

## Az érettségi reform mozzanatainak elemzése

*Az érettségi vizsga hazai 150 éves története mutatja, hogy ez a magyar közoktatás legnehezebben átalakuló tényezője. Kritikai szakirodalma bőséges, reformálhatósága mégis nehezen definiálható akadályokba ütközik. Baj, vagy éppen ellenkezőleg, jó, hogy az érettségi vizsga az immár másfél évtizede tartó folytonos modernizációban stabil és változatlan intézménynek bizonyul? Milyen tényezők bírhatják rá a tényleges változásra? Mely elemének változása értelmezhető tényleges változásként?*

**M**indenekelőtt összegezzük egy ábrán az érettségire ható belső (iskolai) és külső tényezőket, azon kölcsönhatások rendszerét, amelyben a vizsgakövetelmények és a vizsgateljesítmények értékelési rendszere leírható. A séma – leegyszerűsítő jellege ellenére – kifejezi, hogy a vizsga inkább a képzés belső, iskolai sajátosságaiból vezethető le. A vizsgakövetelmények értelmezésében, a vizsgateljesítmények értékelésében tipikusan az iskolai belső értékrendszer a meghatározó, és kevésbé ható tényező a felsőoktatás vagy a munka világa. A külső képzési-társadalmi környezet és a vizsgakövetelmények szükségszerű kölcsönös összefüggését nem is belső, iskolai dokumentumoktól lehet várni, erre ugyanis az alkalmas műfaj nem a tanterv, hanem a vizsgakövetelmény. (Ideális esetben tehát a vizsgakövetelményekben testesül meg mind a képzésből, mind a külső képzési-társadalmi környezetből levezethető elvárásrendszer.) A személyes életesélyeket az érettségi bizonyítvány megléte, illetve hiánya (továbbtanulás, munkaerőpiaci esélyek, felnőttként kezelés, párválasztási esélyek stb.) meghatározóan befolyásolja, mégis: a benne kifejeződő teljesítmény minősége kevésbé számít. Képzéshez kötöttsége révén magára a képzésre gyakorolt hatása erős, de inkább a rutinírozás, összegző áttekintés, példamegoldási algoritmizálás (rövid) felkészítő szakasza révén. A képzésre magára, annak éthoszára, távlatos céljaira, a tárgyalás mikéntjére a középiskolák jelentős részében az érettségi kihívásait felülíró hatást gyakorolnak a felsőoktatás felvételi követelményei. (1. ábra)

Az érettségi vizsga itt és most lényegében az 1980-as évektől fogva szinte érintetlenül, változatlan tartalmakkal és értékelési rendszerben létezik. Megszervezésének jogi keretei az 1997-es kormányrendelettel (1) változtak ugyan, de valójában a vizsgát magát nem érintették meg vagy dokumentálhatóan és bizonyíthatóan még nem érintették meg azok a radikális – a közoktatás demográfiai helyzetében, jogi és tartalmi irányításában – bekövetkezett változások, amelyek a magyar közoktatás valamennyi vonatkozását amúgy áthatották. (2)

A fenti, talán meghökkentő állítással kapcsolatban felmerülő fontosabb kérdések a következők: miért és hogyan lehetséges ez, milyen rendszerszintű és intézményi szintű következtetésekre ad módot, illetve miként értelmezhetőek e felfogásban az érettségi vizsga fejlesztését célzó korábbi és jelenlegi munkálatok? Természetesen az érettségi vizsga problematikája folyamatosan jelen van a köz- és felsőoktatásról való gondolkodásban, hiszen szinte valamennyi változásnak van inkább az érettségizőkkel, mintsem az érettségi vizsgával magával összefüggő vonatkozása.

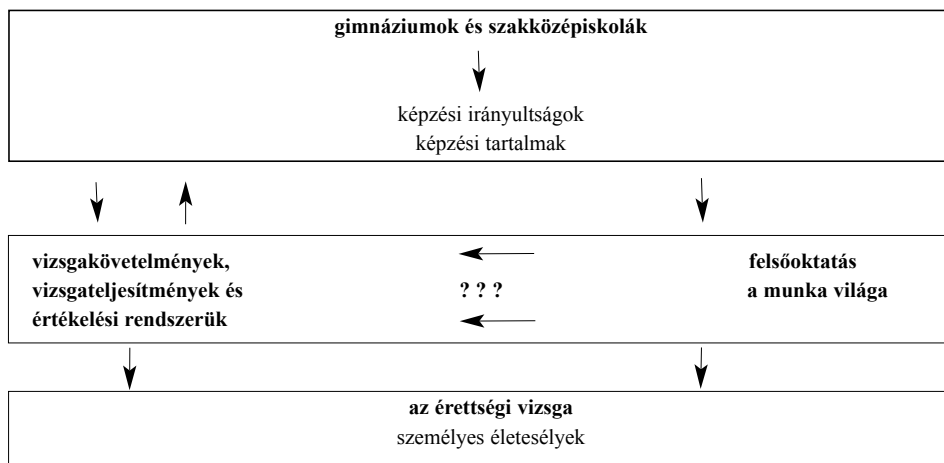
E paradox helyzet – itt most csak röviden érintve okait – azért állhat elő, mert magának az érettségi vizsgának a megváltozása hosszú távú vagy legalábbis hosszabb távon érvényesíthető oktatáspolitikai akarat eredménye. Az iskolázás folyamatában értelmezve akkor korrekt bármilyen, tényleges hatású változtatás, ha az érintettek (önkormányzat, iskolavezetés, továbbképzés, tankönyvpiac, tanárok, diákok, szülők) legalább négy évvel előbb fel tudnak készülni az új szabályozásra és a vizsgatartalmakra. Ilyen mértékű kontinuitás viszont még nem volt a rendszerváltás utáni közoktatási történelemben.

