós társadalmakban igen nehezen jön létre mindemellett koordinációs, hatékonysági és stabilitási szempontokat is figyelembe kell venni a társadalom megfelelő működéséhez. Utóbbi három összefügg az igazságossággal a mindenki által elfogadott elvek segítik a hatékony, stabil, jól koordinált együttműködést.

Rawls (1997) viszonyítási pontként vázolja az egyenlőség eredeti helyzetét: ez nem egy létező, korábbi, vagy lehetséges állapot, csupán egy gondolat kísérlet, fiktív társadalmi szerződés, amely segít megérteni az igazságosság Rawls-i felfogását. Tegyük fel, hogy senki sem ismeri a saját vele született vagy elnyert előnyeit és hátrányait fakadjanak azok társadalmi helyzetből, képességekből, nemből, etnikai hovatartozásból, vagy bármi másból. Mindemellett a jóról alkotott saját felfogását és attitűdjét sem ismeri senki. A társadalmi javak elosztását szabályozó elveket mindezen ismeretek hiányában kell meghozni: ezt nevezi Rawls a „*tudatlanság fátylának*” (Rawls, 1997, 32. o.).

A tudatlanság fátyla csak bizonyos információkat rejt el, mégpedig olyanokat, amelyek lehetővé tennék, hogy a racionális önérdékkövető egyén elfogult legyen az elvek leszögezésekor. Mindenki tisztában lehet azonban az igazságosság Rawls-i körülményeivel, amelyek az általa meghatározott emberi természet objektív és szubjektív tényezőiből fakadnak. A társadalom tagjai hasonlóságot mutatnak abban a tekintetben, hogy céljaik megvalósításához erőforrásokra van szükségük. Az objektív körülmény a rendelkezésre álló erőforrások korlátozott szűkössége. Ez a körülmény akkor áll fenn, ha az erőforrások nem állnak rendelkezésre elégséges

mennyiségben ahhoz, hogy mindenki preferenciái maradéktalanul kielégülhessenek. Emellett mennyiségük elégséges ahhoz, hogy legyen értelme a közösségen belül az együttműködésnek. Ellenkező esetben, ha mindenki preferenciái maradéktalanul ki tudnának elégülni, az nem vonna maga után igazságossági kérdést. Ha pedig az erőforrás nem elég mindenki alapvető ellátására, akkor meg kell küzdeni az elégséges jussért, ami ellehetetleníti az együttműködést.

Az emberek céljaikban és értékeikben Rawls (1997) szerint diverzek, azonban a másik életének folyásában nem mutatnak érdeket. Kölcsönösen elfogulatlanok, ez a szubjektív körülmény. Amennyiben mégis mutatnának, az jó és rosszszándékú lehet: amennyiben jószándékú, úgy tiszta altruizmusról beszélhetünk, ez azonban nem releváns, mert nem okoz igazságossági problémát. Ha pedig rosszindulatú, akkor ellehetetlenül az együttműködés, ami ismételten nem generál igazságossági kérdést. Mind az objektív, mind a szubjektív körülmény esetében egy köztes állapot jelenti az igazságosság körülményét. A köztes állapot generál elégséges érdekkonfliktust, hogy szükség legyen igazságosságra, ugyanakkor nem vágja el a motivációt és lehetőséget ennek a feloldására.

A tudatlanság fátyla tehát az igazságosság objektív és szubjektív körülményét juttatja a tudomásunkra, és semmi olyan információt, amelynek ismeretében saját érdekeinket figyelembe véve elfogulttá válnánk valamely rendezési elvvel szemben. Szemléltetésképp értelmezzük a gondolat kísérletet a születésünk előtti állapotként, amikor még nem lehetünk tisztában olyan információkkal, mint hogy nő, vagy férfi neműek leszünk-e születésünk után. Az információ hiányában számunkra ésszerűtlen volna olyan elosztási mechanizmust elfogadni, amely például a nők számára kétszer akkora bért juttat, mint a férfiak számára. Az igazságtalan elosztás túl nagy kockázattal jár az egyén számára, a racionális döntés így csak egy olyan elosztási elv alkalmazása lehet, amely nem juttat senkit sem a vele született jellemzők alapján igazságtalan előnyökhöz vagy hátrányokhoz. Ez a „*méltányosságként felfogott igazságosság*” fogalma (Rawls, 1997, 32. o.).

A tudatlanság fátylának kiinduló állapota azért fontos, mert Rawls ez alapján fog bizonyos

elosztási elveket igazolni, másokat elvetni. Adott elosztási elv igazságossága azzal igazolható, hogy ebben az elgondolt eredeti helyzetben, amelyben nem tudjuk milyen jellemzőkkel fogunk rendelkezni ezeket az elveket fogadnánk el igazságosnak. Rawls (1997) az igazságosság két elvét fogalmazza meg, és amellett érvel, hogy az eredeti helyzetben ezek az elvek kerülnének kiválasztásra. Az igazságosság két elve a következő (Rawls, 1997, 87. o.):

1. *"Először: minden személynek egyenlő joga van a másokéval összeegyeztethető legkiterjedtebb alapvető szabadságra.*
2. *Másodszor: a társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségeknek úgy kell alakulniuk, hogy*
 - (a) *akkal várhassuk, hogy mindenki számára előnyösek, s ugyanakkor*
 - (b) *olyan pozíciókhoz és hivatalokhoz kötődjenek, amelyek mindenki előtt nyitva állnak."*

A két elvet a fent megadott sorrendben kell alkalmazni, ennek az a szerepe, hogy az elvek alapján ne lehessen a szabadságjogok csorbulását a társadalmi vagy gazdasági haszon növekedésével igazolni. Ugyanakkor amennyiben senkinek a szabadságjoga sem sérül, úgy a második elv megenged olyan egyenlőtlenségeket, amelyek senki számára nem járnak hátránnyal. Rawls a két alapelvet az alábbi módon fogalmazza meg általánosan:

"Minden társadalmi értéknek - szabadságnak és lehetőségnek, jövedelemnek és vagyonnak, valamint az önbecsülés alapjainak - egyenlően kell megoszlania, hacsak valamelyikük vagy mindegyikük egyenlőtlensége nem előnyös mindenki számára"
(Rawls, 1997, 88. o.)

Rawls (1997) nagyban épít Kant (1991) Az erkölcsök metafizikája című művében megfogalmazott gondolataira. Nem csak a fent körülírt emberkép kantianus, de a kemény munka gyümölcsének gondolatát is átveszi. Ez alatt azt értjük, hogy igazságosságelmélete megengedi, hogy az eltérő mennyiségű munkával arányosan eltérjen – amennyibe ez javítja a legrosszabb helyzetűek helyzetét- ugyanis az ezért kapott javak mennyisége ez ösztönzi a

kemény munkát, amely előre viszi a társadalmat. Ugyanakkor Rawls kompenzálni akarja a társadalmi háttérből fakadó igazságtalan hátrányokat. Ennek kapcsán fogalmazza meg a társadalmi különbségek elvét, amely „*megköveteli a nem megérdemelt egyenlőtlenségek jóvátételét*” (Rawls, 1997, 132. o.). Nem megérdemeltnek számítanak a társadalmi helyzetből és természetes adottságokból fakadó hátrányok, amelyek felett az egyénnek nincs befolyása. A gondolat azon alapul, hogy ezen a módon kiegyenlíthetők az esetlegesség torzításai. Kimondottan az oktatás példájával élve Rawls a következőket fogalmazza meg:

”az elv jegyében többet fordíthatunk erőforrásainkból a kevésbé tehetséges emberek iskoláztatására, mint a tehetségesebbekére; legalábbis bizonyos életszakaszban, mondjuk a korai iskolaévek alatt” (Rawls, 1997, 133. o.).

Az egyenlőtlenség tehát ebben az esetben is csak akkor megengedhető, ha az mindenki számára, azaz hosszú távon a rosszabb helyzetű diákok számára is kedvezőnek bizonyul. Rawls könyvének későbbi szakaszában kifejti és tovább értelmezi a mindenki számára kifejezést. Itt azt taglalja, hogy a legrosszabb helyzetűek számára kell előnyösnek lennie, azaz nem csupán semleges, hanem javítani a helyzetükön. Emellett azonban nem szabad megfélekezni az oktatás társadalmi igazságosságtól eltérő céljairól sem.

A társadalmi különbségek elvéről már csak azért is szükséges volt említést tennünk, mert Ruitenberget és Vokeyt (2010) szerint a megerősítő intézkedések (affirmative action) amelyek napjaink oktatási rendszereiben elterjedt használatnak örvendenek éppen ezen az elven alapulnak. Az ilyen intézkedések egy-egy hátrányos helyzetű csoportot ért igazságtalanságok jóvátételét tűzik ki célul. A szerzőpáros is kiemeli a tényt, hogy habár a megerősítő intézkedések Rawls gondolataira épülnek, ő maga nem tesz említést ilyen típusú jóvátételről. Véleményünk szerint a megerősítő intézkedés Rawls gondolatainak téves értelmezésén alapszik. A megerősítő intézkedések egy fundamentálisan igazságtalan elosztás hibáiért hivatottak kárpótolni. Rawls ezzel szemben a mi értelmezésünkben olyan elosztási elv adaptálását szorgalmazza, amely mindenki számára méltányos lehetőségeket biztosít az oktatásban.

A megerősítő intézkedésekről már tettünk említést a magyar oktatási rendszer leírása során. Az volt a megállapításunk, hogy Magyarországon kevés ilyen program van, és ezek elenyésző számú diák segítésére képesek. Ugyanakkor a fenti érvelés alapján véleményünk szerint nem is ezek számának növelésével érhető el az oktatás társadalmi igazságossági célja. Azt gondoljuk, hogy ezen cél eléréséhez az oktatásra szánt erőforrások megfelelő elosztása a kulcs. Olyan elosztási rendszerre van szükség, amely képes realizálni társadalmi igazságossági célt, mégpedig úgy, hogy az oktatás más céljai legalább ugyanannyira érvényesüljenek, mint a jelenlegi állapotban.

