

SOCIALINĖ NELYGYBĖ IR ŠEŠĖLINIS ŠVIETIMAS LIETUVOJE. LYGIŲ GALIMYBIŲ (NE)UŽTIKRINIMO PROBLEMA

IEVA KAČINSKAITĖ-URBONIENĖ

VYTAUTO DIDŽIOJO UNIVERSITETAS

Anotacija. *Nepaisant nacionaliniuose ir tarptautiniuose aktuose įtvirtintų pangsų didinti švietimo prieinamumą, socialinį teisingumą ir lygybę, šioje srityje vis dar išlieka didelių iššūkių bei nepageidaujamų pasekmių. Šiame straipsnyje nagrinėjamas konfliktas politiniame, švietimo, socialiniame ir teisiniame lauke, kurį sukelia aukšto lygio testavimas ir šešėlinis švietimas.*

Reikšminiai žodžiai: *socialinis teisingumas, lygybė švietime, aukšto lygio testavimas, pasiekimai švietime, šešėlinis švietimas, korepetitorystė, lygybės koncepcijos, galimybių teorija.*

ĮVADAS

Nuo Lietuvos nepriklausomybės bene dažniausiai diskutuojama ir reformuojama sritis šalyje yra švietimas. Visgi atsižvelgiant į įvairius mokinių pasiekimus nacionaliniu ir tarptautiniu lygmeniu, švietimo sistemos vertinimus matyti, jog situacija dramatiškai nepasikeitė, o švietimo sistema lieka vis dar tobulintina (Merkys ir kt., 2022). Egzistuoja įvairių nuomonių, kuriose srityse ir ką reikėtų tobulinti, tačiau esminis sutarimas dėl vienodų galimybių visiems mokytis, nepriklausomai nuo jokių kitų aplinkybių, užtikrinimo yra įtvirtintas tiek nacionaliniuose, tiek tarptautiniuose teisės aktuose. Visgi atsiranda tam tikrų prieštaravimų

dėl siekio užtikrinti lygias galimybes bei socialinį teisingumą švietime ir, pavyzdžiui, aukšto bei įvairių lygmenų vaikų testavimo, kuris nors ir turėtų užtikrinti objektyvumą, daugėja įrodymų, jog kaip tik įtvirtina egzistuojančią nelygybę visuomenės socialinėse struktūrose ir sukuria papildomų neigiamų reiškinių, kaip šešėlinis švietimas. Tad šiame straipsnyje bus nagrinėjamas socialinis teisingumas ir lygybės užtikrinimo iššūkiai iš sociologinės švietimo perspektyvos bei tarptautinių ir nacionalinių teisės aktų reguliavimo kontekste. Bus atskleidžiama, kokių pasekmių sukelia testavimas įvairiuose švietimo lygmenyse, ir plačiau išnagrinėta viena iš pasekmių – šešėlinis švietimas arba kitaip – korepetitorystės reiškinys, pasitelkus literatūros analizę. Straipsnio pabaigoje, remiantis S. Fredman trimis lygybės koncepcijomis bei A. Sen ir M. Nussbaum galimybių teorija ir kitų mokslininkų atliktų tyrimų rezultatais, diskutuojama, kaip išvengti nepageidaujamų pasekmių, ir siūlomi galimi sprendimo būdai.

TEISINGUMAS IR LYGYBĖ ŠVIETIME – SOCIOLOGINĖ ŠVIETIMO PERSPEKTYVA

Švietimas kaip reiškinys mokslinėje literatūroje apibrėžiamas plačiau nei turintis atlikti ugdymo funkciją. Kaip gražiai apibendrina Gomen-dio ir Wert (2023), švietimas gali: 1) padidinti žmogiškąjį kapitalą ir ekonomikos augimą, tačiau jis taip pat gali skatinti protekciją ir korupciją; 2) būti priemonė, padedanti didinti socialinę lygybę ir judumą aukštyn, bet taip pat ir įtvirtinti esamą klasinę struktūrą; 3) skatinti migrantų integraciją į tautos kultūrą arba primesti bendrą kultūrą to nenorinčioms grupėms; 4) būti suprantamas kaip priemonė socializuoti piliečius pagal demokratines normas arba pagal autoritarinę ideologiją ir kontrolę; 5) skatinti religinę toleranciją ir sekuliarizmą arba teikti privilegijas vienai religijai kitų sąskaita. Kurių iš šių daugybės tikslų švietimo sistema turėtų siekti, švietimo politika daro labai didelę įtaką tautų politiniam ir socialiniam pavidalui įvairiais aspektais. Iš tikrųjų vyraujančios vizijos apie tai, ką reiškia švietimas ir ko juo siekiama, yra įvairių šalių aukščiausio teisės akto – Konstitucijos – dalis. Kita vertus,

nuo XX amžiaus vidurio egzistuoja daug tarptautinių susitarimų – tarptautinės teisės aktų, kuriais remiantis taip pat formuojamas švietimo vaidmuo. Tad švietimas, žvelgiant iš politikos mokslų, švietimo sociologijos pozicijų, yra milžiniško potencialo institucinė arena, formuojanti žmonių visuomenės pagrindus. Būtent dėl to vyriausybės turi stiprių paskatų išnaudoti šį potencialą aktyviai dalyvaudamos kuriant, kontroliuojant ir valdant švietimo sistemas. Pasak autorių, tinkama bus tik tokia strategija, pagal kurią vyriausybės (ir (arba) kiti viešieji subjektai, pavyzdžiui, regioninės, provincijų ar vietos valdžios institucijos) išlaikys ne tik švietimo paslaugų teikimą, bet ir pagrindinių sistemos aspektų valdymą: 1) užtikrinti visuotinę prieigą prie kokybiško švietimo, nepalikant nuošalyje socialiai remtinų ar pažeidžiamų asmenų; 2) parengti mokinius (o vėliau ir piliečius) ekonomikai ir demokratijai; 3) užtikrinti teisingumą, kompensuojant nepalankias sąlygas ir siekiant visiems sudaryti vienodas sąlygas.

Priešingas požiūris, vadinamas „privatizavimu“, „marketizacija“ arba „pasirinkimu“, grindžiamas dvejopu ekonominiu pagrindimu: „Iš pasiūlos pusės privataus švietimo šalininkai teigia, kad taip užtikrinamas didesnis efektyvumas, nes privačios įmonės paprastai efektyviau teikia prekes ir paslaugas. O iš paklausos pusės argumentuojama, kad pasirinkimas skatina konkurenciją, o konkurencija lemia aukštesnę kokybę“ (Adamson ir Astrand, 2016; cit. Gomendio, Wert, 2023, p. 32). Pagal šį požiūrį taip pat teigiama, kad privatus teikimas užtikrina didesnę teisingumą. Pasirinkimas naudingas ne tik pasiturintiems, kurie gali mokėti už privačias mokyklas, bet ir mažas pajamas gaunantiems bei mažumų mokiniams. Pasirinkimo galimybė, finansuojama valstybės lėšomis per įvairias programas arba valstybės finansuojamas užsakomąsias mokyklas, išplečia pastarųjų švietimo galimybes ir neleidžia jiems užsidaryti prastos kokybės valstybinėse mokyklose arba, kitaip tariant, užtikrina lygybę gauti geras švietimo paslaugas. Lietuvoje mes neturime vieno termino, kuris visapusiškai apibrėžtų tai, ką anglų kalboje žymi dvi sąvokos – lygybė ir teisingumas. Lygybė (angl. *equality*) reiškia, kad kiekvienam asmeniui ar žmonių grupei suteikiami vienodi ištekliai ar galimybės. Teisingumas (angl. *equity*) pripažįsta, kad kiekvieno asmens

aplinkybės yra skirtingos, ir skiria konkrečius išteklius ir galimybes, kurių reikia, kad būtų pasiektas vienodas rezultatas.

Gomendio ir Wert (2023), remdamiesi Field, Kuczera ir Pont (2007), pažymi, kad švietimo teisingumas turi du aspektus: 1. teisingumas, kuris reiškia, kad asmeninės ir socialinės aplinkybės, pavyzdžiui, lytis, socialinė ir ekonominė padėtis ar etninė kilmė, neturėtų būti kliūtis ugdymo potencialui pasiekti, 2. įtrauktis, kuri reiškia, kad visiems turi būti užtikrintas pagrindinis minimalus švietimo standartas, pavyzdžiui, kad visi turėtų mokėti skaityti, rašyti ir atlikti paprastus aritmetinius veiksmus.

Wahlstrom (2022) pažymi, kad lygybės ir teisingumo sąvokos švietimo srityje aiškiai skiriasi. Lygybė – tai vienodų išteklių ir galimybių suteikimas visiems asmenims visoje mokyklų sistemoje. Nepaisant lyties, socialinės ir ekonominės klasės ar etninės priklausomybės skirtumų, visi mokiniai turėtų turėti vienodas galimybes naudotis viešaisiais ištekliais ir gerovės paslaugomis, pavyzdžiui, mokykliniu ugdymu. Lygybės tikslas pasiekiamas, kai visoms mokinių grupėms suteikiamos vienodos galimybės. Priešingai, teisingumas reiškia bendrųjų gėrybių perskirstymo sistemą, kuria siekiama kompensuoti nelygybę ir padidinti kiekvieno individo galimybes gauti tokias pačias galimybes kaip ir kiti visuomenės nariai. Teisingumo sistema numato kompensacinius išteklius tiems, kuriems reikia papildomos paramos, kad kiekvienas mokinyt galėtų pasiekti savo socialinę ir intelektualinę potencialą.

