



EGYENSÚLY INTÉZET



HOGYAN LEGYÜNK OKOS NEMZET?

AZ EGYENSÚLY INTÉZET
HÁTTÉRANYAGA A MAGYAR
KÖZOKTATÁS MEGÚJÍTÁSÁRÓL

2021. JÚNIUS

2021-04

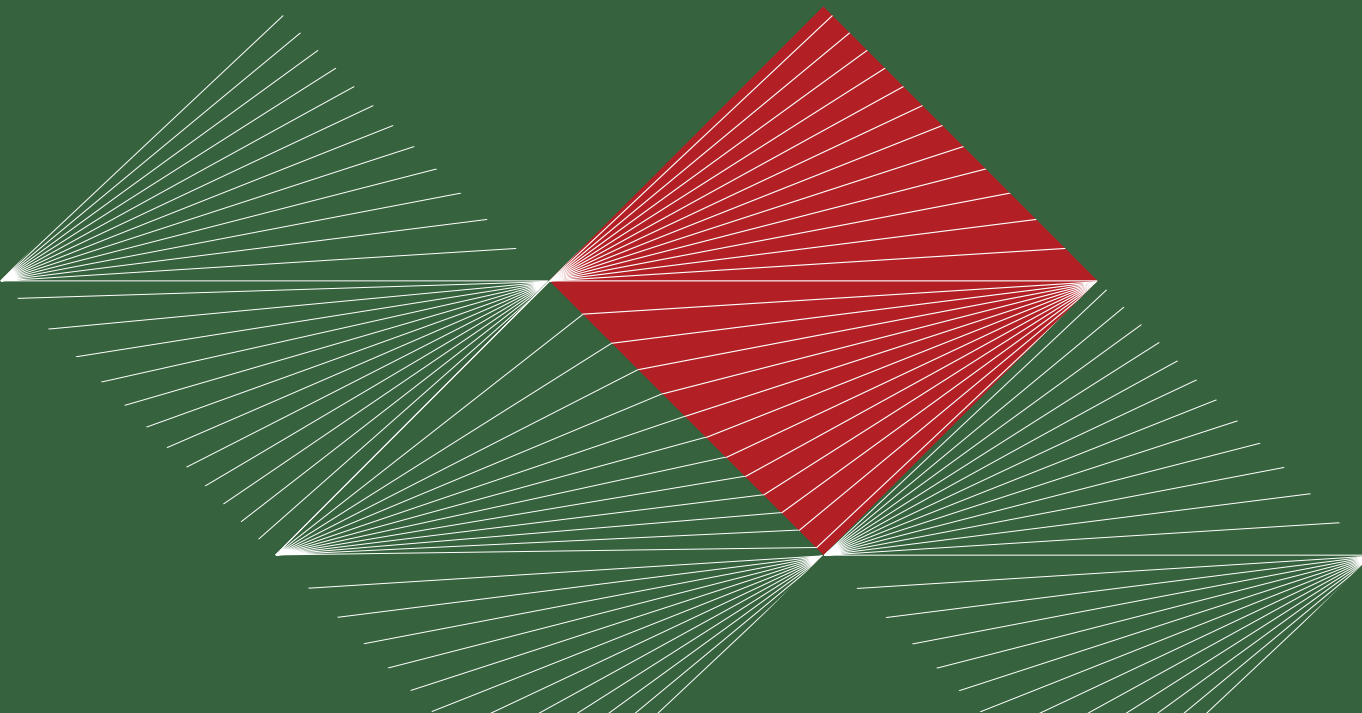
Hogyan legyünk okos nemezt?

Az Egyensúly Intézet háttéranyaga
a magyar közoktatás megújításáról
2021-04

*Felelős kiadó és szerkesztő: Egyensúly Intézet
2021. június
© Egyensúly Intézet*

*Kiadványszerkesztés: Zádori László
Borítókép: Shutterstock*

VEZETŐI ÖSSZEFOGLALÓ



- ▶ Közoktatásunk az utóbbi évtizedekben egyre kevésbé látja el alapvető funkcióit: nem készíti fel a magyarokat a társadalmi létre és a munkaerőpiaci részvételre, illetve nem tompítja a meglévő esélykülönbségeket. A kicsi, természeti kincsekben szegény országok számára ugyanakkor az emberi erőforrások fejlesztése jelenti a versenyképesség kulcsát. A következő évtizedekben ráadásul minden korábbinál jobban felértékelődnek majd az átváltható készségek, a tanulni tudás, a rugalmasság – vagyis épp azok a képességek, amelyek fejlesztésében a magyar közoktatás ma alulteljesít. Az összes ma elképzelhető befektetés közül az általánosan magas minőségű közoktatás fog megtérülni a leginkább.
- ▶ A magyar oktatási rendszer szerteágazó problémáinak megoldását hat kulcsfontosságú probléma orvoslásával kell elkezdni: 1. jövőképhiány (tisztáznunk kell, mit is várunk a közoktatástól, milyen állampolgárokat és hogyan szeretnénk nevelni); 2. teljesítményhiány (a pedagógusok szakmai autonómiája mellett biztosítanunk kell az oktatás általánosan jó minőségét); 3. pedagógushiány (megoldást kell találnunk arra, hogy a következő évtizedekben elegendő számú és kiválóan képzett, motivált pedagógus gondoskodhasson a célok eléréséről); 4. hatékonysághiány (jól működő és költséghatékony intézményrendszert kell létrehoznunk); 5. autonómiahiány (hagynunk kell, hogy az iskolák és a képzett pedagógusok végezzék a dolgukat, amelyhez ők értenek a legjobban); 6. esélyhiány (lehetőséget kell teremtenünk azok

számára, akik ma hátrányos társadalmi helyzetük miatt idő előtt kiesnek az oktatásból vagy tartós tanulási kudarcra vannak ítélve).

- ▶ Határozzuk meg pontosan a magyar közoktatás jövőképét! Három kérdésre kell világos választ adnunk: 1. Milyen célokat szolgáljon az iskola? 2. Milyennek képzeljük a társadalomban, a munkaerőpiacon és hétköznapi életében boldogulni képes magyar polgárokat? 3. Hogyan szolgálják ezt az emberképet az oktatási intézmények, és milyen pedagógusoknak kell működtetniük azokat?
- ▶ Magyarország egyik legfontosabb és legsürgetőbb kihívása ma a pedagógus-utánpótlás megoldása: több fiatalt kell a pályára vonzani, de lehetőség szerint közülük is a legtehetségesebbeket. A pedagógusképzésben hatékonyabban össze kell kapcsolni a kutatást és a tanítás gyakorlatát, és mind szemléletében, mind módszereiben korszerűsíteni kell a túl poroszos, tantárgy- és ismeretközpontú rendszert. Az orvosi és pszichológusi képzés mintájára vezessük be a 4+1+3 éves pedagógusképzést!
- ▶ A pedagógusi pályát a szakma anyagi és társadalmi megbecsülésének növelésével, illetve a tanári karrier vonzóvá tételével a legtehetségesebb fiatalok versengésének tárgyává kell tenni! 2030-ra fel kell zárkóztatni a kezdő béreket az átlagbér kétszeresének szintjére! Biztosítsunk dinamikusabb és rugalmasabb bérnövekedést a kezdő pedagógusoknak!

- ▶▶ A tanárhány rövid távú mérséklésére ösztönözzük a nyugdíjaskorú tanárok pályán maradását! Az intézményvezetőknek legyen rá lehetőségük és anyagi eszközeik, hogy visszacsábíthassák a pályaelhagyókat!
- ▶▶ A fő kérdés nem az, hogy az állam aktív szerepet vállaljon-e az oktatás szervezésében, hanem hogy segíti-e, vagy akadályozza az iskolákat az eredményes és költséghatékony működésben. Az államnak fel kell hagynia az oktatás tartalmi túlszabályozásával: a stratégiai döntéseket neki kell hoznia, de hagyja szabadon dolgozni a pedagógusokat!
- ▶▶ Vezessünk be kockázatalapú minőségértékelést az oktatásban! Az állam feladatkörei közül az egyik legfontosabb a minőségi követelmények megszabása és ezek teljesülésének nyomon követése, illetve segítése. Térjünk át az úgynevezett kockázatalapú értékelésre, vagyis az állam egy integrált monitoringrendszer jelzése alapján csak ott és akkor lépjen közbe, ahol és amikor szükséges!
- ▶▶ Hálózatosodjanak az iskoláink! Az intézményrendszer jelenlegi szétaprózottsága és pazarló humánerőforrás-gazdálkodása látványosan fenntartathatatlan. Ezzel szemben a világ sikeresebb oktatási rendszerei nagyobb egységekben, hálózatokban kezelik a hasonló kihívásokkal vagy lehetőségekkel szembesülő intézményeket.
- ▶▶ Az oktatás egyik legfontosabb feladata a társadalmi esélykülönbségek ellensúlyozása – nem pedig ezek erősítése. Ennek érdekében tartsuk minél tovább az iskolákban a gyerekeket: legyen ismét 18 év a tankötelezettségi korhatár!
- ▶▶ A tények alapján egyértelműen illúzió, hogy a korai szelekció bármilyen pozitív hatást gyakorolna a későbbi bérekre vagy a továbbtanulás esélyeire. Egyetlen kimutatható hatása a szegénység újratermelődése. Vezessük be ezért egységesen a 8 osztályos általános iskolákat; ez idő alatt ne legyen lehetőség a teljesítményalapú kiválasztásra és a tanulói utak szétválasztására!
- ▶▶ Az államnak kiemelt felelőssége, hogy ráirányítsa a figyelmet a pedagógiai hozzáadott érték kiemelt társadalmi hasznosságára. A szülők körében ma ismertebb, teljesítményalapú iskolarangsorok helyett az esélyteremtési iskolarangsorokat kell népszerűsíteni. Ezért szemléletformáló kampánnyal és anyagi ösztönzőkkel kell súlyt adni az iskolák esélyteremtő eredményeit megjelenítő rangsoroknak!
- ▶▶ Ennek a háttéranyagnak a tanulságai alapján a magyar közoktatás megújítására vonatkozó javaslatainkat külön kiadványban is összefoglaltuk. Ez a dokumentum letölthető a honlapunkról:

www.egyensulyintezet.hu

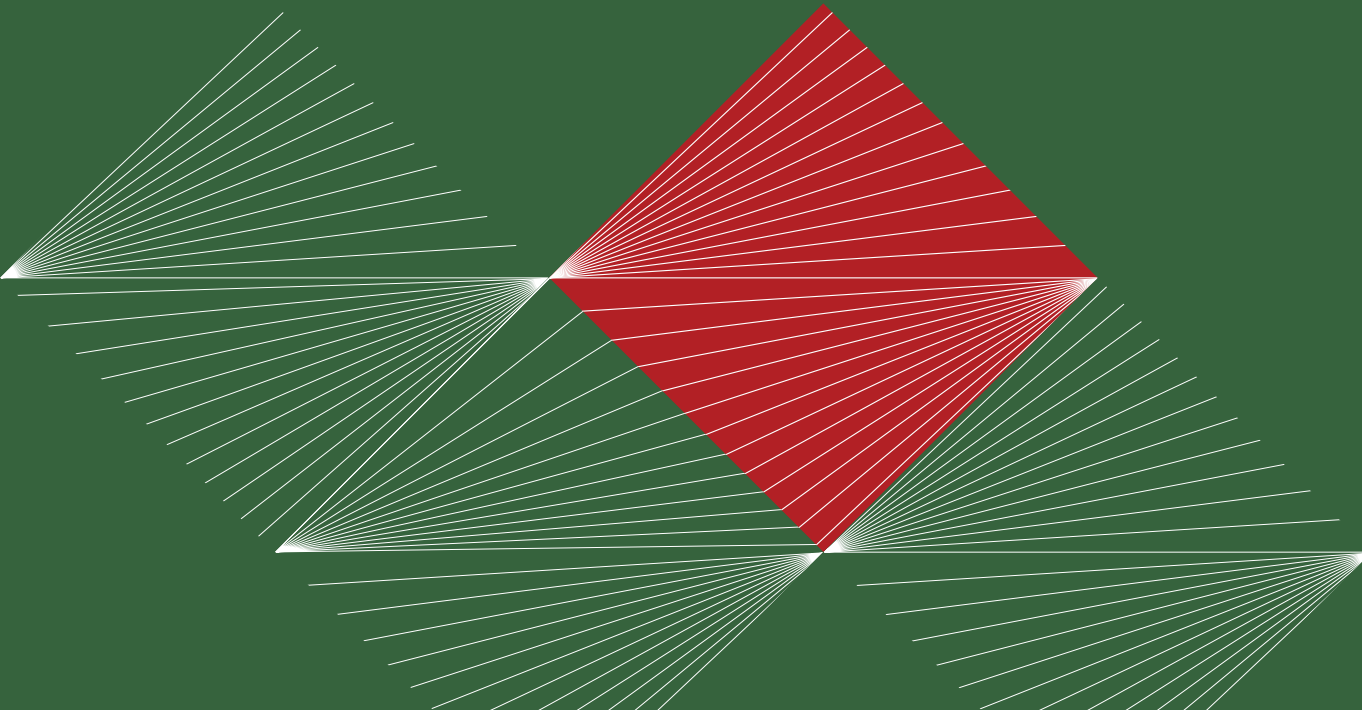
TARTALOMJEGYZÉK

Vezetői összefoglaló	3
1. Mi a probléma?	9
2. Diagnózis – a magyar közoktatás hat fő problémája	14
2.1. Jövőképhiány	15
2.2. Teljesítményhiány	17
2.3. Pedagógushiány	20
2.4. Hatékonysághiány	24
2.5. Autonómiahiány	27
2.6. Esély- és lehetőségihiány	31
3. Az Egyensúly Intézet javaslatai a magyar közoktatás megújítására	34
3.1. Gyermekközpontú, autonóm és minőségi – A magyar közoktatás jövőképe	36
3.1.1. A közoktatás céljai	36
3.1.2. A közoktatás emberképe	38
3.1.3. A közoktatás intézményképe	40

3.2. Legyen vonzó a pedagógusi pálya! – A pedagógusképzés és a szakma presztízisének javítása	42
3.2.1. Az új pedagógusképzés legyen 4+1+3 éves!	43
3.2.2. A legkiválóbb tehetségek menjenek pedagógusnak! – Indítsunk szemléletformáló kampányt az oktatás megbecsüléséért!	46
3.2.3. Emeljük az átlagbér kétszeresére a pedagógusok fizetését!	47
3.2.4. Dinamikusabb bérnövekedési pályát!	47
3.3. Nyerjünk időt! – A tanárhiány rövid távú enyhítése	48
3.3.1. Tartsuk a pályán a tapasztalt pedagógusokat!	48
3.3.2. Ideiglenesen csábítsunk vissza minél több pályaelhagyót!	49
3.4. Autonómia és minőség!	49
3.4.1. Állami oktatási stratégiát, de öngazgató iskolákat!	49
3.4.2. Kockázatalapú teljesítményértékelést!	52
3.4.3. Hálózatosodjanak az iskoláink!	53
3.5. Hagyjuk dolgozni a pedagógusokat!	55
3.5.1. Intézményi autonómiát!	55
3.5.2. Ösztönözzük innovációra az iskolákat!	56

3.6. Tudást mindenkinek! – A mobilitás csatornáinak megnyitása	57
3.6.1. Tartsuk minél tovább az iskolákban a gyerekeket! – Legyen ismét 18 év a tankötelezettségi korhatár!	57
3.6.2. Egységesen 8 osztályos legyen az alapfokú képzés!	58
3.6.3. Esélyteremtési iskolarangsort!	59
4. Zárszó	62
Hivatkozások és felhasznált irodalom	64
Rólunk	68

| 1. MI A PROBLÉMA?



Magyarország felemelkedésének elsődleges gátja és egyben fő kitörési pontja a közoktatás. Gátja, mert legyen szó bármilyen megoldandó társadalmi problémáról, a szegénység újratermelődésétől a gazdaság duális szerkezetén és a munkaerőpiac illeszkedési zavarain át a demokratikus kultúra fejletlenségéig és a magyarok kiugróan rossz egészségügyi mutatóiig – az elemzés során előbb-utóbb a közoktatás elavult, alacsony hatékonyságú rendszeréhez jutunk. **Oktatási rendszerünk erősíti és újratermeli, ahelyett, hogy kiegyenlítene a társadalmi esélykülönbségeket és segítene a szegénység csökkentésében; nem látja el a majdani munkavállalókat a huszonegyedik században a munka világában való boldoguláshoz elengedhetetlen tudással és készségekkel, az alkalmazkodás, a megújulás, az élethosszig tartó tanulás képességével; ahogy a tudatos és kompetens állampolgári léthez elengedhetetlen készségekkel sem.** Kreativitásuk kibontakoztatása helyett szorgalmas magolásra, önálló cselekvés helyett engedelmességre, kezdeményező-készség helyett passzivitásra és beletörődésre neveljük gyermekeinket.

Az oktatás ugyanakkor hazánk fő kitörési pontja is.

A kis méretű, alacsony népességszámú és természeti erőforrásokban szegény országok számára az elmúlt

évszázad és különösen az elmúlt néhány évtized tapasztalatai alapján egyetlen módja van annak, hogy a gazdagabb országok ligájába jussanak: az emberekbe való befektetés. A nagy huszadik századi sikertörténetek: Dánia, Finnország, Svédország vagy Szingapúr kitörési receptje több okból sem másolható: eltérő történelmi, társadalmi, gazdasági és kulturális kontextusokban született modellekről van szó, amelyek egymástól is számos szempontból különböznek, és biztosan nem emelhetők át egy az egyben napjaink Magyarországra. Egyvalami azonban egyik nagy ugrás történetéből sem hiányzik: annak felismerése, hogy **az előrelépésnek elengedhetetlen feltétele az emberi erőforrásokba való hosszú távú, kormányzati ciklusokon átívelő, következetesen prioritásként kezelt befektetés** – ebből pedig már nekünk is érdemes tanulnunk.

Már csak azért is, mert hazánk a következő évtizedekben olyan népesedési, gazdasági és társadalmi trendekkel lesz kénytelen szembesülni, amelyek **minden korábbinál jobban felértékelik az átváltható készségek, a tanulni tudás, a rugalmasság értékét** – vagyis épp azokat a képességeket, amelyeket a magyar oktatási rendszer nemhogy nem fejleszt kellőképpen, de egyenesen ellenük hat. Az európai társadalmak előregedése, az automatizáció és a robotizáció, a gazdaság digitalizálódása

és a tudásintenzív szektorok felértékelődése nyomán a nemzetközi versenyben egyre kevesebb tér fog jutni azoknak az országoknak, amelyek az olcsó munkaerőből próbálnak előnyt kovácsolni. Új lehetőségekhez fognak jutni ugyanakkor azok a nemzetek, amelyek innovációbarát környezetet tudnak működtetni, abban pedig jól képzett, kreatív munkavállalók lesznek képesek magas hozzáadott értékű munkát végezni. Különösen igaz ez Magyarországra, ahol a társadalom előregedésének hatására évről évre egyre kevesebb aktív munkavállalónak kell eltartania egyre több időskorút – ez pedig csak akkor lehet fenntartható pálya, ha az aktívak csökkenő aránya a termelékenység számottevő növekedésével jár együtt.¹ Vagyis minden afelé mutat, hogy hosszú távon **az összes ma elképzelhető befektetés közül az általánosan magas minőségű közoktatás fog a leginkább megtérülni.**

Magyarországon **meglennének az erőforrások és a pedagógiai tudás egy korszerű, a közösség felemelkedését szolgáló oktatás megszervezéséhez és működtetéséhez.** A rendszer azonban szélsőségesen kettészakadt: **a szerencsések szűk körének valóban világszínvonalú oktatás jut, míg a nagy többségnek az európai és régiós átlagnál jóval rosszabb.** Jól

szemlélteti ezt a kettőséget, hogy miközben mintegy féltucatnyi elitgimnáziumunk hazánk lakosságszámát és gazdasági fejlettségét tekintve a várhatónál nagyobb mennyiségben szállítja a jobbnál jobb eredményeket a nemzetközi tanulmányi versenyeken, az átlagos magyar középfokú iskola jóval a fejlett országok átlaga alatt teljesít. Hazánk nagy számban adja a világnak a Szent-Györgyi Alberteket, Lovász Lászlókat és Karikó Katalinokat – mindeközben azonban minden negyedik magyar funkcionális analfabétaként kerül ki az iskolapadból, és még a legegyszerűbb gyártósori munka elvégzése is komoly kihívást jelent a számára. Mindez arra utal, hogy nem a gyerekekkel van a probléma, hanem a képzésükkel: **ha minden gyermek egységesen magas szintű oktatásban részesülhetne, fejlődésünk szempontjából felmérhetetlen előnyhöz jutnánk.**

Nem engedhetjük meg magunknak többé, hogy a tudás és az életben való boldogulás képessége egy szűk elit kiváltsága legyen. **A sikeres európai országokban a magas átlagos iskolai teljesítmény kisebb szórással, vagyis az egyenlőtlenség alacsony szintjével párosul – ez azt jelenti, hogy a gyermekek túlnyomó többsége egyformán magas minőségű oktatáshoz fér hozzá.** Hazánk hosszú távú versenyképességét is egyedül az

garantálhatja, ha olyan oktatási rendszert teremtünk, amely származástól, lakóhelytől vagy vagyoni háttértől függetlenül minden magyar tehetségnek megadja a lehetőséget arra, hogy a maximumot hozhassa ki magából.