2.3.2. Meritokrácia

Rawls (1997) meghatározó igazságosságelmélete óta az egalitarista oktatáselméletek számos különböző verziója látott napvilágot. Brighouse (2009) meglátásai alapján napjainkban az oktatási esélyegyenlőség az a populáris nézet, amely összehasonlítási alapként szolgálhat az elosztási szempontok vizsgálatakor. Állítása szerint az egalitarista oktatási elvekkel még olyan tudósok is egyetértenek, akik az egalitarizmus általános elvét elvetik. Brighouse a létező verziók közül a meritokratikus oktatási esélyegyenlőséget tartja a legfontosabbnak, amely kimondja, hogy az egyén kilátásait a tehetsége és erőfeszítései határozhatják meg, nem a társadalmi háttére. Az egyenlőtlen kimenetek megengedhetők abban az esetben, ha ezek a tehetség, erőfeszítés, illetve a tisztességes verseny eredményei. A méltányos elosztás biztosítja, hogy a gyerekek eltérő társadalmi helyzetük ellenére egyenlő lehetőséggel rendelkeznek a tehetségük kibontakoztatására, amelyet később a verseny díjaz.

A meritokratikus oktatási esélyegyenlőség Brighouse (2009) szerint több különböző kihívással néz szembe, amelyek közül hármat emel ki. Az első az, hogy ez az elosztási elmélet instabil: csak a társadalmi háttér okozta hátrányokat kísérli meg kiegyenlíteni. Az ilyen típusú hátrányokat azért kell méltányolni, mert azok az egyén kontrollján kívül esnek, ezért igazságtalannak tekintjük őket. Azonban ugyanezzel a logikával a természetes, adottságbéli

hátrányokat is ki kéne egyenlíteni, az egyének ugyanis efelett sincs befolyása.

A szerző által tárgyalt második kihívás, hogy az elosztás megvalósításához használt eszközök egy része elfogadhatatlannak minősül, mivel aláás más értékeket. Az esélyegyenlőség elérése érdekében logikus lépés lehet elvenni a jobb szocioökonómiai helyzetben lévő diákok előnye-
it, például megtiltani a magániskolák működését. Akár azt is jelenthetné, hogy a hatalom beleavatkozik a gyerekek nevelésébe, hogy visszaszorítsa a szülők iskolán kívüli készségfejlesztő tevékenységét, azaz hogy otthon írni és olvasni tanítják a gyereket, olvasnak nekik esténként, vagy a társadalmi státuszuknak megfelelő viselkedésformákra oktatják őket. Ezek értelemszerűen sértenék a szülők nevelési szabadságát, ebből fakadóan elfogadhatatlanok.

A harmadik ellenvetés a hatékonyság kapcsán merül fel. Brighouse (2009) szerint hatékonytalan lehet az a rendszer, amely kiegyenlíti az oktatási ellátást, ez ugyanis a teljes humántőke-állományba való befektetések, és ezzel együtt a társadalmi gazdagság csökkenését eredményezi. Ugyanakkor az is számít, hogy azt az adott mennyiségű társadalmi gazdagságot hogyan osztjuk el, ahhoz tisztességesen hozzáfér-e mindenki. Belátható, hogy a méltányosság néha ütközik a növekedés elvével, és attól függően, hogy ki hogyan súlyozza az elveket, eltérő vélemények alakulnak ki az ezzel járó trade-offok tekintetében.

A Brighouse által felvetett kihívásokat kiegészítenénk egy negyedikkel. Ez a probléma az érdemekhez kapcsolódik, amelyeket egy meritokratikus rendszer jutalmazni igyekszik. A fentiek alapján az érdemekhez soroljuk a tehetséget és a befektetett munkát, erőfeszítést. Szerintünk azonban ennek egy része problémákat vet fel. A tehetség észlelhető és mérhető mértéke nem fedi le a valósat, ezt ugyanis több tényező is torzítja. Ilyenek a rejtett tanterv és a korlátozott/kidolgozott kód használata, amelyeket a következő alfejezetben ismertetünk.

2.3.3. Rejtett tanterv és kidolgozott/korlátozott kód

A rejtett tanterv fogalmát a kulturális újratermelés folyamatának tárgyalásakor vezette be Bourdieu és Passeron (1990): Ez olyan folyamat, mely során az iskolák (és más társadalmi

intézmények is) biztosítják a társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek generációkon átívelő fennmaradását. Az iskolák a társadalom privilegizált csoportjai esetében a gyermekek hasonló elhelyezkedését támogatják, ezzel együtt azonban ellehetetlenítik a többi csoport mobilitását, magasabb társadalmi osztályba lépését. Ezt a folyamatot társadalmi reprodukcióként is nevezhetjük, ahol nem a szülők konkrét foglalkozását örökölik a gyermekek, hanem a társadalmi struktúrában maradnak a relatív alacsony vagy magas, hátrányos vagy előnyös pozícióban.

Bourdieu és Passeron (1990) érvelésében a rejtett tanterv fogalma a fenti jelenség az iskolákban megvalósuló aspektusára világít rá: Az intézmények csak látszólag végzik a leghetségesebb és legszorgalmasabb tanulók kiválogatását, a valóságban az intézmények közti differenciálódással, a vizsgaeredmények és továbbtanulás irányításával jelölik ki a rejtetten tanulók társadalmi helyét. Egy látszólag objektív követelményrendszerrel be lehet láttatni a tanulókkal és szüleikkel, hogy arra alkalmasak, amire az iskolai eredményeik predesztinálják őket. Fontos látni azonban, hogy az általános osztályozásnál az iskolák olyan tényezők alapján értékelnek, amiket a privilegizáltabb családokból származók otthonról hoznak magukkal, míg hátrányos helyzetű társaiknak az iskolában nehezebb esik elsajátítani. A kulturális újratermelés a rejtett tanterv révén befolyásolja a tanuló önmagáról és képességeiről alkotott képét, értékek, attitűdök és szokások tanulását. Az intézmények újra és újra megerősítik a gyermekekben a kora gyermekkortól fogva elsajátított kulturális szemléletmódokat, értékeket, amik az iskolaelhagyás után is korlátozzák az általuk megragadható lehetőségeket.

A rosszabb eredmények elérésénél erősen közre játszhat a kidolgozott és korlátozott kódok nyomán felmerülő tanulók közti különbségek. A két kód fogalmát Bernstein és Class (1971) vezette be, amely arra mutat rá, hogy a közép és felsőosztály által használt beszéd (kidolgozott kód) felépítése és logikája különbözik a munkásosztály által használt beszédmintáktól (korlátozott kód). Mivel az iskola az előbbit kéri számon és fogadja el, azon gyermekek, akik otthon a másikat tanulták meg, hátrányból indulnak az iskolapadban. Társaikkal ellentét-

ben el kell sajátítaniuk egy másik, absztraktabb és érzelemmentesebb kifejezőmódot. Az otthoni környezet ezt többféleképp is ellen ösztönzi: a gyermek a szüleitől csak korlátozott kódú válaszokat kap kérdéseire, sem elsajátítani, sem gyakorolni nem tudja a kidolgozott kódot, sem az ezzel járó absztrakciót. A gyermek ez által kevésbé lesz tájékozott és kevésbé érdeklődik majd a nagyvilág felé.

Véleményünk szerint ezek a tényezők jelentős torzítást okoznak a tehetség észlelésében, értékelésében és mérésében, amely aztán a meritokráciából fakadóan meghatározó lesz a diákok oktatási kilátásai tekintetében. Ez a jelenség tehát igazságtalanul hoz hátrányos helyzetbe alacsonyabb szocioökonómiai háttérű diákokat és ezt kiküszöbölni meglehetősen bonyolult..

Ezzel a gondolattal zárjuk a dolgozat elméleti háttérét. A következő fejezetben a magyar oktatási rendszer jelenlegi állapotát mutatjuk be, és értékeljük mennyiben valósulnak meg az oktatás említett céljai.

3. Magyar oktatási rendszer

A fennálló iskolaválasztási és beiratkozási folyamatot a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (továbbiakban: Nkt.) 2. § (3) bekezdés szabályozza. A törvény kimondja, hogy az általános iskolák kötelesek felvenni az (évente meghatározott) iskolakörzetekben lakó összes jelentkezőt. A folyamatnál figyelembe kell venni a körzetben bejelentett hátrányos helyzetű diákok számát. Ha egy településen több oktatási intézmény is működik, az egy körzetbe osztott hátrányos helyzetű diákok száma maximum 15 százalékponttal haladhatja meg a településen élő hátrányos helyzetű gyermekek arányát. Ha egy oktatási intézményhez rendelt körzetet nem lehet úgy kialakítani, hogy tartható lenne ez a szabály, valamint a körzeten belül a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladja az ötven százalékot és a település többi iskolája rendelkezik elég férőhellyel az összes tanköteles gyermek felvételéhez, ezt az iskolát nem lehet kötelező felvételt biztosító intézményként kijelölni. Az fennmaradó helyek feltöltésénél is figyelembe kell venni a hátrányos gyermekek arányáról szóló szabályt és utánuk

előnyben kell részesíteni a településen élő gyermekeket. Ha helyhiány miatt az iskola nem tud minden körzeti felvételi kérelmet teljesíteni, akkor sorsolás útján dönt. Itt is előnyt élveznek a hátrányos helyzetű és sajátos nevelést igénylő gyermekek. Az ő felvételük után különleges helyzetben (tartós fogyatékkal élő vagy már az intézménybe járó testvér, a körzetben dolgozó szülő és az iskolától 1 km-en belülre eső lakóhely) a gyermek sorsolás nélkül is felvehető. Tehát jelenleg minden diák számára biztosított egy hely a körzeti oktatási intézményében, ahová kötelező őt felvenni. A tanuló kérvényezheti át-, vagy felvételét bármelyik másik iskolába, legyen az egy másik körzeti vagy magániskola, amit az államiak a fenti szabályok alapján bírálhatnak el, azonban minden gyermeknek biztosított a lehetőség, hogy a saját lakhelyéhez tartozó körzeti iskolába iratkozzon be, ezzel az otthonához viszonylag közel tudjon tanulni.

A jelenlegi rendszerben az állami fenntartású iskolák mellett a tanulóknak lehetősége van egyházi vagy magániskolákba iratkozni, amelyek nem kötelesek befogadni minden tanulót, aki hozzájuk jelentkezik. Megvan a joguk a diákok szűrésére, így előfordulhat, hogy csak olyan gyerekeket vesznek fel, akik magas társadalmi státuszúak és/vagy tanulási problémákkal nem küzdenek.

Ahogy a fenti rendeletből is láthatjuk, a jelenlegi rendszer a szabad iskolaválasztás elvére épül. Bár minden diák beiratkozhat a körzeti iskolájába, ahonnan nem utasíthatják el, bár mikor kérvényezheti átvételét egy másik intézménybe. Ugyanígy első osztályba iratkozásnál nem kötelező a körzeti iskolát választani, azonban a többi intézmény nem köteles felvenni a diákot.