Kadangi švietimas turėtų būti pritaikytas prie individualių mokinių poreikių, teisingumas siejamas su švietimo kokybe (Jurado De Los Santos ir kt., 2020). Wahlstrom (2022) akcentuoja, kad, neoliberaliu požiūriu, teisingumas reiškia turėti galimybę pačiam pasirinkti savo kelią, kuriuo einant galima įsitraukti į profesinį gyvenimą. Socialinio teisingumo požiūriu, priešingai, teisingumas susijęs su išteklių, reikalingų struktūrinei ar kitokiai nelygybei kompensuoti, gavimu. Neoliberalusis požiūris į teisingumą orientuotas į piliečių kaip darbo jėgos ugdymą, o socialinio teisingumo požiūris į teisingumą orientuotas į piliečių ugdymą, kad jie turėtų lygias galimybes gyvenime. Wahlstrom (2022) pastebi, kad tyrimuose švietimo srityje teisingumas skirtingais laikotarpiais buvo suskirstytas į kategorijas. Maždaug 2010 m. švietimo teisingumo tyrimai

daugiausia buvo siejami su matematika ir lytimi. Per kitus ketverius metus (2012–2016 m.) teisingumas buvo siejamas su lytimi, socialiniu teisingumu ir rase. Vėliau teisingumo moksliniai tyrimai buvo susiję su mokyklų tobulinimu, švietimo prieinamumu, mokinių negalia, rase ir mokytojų požiūriu (Jurado De Los Santos ir kt., 2020). Tyrimų apžvalga rodo, kad teisingumo sąvoka balansuoja tarp socialinio teisingumo aspektų ir rezultatais grindžiamo mokyklos valdymo aspektų, o pastarasis matavimas vis labiau ir labiau tampa įvairių tyrimų objektu teisingumo, lygybės atžvilgiu.

Wahlstrom (2022), remdamasis Unterhalter (2009) išvargomis, pateikia istorinę teisingumo reikšmę Anglijoje ir skiria šias reikšmes (sampratas) – teisingumą „iš apačios“, teisingumą „iš viršaus“ ir teisingumą „iš vidurio“. Pasak autoriaus, Unterhalter sąvoką „teisingumas“ apibrėžė kaip dorybę, kuri pasireiškia kokioje nors veikloje. Teisingumas „iš apačios“ reiškia kasdienius santykius, susijusius su pagarba vienas kitam, nepaisant mūsų skirtumų. Taigi „teisingumas iš apačios“ atsižvelgia į asmeninio heterogeniškumo aspektus, susijusius tiek su aplinkybėmis, tiek su gero gyvenimo samprata (Unterhalter, 2009, p. 418; Wahlstrom, 2022). XVI a. atsirado papildoma teisingumo reikšmė, susijusi su prigimtinių teisių teisiniu reguliavimu, nagrinėjamu konkrečiuose teismuose. Teisingumas „iš viršaus“ reiškia teisių ir teisingumo idėjų teisinį reguliavimą. Galiausiai nuo XVIII a., atsiradus kapitalizmui, prie ankstesnių dviejų teisingumo reikšmių prisidėjo trečioji. Tuo metu ekonominiai ištekliai tapo susieti su socialiniais susitarimais, kai teisingumas buvo ne individualių dorybių išraiška, bet veikiau pinigų srautas visuomenėje. Šios trys teisingumo reikšmės gali būti taikomos švietimui trimis skirtingais lygmenimis: pirma, teisingumas „iš apačios“ susijęs su pagarbiu ir vienodu elgesiu su visais asmenimis kasdienėje mokyklos veikloje. Teisingumas „iš viršaus“ pasireiškia mokyklos ugdymą reglamentuojančiomis nuostatomis, o teisingumas „iš vidurio“ siejamas su ištekliais ir ugdymo veiksmingumu (Unterhalter, 2009). Šie trys tarpusavyje susiję lygmenys gali padėti analizuoti lygybę nacionalinėse mokyklų sistemose, nes išryškina skirtingais lygmenimis reikšmingus lygybės aspektus (Wahlstrom, 2022).

Norint panaikinti švietimo nelygybę, sistemingus švietimo pasiekimų skirtumus, kuriuos lemia tokie veiksniai kaip klasė, lytis ar etninė kilmė, siekiama „daugiau švietimo“. Kaip pažymi Hadjar ir Gross (2016), įvairios šalys, subregionai, reformuodami savo švietimo sistemas, ėjo labai skirtingais keliais. Dahrendorf (1965) švietimą laiko pilietine teise ir kalba apie jį kaip apie „žingsnį į šiuolaikinį apšviesto racionalumo pasaulį“ (Dahrendorf, 1968). Išaugus visuomenės informuotumui apie švietimo sistemas, buvo imtasi įvairių politinių bandymų tobulinti švietimo sistemų institucinę sąrangą ir mokymo programas, kad būtų ugdomi įgūdžiai. Pasak mokslininkų, vienos šalys stengėsi siekti tobulumo, remti mokinius, kuriems sekasi ypač gerai, ir skirstyti juos (tai būdinga labai stratifikuotoms Vokietijos ar Austrijos švietimo sistemoms), kitos bandė mažinti išsilavinimo įgijimo trūkumus, panaikinti nelygybę ir į bendrojo lavinimo mokyklas suburti labai skirtingos kilmės žmones (pavyzdžiui, mažiau stratifikuotos Skandinavijos šalys). Kituose pasaulio regionuose, kur vyrauja gana kolektyvistinės orientacijos, labai standartizuotas bendrojo lavinimo mokymas visada buvo suvokiamas kaip kelias į aukštus pasiekimus (pavyzdžiui, Azijos švietimo sistemos); nelygybės panaikinimas ir visuomenės išsilavinimo lygio kėlimas laikomi neatsiejamais dalykais. Nors žemus švietimo sistemos rezultatus dažnai lemia labai žemi konkrečių rizikos grupių (pavyzdžiui, darbininkų klasės) rezultatai, skirtingų grupių galimybių švietimo sistemoje išlyginimas reiškia paramą šioms rizikos grupėms, kurios teigiama pasekmė – geresni bendri švietimo sistemos rezultatai (Hadjar, Gross, 2016). Kaip pažymi autoriai, išsilavinimas tebėra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių socialinę nelygybę tarp kartų ir gyvenimo eigoje, o švietimo sistema yra pagrindinė šių skirtumų atsiradimo vieta. Autoriai, remdamiesi Jacobs (1996) koncepcija, pažymi, kad švietimo nelygybė gali būti susijusi su: švietimo prieinamumu (pavyzdžiui, švietimo įstaigos); patirtimi ir (arba) mokymosi procesais (pavyzdžiui, gerove mokykloje, mokymosi elgesiu); švietimo rezultatais (mokymosi sėkme, pavyzdžiui, kompetencijomis, mokykliniais pažymiais, sertifikatais) (Hadjar, Gross, 2016). Pagal Muller ir Shavit (1998), sąvoka „švietimo nelygybė“ apima piniginės ir nepiniginės švietimo gražos nelygybę, kurią taip pat lemia švietimo sistemos

ypatybės. Taigi Hadjar ir Gross (2016), tyrimo studijoje analizuodami švietimo sistemų poveikio nelygybei problemą, išskiria makro-, mikro-problemą, makro-, mezo-, mikromodelį (kuris remiasi Coleman (1990) struktūrinio-individualistinio paaiškinimo modeliu). Pabrėžiama, kad švietimo sistemų charakteristikos makrolygmeniu ir mokyklų charakteristikos mezolygmeniu turi poveikį individualių savybių (mokinių, jų tėvų ir mokytojų) svarbai mokinių mokymosi rezultatams.

Kaip žinia, švietimas yra labai institucionalizuotas arba „išsisknijęs“ procesas (Weber, 1949; Meyer ir Rowan, 2006; Meyer, 2011; cit. Hadjar, Gross, 2016). Makrolygmens veiksniai apima ne tik oficialius šalies įstatymus ir politiką, bet ir mažiau apčiuopiamas, pastebimas socialines jėgas, tokias kaip bendri įsitikinimai ar įsitikinimų sistemos (apie tai, kas yra tinkamas išsilavinimas), tradicijos ir unikalūs istoriniai įvykiai, kurie paskatino susiskaldžiusias grupes suformuoti steigiamąją koaliciją, iš kurios susiformavo naujos švietimo institucijos. Ši istoriškai susiklosčiusi institucijų ir institucionalizuotos praktikos sanakaupa retai kada tolygiai paskirsto švietimo galimybes visoms tautą sudarančioms grupėms ir klasėms. Net ir tais atvejais, kai valstybinė mokykla buvo įkurta aiškiai įsipareigojus siekti lygybės, socialinės grupės, veikiamos institucinių veiksmų, gali išjudinti numatytus / nenumatytus padarinius, kurie – kartais prieš visų dalyvaujančių veikėjų valią – skatina nelygybę. Nors tokia nelygybė gali atsirasti dėl dominuojančių grupių politinės valios, dėl ilgų institucionalizavimo procesų ji gali tapti priimtoms ir savaime suprantamos šalies makrostruktūros dalimi, kuri gali išlikti nepaisant nuoširdžių ir pakartotinių pastangų ją pakeisti (Hadjar, Gross, 2016). Štai Vokietijoje ir Jungtinėse Valstijose vis dar vyrauja ryški švietimo nelygybė, jos forma ir poveikis labai skiriasi. Amerikiečiai ir toliau atmeta Vokietijoje priimtinas švietimo nelygybės formas (pavyzdžiui, trišalę mokyklų sistemą), o vokiečiams priimtinos nelygybės formos (pavyzdžiui, nelygybė pagal gyvenamąją vietą ir pajamas).