Fő problémánk ma az, hogy **sem realista, de távlatos jövőképet, sem az ennek megvalósításához szükséges politikai elszántságot és minimális konszenzust nem tudtuk előállítani.** Az elmúlt évtizedekben az oktatás hol az átgondolatlan kísérletezés vagy a külső kényszer hatása alatt, elsietve bevezetett adaptáció terepe volt, hol pedig a költségvetési hiányok betömködésére szolgáló, egyre apadó pénzeszsák szerepét szolgálta. A ritka nekibuzdulások és látványos kudarcok pedig oda vezettek, hogy **az oktatás kérdése mára forró krumplivá vált** – politikai aknamezővé, amely esetében a legbiztosabb stratégiának a mozdulatlanság, a túlélés tűnik. Mindenki látja a problémákat, de a magyar politika a választókkal együtt mintha végképp elvesztette volna a hitet abban, hogy Magyarországon valaha is létre lehet hozni fenntartható és jól működő oktatási rendszert.

Ebben a tanulmányban amellet fogunk érvelni, hogy vissza kell szerezünk ezt a hitet. **A magyar emberek semmivel sem kevésbé tehetségesek, mint a**

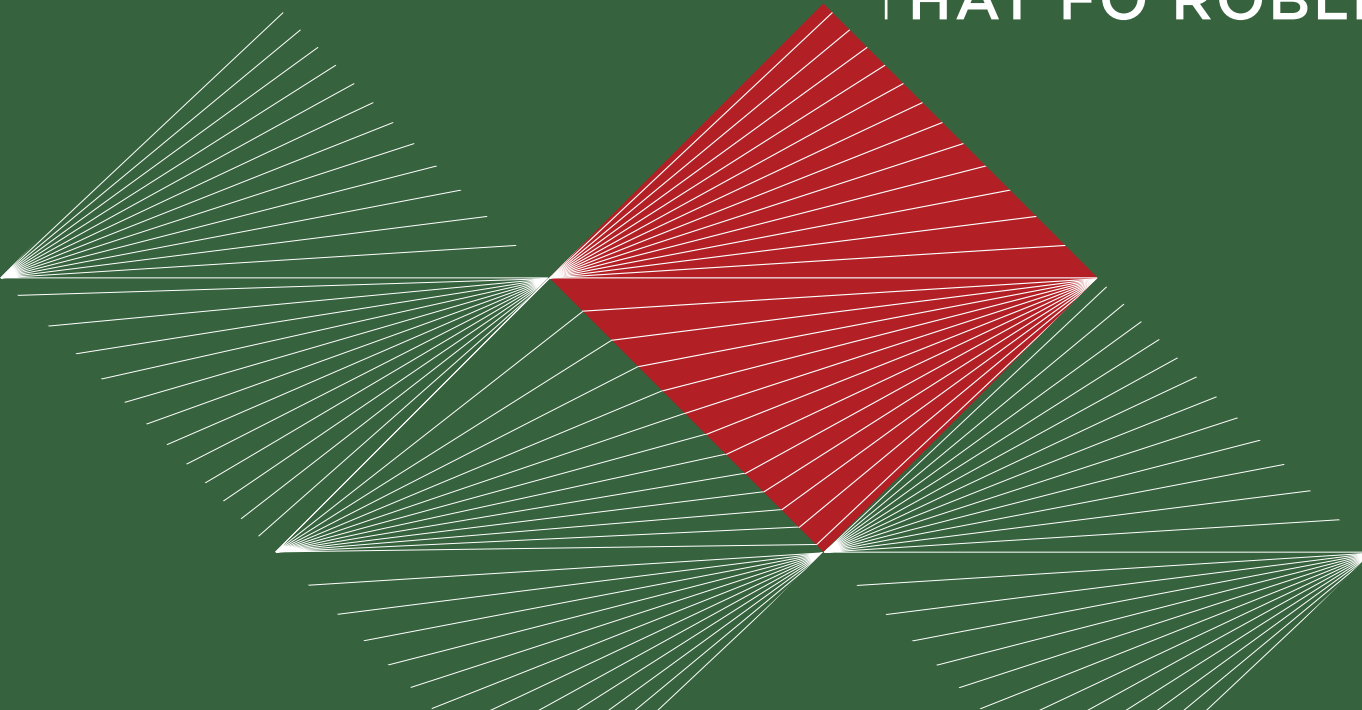
finnek, a svédek vagy a szingapúriak – a probléma az intézményeinkkel van, a rendszer szereplőinek teljesítménye pedig csak ezeket a hibákat tükrözi és erősíti. A jó hír pedig az, hogy **az intézményeket sokkal könnyebb megjavítani, mint az embereket.** Így **a magyar oktatás megreformálása is megoldható feladat** – ehhez csupán távlatos gondolkodásra, józan önértékelésre és a célokat illető minimális konszenzusra van szükség. Nem tudjuk egyszerre az összes problémát megoldani – de ha azonosítjuk a legfontosabb beavatkozási pontokat és a következő években ezekre koncentrálnak erőforrásainkat, meglepően rövid idő alatt érezhető javulást érhetünk el. A közoktatás válsága lehetőséget is jelent arra, hogy alapjaiban gondoljuk újra és újítsuk meg a rendszer egészét. **Egy következetes és átfogó reform már egy évtizeden belül éreztetné a hatását,** hosszabb távon pedig megvetné az alapját egy versenyképesebb, gazdagabb és boldogabb Magyarország létrejöttének. Ennek alternatívája legfeljebb a pangás és a lassú, de folyamatos lecsúszás lehet.

Az alábbiakban először azonosítjuk a magyar közoktatás legfontosabb problémáit, és bemutatjuk ezek hatását a rendszer mai teljesítményére. Ezt követően **felvázoljuk a huszonegyedik századi alap- és középfokú oktatás**

1. MI A PROBLÉMA?

jövőképét, vagyis meghatározzuk azt, hogy pontosan mit is várunk el egy ilyen alrendszer működésétől a kimeneti oldalon. Végezetül javaslatokat teszünk arra, hogy milyen közép- és hosszú távú intézkedésekkel érhetnénk el a jövőképben megfogalmazott célokat. A diagnózis felállításakor és javaslataink megfogalmazásakor a magyar közoktatás nyilvánosan elérhető adatainak nemzetközi összehasonlító elemzése és a vonatkozó szakirodalom feldolgozása mellett a több tucat oktatáskutatóval, gyakorló pedagógussal és intézményvezetővel folytatott egyeztetésekre támaszkodtunk. Célunk, hogy **ambiciózus, de realista és politikailag is fenntartható megoldásokat kínáljunk a magyar döntéshozóknak, amelyek eredményei már középtávon bizonyíthatják: egyedül rajtunk múlik, hogy a lecsúszást választjuk-e, vagy a fokozatos, de látványos felemelkedést.**

2. DIAGNÓZIS – A MAGYAR KÖZOKTATÁS HAT FŐ PROBLÉMÁJA



A magyar közoktatási rendszer ma semmilyen szempontból sem tekinthető versenyképesnek, ráadásul a teljesítménye folyamatosan romlik. **A látványosan rossz kimeneti adatok okai szerteágazóak és a rendszer egészét áthatják,** az oktatási rendszer feladatáról alkotott koherens koncepció hiányától a pedagógusképzésen és -életpályán keresztül az alkalmazott pedagógiai módszerek elavultságán és az általános eszközhiányon keresztül az oktatásirányítás és -finanszírozás rossz és ellentmondásos szerkezetéig. A kérdés az, hogy mit lehet tenni egy ennyire komplex problémahalmazzal. Csodaszer nincs, hiszen egy ennyire sok sebből vérző rendszert lehetetlen egyetlen lendülettel megjavítani – de **jól látszanak azok a kulcsfontosságú beavatkozási területek, amelyek révén a következő tíz évben megvethetjük az alapját egy valóban világszínvonalú, korszerű és versenyképes közoktatásnak.**

► 2.1. JÖVŐKÉPHIÁNY

Közoktatásunk problémái jórészt közéletünk általános hiányosságait tükrözik. Ezek közül az egyik a jövőtlenség – pontosabban a jövőkép hiánya. Nyilvánvaló, hogy **egy rendszer csak akkor működhet megfelelően, ha pontosan tisztázzuk, mit is várunk tőle, milyen célok teljesülését szeretnénk elérni és hogyan, illetve miképp próbáljuk nyomon követni ezek megvalósulását.** Ez halmozottan igaz az oktatásra, amely kifejezetten a jövő alrendszere: a társadalom végső soron önmaga újratermelésébe ruház be a fiatalok képzésével, amitől egyúttal a jövő jobbá tételét is várja. Az oktatás ideális esetben az előrelépés terepe: annak biztosítéka, hogy a gyerekek jobban boldoguljanak és jobban éljenek a jövőben, mint a szüleik, és ugyanezt a kitörési lehetőséget egyszer majd saját utódaiknak is megadhassák.

Márpedig egy **jövőorientált rendszer esetében elengedhetetlen, hogy határozott jövőképpel rendelkezünk annak feladatáról, céljairól és működéséről.** A sokszor a maga társadalmi kontextusából kiragadva példaként emlegetett finn oktatási reform egyik kulcsa épp a hosszú távú,

határozott elképzelések köré épülő stratégiaalkotás és a fő célokat illető, pártokon átívelő konszenzus volt. Ezzel szemben a rendszerváltást követően **Magyarországon az oktatásügyet ennek épp az ellentéte jellemezte:** koncepciótlanság és rövid távra szóló részmegoldások, ad hoc jellegű kapkodás és gyökeres irányváltások. Az állam nem kezelte prioritásként az oktatás alrendszerét, a pártok pedig olyan csatateret láttak benne, amely az egyik legkönnyebb terepet biztosítja arra, hogy fogást lehessen találni a mindenkori kormányon. Mindeközben azonban harminc év alatt sem igazán derült ki, hogy a magyar társadalom, illetve annak döntéshozói pontosan miképp is tekintenek a közoktatásra, hogy milyen helyet szánunk neki gazdasági versenyképességünk, társadalmi kohéziónk vagy politikai kultúránk fejlődésében.

Ezért a magyar közoktatás rendbetétele megköveteli, hogy **nulladik lépésként olyan jövőképet dolgozzunk ki, amely pártszínezettől függetlenül minden kormány számára irányadó lehet, amely nem képezi a napi pártcsatározások rövid távú politikai célokért beáldozható célpontját, és amely képes biztosítani, hogy az átalakítás fő paramétereit tekintve kiszámíthatóan, kormányzati ciklusoktól és**

hatalomváltásoktól függetlenül haladhasson előre. Vagyis meg kell fogalmaznunk, hogy

- a) milyen kihívásokra és hogyan akarjuk felkészíteni a magyar gyermekeket,**
- b) milyen tudással és készségekkel szeretnénk ellátni őket, illetve**
- c) miképpen képzeljük el azokat az intézményeket és szereplőket, amelyek és akik elősegítik ezeknek a céloknak a teljesülését.**

► 2.2. TELJESÍTMÉNYHIÁNY

A közoktatás talán leginkább magától értetődő feladata az, hogy olyan készségekkel és kompetenciákkal ruházza fel a fiatalokat, amelyek révén később állampolgárként és munkavállalóként is elboldogulhatnak az életben. A bevett kimeneti értékelések eredményei alapján a magyar közoktatás ezen a téren nem teljesít jól. **A helyzet nem tragikus, de jónak se minősíthető:** a legutóbbi nemzetközi kompetenciafelmérés, a 2018-as PISA-felmérés alapján a magyar diákok olvasás tekintetében a 30., matematikai kompetenciákból a 33., természettudományból pedig a 32. helyezést érték el a vizsgált 79 ország közül. **Ez azt jelenti, hogy mindegyik területen nagyjából a középmezőnybe tartozunk, és az összpontszámokat tekintve is csak kicsivel maradunk el az OECD átlagától.**²

Kár lenne tehát apokaliptikus víziókat vázolni a magyar közoktatás kirívóan katasztrofális helyzetéről – nagyjából ott vagyunk, ahol fejlettségünk és oktatási ráfordításunk alapján lehetünk. **A nemzetközi összevetés azonban arra utal, hogy az egy főre jutó GDP távolról sem determinálja egy ország helyzetét:** a Magyarországhoz nagyon hasonló bázisról indult Észtország példászerű

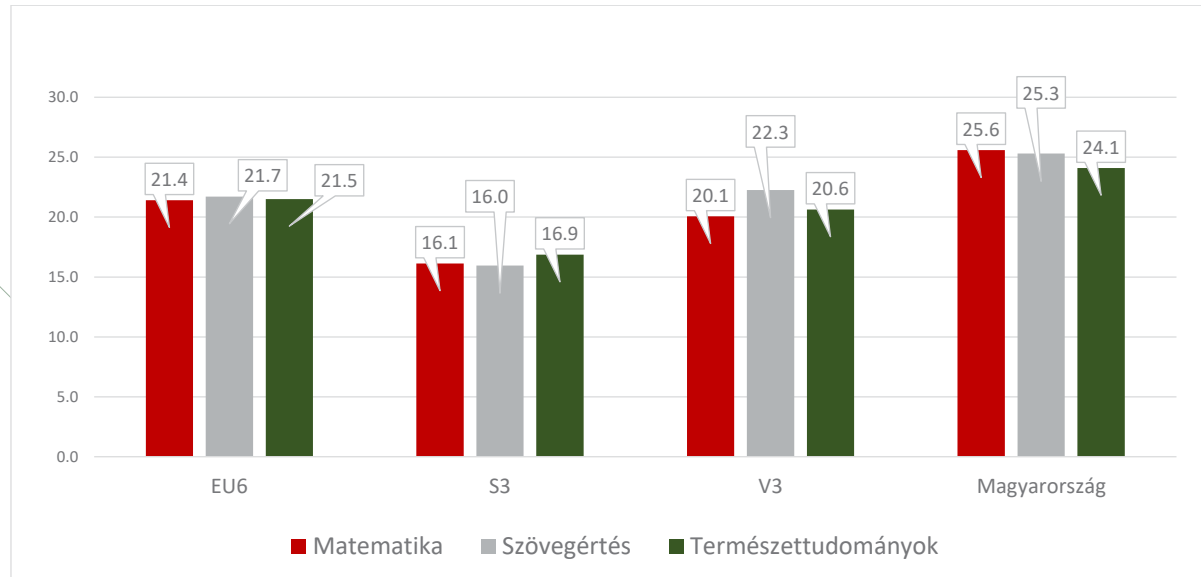
oktatási reformjának köszönhetően mára az OECD-országok harmadik legsikeresebb oktatási rendszerét működteti, de Lengyelországnak is sikerült az első tízes ligába jutnia. Ez arra utal, hogy az intézmények igenis számítanak, illetve hogy Magyarországot sem akadályozza semmi abban, hogy akár kategóriákat lépjen előre.

Ezzel szemben nálunk inkább **az OECD-országokra általában is jellemző romló tendencia jellemző.** Bár a mélypontot jelentő 2015-ös méréshez képest történt némi javulás, a 2009-es csúcsévhez viszonyítva olvasás tekintetében 18, a természettudományokéban 12, a matematikában pedig 9 pontos a romlás. Valamivel borúsabb a kép akkor, ha nem az OECD egészéhez, hanem a velünk logikusabban összemérhető EU-s magországokhoz és legközelebbi versenytársainkhoz, a visegrádi régió többi nemzetéhez mérjük magunkat. Mára a PISA-tesztek mindhárom részterületén messze az uniós és a visegrádi régiós átlag alatt teljesítünk. Ennél is aggasztóbb az alulteljesítők aránya: a 2018-as felmérésen **majdnem minden negyedik magyar gyermek a három vizsgált terület egyikén sem érte el a minimálisan elvárt szintet,** ami mind az EU magországaival, mind a visegrádi régió államaival összehasonlítva kiugróan

rossz eredmény (1. ábra). Ezzel szemben **a legjobb képességi szintet** (a PISA rendszerében az 5. fokozatút) **mindhárom kompetenciaterületen kevesebb mint a tanulók egytizede érte el**: matematikából 8 százalék, szövegértésből 5,7 százalék, míg természettudományból csupán 4,7 százalék.³ Valamivel jobban állunk a tananyag visszaadása tekintetében, az elsajátított tudást azonban kiugróan rosszul tudjuk alkalmazni.⁴

Érdemes itt megjegyezni, hogy a rossz eredményekben a PISA-felmérések és a magyar közoktatás extrém módon eltérő szemlélete is közrejátszik: vagyis hogy **a magyar iskola még csak nem is azt igyekszik átadni, ami a legtöbbet idézett teljesítménymérő szerint fontos lenne**. A hazai rendszer az elmúlt évtizedek pozitív tendenciái ellenére még ma is elsősorban alpműveltségben, tananyagban és lexikális tudásban

1. ábra: A PISA-tesztekben alulteljesítő 15 éves tanulók aránya (2018, százalék)⁵



Forrás: PISA, 2018

2. DIAGNÓZIS - A MAGYAR KÖZOKTATÁS HAT FŐ ROBLÉMÁJA

gondolkodik, míg a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok (és a jól működő oktatási rendszerek) ehelyett sokkal inkább a kompetenciákra és a tudás alkalmazására koncentrálnak.

A közoktatás teljesítményének értékelésekor érdemes egy pillantást vetnünk arra a területre is, amely a huszonegyedik század egyik legfontosabb versenyelőnyét méri: a digitális világban való eligazodás képességét. A PISA-teszteken a magyar gyerekek ezen a területen is jóval az átlag alatt teljesítenek. Nem véletlen, hogy **2019-ben a magyarok kevesebb mint fele rendelkezett legalább alapfokú digitális kompetenciákkal, és csak minden negyedik bírt az alapszintűnél fejlettebb készségekkel.**⁶

Emellett említést érdemel a nyelvtudásnak az európai mezőnyben ugyancsak kirívóan alacsony szintje is: 2016-ban (a legutóbbi reprezentatív felmérés idején) az akkor 28 tagú EU-n belül Magyarországon volt a harmadik legalacsonyabb (42,4 százalék)⁷ azok aránya, akik legalább egy idegen nyelven beszéltek (az EU átlaga 64,6 százalék volt).⁸

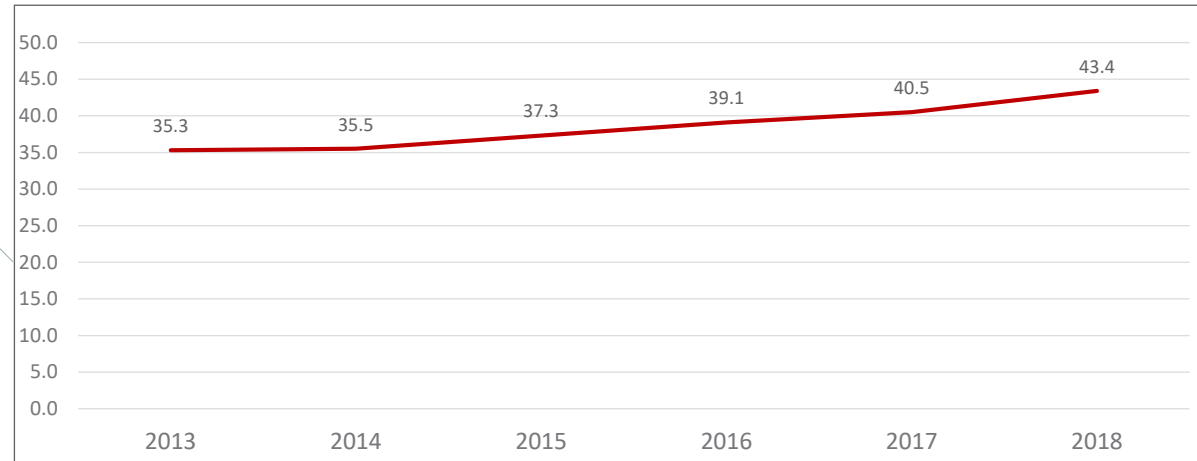
Összességében elmondható, hogy **a magyar közoktatás a készségek és a tudás átadásának területén kétszeresen is rosszul teljesít. Egyszerűen szólva: nem jót és nem jól tanít.** Kár eltúlozni a bajt: általánosságban meglehetősen pontosan belesimulunk az OECD-országok trendjeibe, és még mindig a középmezőny aljához tartozunk. Ez azonban kevés lesz akkor, ha a következő évtizedekben nem a stagnálás, hanem a felemelkedés útját szeretnénk választani.