A szabad iskolaválasztás rendszere azt is jelenti, hogy vannak népszerűbb és kevésbé népszerű iskolák. Ez jelentheti azt, hogy nagyon jó tanári karral vagy oktatási formákkal rendelkeznek, jól szerepeltek egy iskolákat összehasonlító rangsoroláson. Azt, hogy egy erősen vallásos térségbe vallásos oktatást nyújtanak, illetve akár azt is, hogy a szülőknek milyen preconcepciója van a többi szülőről, társadalmi státuszukról vagy a diákok képességeiről. Ez a népszerűség befolyásolja, hogy milyen diákok és tanárok szeretnének bekerülni az intézménybe. A több

jelentkező tanár közül a legjobbakat lehet kiválasztani, ami ezáltal tovább növeli az intézmény hírét. A diákok oldaláról történő nagyobb érdeklődés is több erőforrást vonz maga után, szülői és más támogatások által, így egy iskolának minden szempontból megéri, ha jó a hírve. A verseny az intézmények között a gyermekekért, szüleikért és főleg az elnyerhető támogatásokért az oktatás színvonalának növekedéséhez vezet, hiszen ezzel tartható fenn hosszú távon az intézmény jó hírve és az érintettek érdeklődése.

Az iskolákban egységes tanterv alapján oktatnak, amely a Nemzeti Alap Tanterven alapul és amelyhez a Nemzeti Kerettantervek nyújtanak iránymutatást: Osztályonként, tantárgyakon belül Készségekre és ezeken belül is Témakörökre bontva írják elő, hogy mit kell fejleszteni, milyen törzsanyaggal (EURYDICE, 2021).

Szintén a EURYDICE (2021) oldalán olvashatjuk, hogy az iskolák fenntartása a rendszerváltás óta az önkormányzatok kezében volt, azonban 2013-ban ezt a decentralizált rendszert egy centralizált rendszer váltotta, melyben a KLIK (Klebsberg Intézményfenntartó Központ) vált az állami oktatási intézmények fenntartójává és egyben oktatást irányító, az operatív működést vezető szervezetté. A KLIK utódja a Klebsberg Központ (KK) már csak a tanterületeket tevékenységet ellenőrzi, akik átvették a fenntartói hatásköröket.

3.1. Esélyegyenlőségi törekvések Magyarországon

Napjainkban egyre több nyugati állam tesz kísérletet az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére. A beavatkozás többnyire megerősítő intézkedéseken (affirmative action) keresztül történik. Ezek többnyire esélykiegyenlítő és felzárkóztató programok, amelyek különböző hátrányos helyzetű csoportokat céloznak. Magyarországon is létrejöttek ilyen programok az elmúlt évtizedekben, ezek rövid ismertetését tartalmazza az alábbi fejezet.

Fehérvári (2011) szerint 2003 után négy kategóriára bonthatóak le az ide eső támogatások, a hátrányos helyzetűeket támogató, integrációs, képességkibontakoztató felkészítés és felzárkóztatásban résztvevők normatíváját, itt azonban mindig az oktatási intézménynek kellett

kezdemenyezni a folyamatot, ami sokszor ezek lehívásának elmaradásához vezetett.

A rendszer hiányosságai miatt felmerülő problémákat a döntéshozók különböző programokkal próbálják korrigálni, mint az Arany János Tehetségprogram [Program](#) ([2021](#)) és Útravaló Ösztöndíjak, amelyek pénzzel és mentorálással támogatják a hátrányos vagy halmozottan hátrányos diákokat ([TEF](#), [2020](#)). A legtöbb támogatási programnál bekerülési kritérium a kiemelkedő teljesítmény, legnagyobb részük nem terjed ki a kora általános iskolai korra, főleg a 7-8, vagy idősebb, már nem általános iskolát látogatók számára megpályázhatóak. Így az iskolakezdésnél, ahol a legalapvetőbb írás-olvasásszövegértési készségeket sajátítják el, nem nyújtanak plusz segítséget a hátrányos helyzetű diákoknak, akik így menthetetlenül lemaradnak a következő évek alatt.

Ft/fő/év	Felzárkóztató oktatás	Integrációs oktatás	Hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztató oktatása	Roma kisebbségi oktatás
2000	26.000	-	15.000	27.500
2001	27.000	-	15.000	29.000
2002	32.000	-	17.000	33.000
2003	34.000	51.000	17.000	44.000
2004	20.000	60.000	20.000	45.000
2005	20.000	60.000	20.000	45.000
2006	20.500	61.500	20.500	45.000
2007	20.500	61.500	20.500	45.000
2008	-	-	-	45.000
2009	-	-	-	43.000

1. táblázat. A normatív támogatás változása képzési programok szerint, 2011-2009 között
Forrás: [Fehérvári](#), [2011](#), 12. o.

[Fehérvári](#) ([2011](#)) alapján 2000-től történtek lépések a rendszer esélyegyenlőségi hiányosságainak korrigálására. 2001-2002-ben még nem volt létszámhoz kötve a kiegészítő támogatás, 2005-től azonban plusz támogatást igényelhettek egy bizonyos HHH-s tanulói létszámot elért iskolák fenntartói. Emellett igényelhetőek voltak kiegészítő normatívák is, amelyek például a bejáró tanulók számához, intézményfenntartó társulásokhoz vagy településmérethez voltak kötve. Ugyanezen összefoglalóból azt is megtudhatjuk, hogy a Felzárkóztató vagy Fejlesztő és

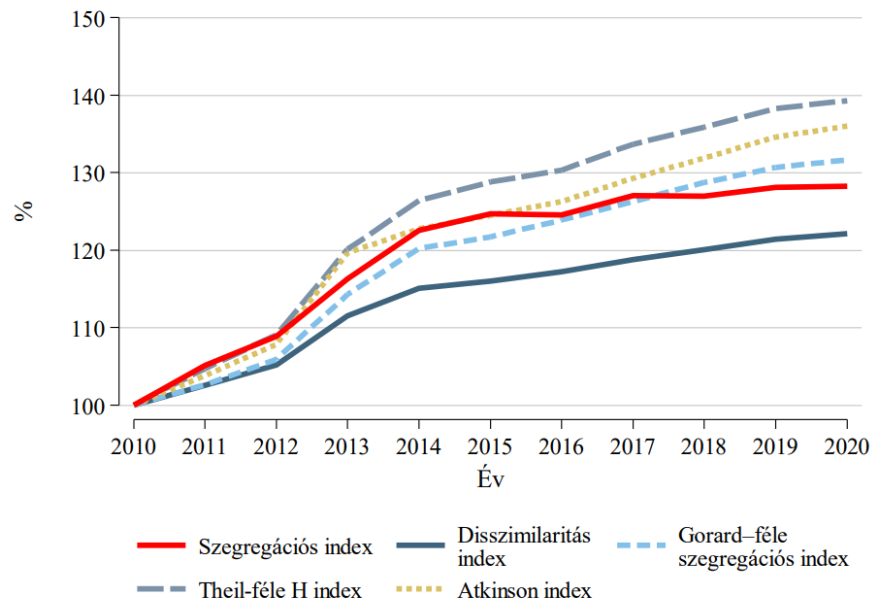
Felzárkóztató oktatás keretei között (melyben általános és szakiskolák igényelhettek támogatást, hogy kis létszámú osztályokat indítsanak nevelési vagy tanulási zavaros gyermekek számára) indult el a Hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztató oktatására fordítható normatíva, amelyet gyermekvédelemben részesülő iskolák igényelhetnek kiscsoportos felzárkóztató programok finanszírozására. 2008-ban megszűnt minden olyan normatíva, amely a kistelepüléseken lakó, bejáró, a társadalmi-gazdasági hátrányokkal küzdő, és leszakadó rétegek gyermekeit támogatta. Az 1. táblázat az igényelhető normatívák összegének alakulását mutatja.

3.2. Oktatáspolitikai értékelés

Az oktatási rendszer működésének elemzésével, mutatóinak értékelésével az oktatáspolitikai foglalkozik. Ebben a fejezetben bemutatjuk azokat a megfontolásokat, amelyek ilyen irányból közelítik meg az oktatást, és hoznak felszínre problémákat. Azért találjuk fontosnak kifejezni ezeket az eredményeket, mert az oktatás alapvetően a közpolitika problémakörébe tartozik, és hagyományosan erről az oldalról közelítik meg. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a filozófiai szempontok hol egyeznek meg, hol térnek el, és hol egészítik ki az oktatáspolitikai nézeteket - ehhez pedig szükségünk van viszonyítási pontra.