Kaip pažymi Hadjar ir Gross (2016), švietimo sistemų ir švietimo nelygybės, taip pat statuso pasiekimų ir gyvenimo galimybių nelygybės analizei reikalinga daugiapakopė perspektyva, kurioje atsižvelgiama į tam tikrų lygmenų sąsajas. Tokią perspektyvą numato Coleman (1990)

struktūrinė individualistinė aiškinamoji schema, pagrįsta ankstesniais McClelland (1961) modeliais. Pagrindinė šios koncepcijos idėja yra ta, kad visuomenės reiškiniai daro poveikį individualioms situacijoms ir veiksams, o šie individualūs veiksmas – su didesniais ar mažesniais numatytais ir nenumatytais padariniais – turi poveikį visuomenės lygmeniui. Makrolygmens (visuomenės) ir mikrolygmens (individo) sąsajoms tarpininkauja mezolygmuo – institucijos. Tyrimo studijoje autoriai pabrėžia, kad pagrindinis makrolygmens rezultatas yra socialinės nelygybės paplitimas visuomenėje.

Švietimo sistemų tyrimuose iš socialinės nelygybės perspektyvos dažnai akcentuojamos trys makroaplinkybės: stratifikacija, standartizacija ir profesinis kryptingumas (Hadjar, Gross, 2016). Stratifikacija arba išorinė diferenciacija skatina švietimo nelygybę, nes labai stratifikuotose švietimo sistemose asmenys yra atrenkami į skirtingas mokyklas, o tai lemia skirtingas švietimo galimybes. Pasak autorių, stratifikacija (dar vadinama išoriniu diferencijavimu) – tai mokinių atranka į skirtingas mokyklas ar klases, kuriose yra skirtingi mokymosi lygiai. Standartizacija susijusi su tokiais klausimais kaip mokyklų įrangą, mokyklų autonomijos lygis ir centrinių egzaminų vykdymas. Profesinis specifiškumas susijęs su klausimu, kaip švietimo sistema ir jos institucijos susijusios su profesine sistema ir darbo rinka. Šie švietimo sistemų ypatumai gali skirtis ne tik tarp šalių, bet ir tarp šalies regionų ar net tarp mokyklų. Jos gali būti užuomina apie tai, kaip heterogeniškumas ir įvairovė valdomi kasdienėje mokyklos veikloje. Dažnai jos atspindi visoje šalyje taikomą strategiją, kuri turi įvairių pasekmių – nuo socialinės nelygybės mažinimo iki jos toleravimo ar net skatinimo. Taigi, pasak autorių, tai yra conceptualus ir empirinis iššūkis – atskirti šalies požymių, tokių kaip pajamų nelygybė ar gerovės valstybės režimas, poveikį nuo švietimo sistemų ypatybių poveikio.

Banati (2021), analizuodamas nelygybę švietime, remiasi socialinės stratifikacijos tyrėjų patirtimi ir atskleidžia, kodėl išsilavinimo trajektorijos skiriasi priklausomai nuo tėvų socialinio ir ekonominio statuso (toliau – SES). Autorius pabrėžia, kad šeimos sąlygos lemia vaikų mokymosi rezultatus dviem pagrindiniais būdais: netiesiogiai, darydamos

poveikį vaikų pažintiniams gebėjimams ir mokymosi rezultatams, ir tiesiogiai, priimant sprendimus ir pasirenkant mokymosi kryptį, neatsižvelgiant į vaikų pažintinius gebėjimus ir pažymius. Šie du būdai atitinkamai vadinami pirminiu ir antriniu socialinės kilmės poveikiu. Pirminis poveikis rodo, koku mastu šeimos SES daro poveikį vaikų perėjimui į kitą švietimo sistemą per pažintinius gebėjimus ar įgytus rezultatus. Jie veikia per genetinių savybių perdavimą ir per šeimos įtaką bei kasdienę sąveiką, tėvams perduodant sociokultūrinius ir švietimo išteklius, kurie labai svarbūs pažintiniam ir nepažintiniam vystymuisi. Kitas poveikis yra pasirinkimo metu, t. y. kai šeimoms reikia priimti sprendimus dėl vaikų tolesnio mokymosi aukštesniame lygyje ir dėl mokyklų krypčių bei tipų. Pasirinkimo skirtumus lemia ekonominių ir socialinių išteklių skirtumai, taip pat motyvacija išvengti socialinio judumo žemyn, laikantis prielaidos, kad tėvai nori, jog jų vaikai pasiektų bent jau tokį patį socialinį ir ekonominį statusą kaip ir jie patys. Pasak Banati (2021), vis daugiau įrodymų, nagrinėjančių tėvų elgesį investuojant į žmogiškąjį kapitalą, leidžia formuluoti išvadą, kad tėvai linkę stiprinti pradinis išsilavinimo skirtumus, investuodami daugiau į gabesnius vaikus, taip didindami išsilavinimo nelygybę. Banati (2021) pateikia kelių tyrėjų pavydžius. Štai Bacolod ir Ranjan (2008) Filipinuose tiria, kaip namų ūkio turtas ir vaikų aprūpinimas kartu veikia šeimos sprendimus dėl vaikų mokymosi ir darbo. Mokslininkai nustatė, kad itin gabūs vaikai dažniau mokosi mokykloje, palyginti su ne itin gabiais vaikais. Panašiai Dendir (2014) Etiopijoje tiria ryšį tarp vaikų pažintinių gebėjimų ir tėvų sprendimų dėl mokyklos lankymo ir darbo. Tyrimo rezultatai rodo, kad tėvų investicijos didėja, nes aukštesnių gebėjimų vaikai dažniau lanko mokyklą. Tačiau šiuose tyrimuose nevertinama, ar šis ryšys kinta skirtingais švietimo perėjimo etapais, ir nenagrinėjama nelygybė pagal tėvų socialinį ir ekonominį statusą. Pasak Banati (2021), socialinės kilmės poveikis leidžia manyti, kad pastebėtas stiprėjantis ryšys nėra vienodas visų socialinių ir ekonominių sluoksnių šeimoms. Tikėtina, kad mažiau pasiturinčių šeimų sprendimai dėl investicijų į išsilavinimą priklauso nuo vaiko pažintinių ir mokymosi gebėjimų vertinimo, o labiau pasiturinčių šeimų vaikų mokymosi trajektorijos yra mažiau priklausomos nuo

ankstesnio aprūpinimo. Autorius, išanalizavęs kitų mokslininkų tyrimo rezultatus (Bernardi, 2014; Blossfeld et al., 2016; Torche, 2016), pažymi, kad prastesni pažymiai turi mažiau pasekmių mokiniams iš palankesnės socialinės ir ekonominės kilmės šeimų, nes jie neproporcingai dažnai pereina į aukštesnės švietimo pakopas taip pat esant prastesniems pažymiams ir kitoms neigiamoms išankstinėms sąlygoms.

Taigi naujausiuose tyrimuose išryškėja, kad neretai valstybėse ir tarptautinėje erdvėje yra įsigalėjęs utilitaristinis, meritokratinis požiūris į švietimą, siekiant užtikrinti aukščiausius rezultatus ir pasiekimus, įsigalėjęs formalusis teisingumas ir formalioji lygybė, nes sudaromos vienodos formaliosios sąlygos siekti išsilavinimo, tačiau nepakankamai atsižvelgiama į individualias situacijas.

PASIEKIMAI IR TESTAVIMAS KAIP PRIELAIDOS ŠEŠĖLINIAM ŠVIETIMUI PLISTI

Jau pirmame skyriuje išsiaiškinome, kad, siekiant objektyvumo, didžiausios suteikiamos švietimo naudos visuomenėms, pasiekimų gerinimo, vis daugiau dėmesio žinių ir gebėjimų lygiui nustatyti, tam pasitelkiamas nuolatinis mokinių testavimas.