► 2.3. PEDAGÓGUSHIÁNY

A magyar közoktatás fenntarthatóságát leginkább fenyegető probléma kétségkívül a tanárok számának aggasztó fogyása. **Kevesen – és az alacsony belépési küszöb miatt nem is mindig feltétlenül a legtehetségesebbek – jelentkeznek pedagógusképzésre, és közülük is nagyon sokan válnak korai pályaelhagyóvá.** Többek

között ez az oka annak, hogy **Magyarországon uniós összehasonlításban is kimagaslóan magas az ötvenéves és annál idősebb pedagógusok aránya.** Míg 2013-ban ez a szám alig haladta meg az egyharmadot, ma már majdnem minden második pedagógus ötven év feletti (2. ábra). Ez azt jelenti, hogy egy-másfél évtizeden belül a tanároknak akár a fele is elhagyhatja a pályát.

2. ábra: az 50 éves és idősebb tanárok aránya az összes pedagógus között a közoktatásban (százalék)



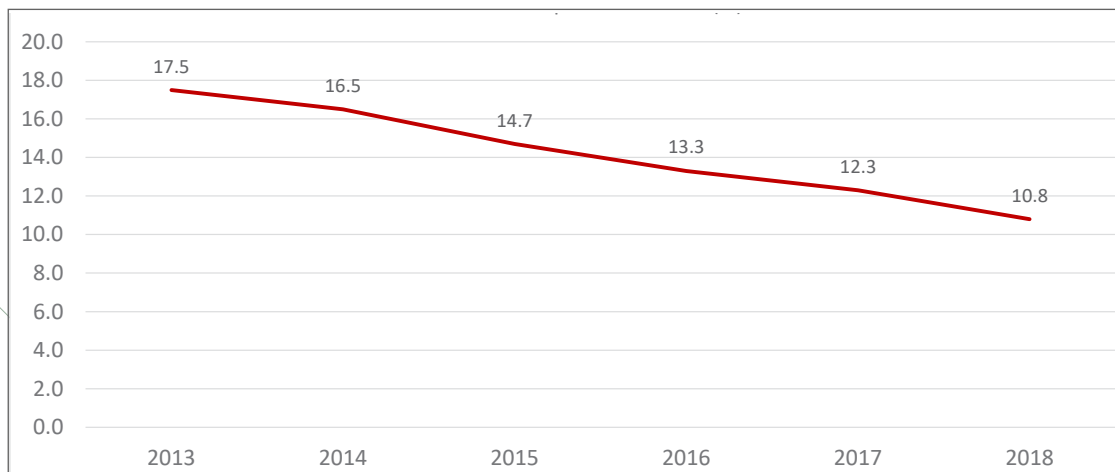
Forrás: Eurostat(a)

Eközben látványos a harmincéves vagy annál fiatalabb pedagógusok arányának csökkenése: 2013-ban még 17,5 százalék volt, ma azonban már csak minden tizedik pedagógus tartozik ebbe a korcsoportba (3. ábra).

A tendencia láthatóan romlik, méghozzá alapvetően három okból: 1. **kevesen választják a tanárképzést, illetve a pedagógusi karriert;** 2. a túlterheltség, az

alacsony bérezés és a lassú bérfejlődés miatt **rendkívül magas a pályaelhagyók száma**, akik többnyire magasabb presztízsű és jobban fizető piaci állásokba menekülnek; 3. **bár a nyugdíjkorhatár elérését követően is van lehetőség óraadóként tovább tanítani**, a kiegészítés és a rossz anyagi ösztönzők miatt **viszonylag kevesen választják ezt a lehetőséget.**⁹ Utóbbiban az is szerepet játszik, hogy a nyugdíjasok

3. ábra: a 25 és 34 év közötti tanárok aránya a közoktatásban az összes pedagógus között (százalék)



Forrás: Eurostat(a)

tovább foglalkoztatásához hosszadalmas eljárás keretében a szakminisztériumtól kell engedélyt kérni, ráadásul a versenyszférában dolgozókkal ellentétben **a pedagógusoknak választaniuk kell a nyugdíj, illetve az adó- és járulékköteles munkabér között.** (Érdemes megjegyezni, hogy a magyar pedagógusok 79 százaléka nő,¹⁰ közülük pedig a 40 éves szolgálati idő utáni nyugdíjba vonulás lehetősége miatt sokan még az öregségi nyugdíjkorhatár elérése előtt kiesnek a rendszerből.)

Mindebből jól látható, hogy **a magyar közoktatás egy évtizeden belül jó eséllyel egyszerűen fenntarthatatlanná fog válni** – még a jelenlegi, közepes teljesítménye mellett is. Annak ellenére, hogy a tanárszakos képzésekre rendkívül alacsony a bejutási küszöb, egyre kevesebben jelentkeznek ezekre a szakokra, és az ő jelentős részük sem kezdi el soha a pályát (nagyjából az összes felvett egyharmadából lesz valóban tanár). Vagyis túl kevesen lesznek pedagógusok, és gyakran ők sem a legjobbaink közül kerülnek ki (igaz, olyanok is bőséggel akadnak, akik kiváló képességeik mellett elhivatottságból választják ezt az életutat, és önfeláldozóan ki is tartanak mellette).

A hiány már napjainkban is jól érzékelhető: bár a betöltetlen pedagógusállásokról nem létezik egységes statisztika, időről időre szembesülhetünk egy-egy pillanatképpel. 2018 őszén például újságírói adatigénylésre **a tankerületek országosan összesen 1286,85 betöltetlen pedagógus-álláshelyről számoltak be** (a kimutatásban azért nem egész szám szerepel, mert a statisztikai számítás során a tankerületek a betöltetlen álláshelyek számát korrigálják a helyettesítéssel pótolható óraszámokkal – vagyis azzal, ha más pedagógusok el tudják látni a hiányzó tanár feladatainak egy részét). Szembetűnő volt a területi különbségek hatása is: míg a Berettyóújfalui Tankerületben például ez a szám 0,16, a Békéscsabai Tankerületben már 126,75 volt.¹¹ Bár a közkeletű vélekedés szerint a tanárhány elsősorban a leszakadó térségekre és a kistelepülésekre jellemző, valójában a főváros és a nagyvárosok számos iskolájában sem biztató a helyzet: a Belső-Pesti Tankerületben például 97,7, a Külső-Pesti Tankerületben 67,8 betöltetlen álláshely volt, de a létszámbeli Székesfehérvárott vagy Dunaújvárosban is meghaladta az 50-et.¹² Összességében 2018-ban az általános iskolák több mint egyharmadában kellett szembesülni a pedagógushiány problémájával.¹³

Külön problémát jelent **pedagógusasszisztensek alacsony száma**, vagyis azoké, akik különféle módokon (a gyerekek felügyeletével, étkeztetésével, fejlesztésével stb.) segítik a tanárok tanító-nevelő munkáját vagy éppen adminisztratív teendőit. 2019-ben például a tankerületek által működtetett intézményekben összesen 421,5 gyógypedagógusi állás volt betöltetlen, míg az iskolapszichológusok esetében ez a szám 72 volt.¹⁴

Érdemes megjegyezni, hogy ezek csak a formálisan betöltetlennek tekintett állások. A helyzetet ugyanis súlyosbítja, hogy **az iskolák jelentős része az alkalmazásban álló pedagógusok túlmunkájával,¹⁵ illetve helyettesítéssel próbálja megoldani a hiányt,** ezáltal is növelve a tanárok egyébként is sokat emlegetett túlterheltségét. Ebben a helyzetben a tanulók számának csökkenése sem jelent könnyebbséget, hiszen **az iskolarendszer régóta megoldatlan szétaprózottsága (vagyis a csökkenő diáklétszám ellenére a tanintézmények nagyságrendjét tekintve változatlan száma) az emberi erőforrásokkal való gazdálkodást is kifejezetten „pazarlóvá” teszi.¹⁶** Ez az oka annak, hogy bár Magyarországon a tanulók és a tanárok

aránya európai összehasonlításban a legalacsonyabb ötödbe tartozik (amit elméletben kedvező adatnak tekinthetnénk, hiszen azt is jelenthetné, hogy egy tanárra kevés diák jut, így több idő fordítható az egyéni tanulási utak támogatására),¹⁷ valójában ez a pozitív hatás a rossz munkaerő-gazdálkodás miatt egyáltalán **nem látszik meg a közoktatási rendszer kimeneti eredményein.**

Ma tehát már nem „csupán” annyi a kérdés, hogy miképp tudunk korszerű és egyenlően magas színvonalú oktatást biztosítani a következő nemzedékeknek, hanem az, hogy egyáltalán kik fogják működtetni holnapután ezt a rendszert. **Magyarország egyik legfontosabb és legsürgetőbb feladata ezért ma a pedagógus-utánpótlás megoldása.** Ez egyszerre jelent mennyiségi és minőségi beavatkozást: vagyis **több fiatalot kell a pályára vonzani, de lehetőség szerint közülük is a legtehetségesebbeket** – az átmenet idejére pedig a krónikus hiány orvoslására minél több pedagógust kell a pályán tartani, illetve akár visszacsalogatni a rendszerbe.

► 2.4. HATÉKONYSÁGHIÁNY

A közkeletű vélekedéssel ellentétben **a magyar oktatás fő problémája nem az összértékét tekintve kevés forrás, hanem a kiszámíthatatlan, rossz szerkezetű és pazarló finanszírozás.** GDP-arányos ráfordításaink általában az európai uniós átlag környékén mozognak, ám **költségeink összege hosszú távon igen ingadozó és kiszámíthatatlan, ami jelentősen megnehezíti a hosszú távú stratégiaalkotást.**

Unió csatlakozásunkkor az oktatásra költött források a bruttó hazai össztermék valamivel több mint 5 százalékát tették ki, ezt követően azonban egészen 2013-ig folyamatosan csökkentek (3,9 százalékra). Akkor a trend megfordult, és **az oktatásra fordított költségvetési források aránya 2019-re már meghaladta az uniós átlagot** (5,1 százalék, szemben az EU27 4,6 százalékos értékével).¹⁸ A finanszírozás mennyiségi alakulásának megítélésakor érdemes itt hangsúlyozni, hogy **a változások értelemszerűen mindig csak késleltetve éreztetik a hatásukat:** a közel egy évtizeddel ezelőtt lezárult csökkenő szakasz még ma is érezteti a hatását, miközben a források bővülése legjobb esetben is csak évek múlva mutatkozhat meg az oktatási rendszer eredményességében. Ráadásul **a többletforrás a**

jelenlegi rossz szerkezetben egy szétaprózott, alacsony hatékonyságú rendszerbe áramlik – vagyis a több pénz még hosszú távon sem feltétlenül a rendszer javulását, sokkal inkább az eddig keletkezett lyukak betömődését és a minőség szinten tartását szolgálja.

A szerkezeti hatékonytalanság kapcsán központi problémaként merül fel **a kis tanulólétszámmal működő iskolák magas aránya.**¹⁹ Az iskoláskorú gyermekek száma a legtöbb fejlett országhoz hasonlóan Magyarországon is folyamatosan csökken, az intézményrendszer azonban mintha vak lenne a fogyatkozó gyermekszámra. **A 2019/2020-as tanévben alapfokú oktatás 3601, középfokú oktatás pedig 2243 feladatellátási helyen zajlott**²⁰ – ez lényegében megegyezik a két évtizeddel korábbi számokkal: 1999/2000-ben 3897 általános iskola és 1843 középfokú tanintézmény működött²¹ – **csakhogy eközben a közoktatásban részt vevő tanulók száma közel négyszázezerrel, 1,85 millióról 1,46 millióra csökkent.**²² A probléma különösen nagy mértékben sújtja a leszakadó és elnéptelenedő kistépelöléseket: nem ritka az olyan iskola, amelyben összesen száznál alig több gyermek és évfolyamonként csupán egy-egy osztály van.

Ez a működésmód egyértelműen pazarló, amennyiben elaprózza az infrastruktúrára és a fejlesztésekre költhető forrásokat, miközben az egyre súlyosbodó tanárhiány mellett a képzett munkaerővel sem gazdálkodik hatékonyan. Nagyon ritka például, hogy az egymáshoz földrajzilag közel elhelyezkedő, krónikus pedagógushiánnyal küszködő intézmények „megosszák” egymással az alacsony óraszámú szaktanárokat – az intézmények között alig van koordináció, és a kommunikációt az is nehezíti, ha az azonos településen működő iskoláknak nem ugyanaz a fenntartójuk.

A pedagógushiányt figyelembe véve **a finanszírozás talán legaggasztóbb dimenziója a pedagógusok anyagi megbecsültségének hiánya.** Bár az elmúlt tíz évben az állam több lépcsőben emelte a pedagógusbéreket, ez a növekedés inkább tűzoltásjellegű volt és elsősorban a pályájuk utolsó harmadában járó pedagógusoknak kedvezett, ami nem tette vonzóbbá a tanári karriert a tehetséges, fiatal pályakezdekők számára. Eközben a pedagógusbérek összességében **jócskán elszakadtak az átlagbérektől, pláne a diplomás átlagkeresetektől.** Egy kezdő pedagógus ma – a 21 900 forintos ágazati szakmai

pótlékot leszámítva – bruttó 219 000 forintot keres, és még a legmagasabb végzettségűek esetében is legalább két évtizedbe kerül, amíg átlépik a 300 000 forintos határt. Ez is messze van azonban az átlagkeresettől (2021 januárjában ez bruttó 411 000 forint volt),²³ amelyet a legtöbb tanár lényegében közvetlenül nyugdíjba vonulás előtt, legkorábban negyven év után érhet el.²⁴

Mindemellett **a pedagógusi bértábla vetítési alapja** (vagyis az a bázisszám, amelyhez a különböző képzettségű és besorolású pedagógusok bérét igazítják) a közalkalmazotti bérekkel ellentétben **független a minimálbér változásától, ráadásul 2014-ben be is fagyasztották:** az akkori minimálbér összegének, vagyis 101 500 forintnak felel meg (miközben 2021-re már a minimálbér összege is 167 400 forintra emelkedett). A pedagógus-érdekképviseltek évek óta azért küzdenek, hogy a vetítési alapot a minimálbérhez vagy a garantált bérminimumhoz, de legalábbis az infláció alakulásához kössék, hogy a pedagógusok bérfeljövedése tükrözze a gazdaság fejlődését és a bérek általános alakulását. Ha ez megvalósulna, az még mindig csak a bérek

értékállóságát garantálná – de **továbbra sem biztosítana a pedagógusok képzettségét és munkájuk kiemelkedő társadalmi fontosságát tükröző megbecsültséget.**

A pedagóguspálya alacsony vonzerejének nem csak **az alacsony kezdőbér, de a lassú bérfelfutás, illetve a nehézkes szakmai előmeneteli rendszer is az okai közé tartozik.** Mint ismeretes, a jelenlegi rendszer négy fokozatba (pedagógus gyakornok, Pedagógus I., Pedagógus II., illetve Mesterpedagógus és Kutatótanár) és háromszor tizenöt fizetési kategóriába sorolja a tanárokat. A kezdő pedagógusok a pályán töltött évek és a továbbképzésekben való előmenetelük alapján léphetnek előre, és a bérük is ezzel párhuzamosan emelkedik. Vagyis általánosságban elmondható, hogy minél több időt tölt valaki a pályán és minél tovább fejleszt a szakmai tudását, annál többet fog keresni. Ez elvileg motivációt biztosít a folyamatos önképzésre és a pályán maradásra, ennek a motivációnak az erejét ugyanakkor nagyban csökkenti a rendszer nehézsége és a tanárookra háruló, aránytalanul súlyos adminisztratív terhek. Míg a kötelező gyakornoki időszak (mielőtt a pályakezdő a Pedagógus I. besorolás

alá kerül) két év, a további fokozatok között már három-három év telik el, így **a fizetések is rendkívül lassan követik a pedagógus szakmai fejlődését és tapasztalatszerzését.** Ez a lassúság különösen problémás abban az életszakaszban, amikor a fiatalok többsége épp saját, önálló egzisztenciáját alapozná meg, esetleg családot is alapítana, miközben pályaelhagyóvá válva jobb kereseti lehetőséghez is könnyebben juthat a piacon, illetve jóval egyszerűbben tud váltani, ha akad rá kellően erős motivációja.

► 2.5. AUTONÓMIAHIÁNY

A közoktatásról szóló hazai diskurzusok egyik központi dilemmája hagyományosan a centralizáció-decentralizáció örök kérdése, vagyis az, hogy az oktatás finanszírozását, illetve szervezését és irányítását milyen közigazgatási szinten és a jogkörök milyen megosztása mellett érdemes megoldani. Mint ismeretes, **a rendszerváltást követően hazánkban Európa egyik leginkább decentralizált oktatási rendszere jött létre:** mind az intézmények fenntartása, mind az oktatásirányítás az önkormányzatok kezébe került. 2011 előtt jellemzően nem csak az iskolák bezárásának vagy összevonásának jogköre, de a pedagógiai programok elfogadása is utóbbiak feladatkörébe tartozott. Az önkormányzatok az állam normatív támogatását saját költségvetésükből egészíthették ki, ugyanakkor **a pénzügyi és humánerőforrás-gazdálkodás teljes egészében az iskolaigazgatók hatáskörébe tartozott.**²⁵ Összességében az oktatásirányítással és -szervezéssel kapcsolatos rendszeres döntések mindössze 4 százalékát hozták központilag, alig több mint egynegyedüket (27 százalékot) önkormányzati (vagyis fenntartói), 69 százalékot pedig iskolai szinten.²⁶

Bár ebben a rendszerben az oktatás autonómiájának előfeltételeként hatékonyan érvényesülhetett **a szubszidiaritás elve** (vagyis hogy a döntéseket az azok által leginkább érintettekhez a lehető legközelebbi szinten hozzák meg, ahol az ehhez szükséges információk is rendelkezésre állnak), a modellt sok kritika érte amiatt, hogy **az önkormányzatok mint fenntartók gazdasági ereje közötti különbségek az iskolák anyagi lehetőségeiben és így az ott tanulók eltérő esélyeiben is látványosan megmutatkoztak.** Az oktatásfinanszírozásból ugyanis hiányoztak azok a mechanizmusok, amelyek ellensúlyozták volna az önkormányzati bevételek közötti szélsőséges különbségeket. Más szóval: **minél kevesebb pénz volt egy önkormányzatnak, annál nagyobb valószínűséggel volt alulfinanszírozottabb az iskolája** is, ami az oktatás minőségére és az ott tanulók tanulmányi esélyeire hátrányosan hatva hozzájárult az esélykülönbségek újratermeléséhez. Ezek az anomáliák megmutatták, hogy **az oktatási intézmények autonómiája önmagában nem minden** – hiszen nagy számban akadtak olyan iskolák, amelyek számára az autonómia kellő anyagi források híján egy idő után inkább vált teherrel. Ezek az iskolák a rendszerváltás

utáni két évtizedben egyre romló körülményeket tudtak biztosítani az ott tanuló diákoknak, ami negatív irányú spirált indított be: **egyre kevésbé motivált és egyre kevesebb sikerélménnyel rendelkező pedagógusok tanítottak (és tanítanak) egyre hátrányosabb társadalmi-vagyoni háttérrel rendelkező gyermekeket,** erősítve ezzel az iskolák teljesítménye és szociokulturális összetétele közötti szakadékot, illetve a társadalmi szelekció és a szegregáció káros jelenségeit.