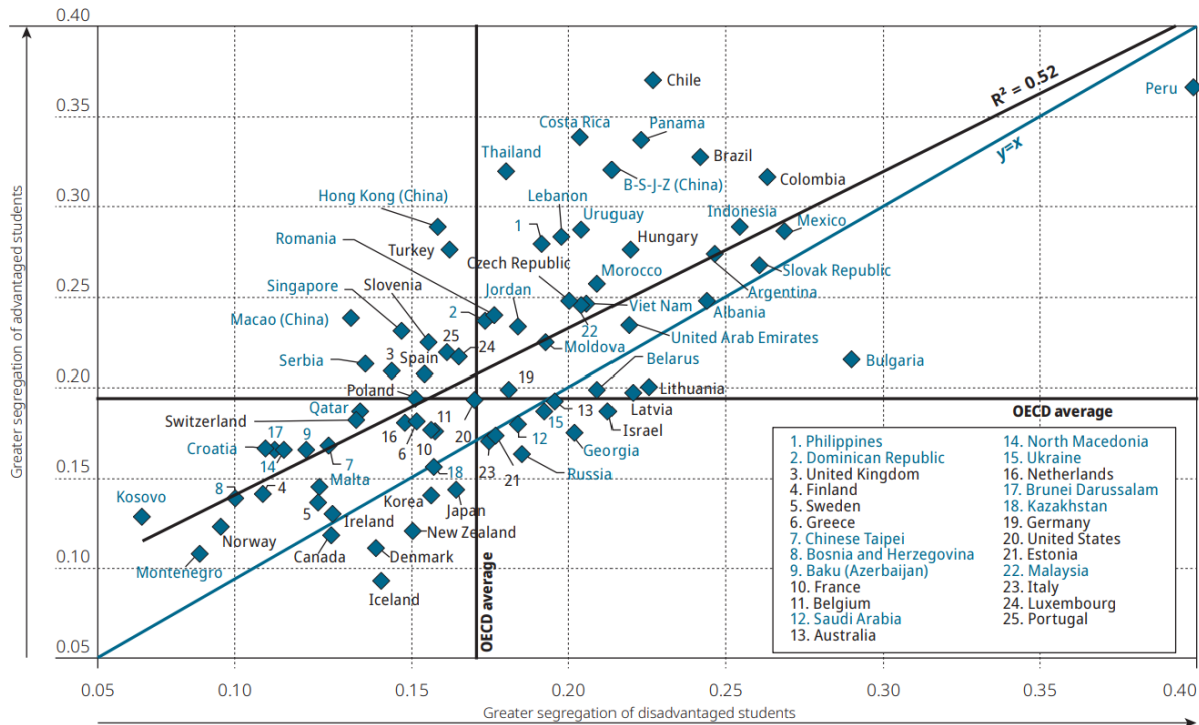
Az egyik leggyakrabban felhozott probléma az intézmények közötti és azokon belüli és szegregáció jelenléte. Reardon és Owens (2014) cikkében olvashatunk arról, hogy a szegregáció erősen negatív hatással van a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményére, míg a nem szegregált, vegyes oktatás nem befolyásolja a többi gyermek teljesítményét. Hermann és Horn (2004) a magyar helyzetre vonatkoztatva állítják, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulók sokszor a többiektől elkülönülve tanulnak, ami nagyban rontja a tanulási és továbbtanulási lehetőségeiket. A szerzőpáros szerint ebben a kérdésben sokszor kiemelten érintettek a roma és más származású kisebbségek, azonban mivel ez általában egybeesik a jövedelmi és társadalmi helyzetből fakadó hátrányos besorolással, nem tárgyaljuk külön.

A szegregáció problémája már 2014-ben is felmerült (Kertesi és Kézdi, 2014) és azóta is egyre romlik. Az 1. ábra több mutatószámokkal mért szegregáció mértékét mutatja be a HHH-s (Halmazottan Hátrányos Helyzetű) gyermekek esetében. Mint láthatjuk, a vizsgált időszakban az összes indikátor alapján romlott, vagy stagnált a szegregált tanulók aránya.



1. ábra. Szegregáció mértéke különféle mutatószámokkal mérve, 2010-2020

Forrás: Hajdu et al., 2022, 197. o.



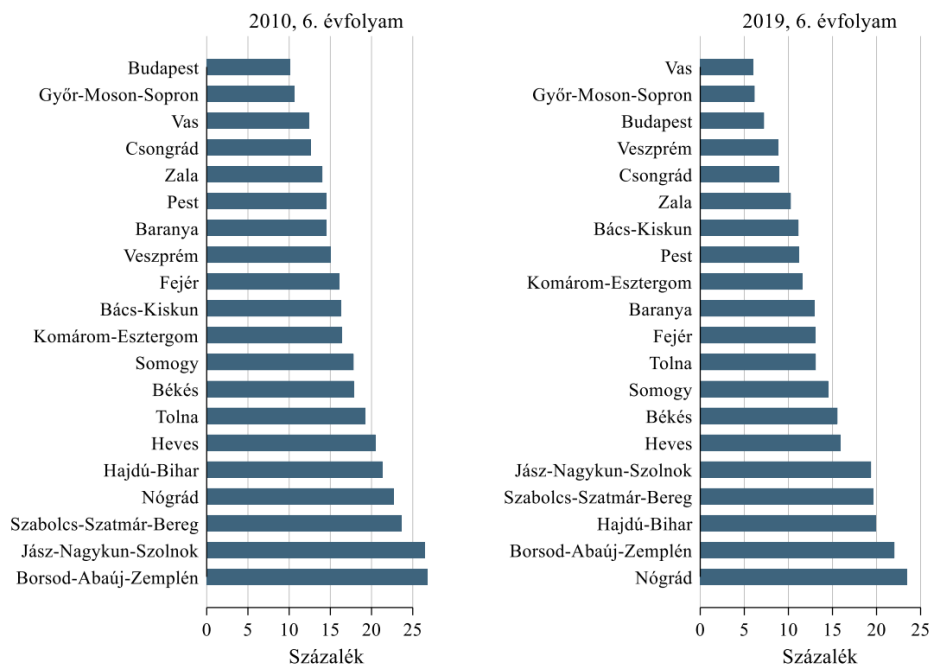
2. ábra. Hátrányos és előnyös helyzetű tanulók szegregálása

Forrás: Schleicher, 2018, 22. o.

A szegregáció mértéke más országokhoz képest is magas jelenleg Magyarországon. A 2. ábra országonként ábrázolja a hátrányos és jó helyzetű tanulók elkülönítését. A vízszintes tengelyen a hátrányos helyzetű tanulók, a függőlegesen a jó helyzetben lévő tanulók szegregációs indexe látható. Magyarország mindkét viszonylatban az OECD átlag felett áll. Ez azt jelenti, hogy az OECD országok között Magyarország az átlagostól jobban elkülöníti a hátrányos és előnyös helyzetben lévő diákokat.

Bár az KLIK létrejöttét és a központosítást azzal indokolták, hogy az önkormányzatok által fenntartott intézményekben nem egységes az oktatás minősége, egyelőre az újabb rendszer se volt képes kiegyenlíteni a hullámzó színvonalat. Jelenleg egyenlőtlenül vannak elosztva az erőforrások, mivel a szegényebb, vidéki kisiskolákba kevesebb pénz jut, amitől tovább romlanak a lehetőségeik a színvonalas oktatás kialakítására (Hajdu et al., 2022). Ez erősen meglátszik a 3. ábrán is, ami a gyengén teljesítő tanulók arányát mutatja megyei eloszlásban

2010-ben és 2019-ben.

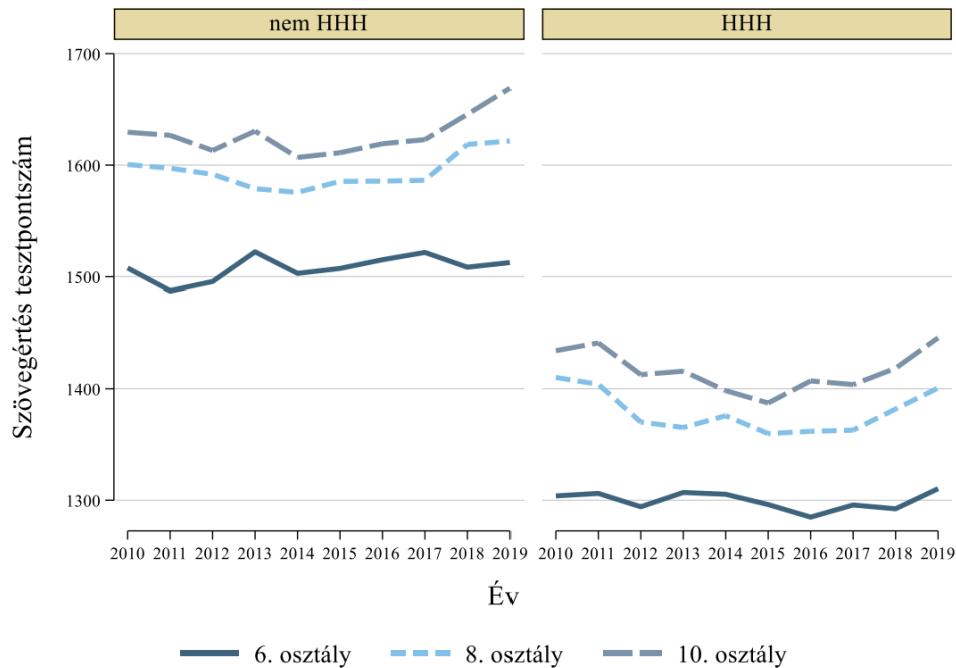


3. ábra. Megyéenkénti matematika kompetencia pontszám

Forrás: Hajdu et al., 2022, 254. o.

Ez alapján is láthatjuk, hogy az oktatási intézmény megyei elhelyezkedése nagyban befolyásolja a gyermekek teljesítményét. Emellett nagyon hangsúlyos probléma az is, hogy a szülők végzettsége és társadalmi helyzete is nagyban befolyásolja a gyermekek tanulmányait.