Įvairaus pobūdžio egzaminas ir testavimas turi galias istorines šaknis, tačiau toks testavimas, kuris padeda lyginti tarpusavyje švietimo įstaigas, miestus ar net šalis, galima teigti, prasidėjo XX a. pradžioje ir siejamas su A. Binet sukurtu IQ testu (Au, 2013). Šiuo išrastu testu rėmėsi JAV specialistai, matuodami pirmiausia kariuomenės, po to ir vaikų intelekto lygį. Vėliau šie testai pradėti naudoti ne tik mokyklose, bet ir aukštosiose mokyklose, siekiant objektyviai pamatuoti studentų gebėjimus (Haney, 1984 iš Au, 2013). Vėliau švietimo specialistai, siekdami struktūruoti mokyklas pagal valstybės poreikius, pradėjo naudoti standartizuotus testus tam, kad galėtų atrinkti vaikus, numatant jiems tam tikrą vaidmenį visuomenėje, ekonomikoje ir pramonėje ateityje (Au, 2009b; Kliebard, 2004 iš Au, 2013). Tokiu būdu testai tikrai stipriai išpopuliarėjo ir paplito, buvo laikomi objektyviais ir naudingais, tad nenuostabu, kad priėmus strategiją „Nė vienas vaikas nepaliktas

nuošalyje“ (angl. *No Child Left Behind Act*) 2001 m., viena iš priemonių vertinti vaikus ir įgyvendinti šią strategiją buvo būtent standartizuotas testavimas, numatant tam tikrą valstybinį standartą, kurio turi siekti visos valstijos bei visos ugdymo įstaigos (Au, 2013).

Tuo pačiu metu, XXI a. pačioje pradžioje, Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO) inicijavo tarptautinę mokinių vertinimo programą. Po jos diskusijos apie švietimo vaidmenį ir jo gebėjimą patenkinti visuomenės, pramonės ir ekonomikos poreikius labai padidėjo. Mokslinėje literatūroje tai dar vadinama „PISA šoku“, kai po pirmosios testų serijos pagal EBPO PISA programą (Tarptautinio mokinių vertinimo programa) paaiškėjo, kad net daugelis labai pramoninių šalių turi didelių trūkumų, susijusių su penkiolikamečių mokinių pažintiniu potencialu, kuris lyginant kompetencijas pasauliniu mastu buvo mažesnis už vidutinį (Hadjar, Gross, 2016).

Europoje, didžiojoje dalyje šalių, egzaminai taip pat turi didelę reikšmę. Praktiškai visose švietimo sistemose egzistuoja mokyklos baigimo egzaminai. Skirtingose šalyse egzistuoja skirtingos švietimo sistemos, vadinasi, ir egzaminavimo ar, kitaip tariant, testavimo, sistemos, tačiau tikrai neapsiribojama tik mokyklos baigimu – populiariąja testavimas ir žemesnėse klasėse. Pavyzdžiui, Airijoje mokiniai laiko du nacionalinius standartizuotus egzaminus žemesnėse klasėse ir aukštesnėse, baigdami vidurinį ugdymą. Maltoje taip pat egzistuoja pradinio ugdymo baigimo egzaminai, po to pereina į vidurinės baigimo (Bray, 2020). Tokios tendencijos jau įtvirtintos ir Lietuvoje. 2022 m. pabaigoje Lietuvos Respublikos parlamentas priėmė Švietimo įstatymo pataisas, kuriomis įtvirtintas visų mokinių testavimas ketvirtoje, aštuntoje, dešimtoje klasėse ir vidurinio ugdymo baigiamieji egzaminai, kurie nulems tolesnes jaunuolių galimybes studijuoti aukštesiose mokyklose. Jau anksčiau Lietuvoje veikė testavimas, tačiau jis nebuvo taip griežtai kontroliuojamas, jo visuotinumas nebuvo įtvirtintas. Daugiausia jis pasireiškėdavo atrenkant geriausius mokinius į gimnazijas, tai ypač įsigalėjo po nepriklausomybės atkūrus gimnazijų sistemą (Būdienė ir Zabulionis, 2006). Per ateinančią kelerių metų laikotarpį numatomas tiek sistemos visuotinumo išplėtimas, tiek griežtinimas, tiek reikalavimų kėlimas. Buvo

skelbiama, kad tokiais pokyčiais siekiama padėti kiekvienam vaikui atskleisti silpnąsias vietas ir sudaryti planus pasiekimams gerinti. Tačiau ekspertai neabejoja, kad toks visuotinis ir aukšto lygio testavimas didins konkurenciją ir lems dar didesnę atskirtį švietime bei socialinėje srityje. Ekspertai remiasi kitų šalių patirtimi, kur tai jau įvykę. Pavyzdžiui, Čekijoje galioja griežta stebėsenos sistema, kuri nulėmė didesnę švietimo sistemos stratifikaciją, o tai neabejotinai padidino korepetitorių įmonių galimybes (Št'astný, 2016 iš Bray, 2020). Tokios tendencijos matomos ir kitose šalyse. Kuo daugiau įvairaus egzaminavimo kuriama, tuo didesnis spaudimas kyla ieškoti būdų, kaip geriau jiems pasiruošti, ypač jei tie egzaminai susiję su tolesne jaunuolių perspektyva. Pavyzdžiui, Slovakijoje ir Lenkijoje reformavus mokyklos baigimo egzaminus ir atskyrus juos nuo stojamųjų egzaminų į aukštąsias mokyklas, vadinasi, padidėjus pasirengimui dviem skirtingos rūšies egzaminams, privačių korepetitorių paslaugų paklausa didėjo (Kubanova, 2006; Murawska ir Putkiewicz, 2006 iš Bray, 2020). Na, ir kaip priešpriešą testavimui Bray (2020) pateikia Suomijos pavyzdį, kuriame nėra nacionalinių aukšto lygio testų ar egzaminų. Suomija nuolat labai aukštai vertinama pagal švietimo sistemos kokybę, prieinamumą, joje valstybės lėšomis išlaikomos mokyklos, todėl nėra privačių, taip pat nėra visuotinio testavimo. Nenuostabu, jog ir privataus mokymo, t. y. korepetitorių, poreikis yra labai mažas, palyginti su kitomis Europos šalimis (Kosunen et al., 2018 iš Bray, 2020).

Nors EBPO įgyvendina testavimą per PISA tam, kad galėtų objektyviai palyginti skirtingų šalių jaunuolių gebėjimus, kartu kritikuoja bei kovoja su nelygybe ir neteisingumu, teikia rekomendacijas šalims, kaip spręsti aktualias švietimo problemas bei iššūkius, taip pat kritiškai vertina privatų mokymą, t. y. korepetitoriavimą. Gomendion ir Wert (2023) pateikia pavyzdį iš prieš kelerius metus atlikto Graikijos švietimo sistemos vertinimo: „Tai didina esamą nelygybę, nes turtingieji gali suteikti savo vaikams galimybių, kurių neturi kiti, ir (arba) tai gali būti finansinė našta skurdesniems namų ūkiams. Papildomas mokymas gali daryti neįveikiamą spaudimą jauniems žmonėms, nes mokymosi diena būna prailginta“ (EBPO, 2017). Nepaisant įvairių pastangų ir įžvalgų, privatus

mokymas, lietuviškai korepetitoriaavimas, o mokslinėje literatūroje labiau priimtina vartoti „šešėlinis švietimas“, toliau plinta ir klesti.

Pavyzdžiui, Lietuvos kontekste labai trūksta naujausių tyrimų apie korepetitorystės paplitimą, tačiau bendrą situaciją atspindi ir ankstesni tyrinėjimai. Bene labiausiai situacija šalyje atskleista Europos Komisijos užsakymu NESSE ekspertų tinklo atliktame plataus masto tyrime „Šešėlinio švietimo iššūkiai“ (2011) Europos Sąjungoje, kur Lietuva išsiskiria itin aukštu korepetitorystės paplitimo procentu. Tyrėjai Būdienė ir Zabulionis, apklausę virš 800 pirmo kurso studentų Lietuvoje 2004–2005 m., išsiaiškino, kad rengiantis mokyklos baigimo egzaminams korepetitorių paslaugomis naudojosi 62 proc. iš jų (Silova et al., 2006). Europos Komisijos specialus pranešimas (2011) atskleidžia, kad korepetitorystės mastai Lietuvoje yra vieni didžiausių visoje Europos Sąjungoje. Valstybės kontrolės ataskaita (2020) atskleidžia, kad su korepetitoriais mokosi apie 30 proc. mokinių, dar 22 proc. norėtų juos samdyti, jei turėtų tam lėšų.

UNESCO Pasaulinio švietimo stebėsenos ataskaitoje (GEM) teigiama, kad pastaraisiais dešimtmečiais labai išaugo privataus papildomo korepetitorių mokymo mastas. Iš pradžių jis buvo populiarus Rytų Azijoje, o dabar tapo pasauliniu reiškiniu. GEM 2017/8 m. ataskaitoje apskaičiuota, kad nuo 2022 m. privačių korepetitorių rinka viršija 227 mlrd. Įvairiose šalyse šešėlinio mokymo mastas yra skirtingas, kai kuriuose regionuose jo procentinė dalis yra didelė. Pavyzdžiui, Egipte 72 proc. 12 klasės mokinių mokėsi privačiai, o Korėjos Respublikoje 2021 m. 82 proc. pradininių klasių mokinių vienaip ar kitaip mokėsi privačiai. Šios tendencijos matomos ir kituose tyrimuose. Anot Bray (2020), studija parodė, kad šešėlinis švietimas auga ir intensyvėja Europoje, ypač Graikijoje, Maltoje, Kipre bei kitose šalyse, įskaitant Skandinavijos šalis. Kitaip nei pagrindinis formalus ugdymas, kuris yra standartizuotas, stabilus, lėtai keičiasi, šešėlinio švietimo formos yra įvairios, nepastovios ir prisitaikančios prie pokyčių. Todėl, kaip teigia Zhang (2023), standartinės prielaidos apie veiksmingą mokyklinio ugdymo reguliavimą gali būti netaikomos šešėliniam švietimui. Reglamentai, kuriuose neatsižvelgiama į šešėlinio ugdymo įvairovę ir kintamumą, gali duoti priešingų rezultatų. Pasak Zhan (2023), jei šešėlinis švietimas visiškai paliekamas rinkos jėgoms, tikėtina,

kad socialinė nelygybė išliks ir dar labiau padidės. Finansiškai stipresnės šeimos gali sau leisti brangiau kainuojančias privačias pamokas, mokamą švietimo pagalbą, dėl to atsiranda ekonominė, socialinė nelygybė. Išskiriamos ir kitos nelygybių rūšys, kurios gali būti skirstomos pagal lyčių, rasinių, etninių, kaimo / miesto aspektus. Anglijoje Weale (2018) tam suteikė net specialų pavadinimą – „švietimo ginklavinimo varžybos“. Kai kuriais atvejais šeimos jaučiasi priverstos investuoti į šešėlinį švietimą net tada, kai privataus ugdymo nauda nėra aiški (Zhang, 2023).