Egyebek mellett ezt a finanszírozási és minőségbeli különbséget hivatott orvosolni **az oktatásirányítás 2011 utáni többszöri átszervezése, amelynek fő vonása a radikális centralizáció, a gazdálkodási, intézményirányítási és szakmai kompetenciák jó részének az iskoláktól való eltávolítása volt.** Ennek során az addig önkormányzati fenntartású iskolák alapításának, összevonásának vagy megszüntetésének joga, illetve az erőforrások felhasználásához kötődő összes döntés a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, majd jogutódja, a Klebelsberg Központ, illetve az alá tartozó tankerületek kezébe került. Eközben a pedagógiai programok tartalmát szinte teljes mértékben központi kerettantervekben határozzák

meg. **Az iskolák kezében maradt döntési jogkörök aránya az átalakítás eredményeképpen több mint kétharmadról mindössze 29 százalékra csökkent.**²⁷

Hasonló központosítás történt a szakképzés területén is: a korábban települési, illetve megyei önkormányzati fenntartásból a szakképző intézmények előbb a KLIK-hez, majd a szakképzésért felelős Nemzetgazdasági Minisztériumhoz kerültek át, amely az intézmények működtetésének feladatait negyvennégy szakképzési centrumnak delegálta.²⁸ **A szakképzés átalakításának fontos velejárója a duális rendszer bevezetése és a közismereti képzés általános visszaszorulása volt:** az érettségit nem adó szakképzési programok időtartamát négyről három évre csökkentették, ami az elméleti és közismereti órák számának radikális visszaszorulását jelentette a gyakorlati képzés javára – ami a szakmunkástanulók kompetenciaméréseinek romlásán is látványosan megmutatkozott.²⁹ **Bár a szakmaspecifikus képességek javítása rövid távú munkaerőpiaci szempontokat (a foglalkoztatás minél gyorsabb bővítésének szándékát) figyelembe véve érthető törekvés volt, az általános kompetenciafejlesztés visszaszorulása hosszú**

távon rontotta a szakképzésben végzetek esélyeit az egyre inkább átváltható készségeket és gyors munkahely- vagy akár szakmaváltásokat megkövetelő munkaerőpiacon.³⁰ Nem véletlen, hogy a gyakran mintaként emlegetett német duális rendszerben a közismereti tárgyak nagyságrendekkel nagyobb szerepet kapnak: a német diákok a képzési idő egészét nézve mintegy két-három évvel több időt töltenek közismereti tárgyak tanulásával, mint a magyarok.³¹ (Az Egyensúly Intézet külön szakpolitikai anyagban foglalkozni a szakképzés reformjával.)

Összességében az állam szerepvállalásának növelése önmagában, céljait tekintve legitim stratégia lehet, mindenekelőtt akkor, ha ezáltal sikerül csökkenteni az iskolák közötti szélsőséges erőforrás-különbségeket. Valódi oktatásirányító jogkörökkel és forrásokkal ellátva ráadásul a tankerületi rendszer a szegregáció mérséklésére vagy éppen a pedagógiai programok folyamatos modernizálásának ösztönzésére is alkalmas lehetne, hiszen a szétaprózott, az önkormányzatok fenntartói szerepére épülő rendszerrel ellentétben itt lehetőség van egységben kezelni egy-egy nagyobb területi egység (város, kistérség, járás) iskolapiacát.

A differenciálatlan centralizáció azonban az azóta végrehajtott átalakítások ellenére is máig ható működési zavarokat épített a rendszerbe. A fő probléma az oktatásirányítás különös kettőssége: míg elvileg az iskolák vezetői felelnek a szakmai irányításért, az ezekhez szükséges gazdasági-pénzügyi forrásokat és hatásköröket elveszítették, az állami fenntartó, illetve annak végrehajtó hivatalai pedig stratégiai irányítás helyett az intézmények alacsony hatékonyságú mikromenedzselésére vesztegetik az erőforrásaikat. Így az iskolák mindennapi működésének irányítása túlbürokratizált, nehézkes és információfelhasználás szempontjából rendkívül alacsony hatékonyságú folyamattá vált, amely sok esetben már-már a működésképtelenség szélére sodorta az intézményeket. A túl kis számú, ezért egyenként túl sok iskolát mikromenedzselő tankerületek működése a központi direktívák végrehajtására korlátozódik, és nélküli az érdemi forráselosztási és irányítási kompetenciákat. Így a szerepük elsősorban az adminisztrátori-eszközbeszerzési teendőkre korlátozódik: egyszerűen szólva annyi a dolguk, hogy az iskolákban előbb-utóbb lecseréljék a rossz zárakat, kijavítsák a csőtörést vagy legyen elég kréta.

■ 2. DIAGNÓZIS – A MAGYAR KÖZOKTATÁS HAT FŐ ROBLÉMÁJA

Emellett a központi tantervi szabályozás, valamint a tankönyvpiac központosítása és egyneműsítése az intézmények, illetve pedagógusok szakmai önállóságát is jelentősen korlátozta. Miközben teljességgel jogos oktatáspolitikai cél, hogy az állam standardokat határozzon meg a közoktatás számára, **a tartalmi túlszabályozás ma alig hagy teret a tanároknak arra, hogy a helyi sajátosságokhoz, tanulócsoportjaik sajátos igényeihez szabják a munkájukat.** A nagyfokú centralizáció hatására az oktatási intézményeknek nincs lehetőségük arra, hogy rugalmasan megújíthassák a pedagógiai programjaikat a helyi körülmények, az egyénre szabott tanulási utak és a változó kihívásokhoz való alkalmazkodás érdekében. Emellett az iskolán kívüli szereplőkkel (a helyi közösségekkel vagy éppen a szülőkkel) való együttműködés is rendkívül nehezkesse vált, nem beszélve az intézmények közötti kommunikációról és az esetleges együttműködések, közös fejlesztési projektek lehetőségeiről.³²

Így ma a közoktatás intézményirányítását a túl sokat markoló központi ellenőrzés, a túlbürokratizáltság, a folyamatok teljesítményromboló lassúsága jellemzi, ami összességében ugyanúgy nem hatékony, mint a korábbi

átgondolatlan, a szükséges forrásokat nem biztosító decentralizáció.³³ Míg **az első modellben a döntéshozók ismerték a helyi problémákat, de nem feltétlenül volt lehetőségük rá, hogy szakszerűen kezeljék azokat, addig a másodikban a szakmai apparátus nem képes helyi szinten megfelelő, differenciált intézkedéseket hozni.**

► 2.6. ESÉLY- ÉS LEHETŐSÉGHÁNY

Az oktatás egyik legfontosabb funkciója az esélyteremtés: vagyis az, hogy **a hátrányosabb társadalmi-vagyoni helyzetből érkező tanulóknak megadja a lehetőséget és az eszközöket a továbblépésre.** A társadalomban való boldogulásnak és a jobb jövedelmi helyzet lehetőségének kulcsa az életben való boldoguláshoz szükséges tudás, készségek és attitűdök elsajátítása – ennek legfontosabb terepe pedig az iskola és általában a közoktatás alrendszere.

Ehhez képest a magyar iskolarendszer nemzetközi összehasonlításban is szélsőséges mértékben erősíti és termeli újra a társadalmi különbségeket. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok adatai alapján hazánkban az uniós átlaghoz és a régióinkbeli országokhoz képest is különösen gyenge a felfelé irányuló mobilitás, ami a tanulási pályákon is megmutatkozik. **Magyarországon rendkívül ragadós a padló,** vagyis a szülők alacsony társadalmi státusa az átlagnál jóval erősebb korlátja a felemelkedésnek: egyszerűen szólva **a szegény szülők gyermekei szegények, az alacsony iskolázottságú szülők gyerekei pedig maguk is alacsonyan képzettek maradnak.**³⁴

A két jelenség összefügg egymással, és a jóléti transzferek alacsony hatékonyságú elosztása mellett mindkettőnek elsősorban a szegényeket erősen szegregáló oktatási rendszer a fő oka. Az alacsonyabb társadalmi státus minden országban hátrányt jelent a tanulmányi út során, a vonatkozó mérések azonban arra utalnak, hogy Magyarország kiugróan rosszul teljesít ezen a téren. Míg például az OECD-országokban a társadalmi-jövedelmi státus a szövegértési, természettudományi és matematikai készségek közötti különbségek átlagosan 12,9 százalékát magyarázza, hazánkban ez az arány 20 százalék.³⁵ A 2018-as nemzetközi kompetenciamérés alapján **15 éves korra a hátrányos helyzetű diákok a szövegértés tekintetében már mintegy három-négy tanévnyi lemaradásban vannak jó módúbb társaikhoz képest** – ez a második legrosszabb érték az EU-n belül.³⁶ A társadalmi esélykülönbségek súlyosságát mutatja az is, hogy **a végül felsőoktatásba bejutó hátrányos helyzetű tanulók az összes hallgató mindössze 1,4 százalékát teszik ki**³⁷ – vagyis annak aki szegénységbe születik, alig van esélye arra, hogy diplomát szerezhesen.

A társadalmi különbségek hatásait tovább erősíti a korai szelekció, valamint a teljesítmény, illetve társadalmi helyzet szempontjából homogén tanulói

csoportok létrejötte – vagyis az, hogy a különböző társadalmi háttérű diákok tanulási útjai már tízéves kor körül elkezdjenek szétválni. A jobban teljesítő, jellemzően magasabb társadalmi státusú gyermekek már 10, illetve 12 évesen lehetőséget kapnak rá, hogy jobb iskolába (nyolc-, illetve hatosztályos gimnáziumba) nyerhessenek felvételt, ezzel mintegy „maguk mögött hagyva” kevésbé jól teljesítő társaikat. A nagyobb jövedelemmel rendelkező (például különórát megfizetni tudó), informáltabb és jobb érdekérvényesítő képességgel bíró szülők általuk jobbnak ítélt iskolába íratják gyermekeiket, így a társadalmi esélykülönbségek hatása már az általános iskola kiválasztásánál megkezdődik, és a tanulási út egészen, illetve az eltérő munkaerőpiaci és jövedelmi esélyekig bezárólag érződik. **A szelektált, egységesen hátrányos helyzetű tanulói csoportokban ugyanakkor a jobb esélyekkel induló és otthon a tanulást inkább támogató környezetet élvező diákok nincsenek jelen, így nem tudják maguk után húzni hátrányos helyzetű társaikat, ráadásul a különböző élethelyzetek és tapasztalatok találkozása, a társadalmi kohézió erősödésére is kevesebb esély nyílik.**³⁸

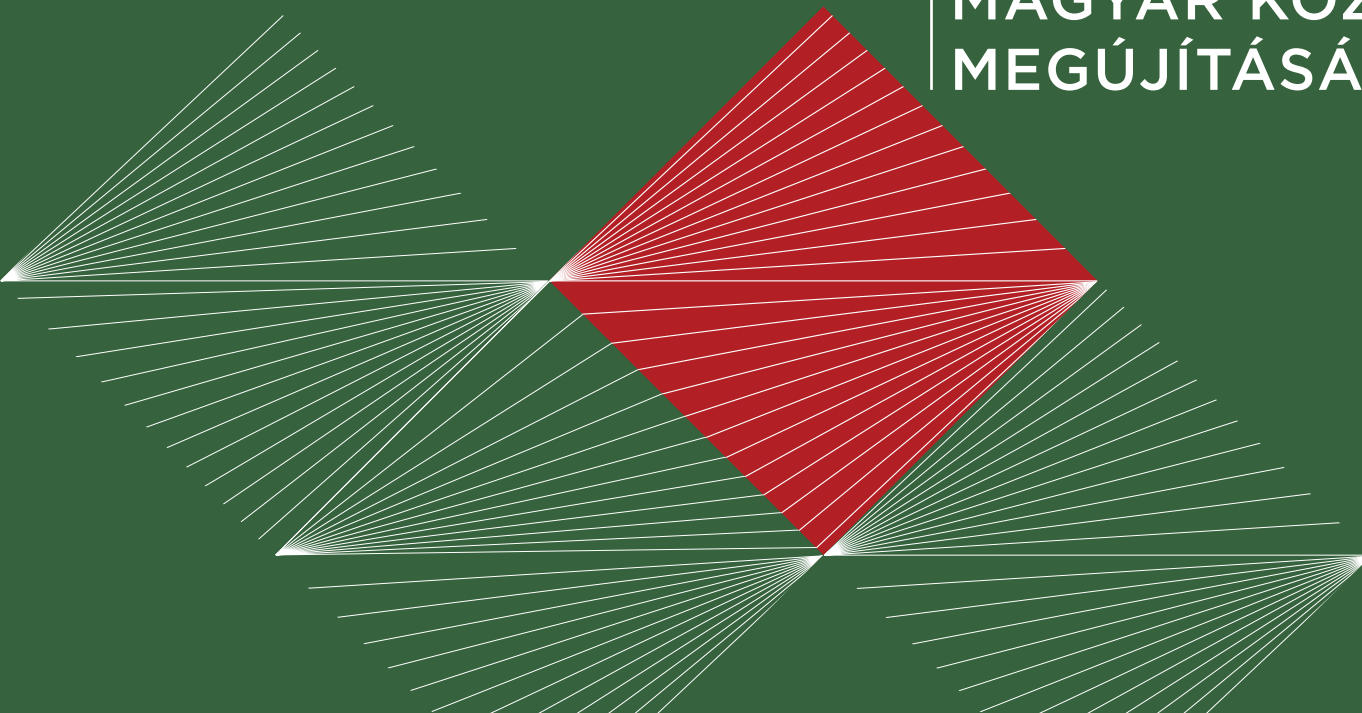
A társadalmi mobilitás szempontjából a másik alapvető problémát a **közoktatási rendszerből kihullók (vagyis legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkezők) európai összevetésben még mindig igen magas aránya** jelenti. Bár Magyarország az *Európa 2020* című stratégiában kötelezettséget vállalt arra, hogy 2013 és 2020 között 10 százalék alá csökkenti a korai iskolaelhagyók arányát, az elmúlt évtizedben az még növekedett is. 2020-ban 12,1 százalék volt azoknak a 18 és 24 év közötti fiataloknak az aránya, akik legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek és nem vesznek részt semmilyen további képzésben, oktatásban – szemben a kerekén 2 százalékkal alacsonyabb, 10,1 százalékos EU-s vagy a 6,8 százalékos – Magyarország nélkül számolt – visegrádi átlaggal (jelenleg csak Bulgáriában, Máltán, Olaszországban, Romániában és Spanyolországban rosszabb a helyzet).³⁹ Ez a jelenség jellemzően a legszegényebb, nehezebb otthoni környezetből érkező tanulókat érinti. Emellett **a lemorzsolódásban számottevő területi egyenlőtlenségek figyelhetők meg:** Borsod-Abaúj-Zemplén megyében például az iskolaelhagyók aránya az országos átlag közel kétszerese.

Ma már jól látszik az adatokból, hogy **a romló tendenciában egyértelműen szerepet játszik a tankötelezettségi korhatár leszállítása 18-ról 16 évre.**⁴⁰

2013 után a lemorzsolódók aránya a 17–19 évesek körében nőtt a leglátványosabban. Ebben a korcsoportban a hátrányos helyzetű járásokban hozzávetőlegesen 30 százalékkal magasabb a korai iskolaelhagyók aránya, mint a nem hátrányos helyzetű járásokban.⁴¹ A lemorzsolódás jellegzetesen a szakiskolákhoz (az érintettek 50 százaléka), illetve kisebb mértékben (20 százalékból) a szakközépiskolákhoz köthető.⁴² Bár a tankötelezettségi korhatár Európa számos államában ugyancsak 16 év, a korhatár leszállítása a magyarországi kontextusban egyet jelent azzal, hogy **a fiatalok jelentős hányadáról (jellemzően hátrányos társadalmi státusú gyerekekről) egyszerűen lemondunk.** Ezeknek a fiataloknak **az egyetlen esélyük az előrelépésre az érettségi vagy középfokú szakképesítés megszerzésre lenne** (a felsőfokú végzettségről nem is beszélve, amelyre, mint láthattuk, igen kicsi az esélyük). Bár a lemorzsolódók jelentős részét a munkaerőpiac felszívja (sőt jó részük épp azért hagyja el az iskolát, hogy elkezdhessen pénzt keresni), jellemzően alacsony hozzáadott értékű munkakörökben (idénymunka, betanított segédmunka, közmunka) foglalkoztatják őket – ha egyáltalán van ilyen.

A szélsőséges mértékű lemaradás, illetve a közoktatásból való kiesés hosszabb folyamat eredménye, amely szorosan összefügg a szülők társadalmi státusával, vagyoni helyzetével, illetve kulturális tőkájének mértékével. Ez a hátrány lényegében már a magzati kortól kezdve szinte előre elrendelt pályára állítja a hátrányos helyzetű gyermekeket, és a sikeres tanulási út szempontjából kulcsfontosságú készségek szempontjából **már az általános iskola végére lényegében behozhatatlan lemaradást eredményez.** Ezáltal pedig minden évben magyar fiatalok, potenciális munkavállalók tömegeiről mondunk le végleg – ami nem csupán igazságtalan és morálisan elfogadhatatlan, de nemzetgazdasági szempontból is bűnös pazarlás.

3. AZ EGYENSÚLY INTÉZET JAVASLATAI A MAGYAR KÖZOKTATÁS MEGÚJÍTÁSÁRA



Láthattuk, hogy a magyar közoktatás **egyszerre számos sebből vérzik**. A rendszer rosszul szervezett és pazarló, nem azt és nem úgy oktatjuk a gyermekeknek, amit és ahogy kellene, és minden évben hátrányos helyzetű fiatalok tömegeiről mondunk le végleg. **Oktatásunk máról holnapra tengődik, alapvetően a túlélésre játszik: nincs mögötte átgondolt, koherens jövőkép, sem észszerűen kialakított intézményi keretrendszer, sem pedig megfelelően képzett és megbecsült pedagógusok**, akik megfelelő garanciái lehetnének a rögzített oktatási célok elérésének. Ráadásul egy évtizeden belül az egyre fogyó utánpótlás és az előregedés miatt nem is maradnak elegendően, hogy a szektort megfelelően működtethessék. Aki pedig az alacsony megbecsültség ellenére mégis erre a pályára lép, lehet akármilyen kiválóan képzett és lelkes szakember, a munkája során olyan iskolai környezettel kell szembesülnie, amely sem kellő autonómiát, sem a minőségi szakmai munka feltételeit nem biztosítja neki.

Mindebből az következik, hogy **a közoktatás reformjának csak akkor van értelme, ha toldozgatás-foldozgatás helyett átfogó, rendszerszintű szemlélettel közelítünk hozzá**. Ha a változás kimerül az oktatásra költött pénz egyszerű növelésében, úgy járunk

el, mint aki szitában próbál vizet hordani. Ugyanakkor a rendszer megjavításához kétségkívül pénz is kell – több és hatékonyabban felhasznált. Mindez azonban semmit sem ér, ha a rosszul működő iskolákban dolgozó, jelentős részben rosszul képzett és motivált, alacsony presztízsű pedagógusokra bízunk az akármilyen jól kidolgozott rendszer működtetését. Így megint csak egy költségesebb, de ugyanolyan alacsony hatékonysággal működő struktúránál kötnénk ki, amelynek eredményei nem javulnának érdemben. Vagyis **az itt azonosított problématerületeken egyszerre kell beavatkoznunk** – ez azonban, amilyen fáradtságos és költséges munka lesz, olyan látványosan fog megtérülni.

► 3.1. GYERMEKKÖZPONTÚ, AUTONÓM ÉS MINŐSÉGI – A MAGYAR KÖZOKTATÁS JÖVŐKÉPE

A közoktatás átfogó reformjához mindenekeelőtt tisztáznunk kell, hogy pontosan mit is várunk ettől a rendszertől. Három kérdésre kell világos választ adnunk:

- 1. Milyen célokat szolgáljon az iskola?
- 2. Milyennek képzeljük a társadalomban, a munkaerőpiacon és hétköznapi életükben boldogulni képes magyar polgárokat?
- 3. Hogyan szolgálják ezt az emberképet az oktatási intézmények, és milyen pedagógusoknak kell működtetniük azokat?

Ha világos jövőképpel rendelkezünk egy korszerű, hatékony és esélyteremtő oktatásról, a megvalósításához szükséges eszközöket is könnyebben tudjuk azonosítani.