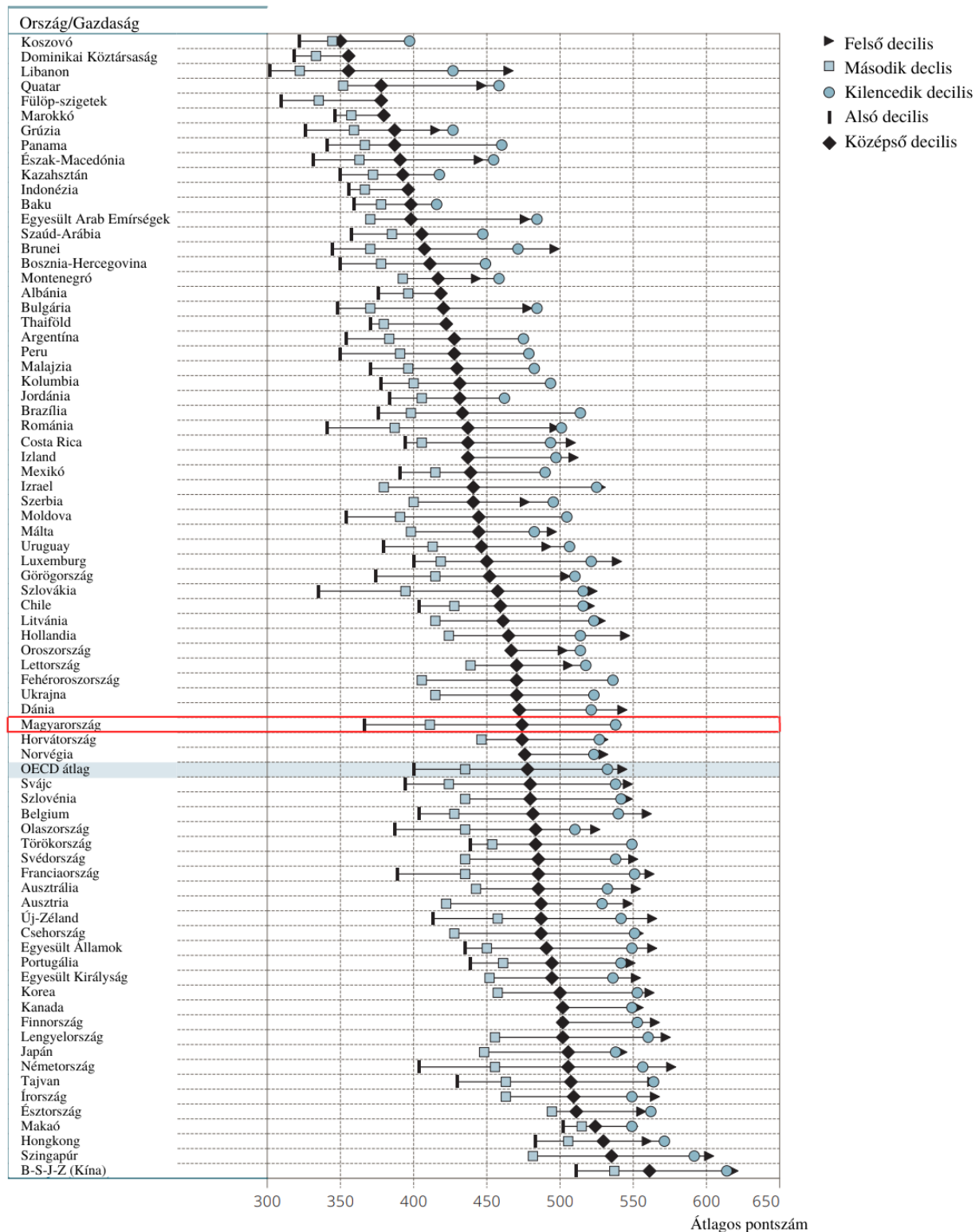
A 4. ábra a 2010 és 19 közti szövegértés kompetencia eredményeit mutatja be, HHH-s és nem HHH-s tanulókra bontva. Tisztán látszik, hogy óriási különbség van a két csoport között, az átlagos 10-es HHH-s tanuló pontszáma nem érte el egyik évben sem a nem HHH-s 6. évfolyamos átlagot.



4. ábra. Átlagos szövegértés-kompetencia pontszám HHH-s bontásban, évfolyamok szerint

Forrás: Hajdu et al., 2022, 243. o.

Az 5. ábra különböző országok PISA pontszámát mutatja be, feltüntetve a jövedelmi helyzet szerinti decilisenkénti átlagpontszámot is. Magyarország átlagos pontszáma az OECD átlag alatt van, azonban ami még fontos leolvasni az ábráról, hogy óriási különbség van a legalsó és a legfelső decilis között, utóbbi pedig majdnem megegyezik a kilencedig decilissel. Ez azt jelenti, hogy a diákok tudása szélsőségesen erősen függ a társadalmi háttérüktől.



5. ábra. Átlagos PISA pontszám és decilisek szerinti eloszlása, Magyarország és más országok

Forrás: Schleicher, 2018, 9. o.

Az itt bemutatottak alapján a jelenlegi rendszernek több pozitívan értékelhető pontja is van, ilyen a szabad iskolaválasztás és az ingyenes oktatás biztosítása. Emellett azonban megfigyelhető, hogy a szülők társadalmi helyzete és az iskola elhelyezkedése is erősen összefügg a gyermekek által elért átlagpontoszámokkal. Mindenképpen meg kell említeni még a felmerült problémák között a szegregációt és ennek évek óta emelkedő arányát.

3.3. Filozófiai értékelés

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy a 2.1 fejezetben bemutatott oktatási célok mennyire teljesülnek a magyar oktatási rendszerben. A mi álláspontunk szerint az oktatás különböző lehetséges céljainak mind megvan a legitimitása, azonban egyiknek sem szabad olyannyira szélsőséges mértékben érvényesülnie, hogy ezzel egy másikat elnyomjon. A magyar oktatási rendszerről elmondottakat alapul véve véleményünk szerint az oktatás különböző céljainak egy része valósul csak meg.

Egyrészt ingyenes és kötelező az oktatás (Nkt. 15. § (4) bekezdése alapján), amely főleg az utilitarista és részben a társadalmi igazságosság célokat szolgálja ki, mivel egyenlőnek tekinti a gyermekeket és igényeiket, nem tesz különbséget az alapvető oktatás kapcsán a jövőbeli munkakörével. Emellett fontos kiemelni, hogy megvalósul a szabad iskolaválasztás is, ami szintén ezen két célt támasztja alá.

Vannak azonban olyan célok, amelyek ebben a rendszerben nem valósulnak meg: a jelenlegi iskolarendszer nem lát el sem individualista célokat, sem társadalmi igazságossági célokat. A kerettantervek nagy mennyiségű, száraz tananyagot írnak elő, amit az tanárok túlnyomó részben frontális oktatással adnak le. Nagyon kevés a hangsúly a gyakorlati megvalósításon és az úgy nevezett „soft skill”-eken, mint a csoportmunka és kreatív problémamegoldás. Ebből fakadóan az oktatás nem éri el individualista irányzat követői által fő célként kitűzött önmegvalósítást és egyéni fejlődést.

Bár vannak tehetséggondozó programok, mint például az Arany János Tehetséggondozó Prog-

ram **Program** (2021) vagy az Útravaló Ösztöndíjprogram **TEF** (2020), ezek csak a legtehetségesebb hátrányos helyzetű diákok számára elérhetőek, ezzel elzárva a többiekét az egyéni fejlődés lehetőségétől. Az is belátható, hogy a formalizált és egységesített kerettanterv és számonkérési forma nincs átfedésben a diákok egyéni igényeire szabott tanulással, a tudásért való tanulással és a diákok autonómiájával.

A társadalmi igazságosságra irányuló közösségi célú oktatás sem valósul meg, mivel a frontális oktatás nem ösztönzi a gyermekekben a világ megkérdőjelezését. Mivel nagy mennyiségű kötelező tananyagot kell leadnia a tanároknak, egyszerűbb a dolguk van, ha uniform osztályt oktathatnak, akik nem kérdeznek bele a tananyagba. Így előfordulhat, hogy a tanárok maguk is ellenőszöngzik a kíváncsiságot és a kritikus szemléletet. Emellett egy szolidaritásra épülő rendszer nem termelne ki olyan jelenségeket, mint a szegregáció, társadalmi, helyi vagy szülői végzettségtől függő tanulmányi eredmények, amelyeket a fenti ábrák is mutattak.

A 2.1 fejezetben kifejtett célokat szerintünk nem érdemes egymástól elkülönítve kezelni, vagy bármely célt teljesen elhanyagolni egy másik megvalósítása érdekében. A jelenlegi rendszer szemrevétele után úgy érezzük, hogy a társadalmi igazságosságelméleti cél nem kap elég hangsúlyt, főként a gazdasági célok érvényesülnek. A következőkben levezetett javaslat ezt hivatott korrigálni: olyan rendszert szeretnénk létrehozni, melyben érvényesül a méltányosság elve, ugyanakkor nem sérti túlzottan az oktatás többi célját sem.

4. Közpolitikai javaslat

A következőkben általunk bemutatott közpolitikai javaslat célja a híd megteremtése az esélyegyenlőség és a minőségi oktatás között. A korábbi fejezetekben megfogalmazottak alapján kijelenthető, hogy a jelenlegi rendszerben az oktatásra szánt erőforrások a jó anyagi helyzetű diákok oktatására csoportosulnak. Gazdasági szempontból ez tűnik a legjövedelmezőbbnek és az elosztás hagyományos értelemben vett meritokráciával igazolja a létét. A legjobb iskolákba a legjobban teljesítő tanulók juthatnak be, a legjobb képességű diákok magas mi-

nőségű oktatása pedig humánerőforrás tekintetében nagy értéket teremt az államnak. Az érdemek azonban másként is értelmezhetők, mint a teszteken elért eredmények, amelyekben nagy szerepet játszik a korábban ismertetett rejtett tanterv. Tekinthejtük jutalmazandónak a gyerekek fejlődését is, ebben az esetben pedig csak az az elosztás igazolható, amely oda csoportosítja a magasabb erőforrást, ahol nagyobb fejlődés érhető el a gyerekeknél. Ez megteremti a lehetőséget a hátránnyal induló diákok felzárkózására, ez által pedig csökkenek a társadalmi egyenlőtlenségek.

A kihívás abban rejlik, hogy mindemellett az oktatás hatékony és minőségi legyen, az esélyegyenlőség árán ne szenvedjenek túlzottan nagy kárt a jól teljesítő, jó háttérű diákok. Ennek a lehetőségét a verseny és a kellő információ teremti meg: olyan rendszert akarunk létrehozni, amelyben az iskolák versenyeznek a diákokért, és a szülők iskolaválasztási döntése kellően informált. Ebben az esetben azokat az iskolákat fogják előnyben részesíteni, amelyek a lehető legjobb foglalkozást nyújtják a gyerekeknek, ahol megfelelően fejlődhetnek és jól érzik magukat.

További célunk a szegregáció mérséklése, amelyet két oldalról szeretnénk megfogni. Egyrészt nem adunk lehetőséget az iskoláknak, hogy válogassanak a diákok között, az iskolaválasztás során egyedül a szülők preferenciái érvényesülhetnek. Másrészt az kellő mértékű informálás és egy ezt segítő ösztönzőrendszer elősegítheti az önszelekció mérséklését. Az általunk javasolt rendszer működésére és kihívásaira a következő fejezetekben térünk ki.

4.1. Működése

Javaslatunkat a „voucher rendszerre” alapoztuk, amelyet több OECD országban is implementáltak. Mindegyik országban a magánintézményekhez köthető a szabályozás, ami a hátrányos helyzetű gyermekeket támogatja, így nekik is lehetőségük nyílik bekerülni a magas tandíjú intézményekbe. Belgium egyes területein, Chilében és Hollandiában az állam a gyermekek száma és hátrányossági helyzete alapján határozza meg a magánintézményeknek járó plusz

támogatást, amely a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb költségű oktatásának kiadásait is hivatott fedezni. Ezeket a rendszereket az OECD (2017) jelentése alapján is sokan kritizálták, mivel látható tendencia, hogy az így bekerült tanulókelszigetelődtek, sokszor nem voltak képesek fenntartani az iskola ütemét és rosszabbul teljesítettek, mintha nem váltottak volna iskolát.