NACIONALINIAI IR TARPTAUTINIAI SUSITARIMAI, KURIAIS SIEKIAMA SOCIALINIO TEISINGUMO IR LYGYBĖS ŠVIETIME

Privalomas mokymasis kaip pareiga įvestas XVIII a. Vokietijoje (tuometėje Prūsijoje), vėliau buvo sustiprintas kaip tėvų pareiga užtikrinti vaikams pagrindinį išsilavinimą XIX a. pabaigoje – XX a. pradžioje (Delbruck, 1992). Nors mokymasis ir tapo privalomas, iki Pirmojo pasaulinio karo jis vis tiek išliko iš esmės aukštesnių visuomenės sluoksnių privilegija. Visgi plintant demokratinėms idėjoms, socialistinėms nuotakoms, teisės į lygybę idėjoms, dėmesys privalomam mokymuisi slopo ir augo reikalavimai užtikrinti lygias galimybes įgyti išsilavinimą (Delbruck, 1992). Tarp Pirmojo ir Antrojo pasaulinių karų buvo priimta nemažai nacionalinių konstitucijų, kuriose tiksliau apibrėžtos valstybės pareigos švietimo srityje, ir tik tada iš esmės atsivėrė plačios durys į vidurinio ir aukštojo mokslo pasaulį visai visuomenei. O pasibaigus Antrajam pasauliniam karui ir siekiant užkirsti kelią ateities konfliktams, spręsti susijusius žmogaus teisių klausimus Jungtinių Tautų Generalinė Asamblėja 1948 m. priėmė Visuotinę žmogaus teisių deklaraciją, kurioje pirmą kartą pasaulio istorijoje tarptautinėje teisėje buvo pripažinta teisė į mokslą (Delbruck, 1992). Įdomu tai, kad nors ji neturi privalomosios įstatymo galios, smulkiai išdėsto pagrindinius principus, susijusius su teise į mokslą. 26 straipsnyje apibrėžiama, kad kiekvienas žmogus turi teisę į mokslą, o švietimas turi būti nemokamas bent pradinėje ir pagrindinėje pakopose, pats pradinis ugdymas yra

privalomas. Numatyta, kad profesinis išsilavinimas turi būti visiems prieinamas, o aukštasis mokslas – visiems, atsižvelgiant į nuopelnus. Neapsiribojama vien tik formaliais ugdymo reikalavimais, nurodoma kryptis į vertybes. Antroje 26 straipsnio dalyje nurodoma, kad „mokslas skirtas tam, kad visais atžvilgiais būtų ugdoma žmogaus asmenybė ir kad būtų didinama pagarba žmogaus teisėms ir pagrindinėms laisvėms. Jis turi skatinti visų tautų, rasinių arba religinių grupių savitarpio supratimą, pakantumą ir draugystę, taip pat turi padėti toliau plėtoti Jungtinių Tautų taikos palaikymo veiklą“. O trečiojoje dalyje – „tėvai turi pirmumo teisę parinkti savo vaikams mokymą“. Kaip matyti, ne tik užtikrinama teisė į formalųjį ugdymą, bet ir švietimui keliami kiti tikslai – nediskriminavimo, pagarbos žmogaus teisėms ir laisvėms, taikos. Šie tikslai buvo įtvirtinti kaip privalomi, t. y. perkelti į deklaracijos pirmąją dalį įsigaliojus Ekonominių, socialinių ir kultūrinių teisių paktui, kurį 1990 m. ratifikavo daugiau nei 90 valstybių ir kuriame prie jau išvardytų teisių buvo pažymėta žmogaus asmenybė ir jo orumo suvokimas. Tai svarbi aplinkybė, pripažįstanti žmonių skirtingumą. Dar vienas įdomus aspektas, kad XX a. paskutinį dešimtmetį vis plačiau pradedama kalbėti apie privatų švietimą ir konkrečiai privačias mokyklas bei aiškiai suteikiami įgaliojimai valstybėms nustatyti minimalius švietimo kokybės standartus visose mokyklose – tiek valstybinėse, tiek privačiose (Delbruck, 1992). Labai įdomu ir kartu stebina tai, kad nors tarptautiniuose teisės aktuose pripažįstama valstybės atsakomybė ir pareiga kištis dėl mokymo kokybės ir į privatų sektorių, kaip pastebi mokslininkai, giliai nagrinėjantys šešėlinio švietimo reiškinį, daugelis vyriausybių laikosi *laissez faire* (iš pranc. k. „palikite ramybėje, leiskite veikti“) požiūrio į korepetitorių sektorių (Bray, 2009, 2011; Bray ir Kwo, 2014). Dar daugiau, kai kuriose šalyse, pavyzdžiui, Didžiojoje Britanijoje, ši veikla beveik neregamentuota ir nereguliuojama (Bray, 2020). Iš to kyla konfliktas politiniame, švietimo ir teisiniame lauke, kaip tada galima užtikrinti socialinę lygybę ir teisingumą, švietimo visapusišką prieinamumą bei tarptautinės ir nacionalinės teisės įgyvendinimą dėl teisės į švietimą, kai privataus mokymo veikla yra menkai reguliuojama.

Toliau nagrinėjant tarptautinius teisės aktus, 1989 m. priimta Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencija, kurioje įtvirtinta daug teisių, susijusių su vaikų visavertišku gyvenimu. Joje akcentuojama, kad į teises reikia žiūrėti kaip į visumą. Kalbant apie švietimo dalį, reikia atkreipti dėmesį į 28 ir 29 straipsnius. Juose numatyta siekti pačių tikslų kaip Visuotinėje žmogaus teisių deklaracijoje, kartu dar labiau akcentuojamas švietimo prieinamumas ir žmogiškasis orumas, tarptautinis bendradarbiavimas šioje srityje, pagarba visoms su žmogaus teisėmis susijusioms vertybėms, visapusiškas vaiko ugdymas ir parengimas gyventi įvairialypėje visuomenėje bei aplinkoje.

Verta išskirti vieną specifinį tarptautinį susitarimą, kuriame konkrečiai apibrėžiama ir aptariama diskriminacijos švietime problema ir jos sprendimo būdai. Tai – Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacijos (UNESCO) konvencija prieš diskriminaciją švietime, priimta 1960 m. Prie jos jau yra prisijungusios 109 šalys ir ji draudžia bet kokias išlygas ar diskriminacines nuostatas, turi privalomąją galią šalims, kurios yra ją patvirtinusios. Nors Lietuva yra UNESCO narė nuo 1991 m. ir prisijungusi prie įvairių konvencijų, įskaitant ir su švietimu susijusius klausimus, prie šios konvencijos prieš diskriminaciją švietime, nėra prisijungusi. Įdomu tai, kad, žvelgiant į konvencijos turinį ir Lietuvos Respublikos aktus, nėra nė vienos nuostatos, kurios Lietuva neatitiktų. Jei anksčiau Lietuva turėjo iššūkių dėl galimybės mokykloms pasirinkti, nepriimti vaikų į jas, tai po to, kai 2016 m. Jungtinės Tautos pakvietė visas šalis užtikrinti visiems įtraukų ir lygiateisį ugdymą, o Lietuvai prisijungus prie Tvaraus vystymosi darbotvarkės, dar anksčiau, 2006 m., ratifikavus ir įgyvendinant Neįgaliųjų teisių konvenciją, tas klausimas buvo išspręstas. 2016–2020 m. Lietuvos parlamente buvo panaikintos diskriminacinės nuostatos dėl galimybės valstybinėms ar savivaldybių mokykloms atsisakyti priimti vaikus mokytis pagal numatytas oficialias ugdymo programas, taip pat Švietimo įstatymo kitos nuostatos visiškai atitinka konvencijos tikslus, visgi politinis sprendimas prisijungti prie konvencijos iki šiol nėra priimtas.