3.1.1. A KÖZOKTATÁS CÉLJAI

Felkészítés a bizonytalanságra. Sokat halljuk, hogy a huszonegyedik században egyetlen dolog biztos: a bizonytalanság. Századunk meghatározó vonása a folyamatos változás, új kihívások, alkalmazkodási kényszerek és lehetőségek megjelenése: a klímaváltozás, a globalizáció, a technológiai fejlődés és azon belül is a digitalizáció, illetve a mesterséges intelligencia fejlődése életünk minden területére hatással lesz, a tanulástól a munkavégzésen át a közlekedésig, a vásárlásig vagy a szabadidő eltöltéséig. Ezeknek a változásoknak egy részét nagyjából meg tudjuk jósolni – de legfeljebb középtávon, miközben **rengeteg olyan tényezővel szembesülünk, amelyek számos területen még a középtávú jóslásokat is lehetetlenné teszik.** Ez azt jelenti, hogy **nincs biztos tudásunk arról, hogy pontosan mihez is kell a jövő fiataljainak alkalmazkodniuk – többek között ezért is járt el az idő régóta a tananyag- és számonkérés-központú magyar közoktatás felett.**

Azt azonban tudjuk, hogy a holnapban csak azok lesznek képesek érvényesülni, sőt társadalmi szempontból is hasznos értéket teremteni, akik képesek elboldogulni a folyamatos változás világában, mivel rendelkeznek a szüntelen megújulást lehetővé tevő készségekkel.

Felkészítés a munkaerőpiac gyorsan változó kihívásaira:

A bizonytalanság és a folyamatos változás a munkaerőpiac és így a szűk értelemben vett létbiztonság kereteit is alapvetően meghatározza.

A gépek és algoritmusok nagyon sok olyan embert fognak munkanélkülivé tenni, akik rutinszerű, könnyen gépesíthető munkafeladatokat végeznek és kevésbé támaszkodnak a kreativitásukra, a szociális készségeikre vagy a finommotoros ügyességükre. Azt is tudjuk, hogy a technológiai fejlődés előrehaladása miatt **évről évre szűkül azoknak a munkafeladatoknak a köre, amelyeket tegnap még biztonságban tudhattunk.** Világos tehát, hogy a jövő azoké a munkavállalóké, akik gyorsan átképezhetők és akár teljesen különböző pozíciókban is képesek megállni a helyüket. **Nincs „készen kapott” és onnantól élet-hosszig hasznosítható tudás.** Véget ért az az oktatási rendszerek működését több mint egy évszázadon át meghatározó keret, amelyben az iskolai képzés lezárásával mintegy kész „csomaggal” léphettünk ki az életbe: az ember leérettségizett, elsajátított egy szakmát vagy szerzett egy diplomát, és hátralevő életében egy munkahelyen vagy legalábbis megközelítőleg hasonló munkakörben tudta kamatoztatni az előzőleg

megszerzett tudást. A jövőt a szakmák, munkahelyek és munkafeladatok gyors változása fogja jellemezni, ezért az oktatásnak is arra kell felkészítenie a fiatalokat, hogy képesek legyenek megfelelni a gyorsan átalakuló elvárásoknak.

Felkészítés a társadalmi létezésre: Végtelen világnézeti vitákat lehet folytatni arról, hogy mit is tekintünk egyén és állam, egyén és közösség helyes viszonyának, egyvalamit azonban kár lenne vitatni: **az ember közösségi lény, amely szabadságát másokkal együtt élve és másokhoz való viszonyrendszerében éli meg.** A globalizáció, a rohamos urbanizáció, a digitalizáció és a hétköznapi felgyorsulása minden korábbinál több emberrel hoz össze bennünket életünk során, és tetteink is fokozottabban hatnak másokra. Emellett **olyan politikai-társadalmi berendezkedésben élünk, amely tudatos és aktív részvételünkre épül.** A közoktatásnak nem csupán a „jó munkavállalói”, de a „jó állampolgári” léthez is hozzá kell segítenie a fiatalokat. Ezért **szakítanunk kell az oktatás kizárólagosan munkaerőpiaci szemléletű felfogásával.** A munka világára való felkészítés a közoktatás fontos, de nem kizárólagos funkciója: **a közoktatásnak a társadalmi**

együttélésre, a minőségi állampolgári létre és az alapvető társadalmi együttélésre is fel kell készítenie a fiatalokat. Ha versenyképességünk kulcsa az adaptív munkavállaló, a társadalmi fenntarthatóságé az autonóm, cselekvő és szolidáris állampolgár.

Felkészítés az értelmes, teljes életre: A jóllét alapvető feltétele, hogy az embernek lehetősége legyen tehetsége kibontakoztatására, a benne rejlő lehetőségek kiteljesítésére és az általa megálmodott jövő megvalósítására. Ez egyénenként teljesen eltérő életutakat és szervezőelveket jelent, de **végső soron mindenki a világban betöltött helyét és az élet értelmességét keresi.** A közoktatás és a pedagógusok természetesen nem mondhatják meg a fiataloknak, hogy miben higgyenek, mire vágyjanak, hogy hova akarjanak eljutni. Az azonban feladatuk, hogy **hozzásegítsék a diákokat ahhoz, hogy tanulási útjuk során megismerjék magukat, felismerhessék a saját tehetségüket és önállóan megfogalmazhassák az értékeiket, vágyaikat – majd minél több támogatással dolgozhassanak ezekért.**

3.1.2. A KÖZOKTATÁS EMBERKÉPE

Autonóm, kezdeményező és kreatív: A sikeres oktatási modellek nem a tanítás tárgyaként, a készen kapott tudást passzívan befogadó edényként tekintenek a gyermekekre, hanem **önvezérlésre, cselekvésre, kezdeményezésre kész, a tanulási élményben aktívan részt vevő alanyként.** A közoktatásnak nem engedelmes magolásra és a „tudás” mechanikus visszaadására, hanem átgondolt ítéletalkotásra, probléma- és megoldásorientált gondolkodásra, hatékony kommunikációra, mindenekelőtt pedig az őket érintő ügyek alakításában való részvételre kell nevelnie a diákokat. A demokratikus jogok gyakorlása, az aktív és minőségi közösségi lét, a változó világban való boldogulás ugyanazokat a jellemvonásokat feltételezi: önállóságot, kreativitást és aktivitást.

Együttműködő és empatis: A társadalom jó működéséhez egyszerre van szükség a versengés és az együttműködés, sőt akár az altruizmus gyakorlatára, vagyis a lehetséges konfliktusok becsatornázása mellett a közös erőfeszítésekre való képességre, bizalomra és a kölcsönös segítségnyújtásra való hajlandóságra. A jelenlegi közoktatásban a hangsúly még mindig

inkább az első elemen, vagyis a versengésen, az egyéni érvényesülés kizárólagosságon és a zéró összegű játzmakon van, miközben a tanulási út viszonylag kevés élményt nyújt a másokkal való együttműködés, a közös erőfeszítések, a pozitív összegű játzmák értékéről. **A polgári léthez hozzátartozik a közösség többi tagjáért érzett felelősség és empátia, illetve a társadalmi problémákkal szembeni érzékenység.** A „jó állampolgár” tudatában van az élethelyzetek és az ezekből eredő motivációk sokféleségének, és képes a hátrányos helyzetű társaival szembeni empátiára. Ezek nem csupán a társadalmi kohéziót és a szűkebb családi körön túlra terjedő bizalmat erősítő készségek, de egyúttal segítenek megérteni és elfogadni az akár radikálisan eltérő vélemények és álláspontok mögött húzódó eltérő társadalmi tapasztalatok hatását is.

Tanulni, illetve gondolkodni tudó és akaró: A különböző szakmák eltűnése és teljesen új munkafeladatok folyamatos létrejötte minden eddiginél inkább felértékeli a tovább- és újratanulás képességét, a megújulásra való készséget, az új kihívásokhoz való alkalmazkodás gyorsaságát. El kell fogadnunk, hogy **az oktatásnak nem az előre megszabott „műveltség” birtoklására, munkafeladatok meghatározott körének**

elvégzésére vagy egy-egy szakterület átfogó ismeretére kell felkészítenie, hanem az élethosszig tartó tanulásra és folyamatos önfejlesztésre. Ezért olyan készségeket kell átadnia a fiataloknak, amelyek képessé teszik őket az új és új élethelyzetekhez való alkalmazkodásra: **alapvető természettudományos és matematikai kompetenciákat, a szövegértés képességét, illetve fejlett digitális készségeket.**

A világra nyitott: A tanulni tudás és az alkalmazkodóképesség elengedhetetlen feltétele a széles látókör, az újdonságra és az új tudásra való nyitottság. Az állampolgári lét is a folyamatos és széles körű tájékozódásra, a saját élettapasztalatok tágabb keretekbe, elvontabb összefüggésekbe helyezésének képességére épül. A saját közösséget összetartó társadalmi kohézió szempontjából elengedhetetlen **az eltérő élethelyzetekkel és egyéni tapasztalatokkal való találkozás, a másik szempontjainak megértése és átélése.** De legalább ilyen fontos a tágabb világban való eligazodás, a globalizáció adta lehetőségekhez való csatlakozás képessége, amihez **nélkülözhetetlen a nyelvtudás és különösen az angol magas szintű birtoklása.**

3.1.3. A KÖZOKTATÁS INTÉZMÉNYKÉPE

Készség- és képességalapú: A hagyományos oktatási rendszer a munkaerőpiacra, pontosabban egy munkakörre készíti fel a gyermekeket. Ma már nemcsak az iskola feladatát ítéljük meg differenciáltabban, hanem az említett felkészítő funkcióját is: az állandó bizonytalanság és a munkaerőpiac szélsőséges változékonyságának korában **egyre kevésbé tudjuk megmondani, hogy milyen munkakörök, szakmák fognak létezni, ezek közül melyekre lesz nagyobb és melyekre kisebb igény** – vagyis hogy milyen „tudáskészlettel” kellene felvértezni a gyermekeket. Ezért **az iskolának is arra kell összpontosítania, hogy sikerüljön átadnia az alkalmazkodás, a folyamatos tanulás és megújulás alapvető készségkészletét.**⁴³

A kompetenciafejlesztés és az alkalmazkodókészség mint a tanulástámogatás központi célja több unalomig ismételtgetett oktatáskutatói és -politikai közhelynél vagy az uniós standardokhoz való igazodás kényszerénél.

Gyerekközpontú és egyéni tanulási utakat támogató: Amikor a közbeszédben „alternatív” oktatási módszerekről hallunk, valójában „jó” és „korszerű” pedagógiáról van szó. Ezeknek a módszereknek a közös kiindulópontja

ugyanis **a gyerekközpontúság és a személyre szabottság, vagyis hogy szakítani kívánnak az uniformizáló, minden gyermekre azonos tanulási utat ráerőltetni kívánó pedagógiai gyakorlattal.** Minden gyermek eltérő ütemben fejlődik, más-más ingerekre fogékony, eltérő családi háttérből érkezik és különböző hétköznapi tapasztalatokba tudja beépíteni a tanulási útja során kapott élményeket. A mai túlszabályozott, túlközpontosított, tantárgy- és tananyagközpontú iskola nem képes figyelembe venni ezeket a különbségeket. Az egyetlen cél az, hogy sikerüljön időben „leadni az anyagot”, ennek során pedig az egységes tanulmányi út ütemének (mindenekelőtt pedig az érettségi mint végső cél) nyomása alatt a pedagógusok jobb híján legfeljebb annyit tehetnek, hogy megkísérlik a „medián tanuló”, vagyis a tanulóközösség átlagos képességeihez és tempójához igazítani a tanulást. A huszonegyedik században a tanulási út kialakításának ehelyett **az egyes gyermekek egyéni fejlődési ütemének, pszichológiai jellemzőinek, társadalmi hátterének megismerésére, saját képességeik optimális kibontakoztatásának elősegítésére kell összpontosítania** – vagyis nem az egységes követelményrendszer szerinti szabványosításra, hanem a sokféle kimenetre, arra, hogy minden gyermek saját tehetségére és képességeire alapozva lehessen felépíteni a saját tanulási útját.

Autonóm: A gyermekközpontú, egyénre szabott tanulási utakat támogató intézményrendszer alapvető feltétele a szakmai autonómia helyreállítása. Az állam joggal szab általános stratégiai irányokat és kimeneti minőségi paramétereket az intézményeknek, de túlszabályozással és mikromenedzseléssel csak ártani tud: **a tanulási utakat segítő szakmai munkát, az ehhez szükséges feltételek megteremtését és a folyamatos pedagógiai önfejlesztést a szakmailag és erőforrás-felhasználásukban autonóm iskolákra kell bízni.** Az intézményi autonómia mint keret teszi lehetővé, hogy az iskolákban dolgozók együttműködve, szervezett módon törekedjenek az iskola minőségének javítására és az új elvárásokhoz való folyamatos alkalmazkodásra. Az iskolai programoknak tehát nem csupán az állam által rögzített követelmények teljesülését kell biztosítaniuk, de figyelembe kell venniük a környezetükben létező iskolákkal szembeni elvárásokat, és alkalmazkodniuk kell az intézményben tanuló gyermekek tanulási szükségleteihez is.

Demokratikus: A demokratikus iskola ma már bevett, a világ fejlettebb oktatási rendszereiben magától értetődőnek számító pedagógiai-intézményszervezési eszmény – amely azonban távolról sem tekinthető

jellemzőnek a magyar közoktatás hierarchikus, ma is erősen tekintélyelvű világában. Bár ennek az eszménynek sokféle felfogása és megvalósítása létezik, mindegyiknek közös kiindulópontja, hogy **a társadalomban meghatározónak tekintett demokratikus normáknak és viselkedési mintáknak az oktatás-nevelés tereiben is tükröződniük kell.** Autonóm, önzvezérlésre képes diákokat csak demokratikus tantermi és intézményi közegben lehet nevelni. A diákoknak ebben a rendszerben az a meghatározó tapasztalatuk, hogy bevonják őket a saját életüket érintő döntésekbe, illetve becsatornázzák a véleményüket, a szempontjaikat. **A demokratikus iskola lehetőséget teremt a diákoknak (és olykor a szülőknek) a tantermi és iskolai szabályok megalkotásában való részvételre, közös célok kijelölésére és közös problémák megoldására.**

Digitalizált: A digitális készségek fejlesztése nem csupán kiemelt cél, amennyiben a huszonegyedik századi hétköznapi életben és a munka világában egyre inkább felértékelődő készségek elsajátítását célozza meg – az oktatási-nevelési tevékenységet is meg kell határozni. **A személyre szabott és élményalapú oktatásnak alkalmazkodnia kell ahhoz, hogy a gyermekek életének egyre nagyobb hányada**

zajlik az online térben. A pedagógusnak tudnia kell kapcsolódnia a diákok hétköznapi életben alkalmazott információszerzési és -feldolgozási stratégiáihoz, illetve ahhoz, hogy egyre kevésbé lehet tartósan fenntartani a figyelmüket a hagyományos tankönyvek, munkafüzetek, oktatási módszerek segítségével. Ezzel szemben a digitális tankönyvek, jól felépített audiovizuális és interaktív tartalmak épp a digitális bennszülötteknek azokra a jellemzőire és igényeire építve tudják támogatni az aktív tanulást és a tanulási utak személyre szabottságát, amelyek ma inkább korlátot jelentenek a hagyományos pedagógia számára: **a multitasking készségére, a problémamegoldásra, a játékosságra, a kíváncsiságra.**

► 3.2. LEGYEN VONZÓ A PEDAGÓGUSI PÁLYA! – A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS A SZAKMA PRESZTÍZSÉNEK JAVÍTÁSA

A pedagóguskar rohamos fogyása és elöregedése jelzi, hogy **az utolsó utáni pillanatban vagyunk.** Ma nem látszik, hogy tíz-tizenöt év múlva kik fognak gondoskodni nemhogy egy jól működő, huszonegyedik századi közoktatás működtetéséről, de akár mai, alacsony hatékonyságú formájának életben tartásáról. **A pedagógus-utánpótlás rendszere ma háromszorosan is nehezített pályán mozog:** 1. túl alacsony a bejutási küszöb, így nem mindig feltétlenül a legtehetségesebb és legkreatívabb fiatalok választják ezt a pályát; 2. a pedagógusképzés szétaprózott, és kevés teret ad a gyakorlatorientált, korszerű módszertani képzésnek; 3. a pálya csekély vonzereje miatt a képzést elvégzők közül túl kevesen lépnek ténylegesen a pedagógusi pályára, és közülük is még kevesebben maradnak ott nyugdíjas korukig.

Nincs vesztegetni való időnk, ha új élettel szeretnénk feltölteni egyik legfontosabb társadalmi alrendszerünket. Ez a vészhelyzet azonban lehetőségeket is rejt magában:

a pedagóguskar teljes megújítását egy kompetitívebb, korszerűbb és gyakorlatorientáltabb képzés, a folyamatos teljesítményértékelés, illetve egy vonzóbb karrierút kialakítása révén.

A közhelyszerűen példaként emlegetett finn modell alapját az utánpótlásképzés teljes újragondolása alapozta meg. Ennek három legfontosabb lépése **1. a lécc magasabbra emelése**, vagyis hogy a magasabb követelmények és a nagyobb verseny (illetve persze a versenyképes kezdőberek) miatt **kizárólag a legjobbakból lehetnek pedagógusok**; **2. az elméleti és gyakorlati képzés szoros összekapcsolása**, hogy a pedagógusokban kialakulhassanak a tanulási célokat szolgáló tanári készségek, illetve **3. többlépcsős, minőségorientált szűrőrendszer** kialakítása, amely a diplomaszerezést követően is gondoskodik a pedagóguskar színvonalának fenntartásáról. Ha a finn oktatási rendszer elemei nem ültethetők is át egy az egyben Magyarországra, a képzés átalakításában nálunk is ez az általános irány a követendő út.

3.2.1. AZ ÚJ PEDAGÓGUSKÉPZÉS LEGYEN 4+1+3 ÉVES!

A pedagógusképzésen belül a nemzetközi trendeknek megfelelően **hazánkban is hatékonyabban össze kell kapcsolni a kutatást és a tanítás gyakorlatát.**⁴⁴ Az elmélet és a neveléstörténet túlsúlya helyett **a gyakorlati problémák megoldásához szükséges kompetenciák fejlesztésére kell összpontosítani.** Ennek érdekében érdemes alapvetően újragondolni a teljes képzési rendszert: **az orvosi és pszichológiai képzés mintájára több szakaszból álló képzési utat kell létrehozni:**

►► **1. szakasz (4 év): egységes pedagógusi alapképzés.** Az orvosi képzés első négy évéhez hasonlóan a hallgatók ebben a szakaszban egységes képzés keretében sajátítják el az **alapvető elméleti szaktárgyak ismeretanyagát, illetve mindenekelőtt az általános pedagógusi készségeket – amellet, hogy már ebben a szakaszban is szerepet kell kapnia a gyakorlati ismeretek megszerzésének.** A képzési szakasz záróvizsgával és egy pedagógusi alapidiploma megszerzésével ér véget. Fontos hangsúlyozni, hogy a pedagóguskar megújítása kizárólag akkor

képzhető el, ha magát a pedagógusképzést is alapjaiban újítjuk meg. **A szaktárgyi tudásról a hangsúlyt a tanulásszervezésre és -segítésre kell áthelyezni:** vagyis egy fizikatanárnak például elsősorban nem még mélyebb fizikaismeretekre van szüksége, hanem a gyerekek alapos megismerésének képességére, egyénre szabott tanulási folyamatok hatékony megszervezésének képességére, illetve mélyreható mentálhigiénés és fejlődépszichológiai ismeretekre. Emellett **magukat a pedagógusokat is úgy kell képezni, ahogy a későbbiekben nekik kell majd tanítaniuk a gyerekeket:** csapatmunka- és projektalapú, problémaorientált módszerekkel. A pedagógusokra ugyanaz igaz, amit a diákjaikról már elmondtunk: esetükben sem a megszerzett tudás, hanem a tanulás és az önfejlesztés képessége, valamint az alkalmazkodókészség a döntő.