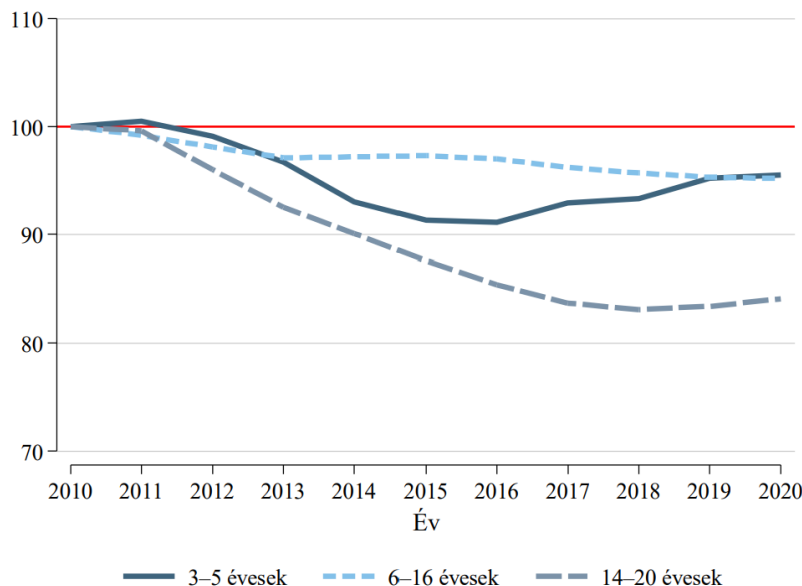
Az általunk javasolt rendszer azonban a fent említettekkel ellentétben nem a magániskolákhoz kapcsolódnak a voucherek, hanem a közoktatáshoz, ahol mind a diákok, mind a finanszírozás kizárólag ezen az alapon van allokálva. A rendszer az alábbi fontos követelményeken alapul, amelyeket a továbbiakban részletesebben is kifejtünk:

1. A szülők az ország összes iskolája közül választhatnak egy preferenciasorrend bejelentésével. A preferencia jelentésére az iskolakezdő-korú gyermekek szülei törvényileg kötelezve vannak.
2. Minden iskolakezdőhöz kuponokat allokál az állam, ezek értéke eltérhet.
3. A kuponok értéke a gyerekek anyagi háttere és egyéb vele született hátrányai alapján a rászorulóknak esetében magasabb, mint jobb helyzetben lévő társaik esetében.
4. Az iskola finanszírozása a beiratkozó gyerekek kuponjai alapján történik, az iskolák más forrásból (szülői adományokból, önkormányzattól stb.) nem fogadhatnak el anyagi forrásokat.
5. A jelentkezők közül nem az iskola választ: a helyek feltöltésekor automatikusan a magasabb preferencia érvényesül.
6. Túljelentkezés esetén az egyformán magas preferenciájú gyerekek között sorsolással döntünk.
7. Az iskolaválasztás magas fokú informáltságot igényel: ezt a tankerületekhez kötődő szakértői segítség és feltételes támogatási rendszer ösztönzi.

Javaslatunk alapját az állami támogatást jelképező „kuponok” képzik, melyet minden tanköteles gyermekhez rendelünk. A tanulók, illetve szüleik szabadon választhatnak iskolát és az intézmények az ott tanuló gyermekek kuponjai által képviselt állami támogatás összegéből finanszírozzák a költségvetésüket. Az iskoláknak nem lesz lehetőségük más forrásból, például önkormányzatoktól vagy szülői támogatásokból pénz szerezni, így csak beiratkozott tanulók után kapott támogatást tudják felhasználni működésük finanszírozására. Ezzel elkerülhetjük, hogy a gazdagabb önkormányzatok több pénz bocsájtsanak a körzetükben fekvő kerületek rendelkezésére, ami növeli a lakhely szerinti oktatási különbségeket, illetve a tehetősebb szülők adományai sem termelhetik újra a származási háttér szerinti eltéréseket.

A különböző hátrányosságokkal -, legyen az szociális vagy fizikai együtt élő tanulók után több támogatás jár, így az iskoláknak érdekükben áll majd a hátrányos helyzetű tanulók számára is vonzóvá tenni az intézményüket. Az intézményválasztás preferencia-sorrend alapján történik, amit minden diáknak, illetve szüleiknek kötelező kitölteni. Amennyiben az iskola kapacitásánál több tanuló jelentkezik, sorsolással dől el, hogy ki kerül be az intézménybe. Ez véleményünk szerint az egyetlen igazságos megoldás a túljelentkezésre, mivel egyedül a sorsolás biztosítja társadalmi státusztól vagy más tényezőktől független egyenlő esélyt az intézménybe való bekerüléshez. Emellett egy transzparens sorsolási rendszer csökkenti a szegregáció kialakulását és annak esélyét, hogy az iskolák kiskapukat vagy más lehetőségeket kihasználva válogassanak a jelentkezők közül. Akik nem jelöltek meg iskolát, lakhelyükhöz közel olyan intézménybe kerülnek, ahol még van hely, de mások is megjelölték a preferenciáik között, így biztosítva, hogy ezen gyermekek ne azokra a helyekre kerüljenek, amikért nem folyt verseny.

Ez a rendszer egy idő után egyes iskolák bezárását vonja maga után. Ahogyan az alábbi ábra is mutatja, jelenleg a Magyarországon tanulókori gyermekek száma egyre csökken:



6. ábra. Tankötelezettek száma, 2010-2020

Forrás: [Hajdu et al., 2022](#), 24. o.

Ha nem zárnak be iskolák, ez logikus módon az iskolai helyek kihasználtságának csökkenésével jár. Ez azt is jelenti, hogy a szülők szabadabban tudnak válogatni az iskolák között, mivel sok helyen nincsen feltöltve a létszámkapacitás, amivel erőforrásokat is pazarolunk. Ha csak a gyermekek kuponjaiból kapott finanszírozásból lehet fenntartani az iskolát, azok az intézmények, amelyekre kevesen jelentkeznek egy idő után nem lesznek képesek folytatni a működésüket. Ha egy iskola csődöt jelent, 2 év türelmi időt és ennek kipótlásához szükséges finanszírozást kapnak. Ha ennyi idő alatt nem jelentkezik megfelelő mennyiségű gyermek ahhoz, hogy az iskola önfenntartó legyen, be kell zárnia. A 2 évet azért határoztuk meg, hogy a felvételi előtt álló gyermekeknek ne kelljen közvetlenül a felvételi évében iskolát váltani.

4.2. A verseny megváltozása

Jelenleg a szülők sok helyen nem csak iskolák, hanem azokon belül osztályok között is tudtak válogatni a beiratkozás során, valamint az iskola is dönthet, hogy kit melyik osztályba helyez. Ez, bár az iskolák közötti különbségeket nem, az iskolán belüli különbségeket nagyban nö-

veli. Ennek egy szélsőséges példája a Gyöngyöspatai per során napfényre került szegregációs ügy, melynek során a roma származású gyermekeket a többi tanulótól fizikailag is elkülönítve tanították, rosszabb minőségű oktatásban részesültek (Uzonyi, 2020). Az UNICEF Gyöngyöspatai perhez kapcsolódó állásfoglalásában úgy becsüli, hogy a roma gyermekek fele tanul elkülönítetten és ez a szám egyre növekszik (UNICEF, n.d.). Mivel úgy gondoljuk, hogy az osztályok szerinti szétválogatás is nagyban árthat a diverzitásnak és vegyes osztályokkal járó előnyök mértékének, a rendszerünkben csak iskolát lehetne választani, osztályt/tanítót nem. Ha egy intézményben több osztály is indul, beiratkozások után az iskoláknak szintén sorsolással kell eldönteni, hogy melyik gyermek melyik osztályban fog tanulni. Ez azzal járna, hogy nem lehet rögtön specializált osztályokba jelentkezni, azonban a tanulók felvehetnének később specializált órákat, ezzel megtartva a szakosodott oktatás lehetőségét.

Emellett fontos megemlíteni a sorsolási faktor hatását a policy közvéleményben való megítélésében. Mindenképpen demoralizáló lehet, hogy a gyermek nem feltétlen kerül be oda, ahova jelentkezett, azonban ez jelenleg is előfordulhat, ha valaki nem a körzeti iskolát választja. Az, hogy ezt nem a jelentkezési sorrend, az igazgató szubjektív döntése vagy bármilyen más szempont alapján határozzuk meg, könnyen megérvelhető, azonban azokkal lesz nehéz elfogadtatni, akik a legnagyobb hatással voltak az eddigi jelentkezések elbírálásában és a legtöbbet veszthet az új rendszer bevezetésével, tipikusan a közép és felsőosztálybeli szülők. Ezen helyzet kezelését később, az Érintettek alfejezet során fogjuk tárgyalni. Bízunk abban, hogy ez csak az első pár évben fog problémát jelenteni és ahogyan egyre többen vesznek részt a rendszerben, beépül a köztudatba, ugyanúgy, ahogyan a jelenlegi, igen igazságtalan rendszer is egykor elfogadottá vált.

4.3. A szegregáció mérséklése

A szegregáció veszélyét nem tudjuk eloszlatni, mivel felmerülhet, hogy a jelenlegi rendszerhez hasonlóan a felső és középosztály rendelkezik azokkal az információkkal és eszközökkel, amik segítenek a legjobb iskolák kiválasztásában. Egy szegény településen az egyetlen, kézenfekvő-

nek tűnő választás a helyi iskolába való beiratkozás, így azonban a gyermek kizárólag olyan diákokkal fog érintkezni, akik saját szocioökonómiai háttérével egyező környezetből származnak. Az *Informált döntés* alfejezetben kitérünk arra, hogy hogyan ösztönöznénk a szülők informálódását, aminek szerves része lenne annak magyarázata, hogy mennyire rossz hatással lehet egy gyermek teljesítményére a szegregált oktatásban való részvétel. Ez igaz még olyan iskolában is, amelynek jóval magasabb a finanszírozási kerete, mint az alternatívának. Ezzel reméljük sikerül meggyőzni a szülőket, hogy adják le preferenciáikat olyan helyekre, ahol nem csak az övékkel megegyező gyermekek tanulnak.