Apskritai iš UNESCO ataskaitų galima matyti aktyvų Lietuvos dalyvavimą šioje organizacijoje, siekiant vieningų tikslų. 2015 m. 184

UNESCO šalys priėmė veiksmų programą „Švietimas 2030“, kuri turi padėti įgyvendinti ketvirtąjį UNESCO darnaus vystymosi tikslą. Programos pagrindinis tikslas – užtikrinti įtraukų ir teisingą kokybišką švietimą, skatinti mokymosi visą gyvenimą galimybes visiems. Tam sukurta speciali stebėsenos procedūra, per kuria šalys teikia ataskaitas nepriklausomiems ekspertams ir taip ne tik vertinama visų šalių pažanga, bet ir išryškinamos geriausios praktikos bei iššūkiai švietimo srityje. Nors programoje akcentuojama lygybė, teisingumas, nediskriminavimas, galimybių užtikrinimas visiems, iškeliama nemažai iššūkių, susijusių su diskriminacija dėl rasės, lyties, amžiaus, socialinės padėties ir kitų, tačiau iššūkis dėl privataus mokymo paplitimo, šešėlinio ugdymo augimo visame pasaulyje nėra aptariamas. Visgi vėlesnėse ataskaitose 2017, 2018, 2021 m. šis iššūkis vis dažniau minimas ir itin akcentuojamas valstybių proaktyvaus įsitraukimo trūkumas, reguliuojant šią sritį, ypač atsižvelgiant į skirtingą žmonių socialinę padėtį bei ekonomines galimybes.

DISKUSIJA: KAIP UŽTIKRINTI KIEKVIENO LYGIAS, O NE FORMALIAS TEISES Į MOKSLĄ?

Šiame straipsnyje nagrinėjama šešėlinio švietimo tema glaudžiai susijusi su socialinio darbo perspektyva, nes analizuojama ne tik problematika, bet ir sprendimai, galimybės, skatinančios socialinius pokyčius įvairiose srityse, įskaitant ir švietimo. Todėl šioje straipsnio dalyje apsvarstomos galimybės per skirtingų teorijų prizmę, galinčios padėti mažinti socialinę nelygybę ir neteisingumą bei užtikrinti lygias galimybes švietime.

1. Skirtingos lygybės įgyvendinimo formos daro skirtingą poveikį: S. Fredman lygybės teorija teisiniu aspektu.

Žvelgiant iš teisinės perspektyvos, S. Fredman (2002) savo žymioje knygoje „Discrimination Law“ („Diskriminacinis įstatymas“) išskiria skirtingus lygybės lygius teisiniu aspektu. Ji teigia, jog egzistuoja formalioji, tikroji (dar kartais vadinama turinio) ir rezultatų lygybės formos. Pasak jos, formalioji lygybė yra kaip nuoseklus teisės aktų užtikrinimas visiems asmenims, vadinasi, neturi būti elgiamasi skirtingai

su asmenimis dėl jų individualių savybių, kaip religija, rasė, lytis ar kt. Taigi formalioji lygybė tarsi atkartoja pirminę aristotelišką sampratą, siekiant išvengti tiesioginės diskriminacijos. Naudojant šią lygybę teisiniu aspektu galima teigti, jog reikalaujama vienodai procedūriškai taikyti įstatymus ar kitus teisės aktus, nevertinant konteksto, susijusio su konkrečia nagrinėjama situacija. Remiantis Smith (2014), nagrinėjusios lygybės kaip konstitucinės teisės įgyvendinimą Pietų Afrikos Respublikoje, toks lygybės vertinimas nėra tinkamas dėl didėjančios įvairovės kultūrų, religijų ir tradicijų visuomenėse visame pasaulyje. Dar daugiau, sureikšminant vienodumą, sumenkinama įvairovė ir jos vertė, todėl sudėtinga įvertinti tuos atvejus, kurie jau dabar yra nepalankioje socialinėje, politinėje, ekonominėje situacijoje. Vadinasi, per teisės aktus lygybė gali būti neįgyvendinama dėl sisteminių ribojimų. Daugelyje valstybių formalioji lygybė yra iškeliamą virš kitų, nes procedūriškai įgyvendinama per teisės aktus, tačiau tai prieštarauja tikrajai lygybei.

Pageidautina lygybės samprata yra tikroji, esminė arba turinio lygybė. Šios sampratos esmė – pripažinti, kad žmonės visgi yra skirtingi įvairiomis prasmėmis, pavyzdžiui, gebėjimais, talentais, pajėgumais, todėl socialines, galios, politines, ekonomines ir kitas kliūtis, kurios trukdo asmenims būti iš esmės lygiems ir sudaryti sąlygas pašalinti šias kliūtis, kitaip tariant, įgyvendinti netiesioginę pozityvią diskriminaciją. Ši tikrosios lygybės samprata suteikia galimybių ir per teises, politines priemones pripažinti tikrovę, kad ne visi asmenys turi vienodas galimybes ir sąlygas (Fredman, 2002). O pripažinus ir įvertinus kiekvieno individualumą bei nuopelnus, sudaryti vienodas sąlygas, pašalinti kliūtis dalyvauti, transformuoti tikrovę ir įgyvendinti tikrąją lygybę, siekiant darbo vietų, švietimo ar kitų paslaugų. Ši lygybės koncepcija artima meritokratiniam požiūriui, kad kiekvienam sudarytos galimybės siekti tikslų pagal gebėjimus. Už šių instrumentų įgyvendinimą atsakingos valstybės ir jų institucijos. Remiantis Smith (2014), tokia pozityvi valstybių ir jų institucijų veikla Fredman laikoma ne diskriminacijos apraiška, bet lygiateisiškumu, grindžiamu pagarba, nepaisant skirtumų. Fredman (2002) akcentuoja transformacijos koncepciją tikrosios lygybės

užtikrinimo kontekste, kuri savo esme reiškia bet kokios diskriminacijos šalinimą, nepalankios padėties ištaisymą, silpnesniųjų stiprinimą.

Trečioji lygybės forma, pagal Fredman (2002), yra rezultatų lygybės arba dar vadinama perskirstomoji lygybė. Ji yra tikrosios lygybės atšaka, daugiausia dėmesio skirianti poreikiams, o ne nuopelnams. Rezultatų lygybe siekiama užtikrinti vienodą socialinio gėrio paskirstymą kiekvienam. Ja siekiama ištaisyti ankstesnę prastesnę individualią padėtį, suteikti tiek resursų, kad būtų panaikinta bet kokia nelygybė. Visgi suprantama, kad jei padėtis vertinama ekonominiais, materialiniais aspektais, tai tokią padėtį tikrai galima ištaisyti. Tačiau jei padėtis susijusi su negalia, amžiumi ar kitokiais įgimtais ar įgytais bei sunkiai pakeičiamais aspektais, tai sunku ne tik įgyvendinti, bet ir apibrėžti rezultatų lygybės turinį.

Taigi apibendrinant galima teigti, kad tiek S. Fredman, tiek visuotinai pripažįstama, jog formaliosios lygybės nepakanka užtikrinti visų asmenų lygybę, nes nepakankamai dėmesio skiriama sąlygoms, kaip tą gėrį, kuris formaliai ar procedūriškai visiems prieinamas, iš tiesų oriai pasiekti ir juo pasinaudoti. Tad daugiausia dėmesio turi būti skiriama tikrajai lygybei, kuri turi būti įtvirtinta tiek nacionaliniuose, tiek tarptautiniuose teisės aktuose ne tik dėl netiesioginės diskriminacijos panaikinimo, bet ir dėl visapusiško orumo įgyvendinimo. Jei tas gėris būtų apibrėžiamas kaip švietimas, S. Fredman kalbėtų ne tik apie švietimo prieinamumą, bet ir apie galimybes kiekvienam geriausiai realizuoti, atskleisti save, pasiekti aukščiausią kokybę bei rezultatus. Analizuojant lygybės temą standartizuoto testavimo ir šešėlinio švietimo kontekste, tikrosios lygybės užtikrinimas tampa komplikuoatas. Manytina, kad vienodo tipo testais negalima atskleisti kiekvieno gebėjimų dėl individualizuotos prieigos nebuvimo. Turėtų būti sudarytos sąlygos kiekvienam pagal poreikius ir gebėjimus atlikti testus savo tempu, tam tikroje aplinkoje ir turėti kitas pritaikytas aplinkybes, tačiau tai praktiškai netaikoma standartizuotų testavimų atveju. Lygiai tas pats gali būtų taikoma ir šešėliniam švietimui, nes daugelis tyrimų rodo, jog papildomą mokymą gali sau leisti tik aukštesnių pajamų, aukštesnės socialinės padėties šeimos, todėl natūraliai nukenčia tie, kurie negali sau leisti korepetitorių paslaugų.

Jei sektume S. Fredman mintimis, vyriausybės turėtų sureguliuoti ir įgyvendinti tokius struktūrinius pokyčius, kuriais arba visiems būtų galimybės turėti papildomą mokymą ir pritaikytą testavimo aplinką kiekvienam pagal individualias aplinkybes, arba tokių priemonių, įgyvendinant švietimo kokybę, turėtų būti atsisakyta dėl jų netiesioginės diskriminacijos poveikio. Taigi siekiant sušvelninti visuotinio testavimo, šešėlinio švietimo keliamus iššūkius, pirmenybė turi būti teikiama transformuojančiai, tikrajai lygybei ir įtraukiajam ugdymui. Šios koncepcijos, pagrįstos žmogaus teisėmis, pedagogika, reikalauja sisteminių reformų, kad būtų užtikrintos lygios švietimo galimybių visiems, neapsiribojant tik formalia lygybe. Todėl, remiantis tiek S. Fredman teorija, tiek kitų mokslininkų įžvalgomis bei tarptautinėmis ataskaitomis (UNESCO, 2017), įtraukusis ugdymas kaip pedagoginis požiūris ir jo visuotinis įgyvendinimas gali padėti priimti įvairovę ir suteikti visiems lygias mokymosi galimybes.