- ▶▶ **2. szakasz (1 év): specializációs szakasz.** Ebben a szakaszban (az orvosképzés 4–5. évfolyamához hasonlóan, amikor is az orvsnövendékek különféle szakterületeken szereznek gyakorlatot) a leendő pedagógusok **gyakorlati és módszertani fókuszú képzés** keretében sajátítják el egy-

egy specializációs terület ismereteit és alapképességeit. A specializációs területek hangsúlyosan **nem tantárgyak, hanem az oktatás-nevelés gyakorlatához kapcsolódó problémák köré szerveződnek,** amelyek meghatározzák a magyar iskolák tanulástámogatási lehetőségeit. Ilyen specializációs terület lehet például az egyéni fejlesztési módszertan, a digitális pedagógia, a drámapedagógia, a médiapedagógia, a tanulásszervezés, a konfliktuskezelés módszertana, a tanulói mentálhigiéné, a pénzügyi és állampolgári nevelés, a tanulói önértékelés támogatása és még számos hasonló terület. Egy hallgató több specializációt is elvégezhet, és a szakdolgozatát ezekből a témákból készíti el. **Az iskolák e specializációk alapján dönthetnek arról, hogy sajátos helyi igényeik (kompetenciakészletük) alapján pontosan milyen portfóliójú pedagógusokra van szükségük:** míg az egyik iskolában a hátrányos helyzetűek felzárkóztatását vagy a speciális nevelési igényű gyerekek integrált oktatását, máshol esetleg inkább a művészeti oktatást vagy a tanulmányi versenyeken való részvételt támogató tanári kompetenciákra lehet inkább szükség – a lehetséges specializációk

optimális kombinációját minden intézmény maga határozhatja meg. A pedagógusok bérpótlékainak súlyozásával erősen ösztönözni kell olyan specializációk elvégzését és a gyakorlatban való kamatoztatását, amelyek elengedhetetlenek a hátrányos helyzetű diákok inkluzív oktatása szempontjából.

- ▶ **3. szakasz (3 év): „rezidensi szakasz”.** Ez lényegében a jelenlegi pedagógusgyakornoki fokozatnak felel meg, ám a mostani rendszerrel ellentétben **még az egyetemi képzés része, amely lehetőséget biztosítana további specializációs modulok elvégzésére.** Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a tanintézményektől elkerülne a mentorálás feladata, amennyiben az iskolának rendelkezésre áll a megfelelő szakmai kapacitás. A gyakornokság itt egyszerre jelent jövedelemszerző munkavégzést és tanulást. A hallgatók a gyakornoki szakaszt másik egyetemen is elvégezhetik, mint ahol az alapidplomájukat megszerezték. A gyakorlati tapasztalatok heterogenitása és a valósághoz való közelítése érdekében különösen fontos, hogy egységes partnerintézményi kritériumrendszer, illetve megfelelő mentorálás mellett a pályakezdő

pedagógusok minél nagyobb eséllyel szerezzenek tapasztalatot kevésbé kiváltságos, illetve hátrányos helyzetű iskolákban.

Ennek a modellnek az a felismerés az alapja, hogy **a nagyon eltérő helyi társadalmi környezetekben működő intézmények tanulástámogatási feladata általában nagyon eltérő kompetenciakészleteket igényel.** Ezért kevésbé csupán általánosan képzett pedagógusra van szükség, ehelyett egyre inkább olyanokra, akik speciális szakmai-módszertani készségeiknek köszönhetően hozzá tudnak járulni az iskola mint intézmény sajátos igényei által kialakított kompetenciakészlethez. Így **a különböző készségekkel rendelkező pedagógusok egymással együttműködve teremthetnek az adott tanulócsoportokra, illetve egyes tanulókra szabott, az ő speciális kibontakozásukat szolgáló tanulási élményeket.**

Míg az egyes országokban nagy hagyományokkal rendelkező előzetes felvételi szűrés túlzott szigorítása kontraproduktív lenne (hiszen a középfokú oktatásból frissen kikerült, 18–19 éves fiatalok esetében az egészen szélsőséges eseteket leszámítva még nem feltétlenül ítéltető meg a pedagógusi pályára való alkalmasság

vagy alkalmatlanság), a háromszakaszos képzés során az egyes szakaszhatárokon az alkalmatlannak bizonyult vagy egyszerűen rossz pályaválasztási döntést hozó pedagógusjelöltek kiszűrésére és az állam minőségi elvárásainak érvényesítésére is lehetőség nyílik. Ennek persze csak akkor van értelme, ha a pedagógusi pálya – mindenekelőtt a méltányos bérvizonyokból adódóan – kellően vonzó ahhoz, hogy a krónikus tanárhiány ne legyen ellenszösz a szigorú szűrés szempontjából.

3.2.2. A LEGKIVÁLÓBB TEHETSÉGEK MENJENEK PEDAGÓGUSNAK! – INDÍTSUNK SZEMLÉLETFORMÁLÓ KAMPÁNYT AZ OKTATÁS MEGBECSÜLÉSÉÉRT!

A pedagógusképzés első számú problémája a szakma csekély presztízse és ebből adódóan az alacsony bejutási küszöb, vagyis hogy a rendszer nem kizárólag a legjobb diákokat ösztönzi a pálya választására. A szétaprózott és egyenetlen színvonalú képzések számos olyan jelentkező számára biztosítanak „menekülési útvonalat”, akit nem feltétlenül az elhivatottság motivál, hanem egyszerűen nem tudott bejutni máshová vagy

egyszerűen csak vonzza a pedagógusi pálya relatív kiszámíthatósága és biztonsága. Ezzel szemben az általában példaként emlegetett oktatási rendszerek egyik fő megkülönböztető jegye a magas bejutási küszöb és a felvételi eljárásban érvényesülő erős verseny: Finnországban például a pedagógusképzésre jelentkezőknek csupán a 15 százaléka nyer felvételt.⁴⁵ Ennek persze ott előfeltétele a magas túljelentkezés, vagyis a pálya vonzereje, ezért a szigorúbb minőségi szűrők beépítésére csakis a tanári szakma státusának általános felértékelődésével párhuzamosan történhet. A pedagógusi pályát a szakma anyagi és társadalmi megbecsültségének növelésével, illetve a tanári karrier vonzónak tételével Magyarországon is a legtehetségesebb fiatalok versengésének tárgyává kell tenni – de ezzel párhuzamosan a rendszer minőségi biztosítékait (vagyis a pálya egészét végigkísérő iskolai intézményi teljesítményértékelő mechanizmusokat) is erősíteni kell.

Ennek érdekében az államnak a civil szektorral és a médiával együttműködve hosszú távú szemléletformáló kampányba kell kezdenie annak érdekében, hogy megértesse az emberekkel az

oktatás kiemelt nemzetstratégiai jelentőségét és a pedagógusok munkájának rendkívüli fontosságát.

3.2.3. EMELJÜK AZ ÁTLAGBÉR KÉTSZERESÉRE A PEDAGÓGUSOK FIZETÉSÉT!

Említettük már, hogy a közoktatás reformja elsősorban nem pénzkérdés: ennek ellenére **nem lehet megspórolni a pedagógusok méltó bérezésének bevezetését.** Nem csupán arról van szó, hogy a már a pályán lévő pedagógusok megérdemlik az egzisztenciális biztonságot és a középosztályi életminőséghez szükséges jövedelmet, illetve hogy naivitás elvárni, hogy a diákok és a szülők valódi tekintélyt lássanak a szűkölködő tanároknál. El kell érünk, hogy **a pedagógusi pálya a legtehetségesebb magyar fiatalok számára vonzó karrierút legyen, amelyért megéri versenyezni és amelyen megéri kitaranni** a sokszor jobban fizető piaci állások helyett.

A tapasztalt, régóta tanító pedagógusok pályán tartása fontos célkitűzés, **a pedagógushíány akuttá válása és a szakma presztízsének folyamatos csökkenése azonban ennél is fontosabb, mindennél előbbre**

valóvá teszi az utánpótlás kérdését. Abszurd helyzet, hogy a társadalmi fenntarthatóság és az ország versenyképessége szempontjából legfontosabb alrendszerben a diplomával rendelkező kezdő munkavállalók kevesebbet keressenek, mint egy bolti árufeltöltő. Első lépésben ezért versenyképessé kell tenni a kezdő pedagógusok bérét, hogy a tehetséges magyar fiataloknak megérje versenyezni ezért az pozícióért. Ennek érdekében **szakaszos korrekcióval 2030-ra fel kell zárkóztatni a kezdő béreket az átlagbér kétszeresére.** A korrekciót követően biztosítani kell, hogy kezdőfizetések ne szakadjanak el többé az átlagkeresetektől.

3.2.4. DINAMIKUSABB BÉRNÖVEKEDÉSI PÁLYÁT!

A pályakezdő pedagógusoknak biztosítani kell az anyagi és szakmai megbecsültség gyorsabb ütemű növekedését. Ennek érdekében különösen a pálya első évtizedében (praktikusan a Pedagógus I. kategórián belül) **csökkenteni kell a fizetési kategóriák közötti átmenet időtartamát, háromról két évre** – ez ugyanis az a karrierszakasz, amelyben ma a legnagyobb a lemorzsolódás az aktív pedagógusok körében. Emellett

több, a folyamatos továbbképzést és szakmai fejlődést is ösztönző lehetőséget kell biztosítani **az illetményalap belátható időn belül történő bővítésére:** ilyen feltétel lehet például a kötelezően előírt továbbképzési óraszám tartós túlteljesítése, új specializációs modulok elvégzése, tudományos fokozat megszerzése, kutatói publikációk közlése vagy akár új, pedagógiai tárgyú MA-diploma megszerzése. Eleve **jobb ösztönzőt jelentene a szakmai fejlődésre, ha a pedagógusi életpályamodellben az előrelépést nem portfólió összeállításához és egy adminisztratív minősítési aktushoz kötnénk, mint ma, hanem egységes követelményeket érvényesítő szakvizsga letételéhez.**

► 3.3. NYERJÜNK IDŐT! – A TANÁRHIÁNY RÖVID TÁVÚ ENYHÍTÉSE

A közoktatást már ma is a nyugdíjkorhatárhoz közelítő pedagógusok viszik el a hátukon – korábban láttuk, hogy közel minden második pedagógus elmúlt ötvenéves, az ő jelentős részük pedig tíz éven belül jó eséllyel végleg el fogja hagyni a pályát. Az elsődleges cél az, hogy a pedagógusképzés megújítása és a pedagógusi pálya vonzóvá tétele révén addigra megteremtjük az alapját a jó minőségű utánpótlásnak – ahhoz azonban, hogy ez az intézkedés érezhetően enyhíthesse a problémát, még hosszú éveknek kell eltelniük. Addig is **időt kell nyernünk: arra kell törekednünk, hogy a rendszer mindenképp kitartson addig, amíg a pedagóguskar minőségi és mennyiségi megújulása megtörténik.**

3.3.1. TARTSUK A PÁLYÁN A TAPASZTALT PEDAGÓGUSOKAT!

Ösztönözzük a nyugdíjkorhatárt elért pedagógusok pályán maradását! A szakemberhiány messzemenően indokolja, hogy **a versenyszférához hasonlóan a tanítás folytatását vállaló pedagógusoknak se**

kelljen lemondaniuk a nyugdíjról, és ugyancsak a versenyszféra mintájára a keresetük után ne kelljen nyugdíj járulékot fizetniük. Emellett szakítani kell azzal a körülményes megkötéssel, hogy a továbbtanítás engedélyezéséhez minisztériumi engedély szükséges: az intézményvezető dönthessen erről! Az igazgató minden szükséges információval rendelkezik ahhoz, hogy saját hatáskörben megítélhesse, az iskolának szüksége van-e a nyugdíjaskorú kollégára.

3.3.2. IDEIGLENESEN CSÁBÍTUNK VISSZA MINÉL TÖBB PÁLYAELHAGYÓT!

Korábban láttuk, hogy a pedagógushiány mögött álló okok között nem csak az utánpótlás alacsony száma, de a korai pályaelhagyók szélsőségesen magas aránya is fontos szerepet játszik. A probléma súlyossága miatt egy ideig **nem mondhatunk le azokról, akik már elvégezték a pedagógusképzést**, vagyis rendelkeznek a szükséges szakmai tudással, de valamiért másik pályát választottak. Az intézményvezetőnek mint a sajátos helyi körülményeket és szükségleteket jól ismerő szereplőnek ezért a munkáltatói jogok között arra is jogkört és eszközöket kell biztosítani, hogy **a betöltetlen álláshelyek meghatározott aránya felett a már nyugdíjba vonultak mellett korai pályaelhagyó kollégákat csábítson vissza, például egyedi béren kívüli juttatások segítségével.**

► 3.4. AUTONÓMIA ÉS MINŐSÉG!

Általánosságban az állami szerepvállalás mértékének megítélése nagyban függ a világnézeti meggyőződéstől, attól, hogy mit gondolunk az állam szerepéről és felelősségi köréről. Súlyos félreértés azonban azt gondolni, hogy az oktatás decentralizációja azt jelenti, hogy az állam kivonul a szektorból. **A valódi kérdés nem az, hogy az állam beleszólhat-e a közoktatásba, hanem az, hogy miképp teszi ezt. Vagyis az, hogy az egyes szervezési-irányítási szintek és a rendszer különböző szereplői milyen logika szerint különülnek el, mennyire képesek kommunikálni és együtt dolgozni, illetve mennyire hatékonyan képesek gazdálkodni a rendelkezésre álló erőforrásokkal.**

3.4.1. ÁLLAMI OKTATÁSI STRATÉGIÁT, DE ÖNIGAZGATÓ ISKOLÁKAT!

Minden iskola, település tanulóközösség és diák más, különböző társadalmi környezettel, életkörülményekkel, hétköznapi tapasztalatokkal. Minden tanulóközösség eltérő kihívásokkal szembesül a tanulás-szervezés során, és ennek megfelelően nagyon sokféle úton képesek eljutni az egyébként hasonló célokig. Ezért **a központi akarat túlterjeszkedése, a hétköznapi intézményi működés mikromenedzselése nehézkességhez, rugalmatlansághoz, rossz információ- és erőforrás-**

gazdálkodáshoz, mindenekelőtt pedig gyenge teljesítményhez vezet. Bármilyen oktatásirányítási rendszer akkor működik jól, ha a **stratégiai tervezés-irányítás élesen elkülönül a tulajdonosi döntéshozataltól** (a vezetők kiválasztása és értékelése, a költségvetés megállapítása, a szakmai program elfogadása), illetve az **intézménymenedzsmenttől** (tanulás- és tanítás-szervezés, programalkotás, intézményi fejlesztés, eszközbeszerzés, belső teljesítményértékelés stb.) **feladatköréitől**. Mindegyik döntési terület eltérő szakmai készségeket, információkat és rugalmasságot/reakcióképességet követel, ezért a döntési szintek következetlen kalibrálása a legjobb szándék ellenére is csak működési zavarokhoz vezethet.

Mint korábban láthattuk, a közoktatás mai struktúrájának egyszerre erőforráshiányos és pazarló voltát, illetve alacsony hatékonyságát jelentős részben a három döntési szint között fennálló szélsőséges aszimmetria okozza. Egyszerűen megfogalmazva: **az állam túl sokat vállal magára, ezt a rengeteg feladatot pedig csak nehézkesen és rengeteget hibázva tudja végrehajtani. Mindeközben az alárendelt intézményeknek** (a Klebelsberg Központnak és a tankerületeknek) **túl kevés, maguknak az iskoláknak**

pedig szinte semmilyen jogkört nem hagy. Ezért újra kell gondolni a magyar oktatásirányítás hierarchiáját és munkamegosztását, a három oktatásirányítási szint döntéshozatali jogköreit:

- **Az iskolák szintjére** kell delegálni minden, a **hétköznapi intézménymenedzsmenttel és tanulástámogatással kapcsolatos hatáskört.** A költségvetésről a fenntartónak (valamilyen középszintű, kellő önkormányzatisággal rendelkező oktatási szervnek) kell döntenie – **az elfogadott költségvetésből azonban az intézmények szabadon gazdálkodhassanak,** a mindennapokan felmerülő igények és a számukra elérhető információk alapján. Egyszerűen szólva: ne kelljen valamilyen központi szervhez fordulni, ha ki kell cserélni egy törött ablakot vagy alkalmazni kell egy új fizikatanárt. **Ugyanez vonatkozik az oktatás szakmai-pedagógiai szervezésére is,** ideértve a saját pedagógiai program kidolgozását, az intézményfejlesztési tervek megalkotását, a tankönyvválasztás szabadságát vagy a pedagógusok munkájának rendszeres belső értékelését.

► **Középszintű, helyi testületekre** kell bízni olyan tulajdonosi jogkörökkel, mint a központi oktatásirányítási stratégia helyi végrehajtása, az intézményvezetők kiválasztása, azok munkájának értékelése, az alájuk tartozó intézmények költségvetésének megállapítása vagy az iskolák által kidolgozott intézményfejlesztési programok elfogadása. Ugyancsak **helyi szinten kezelhetők olyan kihívások, amelyek rendszerszinten érintik egy-egy járás vagy nagyobb település több vagy akár minden tanintézményét:** ilyen például a társadalmi szelekció és a szegregáció kérdése, a helyi pedagógushiány kezelése a tanári állomány hatékonyabb kihasználása révén, az intézményvezetők teljesítményének értékelése vagy a helyi, iskolán kívüli szereplőkkel való együttműködés. **Ezek a középszintű irányító szervek ugyanúgy lehetnek helyi önkormányzatok, mint önkormányzatisággal felruházott – és a jelenlegieknél jóval kisebb, legfeljebb járásnyi méretű területért felelős – tankerületek;** a lényeg, hogy ne csupán a központi akarat adminisztratív végrehajtói legyenek, hanem valódi tulajdonosi döntési jogkörökkel, elegendő saját erőforrással és mindenekelőtt megfelelő kompetenciákkal rendelkezzenek.

► **Az állam** mint makroszintű ágazati irányító **a stratégiaalkotásért, illetve a közoktatás működési keretrendszerének kialakításáért felel:** az ágazati szabályozásért, a központi források elosztásáért, a teljesítményértékelési rendszer működtetéséért, a pedagógusképzés megszervezéséért, az általános tartalmi szabályozásért (Nemzeti Alaptanterv és irányelvek kidolgozása), a közoktatás információs és tudáshátterének biztosításáért. Az egységesen jó minőségű közoktatás feltételeinek megteremtése érdekében **joga, sőt kötelessége egységes kimeneti elvárásokat** (általános társadalmi és pedagógiai célkitűzések, fejlesztendő kompetenciaterületek, meghatározott indikátorok szerinti rendszeres értékelések megkövetelése) **szabni az oktatásnak** – ezek részletes megvalósítását azonban az iskolákra és a pedagógusokra kell bízni. Utóbbiak nem csupán hosszú éveken át tanulták a szakmájukat, de közvetlenül ismerik a saját tanulóikat, illetve azok életkörnyezetét, különböző fejlettségi szintjét és fejlődési ütemét, sajátos motivációs rendszerét.

3.4.2. KOCKÁZATALAPÚ TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉST!

A nagyobb intézményi autonómiához az állam által meghatározott célok teljesülésének folyamatos és módszeres, átlátható értékelésének kell társulnia. **Az állam feladatkörei közül az egyik legfontosabb épp a minőségi követelmények rögzítése és ezek teljesülésének nyomon követése, támogatása.** Így központilag kell meghatározni például a pedagógushallgatók államvizsga-, illetve szakvizsga-követelményeit, a pedagógusok és intézmények teljesítményértékelésének menetét, ahogy azt is, hogy milyen beavatkozások szükségesek, ha a tanfelügyelet valahol problémát észlel.

A mai tanfelügyeleti rendszerre ugyanaz jellemző, mint a közoktatás egészének erőforrás-gazdálkodásra: **rendkívül pazarló és kevésbé hatékony.** Jelenleg az Oktatási Hivatal évente kidolgozott terv szerint, egységes szempontok alapján végez országos pedagógiai-szakmai ellenőrzéseket, úgy, hogy ötévente az ország minden intézménye és pedagógusa átessen az ellenőrzésen. Ezzel szemben egyre több országban támaszkodnak az úgynevezett **kockázatalapú értékelés**

módszerére. Ennek lényege az, hogy **az állam egy integrált monitoringrendszer jelzése alapján csak ott és akkor lép közbe, ahol és amikor az adatok alapján szükséges.** Ma már az élet minden területén, így az oktatásban is hihetetlen mennyiségű adat halmozódik fel – kompetenciamérések eredményei, bukási, évismétlési, iskolaelhagyási vagy hiányzási, valamint a gazdálkodásra és pedagógusellátottságra vonatkozó adatok. Ezek összekapcsolása és egységes digitális adatbázisban való folyamatos elemzése összehasonlíthatatlanul hatékonyabbá tenné a rendszert: **a jól teljesítő intézményeket és pedagógusokat megkímélné az ötévenkénti procedura terheitől, ezzel pedig erőforrásokat szabadítana fel az okok feltárására és a beavatkozásra ott, ahol arra tényleg szükség van.**

A módszeres teljesítményértékelés célja ugyanakkor nem a pedagógusok és az intézmények „megfigyelése” vagy kontroll alatt tartása, hanem az oktatás minőségének javítása a megoldandó problémára koncentráló fejlesztési terv közös kidolgozásával és az ehhez szükséges erőforrások előteremtésével. **Vagyis az intézményi értékelés csak a legszélsőséesebb esetekben vezethet szankciókhoz:** az elsődleges cél az, hogy a konkrét problémákat azonosítva az állam mint

finanszírozó minél korábban közbeléphessen és segíteni tudjon. Az intézmények külső állami értékelésének ki kell terjednie az oktatás minőségének összes területére, és **a folyamatot felkészült, megfelelő kapacitásokkal rendelkező, független tanfelügyeletnek kell végeznie.**

3.4.3. HÁLÓZATOSODJANAK AZ ISKOLÁINK!

Az iskolarendszer jelenlegi szétaprózottsága és pazarló humánerőforrás-gazdálkodása látványosan fenntarthatatlan. Ennek egyik fő oka az, hogy a magyar oktatásszervezés még ma is elszigetelt intézményekben gondolkodik; ezzel szemben a **világ sikeresebb oktatási rendszerei nagyobb területi egységekben, hálózatokban kezelik a hasonló kihívásokkal vagy lehetőségekkel szembesülő intézményeket.** Ennek oka az, hogy a méretgazdaságos működés, a közös fejlesztési célok, a hatékonyabb erőforrás-felhasználás vagy egy-egy jellemző probléma térbeli kiterjedtsége átfogóbb problémakezelést indokol, és kifejezetten ösztönzi a szorosabb intézményközi koordinációkat.