Emellett elképzelhető, hogy egyes iskolák arra szakosodnak, hogy a hátrányos helyzetű tanulók számára „reklámozzák” magukat, ezzel sok finanszírozáshoz jutva, amiből tudják fedezni a gyermekek oktatásának plusz költségeit, azonban a szegregáció és annak negatív következményei ugyanúgy fenn fognak állni. Felmerülhet a kérdés, hogy nem alakulhat-e ki ugyanígy egy olyan helyzet is, hogy egy iskoláról „elitképző” kép kezd el terjedni, ahol kimagasló az oktatás minősége és főleg tehetősebb szülők gyermekei tanulnak. Szerencsére, ha ez a kép elkezd kialakulni egy intézményről, valószínűleg más státuszú gyermekek is leadják ide jelentkezésüket, hogy részesüljenek a magas minőségű oktatásból és a jobb háttérrel rendelkező gyermekekkel való vegyülés pozitív hatásaiból. Mivel túljelentkezés esetén nem az iskola választ a gyermekek közül és nem is egy tesztpontszám kitöltése alapján születik döntés, ami hátrányban részesíti a hátrányos helyzetű tanulókat (rejtett tanterv, a két kód közti különbség és kevesebb erőforrás, ami miatt például nem tudnak magántanárt fogadni a felkészüléshez), hanem random sorsolás alapján, a statisztikai gondolatmenet alapján a felvettek háttérének megoszlása le fogja képezni a jelentkezőkét, így vegyesen fognak bekerülni magas és alacsony szocioökonómiai háttérű gyermekek.

4.4. Informált döntés

Az általunk javasolt rendszer legnagyobb hiányossága és problémái abból eredhetnek, ha a szülők nem informálódnak kellőképpen és nem használják ki a gyermekek számára nyújtott

lehetőségeket, mert így nem érvényesül a verseny által biztosított hatékonyság és minőség-növekedés, megjelenhet szegregáció az intézmények között. Ennek kiküszöbölése érdekében kiépítenénk egy külön feladat-, és munkakört, melynek egyetlen célja a szülők informálása és jelentkezési, iskolaválasztási konzultáció nyújtása. A regionálisan működő rendszer független lenne az iskolától, hogy objektív, de mégis pontos, megbízható tanácsot tudjon adni. Annak érdekében, hogy ösztönözzük a szülőket a szolgáltatás igénybevételére, részvétel esetén iskolakezdési támogatásokat nyújtanánk, mint ruházat, távolabbi iskolába kerülés esetén utazási vagy kollégiumi támogatás. Ilyen ösztönzőrendszereket korábban is hatásosan alkalmaztak a magyar oktatási rendszerben (Kormányablak, 2022), így úgy gondoljuk, hatásosan ösztönöz-né a szülőket az alapos informálódásra és így megalapozott döntéseket tudnak majd hozni a preferenciasorrend felállításánál.

Az informálódás segítéseért és az iskolák objektív megítéléséért létrehoznánk egy standar-dizált tesztet, amelyet a tanulónak minden évben ki kell tölteniük. A teszt nem objektív tudást mérne, hanem fejlődést az előző évekhez képest, így csökkentenénk a rejtett tanterv miatt előálló torzítást. Ezeket az eredményeket évfolyamonként vagy iskolánként aggregálva elérhetővé tennénk, ezzel is elősegítve a szülők döntését, mivel így nem csak az alapján dön-tenének, hogy az adott iskolában milyen a kompetenciafelmérések eredménye (ami a konkrét tudást mutatja, nem pedig a relatív fejlődést, nem lehet tudni, hogy az ott tanuló gyermekek milyen alapképességekkel/tudással léptek be az intézménybe és mi az ottani oktatás tényleges hatása), hanem azt is be tudják súlyozni, hogy ez az intézmény mennyire képes fejleszteni gyermekeiket hozott tudástól és kiindulási ponttól függetlenül. Ez segíthet a kidolgozott és korlátozott kódokból fakadó különbségek, valamint a rejtett tanterv kezelésénél is.

Fontosnak tartjuk még kiemelni a tanárok helyzetét a rendszerben: Úgy látjuk, hogy homo-gén csoportokat, legyen azok jól vagy rosszul szituált gyermekekből összeállítva, könnyebb oktatni, mint olyanokat, ahol a gyermekek vegyesen ülnek az iskolapadokban. Mivel, ha javaslatunk jól működik, nagyon kevés homogén osztály marad, meg kell adni a felkészülési

lehetőséget a tanárainknak, hogy megfelelő módon tudják kezelni az előálló helyzetet. Ennek elérése érdekében a tanárképzésbe is bevezetnénk olyan tantárgyakat, melyek a vegyes háttérű és képességű gyermekek oktatására és koordinációjára készíti fel az oktatókat. Mivel a vegyes csoportok oktatása nagyobb igénybevétellel járó tevékenység, alacsonyabb óraszámot és magasabb kompenzációt kínálnánk a tanároknak. A korábban érintettpontokban kifejtettük, hogy hosszú távon minden bizonnyal kevesebb iskola fog üzemelni, ami a tanárhiány megoldásához is vezethet, azonban a megmaradt munkaerő képzettségét és munkájuk minőségét is emelni szeretnénk.

4.5. Közpolitikai megfontolások

Mivel egy ilyen mértékű átalakítás rengeteg résztvevőt érint, meg kell győződnünk róla, hogy mindenki számára elfogadható és érthető a folyamat, amit tervezünk. Az előző alfejezetben kifejtettük a tanárok szerepével és helyzetével kapcsolatos gondolatainkat, azonban sorra szükséges venni a többi érintettet is:

A gyermekek kapcsán már említettük, hogy a hátrányos helyzetűekre csak jó hatással lehet, ha kiegyenlítődik az oktatás minősége és csökken a szegregáció, valamint arról is írtunk, hogy ez miért nem árt azoknak, akik jobb háttérből jönnek.

A szüleikkel egygel nehezebb a helyzet: A rosszabb háttérrel rendelkező szülők gyakran önszelektálnak: nem íratják gyermekeiket olyan intézményekbe, amik ismeretlenek, ahol más társadalmi háttérrel rendelkező gyerekekkel érintkeznének, mert sokszor féltik őket a kirekesztéstől, csalódástól vagy egyszerűen csak jobb ötletnek tartják ismerős, megszokott közegbe íratni őket. Általában nem is tudják, hogy mennyivel rosszabb esélyeik lesznek ezen döntések által. Őket az informálódásra kiépített intézményen keresztül próbálnánk meggyőzni arról, hogy milyen előnyökkel járhat ezen preconcepciók levetése és az új rendszerben való bizalom. A másik oldalról nagyon fontos kommunikálni a magasabb társadalmi osztályokból származó szülőkkel is: az eddigi rendszer sokszor nekik kedvezett, félhetnek, hogy elvesztik

eddiggi fölényüket a többiekkel szemben. Legfőbb kritikaként az merülhet fel, hogy ha hátrányos helyzetű tanulókkal vegyes osztályba íratja gyermekét, az ő tanulási és továbbtanulási esélyeit csökkenti. Reméljük, hogy az ő szkepticizmusukat képesek leszünk tanulmányokkal alátámasztott érveléssel eloszlatni, ami átadja nekik is, hogy nincsen ettől tartanivalójuk. Az ő gyermekeik esélyeit szinte elhanyagolható mértékben csökkentené a rosszabb helyzetű tanulók integrálása, azonban számukra jelentős javulást jelentene. Ezen érvelés ellen az lehet kifogás, hogy kimondottan rasszista álláspontot vállalnak fel, azonban reméljük, hogy ez nem lenne társadalmilag elfogadott. Mindenesetre az egyik legfontosabb teendő ezzel kapcsolatban a szülők transzparens és folyamatos tájékoztatása lenne, miközben kikérjük véleményüket, meghallgatjuk aggályaikat és ezeket beépítve vinnénk véghez a folyamatot, miközben kihangsúlyozzuk az egyén társadalmi felelősségét. Ez természetesen minden érintettnél érvényes, azonban itt tartjuk a legsúlyosabbnak. Fontos még kiemelni, hogyha politikai szempontból fontoljuk meg a javaslat bevezetését, az éppen hatamon lévő kormány számára fontos aspektus a közmegegedettség az újraválasztásuk esélyeinek növelése, amire az itt felsorolt érintettek közül a szülőknek van a legnagyobb hatásuk, így valószínűleg kiemelt hangsúlyt kell fordítani az ő elégedettségük megszerzésére.

Az átalakulás érinti még az iskolákat, illetve azok fenntartóit. Számukra kellemetlen lehet, hogy egy sokkal kiszámíthatatlanabb finanszírozási rendszerben kénytelenek felépíteni a költségvetésüket és hogy nagyon bizonytalan a jövőben folyósított támogatások összege. Emellett valószínűleg foglalkoztatniuk kell majd egy kommunikációs szakértőt is, aki segíthet az iskola céljainak megfelelően pozicionálni az intézményt, hogy tényleg elérjék azokat a gyermekeket és szülőket, akiket fel szeretnének venni. Nekik kell talán a legnagyobb változtatásokat végrehajtani, azonban politikai szempontból nem képviselnek akkora erőt, mint a szülők. Természetesen szükséges az intézmények számára is segítséget nyújtani az átalakulás kapcsán: szakértőkkel adaptálni az új rendszert, kommunikálni, hogy pontosan milyen elvárásoknak kell megfelelniük, valamint komolyan venni aggályaikat és a felmerülő problémákat, ezekre reagálni és orvosolni őket.

Az oktatásért felelős állami szerveknél is szükség lesz az átstrukturálásra. Nem látunk bele a jelenlegi működésükbe, azonban egy ilyen szintű változás őket sem kerülheti el. Már említettük az informálódást segítő fejezetben az új munkakörök és fejlődést-felmérő rendszer létrehozását, azonban ezek mellett minden mást is nekik kéne koordinálni és ellenőrizni. Mindenképpen meg kell nyerni az együttműködésüket, mivel enélkül nem lehet implementálni a javaslatunkat vagy ha mégis, akkor pont a hatékonyságot, koordináltságot és olajozott működést veszélyeztetjük, amire hivatkozva Rawls is a társadalmi igazságosság céljait tekinti hangsúlyosabbnak a többi céllal ellentétben.

4.6. Filozófiai megfontolások

Olyan oktatási elosztási rendszert szerettünk volna létrehozni, amely a jelenlegihez képest jobban teljesít az oktatás céljainak teljesítésében. Ezeket a célokat a 2.2-es fejezetben gyűjtöttük össze, és megállapítottuk, hogy a célok mindegyikének van létjogosultsága, és véleményünk szerint a társadalom is több különböző funkciót rendel szimultán az oktatáshoz. Egyik vagy másik túlzott fókuszba helyezése jelenthet egyedül problémát, ekkor ugyanis előfordulhat, hogy az oktatás valamely másik funkciója sérül. Ezt véltük felfedezni a jelenlegi oktatási rendszer esetében is, ahol véleményünk szerint a gazdasági érdekek és a gazdasági fejlődés céljának alárendelődnek mind az individualista, mind a társadalmi igazságossági célok.