2. Galimybių teorija ir įtrauktis: A. Sen ir M. C. Nussbaum požiūris.

Kitas požiūris, galintis padėti spręsti socialinės nelygybės ir neteisėtumo problemą, yra galimybių teorija (angl. *capability theory or capability approach*), kurią labiausiai yra išplėtoję du žymūs mokslininkai – Amartya Sen ir Martha Carven Nussbaum. A. Sen savo žymiausioje knygoje „Development as Freedom“ („Vystymasis kaip laisvė“, 1999) pristatė galimybių požiūrį, kuris iš esmės buvo kaip atsvara, kaip papildantis požiūris į tuo metu vis dar vyravusį požiūrį į žmones, švietimą ir kitas jautrias sritis tik kaip į sukoncentruotą tikslą paskatinti ekonomikos augimą. Jis, žvelgdamas į žmonių teises ir laisves bei galimybes, mato ne tik ekonominį produktyvumą, bet ir žymiai platesnį kontekstą, išeinantį už ekonominių ribų, susijusį su socialiniu teisingumu, žmonių galimybėmis prisidėti prie savo asmeninės bei visuomenės gerovės, užtikrinti kiekvieno žmogaus teises bei laisves ir taip išplėtoti tikrąjį vystymąsi. Šis požiūris, ypač švietimo kontekste, formavosi kaip atsvara žmogiškojo kapitalo teorijai, kurią septintajame dešimtmetyje plėtojo G. Becker ir T. Schultz (Rajapakse, 2016). Kitaip nei standartinėje ekonomikos teorijoje ar, tiksliau, žmogiškojo kapitalo teorijoje, švietimas čia nevertinamas tik kaip individualių įgūdžių ugdymas dėl savo ir

socialinės gražos užtikrinimo atlyginimo, bendrojo vidaus produkto augimo ir kitomis prasmėmis. A. Sen į švietimą kviečia žvelgti ne tik iš ekonominės perspektyvos, nes taip neįmanoma paaiškinti kitų žmogaus elgesio priežasčių. Jis pripažįsta ekonomikos teorijų vertę, tačiau siūlo išplėsti ekonominį požiūrį bei pakeisti jį galimybių teorija tam, kad būtų įvertintas ne tik ekonominis poveikis, bet ir kiti svarbūs aspektai, kaip, pavyzdžiui, žmogaus teisių, orumo užtikrinimas. A. Sen, aptardamas teisę į švietimą, pripažįsta, kad tarsi sudarytos vienodos sąlygos siekti švietimo, gauti paslaugas, tačiau neatsižvelgiama į konkrečius konkretaus žmogaus gebėjimus ir paliekama jam pačiam bandyti pasinaudoti suteiktomis teisėmis, stebima, kuo tai baigsis, tačiau nebandoma proaktyviai padėti (Sen, 1999). Tad A. Sen pasiūlyta galimybių teorija ir metodas, kuriame jis teigia, kad žmonių gebėjimų tobulinimas, plėtimas yra vystymosi esmė, siūlo įtraukyti požiūrį sprendžiant žmonių, dėl vienu ar kitų priežasčių atsidūrusių nelygioje padėtyje, iššūkius ir sudarant lygias galimybes ugdyti, plėtoti savo gebėjimus. Grįžtant prie darbe diskutuotų iššūkių, susijusių su standartizuotu testavimu ir šešėlinio švietimo paplitimu, A. Sen yra pasisakęs dėl privataus mokymo, atlikdamas su mokiniais susijusį tyrimą Indijoje. Jis teigia, kad šešėlinis švietimas iš esmės kuria socialinę nelygybę, nes ne visi vaikai ir tėvai, kurie norėtų pasinaudoti privačiu mokymu, tai gali padaryti dėl savo socialinės bei ekonominės padėties, taip pat kuria švietimo netolygumus, nes skirtingai žiūrima į tuos mokinius, kurie turi privačius mokytojus ir kurie jų neturi (Sen, 2010). Vadinasi, mokykloje, kuri turėtų užtikrinti kiekvienam vaikui lygias galimybes plėtoti savo gebėjimus ir vystytis, tokios galimybės nesudaromos dėl įvairių, ne tik ekonominių, priežasčių, todėl reikalingas įsikišimas ir sprendžiant šiuos iššūkius. Be to, A. Sen (2003) savo darbe „Vystymasis kaip galimybių plėtra“ dar kartą pažymi, kad švietimas visapusiškai gali padidinti dalyvumą, produktyvumą, nes išnaudojami visi žmogaus gebėjimai, taip naudos turi tiek jis asmeniškai, tiek visuomenė. Taip pat gali prisidėti prie geresnio valstybės pajamų perskirstymo tarp visuomenės narių, šitaip mažinant socialinę nelygybę bei neteisingumą, pagerinti blogesnėje pradinėje padėtyje esančių asmenų galimybes, taip pat gali padėti kiekvienam padidinti intelektinius

gebėjimus ir suvokimą apie gyvenimą, kurį kiekvienas individas gali rinktis, vadinasi, įgalinti asmenis. Na, nors ir ne visai tiesiogiai, A. Sen referuoja į transformuojantį švietimo poveikį, kuris gali reikšmingai paveikti kylančius iššūkius visuomenėje, pavyzdžiui, sveikatos apsaugoje, epidemijų atvejais, kai informuotumas padeda gelbstint gyvybes (Rajapakse, 2016).

A. Sen mintis ir idėjas plėtoja Martha Nussbaum. Žymiausias jos darbas – 2011 m. knyga „Galimybių kūrimas: žmogaus vystymosi požiūris“ („Creating Capabilities: The Human Development Approach“). Šioje knygoje bei kituose bendruose ir individualiuose M. Nussbaum darbuose, nagrinėdama žmogaus gebėjimus ir galimybes, pabrėžia orumą ir socialinio teisingumo bei lygybės svarbą. Orumas ir teisingumas labiausiai susiję su autonomiškumu priimti geriausius ir kokybiškiausius sprendimus kiekvienam žmogui, tam neabejotinai reikia ir gerai išvystyto proto bei kitų gebėjimų. Taip pat ji pabrėžia, kad individualus savo gyvenimo konstravimas, renkantis autonomiškai, yra neatsiejamas nuo kitų žmonių, nes visi yra susiję bei sudaro santykių tinklą, todėl ir vieno žmogaus pasirinkimai lemia visuomenės gerovę. Šiame kontekste ji pažymi, koks svarbus švietimas ir jo vaidmuo. Kalbėdama apie švietimo vaidmenį, M. Nussbaum jį mato kaip pagrindinę žmogaus teisę ir pagrindinę priemonę, padedančią pasiekti svarbiausių tikslų, t. y. orumo ir teisingumo. Ji atkreipia dėmesį, koks svarbus švietimo vaidmuo mažinant ir naikinant socialinę nelygybę bei neteisingumą, veikiant sistemos trūkumus ir gerinant prastesnėje padėtyje esančių grupių situaciją. Kaip ir A. Sen, švietime ji išvelgia daug įgalinimo galimybių, kurios padeda ne tik racionaliai sąmoningai apsaugoti savo kaip žmogaus teises, bet ir dalyvauti visuomeniniame, politiniame gyvenime, demokratinuose procesuose. M. Nussbaum stipriai akcentuoja žmogaus intelektualinį vystymąsi kaip galimybę priimti geriausius sprendimus sau ir visuomenei. Tačiau tam, kad būtų galima pasiekti šių tikslų, reikalingi kryptingi valdžios veiksmai. Kaip pavyzdį M. Nussbaum pateikia galimybių požiūrio plėtros pasekmes, kurios paspartino moterų teisių analizę per žmogaus teisių prizmę, taip pat neturtingųjų teises, vėliau neįgaliųjų teises (Nussbaum, 2007). Galimybės sukurti reikia ir materialinės, ir

institucinės paramos, socialinių prielaidų, kurios paskatintų visų teisės aktuose įtvirtintų teisių praktinį įgyvendinimą ne tik valstybių viduje, bet ir tarptautiniu lygmeniu. Žvelgiant per darbe nagrinėjamą šešėlinio švietimo, standartizuotų testų ir nelygybės iššūkius, galima teigti, jog autorė švietimo sistemą įsivaizduoja neapsiribojančia vien išsilavinimo teikimu, tačiau mato kaip priemonę šiems iššūkiams spręsti. Tad įtraukusis ugdymas, kiekvieno žmogaus pamatymas ir jo poreikių, gebėjimų bei galimybių atliepimas yra sprendimas šalinant kliūtis lygybei ir teisingumui užtikrinti.