A legaktuálisabb példa az ilyen problémákra a pedagógushiány. **A pedagógushiány esetében az iskolahálózat intézményei között az emberi**

erőforrások megosztása vezethet kölcsönösen előnyös helyzethez. Ha például egy informatika- vagy fizikatanár óraszámkeretét nem tudják kitölteni (egyszerűen azért, mert egy kis létszámú iskolában az alacsony óraszám miatt erre nincs sem szükség, sem lehetőség), a helyi hálózatokon belül akár két-három iskola is foglalkoztathatja az illetőt. A humánerőforrás-menedzsment központosítása és a fenntartói széttagoltság miatt hasonló együttműködésekre ma a kellenél kevesebb példát látunk, pedig **a munkaerő ilyen típusú általános racionalizálása jó eséllyel már rövid távon is érezhetően mérsékelné a hazai pedagógushiány nyomását.**

De ha a fenntartó (legyen szó tankerületről vagy önkormányzatról) egységes eszként kezeli egy-egy város iskolahálózatát, olyan, a szabad iskolaválasztással összefüggő problémákat is hatékonyabban lehet kezelni, mint amilyen **a társadalmi vagy etnikai szegregáció. Ezeknek a jelenségeknek ma egyszerűen nincs „gazdájuk”.** Ha például egy kisvárosban a jómódú diákok az állami iskolából az egyházi iskolába áramolnak, aminek következtében teljesen homogén intézmények alakulnak ki, az eredményért senki sem kérhető számon, hiszen a két intézmény irányítása teljességgel elkülönül egymástól. **Sokkal nehezebb elhárítani a felelősséget**

akkor, ha az érintett intézmények (például egy város két iskolája) ugyanannak a fenntartónak a joghatósága alá tartoznak, amely hálózati szinten kezeli az intézményi és tantermi heterogenitás kérdését.

A hálózatosodásnak nyilvánvaló előnyei vannak a közös fejlesztések, innovatív pedagógiai programok lebonyolítása és a tudásmegosztás, a jó gyakorlatok terjesztése szempontjából is. A rendszer alacsony hatékonyságának egyik oka ma épp a kommunikáció és a tapasztalatcsere általános hiánya a szereplők között. **A következőkévsoráneztazegészországakiterjedő iskolahálózati tervet kell készíteni, helyi, nem állami szereplők (megyei és települési önkormányzatok, civil szervezetek, egyházak, pedagógus érdekképviseltek stb.) bevonásával. Ennek során egyéni politikai érdekérvényesítés és informális különalkuk helyett tárgyilagos szempontok alapján kell meghatározni, hogyan nézzen ki, hány iskolát és mekkora intézményeket tartalmazzon a jövő iskolahálózata.** Az államnak mint az oktatás fő szervezőjének ezt követően ezekhez a standardokhoz kell igazítania a feladatellátás finanszírozását, és célzott támogatásokkal,

az együttműködést és a tapasztalatcserét előíró, illetve előnyben részesítő pályázatokkal ösztönöznie kell a hálózatosodás elmélyülését. A fokozatosság érdekében érdemes először kísérleti jelleggel, területileg korlátozott körben bevezetni a rendszert és néhány év elteltével kiértékelni a tapasztalatokat – az így megszerzett tudás megkönnyítheti a modell országos bevezetését, ráadásul a már hálózatosodott intézmények saját tapasztalataikkal hatékonyabban segíthetik a többi iskolát.

► 3.5. HAGYJUK DOLGOZNI A PEDAGÓGUSOKAT!

3.5.1. INTÉZMÉNYI AUTONÓMIÁT!

A diákok egyéni tanulási útjának megszervezésében tágitani kell a pedagógusok, vagyis végső soron az iskolák mozgásterét. **Az államnak legitim törekvése, sőt kötelessége, hogy gondoskodjon az egyenlően minőségi oktatáshoz való hozzáférésről – ez azonban semmiképpen nem uniformizált tanulási utak kikényszerítését jelenti.** Mint már szó volt róla, az ágazati irányítás eszköze a minőségi követelmények érvényesítésére vonatkozó standardok megállapítása, a tanárok szakmai fejlődésének ösztönzése és a rendszeres, módszeres teljesítmény- és minőségértékelés. A túlszabályozás, mindenekelőtt pedig az iskolák és a pedagógusok szakmai autonómiájának korlátozása azonban ahhoz vezet, hogy a legkülönbözőbb adottságú és fejlődési ütemű gyerekekre próbálják ráerőltetni ugyanazt a sémát – ami pedig a romló teljesítmény biztos receptje. **A jól képzett, megbecsült és kellő szabadsággal felruházott, hatékonyan működő szakmai közösségben dolgozó pedagógus képes támogatni az egyes diákokat a saját alkatuknak megfelelő tanulási élmények megszerzésében.**

A tanárok autonómiáját ugyanakkor az iskolák szervezeti-irányítási autonómiája garantálja. A pedagógusok munkájának segítésekor az intézmények képesek összehangolni azokat a sokrétű tanulástámogatási igényeket, amelyek kialakítják egy-egy tanulói környezet (a helyi közösség és az abban működő iskola) speciális arculatát. Egy-egy településen a legnagyobb kihívást a halmazottan hátrányos helyzetű vagy speciális nevelési igényű tanulók jelentik, míg máshol a szülőkkel való intézményi párbeszéd kialakítása vagy éppen az oktatási élmény hozzáigazítása az intézmény tanulóinak sajátos hétköznapi tapasztalataihoz (ami nyilvánvalóan gyökeresen eltér egy hétszáz fős kistelepülés és egy budapesti belvárosi tanulókörösség esetében). Irreális azonban elvárni, hogy az iskolák kompetens és adaptív módon szervezzék meg a tanulást és a tanítást úgy, hogy közben a legalapvetőbb szakmai, pénzügyi és munkáltatói jogköröktől meg vannak fosztva. **Ezért az iskolák pénzügyi, munkáltatói és főbb oktatástervezési feladatkörei kerüljenek vissza az iskolák vezetőihez!** A költségvetést a fenntartóval közösen dolgozzák ki és fogadják el – az elfogadott költségvetés keretein belül azonban az intézményvezetők saját belátásuk szerint dönthessenek az eszközbeszerzésre, a munkáltatói

tevékenységre és egyéb működési kiadásokra fordítható összegek elköltéséről, mindenfajta külső befolyás nélkül.

3.5.2. ÖSZTÖNÖZZÜK INNOVÁCIÓRA AZ ISKOLÁKAT!

Az állam a részletes tartalmi központi szabályozás fetisizálása helyett **ösztönzőként képes a legtöbbet tenni a kimeneti eredmények javításáért.** Ebben talán a legfontosabb szerepe az iskolák és pedagógusok folyamatos fejlődésében, megújulásában lehet. A pedagógiai innováció szempontjából az elmúlt évtizedben az egyik leghasznosabb program a TÁMOP-pályázatok támogatására létrehozott, „Szolgáltatói kosár” elnevezésű projekt (mai nevén: Iskolatáska) volt. Az iskolákat arra ösztönzik, hogy töltsék fel egy online adatbázisba saját jó gyakorlataikat és ötleteiket olyan problémák megoldására, mint például az egyéni tanulói utak támogatása, a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelése vagy éppen az intézményi innovációk. Az iskoláknak és pedagógusoknak egy jól kereshető rendszerben van lehetőségük megismerkedni új pedagógiai vagy intézményszervezési módszerekkel, amelyeket a találatok alapján aztán a terepen is megfigyelhetnek. A probléma az, hogy ezt a tudásbázist

általában inkább pályázati időszakokhoz igazodva használják, így az innováció mintegy hullámokban, nem pedig folyamatosan zajlik. Az államnak ezért elsődleges feladata, hogy **folyamatos és méltányos ösztönzést teremtsen a jó gyakorlatok megosztására, követésére és adaptálására.** Erre jó eszköz lehet, ha az intézmények rendszeres minősítése során a jó gyakorlatok kifejlesztését és megosztását, valamint más intézmények jó gyakorlatainak a terepen történő vizsgálatát és a saját pedagógiai gyakorlatba való beépítését is figyelembe veszi, illetve ha célzottan ír ki pályázatokat intézményközi fejlesztési együttműködések támogatására.

Az innovációk tényleges alkalmazása természetesen csak akkor történhet meg, ha iskolák működési keretei erre folyamatosan keresletet generálnak. Ennek érdekében **az iskoláknak a rendszeres önértékelésük során azonosítaniuk kell a saját problémáikat, és ezek alapján meghatározott időre (3-5 évre) szóló iskolafejlesztési terveket kell készíteniük** a problémák megoldása érdekében. Emellett a tulajdonosi finanszírozásnak és az állami fejlesztési pályázatoknak elegendő forrást kell biztosítaniuk az iskolafejlesztési tervek gyakorlatba ültetéséhez.

► 3.6. TUDÁST MINDENKINEK! – A MOBILITÁS CSATORNÁINAK MEGNYITÁSA

Az oktatás egyik legfontosabb feladata általában a társadalmi esélykülönbségek ellensúlyozása – nem pedig ezek erősítése. Morálisan elfogadhatatlan, versenyképességi szempontból pedig a magyarok erőforrásaink bűnös pazarlása, ha hagyjuk, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek tehetségüktől függetlenül már a születésük pillanatában iskolai kudarcra, ennek következtében pedig szegénységre ítéltessenek. **Minden magyar gyermeknek meg kell adni rá az esélyt, hogy kibontakoztathassa a benne rejlő lehetőségeket.**

3.6.1. TARTSUK MINÉL TOVÁBB AZ ISKOLÁKBAN A GYEREKEKET! – LEGYEN ISMÉT 18 ÉV A TANKÖTELEZETTSÉGI KORHATÁR!

Századunk kihívásai felértékelik az oktatásban eltöltött időt, a gyorsan változó munkaerőpiaci igények elmosásá a határokat a készségek és a tudás, a közismereti és szaktárgyak között. **A legalább középfokú végzettség és az átváltható készségek értéke az elmúlt**

évtizedekben megsokszorozódott, és a munkaerőpiac jelenlegi tendenciái alapján várhatóan a jövőben is tovább fog növekedni. Az álláskeresésben a legnagyobb hátránnyal már ma is a legalább középfokú végzettséggel nem rendelkező aktív korúak küzdenek, illetve hosszú távon az alapvető kompetenciaterületeken alulteljesítő, ezért a gyors munkahely- vagy munkafeladat-váltás kényszerének megfelelni nem tudók.⁴⁶ A következő évtizedekben a középfokú végzettség értéke és különösen az olyan alapkészségeké, mint a szövegértés vagy a számolás, tovább fog növekedni: egyre kevesebb olyan munkafeladat lesz, amelyet ezek nélkül el lehet majd végezni. Épp ezért **fenntarthatatlan stratégia az, ha hiányos iskolázottsággal minél gyorsabban a munkaerőpiacra próbáljuk terelni a lemaradókat és hagyjuk kihullani a „problémás” gyerekeket.** Ehelyett minden eszközzel meg kell próbálni benn tartani őket az oktatásban, illetve legalább a munkaerőpiacra való minimális belépőt jelentő alapkészségekkel ellátni mindenkit.

Minden, az iskolában töltött év kulcsfontosságú a későbbi boldogulás szempontjából. A csökkenő lélekszámú és elöregedő Magyarország nem engedheti meg magának, hogy minden tizedik polgáráról

lemondjon. Ezért tűzzük ki célul, hogy **minden magyar legalább teljes értékű középfokú végzettséggel, legkorábban 18 évesen hagyja el a közoktatást!**

3.6.2. EGYSGÉSESEN 8 OSZTÁLYOS LEGYEN AZ ALAPFOKÚ KÉPZÉS!

A szegények földrajzi-intézményi elkülönülésének és leszakadásának megakadályozása az állam feladata: az elkülönülés helyi okainak azonosításával és az ezeket kompenzáló, kiterjedt szolgáltatások kiépítésével kell ellensúlyoznia a sokrétű hozzáférési egyenlőtlenségek kialakulását, amelyek a tanulási utakat is döntően befolyásolják. A leszakadás folyamata és a kognitív fejlődés szélsőséges különbségeinek kialakulása a legtöbb esetben már a magzati kortól megkezdődik (a kismama alkalmasságát elégtelen táplálkozása, a minőségi egészségügyi szolgáltatásokhoz való hiányos hozzáférése révén), az alapfokú oktatás első négy évében pedig behozhatatlan szakadékká mélyül.

Valójában ma sem rendelkezünk módszeresen kidolgozott, pontosan meghatározott indikátorokkal és empirikus kutatásokkal alátámasztott, reprezentatív problématerképpel arról, hogy mi is történik

ezen évek alatt az iskolában. Vagyis nem tudjuk, hogy pontosan mekkora szerepet játszik a leszakadásban a megfelelő tanulási környezet (a gyermek fejlődését szolgáló fejlesztő játékok, a kényelmes lakhatási körülmények és tanulási eszközök, a nyugalmas, privát tanulási tér stb.) hiánya, az alacsony mobilitás (hogyan bizonyos esetekben nehéz vagy túl költséges megoldani az iskolába jutást), vagy hogy hol is kezdődik a gyermek motivációját megtörő tanulási kudarcok sorozata. Ezért **a jól célzott szakpolitikai beavatkozáshoz mindenekelőtt egy reprezentatív, az iskolai kudarcok okait és módjait feltáró problématerkép elkészítése lenne az előfeltétele.**

A pedagógusképzésben emellett mind az elméleti, mind a gyakorlati képzés során különös hangsúlyt kell fektetni arra, hogy **minden pedagógus elsajátítsa a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatásához szükséges tudást és készségeket.** Amellett, hogy ezeknek a speciális módszertani eszközöknek nagyobb teret kell kapniuk a képzésben, ösztönözni kell a hallgatókat arra, hogy szakmai gyakorlatukat olyan iskolában töltsék, ahol korszerű és hatásos módszerekkel végeznek integrált oktatást heterogén összetételű (vagyis többféle társadalmi háttérből érkező gyerekek-

ből álló) osztályokban. (Többek között ezt szolgálná a 3.2.1. pontban az a javaslat, hogy az új képzési rendszerben a pedagógushallgatók ne ugyanazon az egyetemen végezzék a gyakorlatot, ahol az alapidiplomájukat szerezték.)

Az is elég jól látszik, hogy **csökkenteni kell a tanulási utak szétválási csomópontjainak számát, és időben is ki kell tolni azokat: egyszerűbben szólva meg kell előzni, hogy a különböző társadalmi háttérű gyerekek elszigetelődjenek egymástól.** Az empirikus kutatások⁴⁷ szerint **illúziónak bizonyult, hogy** a korai szelekció, **azaz a hat- és nyolcosztályos középiskolák bármilyen pozitív hatást gyakorolnak a felsőoktatásban való részvételre,** a felsőoktatási képzést befejezők arányára vagy akár a **későbbi munkabérek alakulására.** Vagyis a tapasztalat azt mutatja, hogy a tanulási utak korai szétválása semmiféle pozitív hatást nem gyakorol, ugyanakkor egy igen markáns negatív következménnyel jár: **a szegénység újratermelődésével.** Ezért **az alapfokú oktatás időtartama egységesen 8 év legyen; ez idő alatt ne legyen lehetőség a teljesítményalapú kiválasztásra és a tanulói utak szétválasztására!** Emellett az iskolák teljesítményértékelési rendszerében meghatározott paraméterek alapján plusz pontokkal kell „jutalmazni” a heterogén közeget vagy akár mínusz pontokkal „szankcionálni” a homogén elit környezetet.

3.6.3. ESÉLYTEREMTÉSI ISKOLARANGSORT!

Az egyes **oktatási intézmények presztízsét** ma elsősorban a különféle **közoktatási rangsorok** határozzák meg. Ezek többnyire az intézmények sajátos kihívásaitól, társadalmi környezetétől függetlenül, abszolút kimeneti mutatók szerint határozzák meg egy-egy iskola „piaci értékét”: például adott évfolyam tanulóinak az országos kompetenciaméréseken elért pontszámai vagy tanulmányi versenyeken szerzett helyezései, érettségi eredmények vagy éppen a felsőoktatásba bejutott tanulók aránya alapján. Az efféle, úgynevezett teljesítményalapú rangsorok kapcsán számos módszertani probléma megfogalmazható, de ezeknél is fontosabb figyelmet fordítani a társadalmi hatásokra. Az egyik legfontosabb problémát ugyanis az jelenti, hogy **a rangsorok keresletalakító funkciója az intézmények viselkedését is befolyásolja, amennyiben azok az eredmények válnak prioritássá számukra, amelyek hatással vannak a helyezésükre.** A teljesítményalapú mérések nagyban hozzájárulhatnak például ahhoz, hogy a felvételi eljárás során igyekeznek kiszűrni azokat a diákokat, akik induló pozíciójukból adódóan jó eséllyel ronthatják az iskola helyezését – ami súlyosbítja az eleve gyengébben teljesítő, különösen a hátrányos helyzetű tanulók előrelépési esélyeit,

végso soron pedig a társadalmi szelekciót. Emellett nemhogy nem jutalmazták, de kifejezetten büntetik azokat az iskolákat, amelyek a gyengébben teljesítő, illetve hátrányos helyzetű diákok fejlesztésében érnek el látványos sikereket. Vagyis nem veszik figyelembe, hogy **adott esetben nagyobb pedagógiai teljesítmény, ha egy halmozottan hátrányos helyzetű fiatal sikerül érettségihez juttatni vagy csak tisztességesen megtanítani szöveget értelmezni, mint ha egy eleve jó módú családból származó, különórakra járó és kiegyensúlyozott környezetben tanuló fiatal nem negyedik, hanem első helyezést ér el az OKTV-n.**

A világban ezért egyre nagyobb szerephez jutnak az úgynevezett **hozzáadottérték-alapú mérések és rangsorok.** Ezek lényege a különféle társadalmi közegben és tanulói összetételben működő intézmények eltérő működési feltételeinek és az ezekből adódó eltérő céloknak a figyelembevétele, mindenekelőtt pedig az, hogy képesek kifejezni a társadalom számára kiemelten fontos értékek érvényesülésének mértékét. Erre jó eszköz, ha **a tanulók teljesítményének szintje helyett a teljesítményük növekedését értékeli.**⁴⁸ Ez azt jelenti, hogy a tanulók kompetenciáit meghatározott

időközönként (jellemzően egy-két évente) mérik, és az egyes intézmények helyezésében az lesz meghatározó, hogy a kiinduló értékhez képest mekkora fejlődést sikerült elérni. Ez a módszer jóval érzékenyebb az oktatás esélyteremtő és -kiegyenlítő funkciójára: az Egyesült Királyságban például, ahol 2002 óta alkalmazzák, alaposan átrendezte az iskolák rangsorát.⁴⁹