A társadalmi igazságossági célok nem teljesülése a hátrányos helyzetű rétegek jogsérelmével jár együtt. Amennyiben a rendszer nem egyenlíti ki az egyénre saját hibáján kívül eső hátrányokat, úgy azt álláspontunk igazságtalannak tekinthetjük. Véleményünk szerint nem elégséges az alapvetően igazságtalan rendszert megerősítő intézkedésekkel többé-kevésbé foltozni, továbbá a jelenlegi rendszerben nem is sok ilyen intézkedés működik. Egy olyan elosztási rendszer létrehozását javasoltuk, amely nulladik ponton veszi figyelembe és korrigál a hozott hátrányokkal. Úgy véljük a javaslat kielégíti a Rawls (1997) méltányos esélyegyenlőségi elvét: az elosztási rendszer a hátrányos helyzetű diákok számára nagyobb értékű kupont, több erőforrást biztosít. Ez megegyezik Rawls oktatáshoz fűződő elképzeléseivel.

Habár ebben a dolgozatban elsősorban elosztási kérdésekkel foglalkozunk, így az individualizmus megfontolásai némileg kívül esnek a dolgozat fókuszán, ezen a ponton azért ejtünk róla néhány szót. Noha alapvetően nem az individualista célelméletek alapján építettük ki a javaslatunkat, ez nem zárja ki annak lehetőségét, hogy ez kiegészítse az általunk megerősíteni kívánt társadalmi igazságossági célokat. Amennyiben nagyobb autonómiát hagyunk diákoknak, akik szabadabban dönthetnek a választott intézményről, kevésbé lesznek útfüggők és megnő az esélyük a személyes fejlődésre, az egyéni céljaik és preferenciáik alapján iskolát választani. Másrészt az intézmények oldaláról is érdemes lehet növelni az autonómiát: az eddigi merev és szoros tanterv helyett lehetőség volna diverzebben leadni a kötelező anyagokat, ami a szülők iskolaválasztási lehetőségeit is gazdagítja. Emellett a versenyt is segíti, mivel a szereplők ennek segítségével is meg tudják különböztetni magukat a többi intézményektől. Ezen szempontok alapján úgy ítéljük, hogy habár nem ez volt az elsődleges szempontunk, az individualista filozófia céljai is jobban érvényesülhetnének, mint a jelenlegi rendszerben, emellett egyenlőtlenségek csökkentésére irányuló javaslatunk nem érinti hátrányosan a tanulók és szüleik szabadságát, valamint a tanulók egyéni kibontakozását sem.

Felmerül a kérdés, hogy a vallási, illetve magániskolák jelenléte hogyan befolyásolja az általunk kijelölt célokat és az elosztás megvalósulását. Habár ez szintén kissé kívül esik a dolgozat fókuszán, azért megkísérlünk adekvát választ adni erre a kérdésre. A vallási iskolákkal kapcsolatban az a véleményünk, hogy amennyiben még ha közvetetten is, de állami forrásokból van finanszírozva, úgy az lenne igazságos, ha a vallási iskolák is ugyanezen az alapon működnének. Az előbb említett megkülönböztető értékajánlat lehetne a vallási nevelés, így nem veszélyeztetné a rendszert.

A magániskolák jelenléte véleményünk szerint nagyobb problémát jelent, mivel lehetőséget teremt a tehetősebb szülőknek, hogy a gyerekeiket „kimenekítsék” az átalakuló közoktatásból. Ez természetesen rossz hatással volna az iskolák összetételére és a közoktatásban elért átlagos teszt-eredményekre. Logikus lépés lehetne megtiltani a magániskolák működését,

de ez természetesen a szülői szabadságjogok megsértésével járna, ennél fogva ilyen eszközök alkalmazása elfogadhatatlan (lásd 4.1. fejezet). Ugyanakkor érdemes figyelembe venni, hogy habár ezek a diákok nem vesznek részt a közoktatásban, szüleik ettől függetlenül adó formájában részt vesznek annak finanszírozásában. A közoktatásból kimenekülő gyerekek kuponjainak értéke szétoszlik a közoktatásban résztvevők között. Bízunk benne, hogy a közoktatás ilyen módú fejlesztése idővel ahhoz vezet, hogy nem lesz szükség, nem éri majd meg magánoktatásban tanulni.

5. Összefoglalás

Dolgozatunkban egy filozófiai alapokkal alátámasztott oktatási erőforrás-elosztási rendszert mutattunk be, amely nagyban épít a Rawls-i igazságosságelméletre és célja a hátrányos helyzetű diákok esélyeinek kiegyenlítése az oktatás minőségének megőrzése mellett. Elméleti bevezetőnkben megvizsgáltuk az oktatás különböző lehetséges céljait, funkcióit a társadalomban, amiket két fő kategóriába soroltunk: individualista és közösségi célok. Utóbbi alatt három különböző célt kijelölő elvrendszert mutattunk be: Utilitarista, Társadalmi igazságosságra törekvő és Gazdasági hasznot maximalizáló oktatást. Ezen irányzatok előnyeit és hátrányait sorra véve alapján úgy gondoljuk, hogy egyik cél sem elhanyagolható, az oktatás több különböző funkciót is el kell lásson a társadalomban. A társadalmi igazságosság legfontosabb szerzője, Rawls igazságosságelmélete alapján indultunk tovább, amelynek rövid összefoglalója és a meritokratikus oktatás értelmezése után a jelenlegi magyar oktatási rendszert mutattuk be és értékeltük oktatáspolitikai és filozófiai oldalról.

Ezt követően ismertettük javaslatunkat, amiben egy olyan, méltányos elosztási rendszer működését és alapelveit fektetjük le, ami nagyobb hangsúlyt fektet a társadalmi igazságosság céljainak elérésére, mint a megelőző fejezetben bemutatott, jelenleg fennálló rendszer. Ezen célok közé tartozik a szegregáció visszaszorítása, ezáltal társadalmi háttér szerinti vegyes osztályok létrehozása, a szabad iskolaválasztás intézményének megőrzése, valamint a verseny

és pozitív következmények, hatásainak növelése. Miután bemutattuk javaslatunkat, hozzáfűzünk mind közpolitikai, mind filozófiai megfontolásokat, amik során úgy értékeljük, hogy a jelenlegi intézkedésekhez képest erősebb hangsúlyt kap a társadalmi igazságosság célja, azonban a másik két tárgyalt cél sem szorul háttérbe.

További kutatási kérdésként felmerül az említett javaslat mélyebb közpolitikai értékelése megvalósíthatósági szempontból. Az érintettelemzés során érdemes volna kvalitatív és kvantitatív kutatást végezni a szülők és tanárok és intézményvezetők körében, és az eredmény alapján esetlegesen módosítani a rendszer egyes elemeit. Emellett érdemes lehet költség-haszon elemzést készíteni a javasolt elosztási rendszer bevezetésével kapcsolatban.

Hivatkozások

- Bernstein, B., és Class, C. (1971). *Control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London, RKP.
- Bourdieu, P., és Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
- Brighouse, H. (2009). *Moral and political aspects of education*.
- Counts, G. S. (1978). *Dare the school build a new social order?* (Vol. 143). SIU Press.
- EURYDICE. (2021). *Magyarország: Oktatásfinanszírozás*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-35_hu
- Fehérvári, A. (2011). Normatív finanszírozás az oktatásban 2000 és 2009 között [normative financing in education between 2000 and 2009]. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(6), 21–34.
- Griffin, R. S., és Nash, R. J. (1990). Individualism, community, and education: An exchange of views. *Educational Theory*, 40(1), 1–18.
- Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., H'nich, D., Heléna, és Varga, J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere, 2021*. MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet.
- Hermann, Z., és Horn, D. (2004). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának finanszírozási módszerei. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(3), 3–17.
- Kant, I. (1991). *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése; a gyakorlati ész kritikája; az erkölcsök metafizikája*. Gondolat. (fordította: Berényi Gábor és Láng Rózsa)
- Kertesi, G., és Kézdi, G. (2014). Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban.
- Kormányablak. (2022). *Iskoláztatási támogatásra való jogosultság*. kormányablak.hu. Retrieved from <https://kormanyablak.hu/hu/feladatkorok/28/KINCS00018>
- OECD. (2017). *School choice and school vouchers: An oecd perspective*. OECD Publishing Paris.
- Platón. (2008). Platón: Az állam. Budapest. (Fordította: Jánosy István)
- Portelli, J., és Menashy, F. (2010). Individual and community aims of education. *The SAGE handbook of philosophy of education*, 415–433.

- Program, A. J. T. (2021). *A hátrányos helyzetű tanulók arany jános tehetséggondozó programja*. Retrieved from <http://www.ajtp.hu/kozerdeku?csu=AAAVIXVC>
- Rawls, J. (1997). *Az igazságosság elmélete*. Osiris. (fordította: Krokovay Zsolt)
- Reardon, S. F., és Owens, A. (2014). 60 years after brown: Trends and consequences of school segregation. *Annual Review of Sociology*, 40, 199–218.
- Ruitenberg, C., és Vokey, D. (2010). Equality and justice. *The SAGE handbook of philosophy of education*, 401–414.
- Schleicher, A. (2018). Insights and interpretations. *Pisa 2018*, 10.
- TEF. (2020). *Útravaló Ösztöndíjprogram- hazai*. Retrieved from <https://utr.tef.gov.hu/faq.php>
- Triandis, H. C. (2001). Individualism and collectivism: Past, present, and future.
- UNICEF. (n.d.). *A gyermekjogi civil koalíció állásfoglalása a roma gyermekek szegregált oktatásáról*. Retrieved from <https://unicef.hu/szegregacio-allasfoglalas>
- Uzonyi, Á. (2020). *Gyöngyöspatai szegregációs per: nem derült ki, hogyan képezik a természetbeni kártérítést*. Retrieved from <https://oktatas.atlatszo.hu/2020/01/28/gyongyospatai-szegregacios-per-nem-derult-ki-hogyan-kepzelik-a-termeszeten-karteritest/>