IŠVADOS

Apibendrinant galima teigti, kad nėra vienos strategijos ar požiūrio, kuris padėtų įveikti visus iššūkius tiek švietime, tiek platesniame kontekste. Akivaizdu, kad mokslininkai siūlo derinti požiūrius ir skatina aktyvius tiek valstybių, tiek tarpvalstybinių institucijų veiksmus užtikrinant re-sursus bei kitas reikalingas priemones nelygybei ir neteisingumui šalinti. Taip pat akcentuojama, jog galimybės nuolat kinta, todėl tiek žmogaus teisių užtikrinimas, tiek nelygybės šalinimas yra nuolatinis procesas, reikalaujantis tiek individo, tiek visuomenės, tiek valstybių nuolatinio įsi-traukimo. Lietuvoje nors ir po truputį įgyvendinama įtraukiojo ugdymo koncepcija, nuo artėjančių mokslo metų bus įgyvendinama visuotinai, taip pat teikiama švietimo pagalba, tačiau šešėlinio švietimo atžvilgiu šios priemonės nėra efektyviai panaudojamos pirmiausia todėl, kad pats reiškiny yra ganėtinai latentiškas ir mažai nagrinėtas. Naujausių tyrimų apie korepetitorystės paplitimą labai trūksta, tačiau bendrą situaciją at-spindi ir ankstesni tyrinėjimai. Bene labiausiai situacija šalyje atskleista Europos Komisijos užsakytu NESSE ekspertų tinklo atliktame plataus masto tyrime „Šešėlinio švietimo iššūkiai“ (2011) Europos Sąjungoje, kur Lietuva išsiskiria itin aukštu korepetitorystės paplitimo procentu. Tyrėjai Būdienė ir Zabulionis, apklausę virš 800 pirmo kurso studentų Lietuvoje 2004–2005 m., išsiaiškino, kad rengiantis mokyklos baigimo egzaminams korepetitorių paslaugomis naudojosi 62 proc. iš jų (Silova et al., 2006). Europos Komisijos specialus pranešimas (2011) atskleidžia,

kad korepetitorystės mastai Lietuvoje yra vieni didžiausių visoje Europos Sąjungoje. Valstybės kontrolės ataskaita (2020) atskleidžia, kad su korepetitoriais mokosi apie 30 proc. mokinių, dar 22 proc. norėtų juos samdyti, jei turėtų tam lėšų. Taip pat tėvai akcentuoja, kad „negaudami individualios pagalbos“ ieško pagalbos privačiame sektoriuje visose klasėse – nuo pradinių iki vidurinio ugdymo. Vadinasi, taisyti spragas ar papildomai mokytis gali tik tie, kurie finansiškai pajėgūs, taip pat tie, kurie randa tinkamų pedagogų. Vadinasi, atsižvelgiant į socialinį, kultūrinį kontekstą, miesto-kaimo arba, kitaip tariant, prieinamumo aspektus. Taigi vertinant esamą situaciją per socialinio teisingumo, lygybės prizmę, akivaizdu, jog esamas reguliavimas ir valstybės taikomos priemonės nepakankamai užtikrina visų žmonių, ypač vaikų, vienodas galimybes ir teises gauti kokybišką išsilavinimą. Teikiant rekomendacijas būtų galima siūlyti politikos formuotojams, institucijoms atsižvelgti į mokslininkų siūlomas S. Fredman lygybės koncepcijas, taip pat į A. Sen, M. Nussbaum galimybių požiūrį. Svarbu pastebėti visus iššūkius, kurie prisideda prie nelygybės ir neteisingumo ir aktyviau veikti, sprendžiant juos.

LITERATŪRA

1. Au, W. (2013). Hiding behind high-stakes testing: Meritocracy, objectivity and inequality in U.S. education. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(2), 7–19. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017702.pdf>
2. Banati, P. (2021). *Sustainable Human Development Across the Life Course*. Policy Press. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gwqmr4>
3. Bray, M. (2011). *The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union*. European Commission. Prieiga per internetą: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1>

4. Bray, M. (2020). *Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications*. *ECNU Review of Education*, 4(3), 209653111989014. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
5. Bray, M., & UNESCO IIEP. (2009). *Confronting the Shadow Education System*. United Nations Educational. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185106.locale=en>
6. Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Nannen-Verlag.
7. Dahrendorf, R. (1968). *Essays in the Theory of Society*. London: Routledge & Kegan Paul.
8. Delbruck, J. (1992). The Right to Education as an International Human Right. 35 *German Yearbook of International Law*, 92. Prieiga per internetą: <https://www.repository.law.indiana.edu/facpub/2824>
9. Fredman, S. (2002). *Discrimination law*. Oxford University Press.
10. Gomendio, M., & Wert, J. I. (2023). Dire Straits-Education Reforms. In *OAPEN (The OAPEN Foundation)*. Open Book Publishers. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.11647/obp.0332>
11. Hadjar, A., & Gross, C. (2016). Education Systems and Inequalities. In *OAPEN (The OAPEN Foundation)*. Bristol University Press, Policy Press. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t892m0>
12. Kwo, O., & Bray, M. (2014). Understanding the nexus between mainstream schooling and private supplementary tutoring: patterns and voices of Hong Kong secondary students. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 403–416. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.961900>
13. Merkys, G., Vaitkevičius, S., Sakalauskas, L. (2022). *Mokymosi pasiekimų bendrajame ugdyme ir jo ryšių su tolesnio mokymosi kelių pasirinkimu longitudinalinis tyrimas*. Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2022/11/galutine_ataskaita_sprendimu_11_08-2022-11-24.pdf
14. Nussbaum, M. (2007). *Human Rights and Human Capabilities*. Prieiga per internetą: <https://wtf.tw/ref/nussbaum.pdf>
15. Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jbt31>
16. Rajapakse, N. (2016). Amartya Sen's Capability Approach and Education: Enhancing Social Justice. *Revue LISA / LISA E-Journal*, VOL. XIV-N°1. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.4000/lisa.8913>

17. Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
18. Sen, A. (2003). *Development as CapabilityExpansion*. In S. Fukuda-Parr et al., *Readings in Human Development*. New Delhi and New York: Oxford University Press.
19. Sen, A. (2010). Primary schooling in West Bengal. *PROSPECTS*, 40(3), 311–320. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9164-4>
20. Smith, A. (2014). *Equality Constitutional Adjudication in South Africa*. 14 AHRLJ 609-632. Prieiga per internetą: <https://ssrn.com/abstract=2610025>
21. UNESCO. (2018). *Activating policy levers for Education 2030: the untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies*. Unesco.org. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951>
22. UNESCO. (2021a). *Reimagining Our Futures Together — A new social contract for education*. Unesco.org. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381/PDF/379381eng.pdf.multi>
23. UNESCO. (2021b). *Shadow education in Sub-Saharan Africa: scale, nature and policy implications*. Unesco.org. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380073>
24. Valstybės kontrolė. (2020). *Valstybinio audito ataskaita: ar pokyčiai švietime lemia geresnius mokinių pasiekimus 2020 m. rugsėjo 14 d. (p. Nr. VAE-11)*. Prieiga per internetą: <https://www.lrs.lt/sip/getfile?guid=a0ca2ace-b77b-4597-9e88-c6917e4924e0>
25. Wahlstrom, N. (2022). *Equity, teaching practice and the curriculum: Exploring differences in access to knowledge*. Taylor & Francis, 168. Prieiga per internetą: <https://library.oapen.org/bitstream/id/3815f351-2454-46dc-a2d4-25fb7c152eb8/9781000571653.pdf>
26. Zendeli, E. (2017). The right to education as a fundamental human right. *Contemporary Educational Researches Journal*, 7(4), 158–166. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.18844/cej.v7i4.2718>
27. Žmogaus teisių komisija prie Jungtinių Tautų Ekonominės ir Socialinės Tarybos. (1948). Visuotinė žmogaus teisių deklaracija. *E-Seimas.lrs.lt*. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.278385>

IEVA KAČINSKAITĖ-URBONIEŅĖ

VYTAUTAS MAGNUS UNIVERSITY, LITHUANIA

WHY HAS SHADOW EDUCATION IN LITHUANIA BECOME A CHALLENGE IN TERMS OF SOCIAL INEQUALITY?

SUMMARY

While national and international legislation guarantees universal access to education, equity and equality of opportunity based on ability, the Lithuanian case shows that challenges remain. The paper presents research based on a literature review which shows that the drive to ensure objectivity in the assessment of the state of education, objective access to higher education for all, and comparability of results across countries has allowed for the introduction of high-stakes testing at different levels of education, with unwanted side-effects. Such testing contributes to the growth of shadow education, more commonly known in Lithuania as 'tutoring', which is still poorly regulated worldwide. As it is only available to families with financial means, studies around the world and in Lithuania show how shadow education contributes to deepening social inequalities and hinders equality and social justice in education.

Using Fredman's concepts of equality and Sen and Nussbaum's concepts of capability, the paper shows how to increase social justice and reduce the negative consequences of private tutoring or shadow education. It is argued that ensuring equality through formal legislation is not enough and that everyone's ability to participate fully in education can only be ensured through an empowerment or inclusive approach. It also shows that the reduction or elimination of social inequalities and injustices is an ongoing process that requires the continuous involvement of individuals, societies and states, and that inclusive education and educational support in Lithuania can be an excellent tool to achieve this goal.

Keywords: *social justice, equality in education, high-stakes testing, shadow education, tutoring, equality concepts, capability approach.*