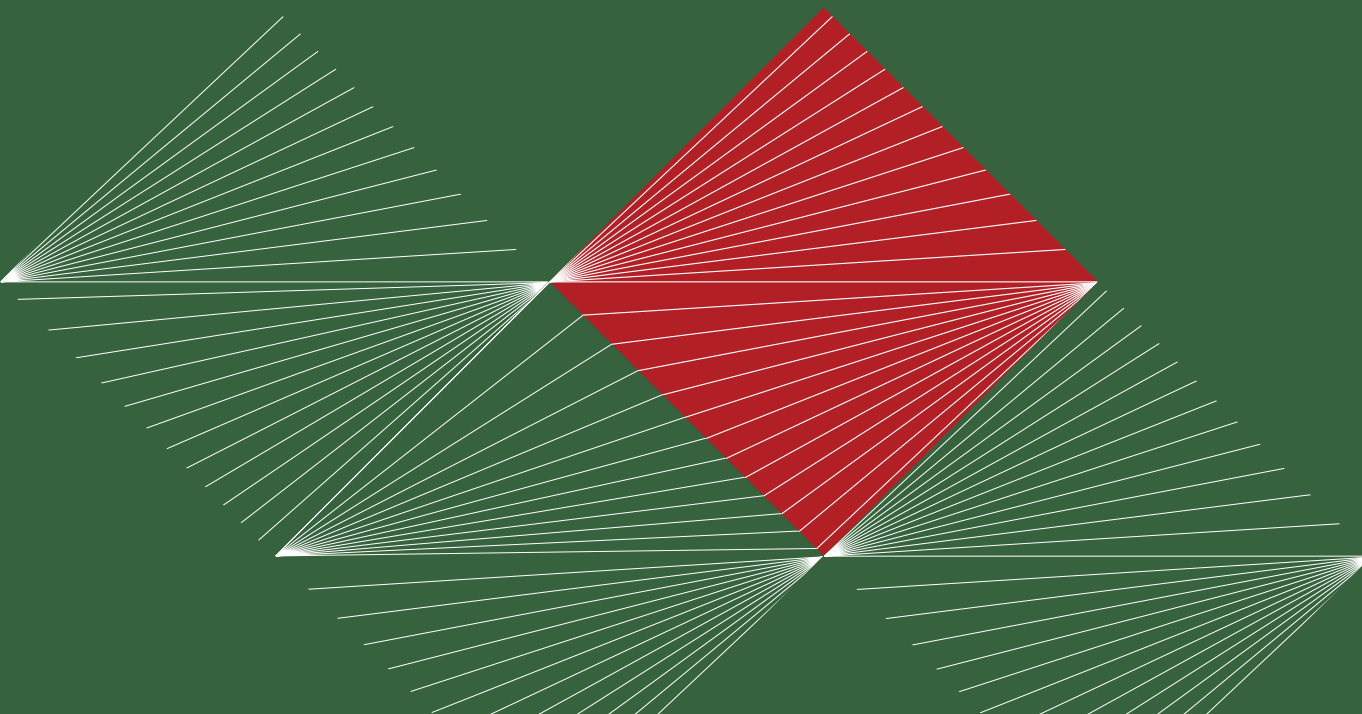
Bár hazánkban lassabban nyert teret ez a szemlélet, **az Oktatási Hivatal 2015 óta évről évre közzéteszi a hátránykiegyenlítést és a tudás fejlesztését középpontba állító iskolarangsort.** Ebben az egyes intézmények pedagógiai teljesítményének értékelését az is befolyásolja, hogy az ott tanulók mennyivel érnek el jobb eredményt, mint az a családi háttérük alapján várható lenne – vagyis hogy **az adott iskolában folyó pedagógiai munka milyen hatékonyan képes ellensúlyozni a társadalmi esélykülönbségek hatását.** Ahhoz képest, hogy a társadalmi szelekció és a hátrányos helyzet „ragadóssága” Magyarországon milyen kiemelten súlyos problémát jelent, ez a rangsor gyakorlatilag semmiféle figyelmet nem kap a nyilvánosságban, és nem is befolyásolja érzékelhetően az élen szereplők presztízsét.



■ 3. AZ EGYENSÚLY INTÉZET JAVASLATAI

Az államnak ezért kiemelt felelőssége, hogy ráirányítsa a figyelmet a pedagógiai hozzáadott érték kiemelt társadalmi hasznosságára. A szülők körében ma ismertebb, teljesítményalapú iskolarangsorok helyett az esélyteremtési iskolarangsorokat kell népszerűsíteni. Ezért **szemléletformáló kampánnyal és anyagi ösztönzőkkel meg kell teremteni az esélyteremtési iskolarangsorok – és az ilyen listákon az élbolyban szereplő iskolák – kiemelkedő presztízsét!** Tekintettel az első négy év meghatározó szerepére az esélykülönbségek újratermelődésében, **a ma 6., 8. és 10. évfolyamon végzett országos kompetenciamérést az 1., a 2. és a 4. évfolyamokon is be kell vezetni – természetesen a gyerekek életkori adottságaihoz igazítva.** *(Az Egyensúly Intézet külön szakpolitikai javaslatcsomagban fog foglalkozni az oktatás esélyteremtő funkciójának fejlesztésével.)*

4. ZÁRSZÓ

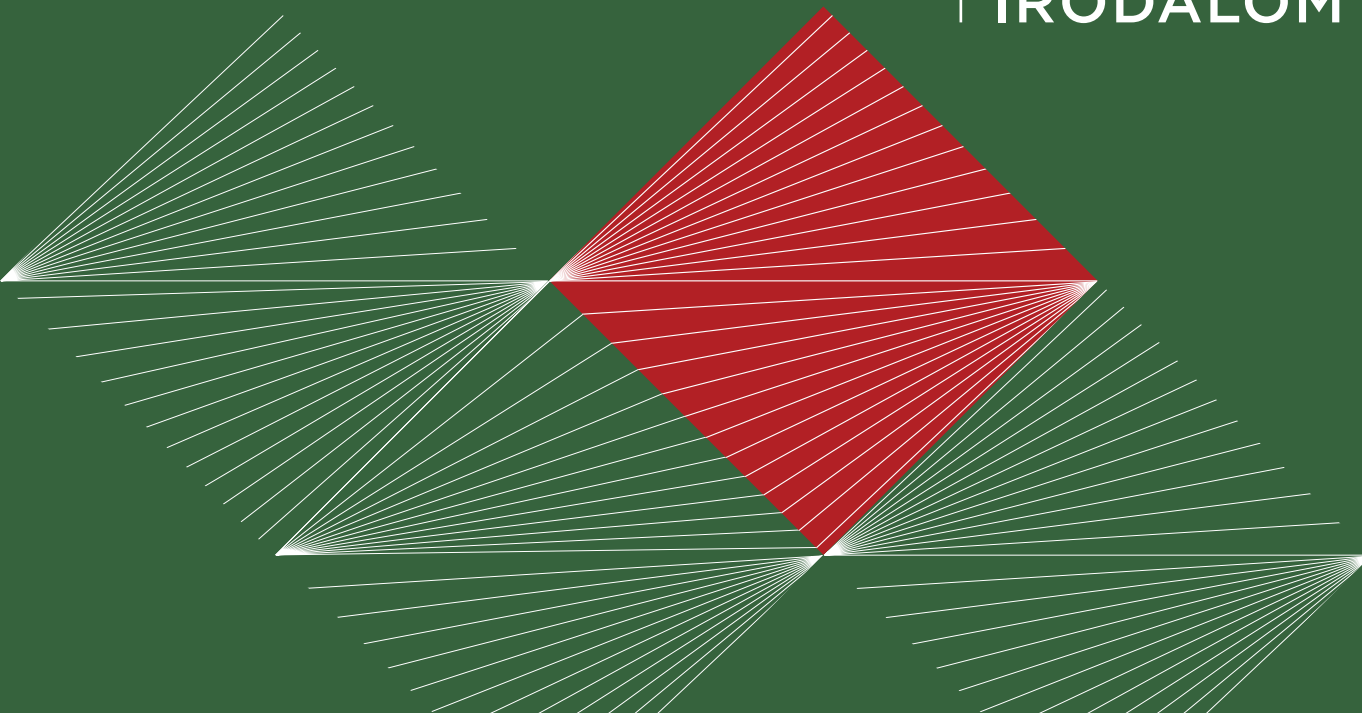


A hosszas halogatás, a szükséges átalakításokhoz szükséges politikai akarat és a fő célokat illető minimális társadalmi-politikai konszenzus hiánya mára válságba sodorta a magyar közoktatást. A rendszerhez senki nem mer érdemben hozzányúlni, ezért a szakpolitikai cselekvés már jó ideje nem terjed túl az alkalmi tűzoltáson. Valószínűleg nem is lehetséges minden problémát egyszerre megoldani – bárrová nyúlnánk, újabb megoldandó kérdésekkel szembesülünk, ezért a legbiztosabbnak, a legegyszerűbbnek az tűnik, ha a rendszer változatlanul halad tovább a kitaposott úton.

Ez az út azonban biztosan nem Magyarország felemelkedéséhez vezet. A huszonegyedik század a tudás évszázada, és **egy ország versenyképessége, jólléte szempontjából soha nem volt még annyira fontos a jól képzett, alkalmazkodni és megújulni képes emberi erőforrás, mint ma.** Különösen igaz ez a Magyarországhoz hasonlóan kis méretű, természeti erőforrásokban szegény államokra, amelyeknek egyszerűen nincs más tőkéjük, mint az emberek. Mindemellett az egyének hétköznapi boldogulása, az autonóm állampolgári részvétel és a biztonságos

élet szempontjából is kiemelten fontossá vált a tájékozottság, az önálló gondolkodás és tanulni tudás. A demokratikus intézmények működtetéséhez, a rohamosan digitalizálódó világban való tájékozódáshoz, a tudatos médiafogyasztáshoz vagy a fenntartható életmódhoz ugyanúgy meghatározott készségek és ismeretek szükségesek, mint a munkaerőpiaci részvételhez. Itt az idő hát, hogy felismerjük: **az oktatási rendszer megreformálása jelenti az egyetlen reális kitörési pontunkat.**

HIVATKOZÁSOK ÉS FELHASZNÁLT IRODALOM



ÁSZ (2021) *Elemzés. Felsőoktatás a változások tükrében – verseny, minőség, teljesítmény.* Állami Számvevőszék, https://www.asz.hu/storage/files/files/elemzesek/2021/felsooktatasi_valtozasok_tukreben_20210406.pdf?ctid=1259 – utolsó letöltés időpontja: 2021. május 2.

Boros Tamás – Filippov Gábor (2020) *Magyarország 2030 – Jövőkép a magyaroknak.* Egyensúly Intézet – Osiris.

Civil Közoktatási Platform (2016) *Kockás könyv. Kiút az oktatási katasztrófából. Elemzés a magyar közoktatás alapvető, jelentős beavatkozást igénylő problémáiról és azok lehetséges megoldásáról.* Civil Közoktatási Platform.

Csapó Benő (2015) A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, 25(11): 3–16.

DESI (2020) Digital Economy and Society Index 2020. *Európai Bizottság*, <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi> – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 12.

Eurostat(a) Distribution of teachers at education level and programme orientation by age group. *Eurostat*, https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uoe_perd01&lang=en – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 12.

Eurostat(b) Expenditure on education as % of GDP or public expenditure. *Eurostat*, https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_figdp&lang=en – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 12.

Eurostat(c) Pupils and students – enrolments, Teachers and academic stuff. *Eurostat*, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data> – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 12.

Eurostat(d) Early leavers from education and training by sex and labour status. *Eurostat*, https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 12.

Eurostat(e) Teachers in the EU. *Eurostat*, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20201005-1> – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 12.

Eurostat (2016) Foreign language skills statistics. *Eurostat*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 12.

Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (2008) Bevezető. In uók (szerk.) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* 2008. ECOSTAT: 7–29.

Fehérvári Anikó (2015) Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3: 31–47. http://neveléstudomanyelte.hu/downloads/2015/neveléstudomány_2015_3_31-47.pdf – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 12.

Gurzó Klára – Horn Dániel (2015) A korai iskolai szelekció hosszú távú hatása. Egy közpolitikai kísérlet tanulságai. *Közgazdasági Szemle*, 62(október): 1070–1096.

Hermann Zoltán – Horn Dániel – Tordai Dániel (2019a) A 2013. évi szakképzési reform hatása a tanulók kompetenciáira. In Fazekas Károly – Csillag Márton – Hermann Zoltán – Scharle Ágota (szerk.) *Munkaerőpiaci Tükör 2018.* Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont: 63–68.

Hermann Zoltán – Horn Dániel – Köllő János – Sebők Anna – Semjén András – Varga Júlia (2019b) Szövegértési és matematikai kompetencia hatása a keresetre és foglalkoztatási esélyekre. In Fazekas Károly – Csillag Márton – Hermann Zoltán – Scharle Ágota (szerk.) *Munkaerőpiaci Tükör 2018.* Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont: 45–52.

Juhász Zoltán (2018) Trükköznek a statisztikákkal, de a tanárihiány nem csökken. *Népszava.hu*, november 3. https://nepszava.hu/3013427_trukkoznek-a-statisztikakkal-de-a-tanarhiany-nem-csokken – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 27.

Kovács Edina (2013) Oktatási rangsorok: létező és hiányzó dimenziók. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(7–8): 70–82.

KSH (2020) Oktatási adatok, 2019/2020. *KSH*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatasi1920/index.html> – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 27.

Lénárd Tünde (2020) A közoktatási centralizáció hatása a diákok teljesítményére Magyarországon. *CERS-IE WP*, 2020/39, <https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2020/10/CERSIEWP202039.pdf> – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 29.

Mártonfi, György (2016) A szakképzés intézményrendszerének átalakulásai. *Educatio*, 25(1): 46–58. <https://folyoiratokoh.gov.hu/educatio/a-szakkepzes-intezmenyrendszerenekatalakulasai> – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 29.

MNB (2017) *Versenyképességi jelentés*. Magyar Nemzeti Bank, <https://www.mnb.hu/letoltes/versenyke-pesse-gi-jelente-s-hun-digita-lis.pdf> – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 29.

MNB (2020) *Versenyképességi jelentés*. Magyar Nemzeti Bank, <https://www.mnb.hu/letoltes/versenykepessegi-jelentes-hun-2020-0724.pdf> – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 29.

OECD (2010) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science I*. Organisation for Economic Co-operation and Development, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> – utolsó letöltés időpontja: 2021. április 14.

OECD (2018) *Equity in Education Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264073234-en>.

1 Erről bővebben lásd Boros-Filippov, 2020: 85–91.

2 PISA, 2018.

3 PISA, i. m.: 49.

4 MNB, 2017: 40, MNB, 2020: 10.

5 Az összevetéshez három országcsoportot alkottunk. 1. Az EU magországi (EU6: Németország, Franciaország, Olaszország, Belgium, Hollandia és Luxemburg) nemzetközi mutatóik vagy gazdasági sikerességük miatt általában példaként szolgálhatnak az európai összehasonlításokban; 2. az EU-tag skandináv országok (S3: Dánia, Finnország, Svédország) a sikeres államoknak is rendre az élbolyában szoktak elhelyezkedni, miközben induló adottságaik (természeti erőforrásokkal való ellátottságuk, méretük, geopolitikai helyzetük) nem sokban különbözik a miénktől; 3. a visegrádi együttműködés országai (V3: Csehország, Lengyelország, Szlovákia) történelmi múltjukból, világgazdasági pozíciójukból és kitettségükből adódóan Magyarország elsődleges referenciacsoportját alkotják (bővebben lásd Boros-Filippov, 2020: 12–13).

6 Szemben az EU-ban átlagosan 33 százalékos arányával (DESI, 2020: 8.).

7 Érdemes megjegyezni, hogy az utolsó helyen az akkor még EU-tag Egyesült Királyság állt, amely – az angol anyanyelv lévén – értelemszerűen hátránnyal indul ezen a területen.

8 Eurostat, 2016.

9 2018-ban 547 hatvanöt évesnél idősebb pedagógus dolgozott a szakmában. Lásd Eurostat(e).

10 Eurostat(e).

11 Juhász, 2018.

12 Uo.

13 Radó, 2021b.

14 Juhász, i. m.

15 A pedagógusok óraszámát elvileg heti 22 órára kellene tervezni, a jogszabály azonban lehetővé teszi, hogy ez a szám 26 órára növekedjék – ez a mozgáster pedig lehetőséget ad arra, hogy a tanárihiány gyakorlati problémáját az iskolák az óraszámkeret maximális kihasználásával oldják meg.

16 Radó, 2021b.

17 <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20190911-1>.

18 https://oe.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/hungary_hu.html.

19 CKP, i. m.: 25.

20 KSH, 2020.

21 <https://ofi.gov.hu/tudastar/onkormanyzat-kozoktatasi-demografiai-valtozasok>.

22 https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi011b.htm-?down=2988.800048828125.

23 <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/ker/ker2101.html>.

24 Ennél jóval kedvezőbb bérmegállapítás vonatkozik a mesterpedagógusokra és a kutatópedagógusokra, akik azonban a pedagógustársadalom elenyésző kisebbségét alkotják (évente 2000–2500 tanár jelentkezik ilyen minősítésre).

25 A rendszerváltás utáni oktatásszervezési rendszerről és általában a centralizáció-decentralizáció kérdéséről lásd például Lénárd, 2020, különösen: 3–4.

26 Az OECD felmérését idézi: Lénárd, i. m.: 4.

27 Az OECD felmérését idézi: Lénárd, i. m.: 5.

28 Mártonfi, 2016.

29 Hermann et al., 2019(a).

30 Hermann et al., 2019(b).

31 Hermann et al., i. m.: 64.

32 Radó, 2021a.

33 CKP, i. m.: 15–17.

34 Lásd például Velkey, 2019.

35 OECD, 2018: 26.

36 Uo.

37 Varga, 2019.

38 A korai szelekció összességében erősen negatív egyenlegéről lásd Gurzó–Horn, 2015.

39 Eurostat (d).

40 Ónody-Molnár, 2016.

41 Fehérvári, 2015, Varga, 2019.

42 Fehérvári, i. m.

43 Radó, 2017.

44 Lásd például Csapó, 2015.

45 Pálvolgyi, 2014: 71.

46 Hermann et al., 2019(b).

47 Gurzó–Horn, i. m.

48 Kovács, 2013.

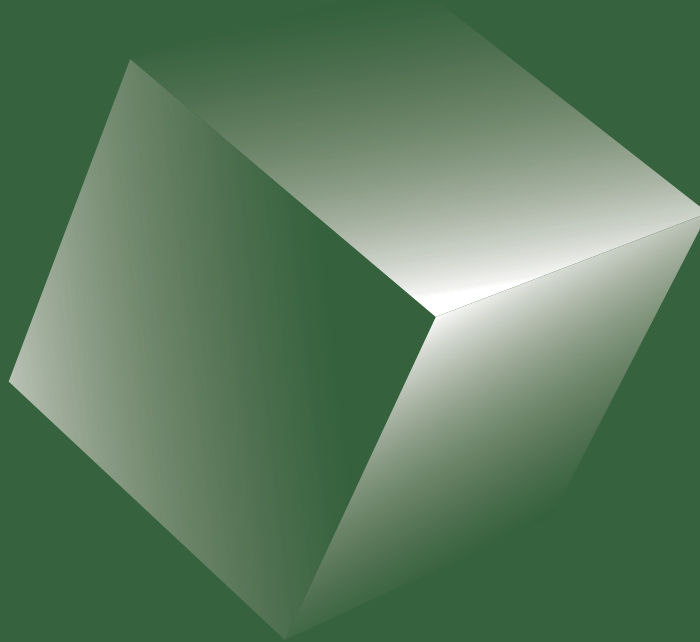
49 Kovács, i. m.: 73.

RÓLUNK

Az Egyensúly Intézet jövőorientált szellemi műhely, amely hazánk számára készít politikai, gazdasági, kulturális jövőképet, szakmai javaslatokat. Ezzel szilárd szellemi alapot teremt a magyarok felemelkedéséhez a gyorsan változó 21. században.

Olyan témákról gondolkodunk, amelyekről kevesebb szó esik a nyilvánosságban, mint kellene. Ilyen téma a robotizáció és az átalakuló munkaerőpiac, levegőnk és folyóvizeink tisztasága, a nemzeti öntudat és a közösségek szerepe egy ország életében, az oktatás jövője, az ország gazdasági kitörési pontjai vagy a megváltozó világrend.

Az Egyensúly Intézet állandó kutatói csapata és tanácsadói testülete közgazdászokból, szociológusokból, politikai elemzőkből, klíma-szakértőkből, külpolitikai szakértőkből áll. Sokszínű és magasan képzett, professzionális csapatunk széles körű tapasztalatokkal rendelkezik az akadémiai kutatás és az alkalmazott tudomány területéről egyaránt.



EGYENSÚLY INTÉZET



1024 Budapest, Ady Endre u. 24.



+36 1 249 5238



www.eib.hu



info@eib.hu