### Az érettségi: a „helyi” és a „központi” szabályozás erőterében

Az érettségi, tágabban a vizsgarendszer megteremtésének, illetve átalakulásának nehézségeivel összefüggő tényező a „helyi” és a „központi” dokumentumok viszonyának megváltozott értelmezése. A „helyiek” felértékelődésével óhatatlanul csökken az integráló „központi” dokumentumok hatóereje. Legalábbis abban az átmeneti időszakban, amelyben a „helyiek” ereje és mozgásteret már tevőleges, a „központi” pedig még fejlesztésre vár. A tartalmi változások – a középiskolai intézményvezetők nagy része szerint – döntően az intézményi szinten zajlottak, ezek viszont még nem kanalizálódtak magába a működő érettségi vizsgába, sőt annak tartalmi modernizációjára irányuló központi törekvéseket sem kísérte egyöntetű elfogadás. (3)

A tartalmi modernizációt vizsgáló kutatás szerint az országos vizsgakövetelmények sem az 1992–1997 közötti időszakban, sem a megkérdezés idejéhez képest 2–3 év múltán nem tűnnek döntően meghatározó tényezőnek abban a tekintetben, hogy mi a szerepük az oktatás tartalmának meghatározásában. Az iskolák helyi tanterve, illetve a pedagógusok egyéni tanmenete tendenciaszerűen meghatározóbb tényezőnek minősül, mint az országos vizsgakövetelmények. A vizsgakövetelmények iránti várakozást jelzi azonban az, hogy valamennyi iskolatípusban azt prognosztizálták a 2000. év tájékára, hogy az oktatás tartalmát befolyásoló tényezőként szerepe nőni fog, bár az a fontosság, amelyet az érettséginek tulajdonítanak, alig haladja meg az iskolán belüli (munkaközösségek) és iskolán kívüli meghatározó tényezőket, vagy éppenséggel azokkal egyenértékű: például a következő iskolafokozat igényeivel, illetve az ennél kevésbé fontosnak értékelt munkaerőpiaci elvárásokkal. (4)

A fenti képet az is magyarázhatja, hogy az integráló szándékú és erejű úgynevezett központi tartalmi dokumentum, a vizsgakövetelmény lényegében új műfaj (lenne, lesz) a



1. ábra

magyar közoktatásban, így tényleges hatásáról még nincs tapasztalata az érintetteknek. (5) Sem az itt és most érettségije, sem a felsőoktatási felvételi vizsgák mögött lényegében nincs kifejtett vizsga-követelményrendszer. Előbbiben az elvárható vizsgateljesítmény a helyi tanítási szint, a helyi elvárhatóság mértéke és mércéje szerint értelmeződik. Tipikus kérdésnek tekinthető a következő: „A folyamatos értékelés és az érettségi értékelés eddig egybeesett, a tervezet különbséget tesz – mi lesz a hatása?” (6)

Az idézett tanári kérdés két lényeges problémára tapint rá. Az eddigi érettségi gyakorlat – legalábbis az elmúlt 15 év tapasztalatai alapján – azt mutatja, hogy maga az érettségi vizsga nem volt korlátja a középiskolázás tömegessé válásának, a követelmények rugalmasan engedtek és követték e folyamatot. A középiskolai lemorzsolódások jellemzően nem az érettségi évében történtek, a bukások aránya nem emelkedett, az eredmények az egyes intézmények szintjén nagyjából állandónak bizonyultak. Az ugyanazon központi írásbeli tételekben és szóbeli témakörökben megtestesülő követelmények alapján felfelé és lefelé egyaránt tágra nyitott skálán lehetett és lehet érettségizni.

A kérdés másik fele a változás hatására kérdez. E változásnak itt két eleme érdekes: az

---

*A jelenlegi teljesítményekkel – a korábbi kutatások fényében – jó néhányan meg sem felelnek. A félelem, hogy az érettségi reformja lefékezi a középiskolázás amúgy kívánatos növekedését (ami viszont az amúgy definiálatlan minőséget erodálja), az eltérő szintű és funkciójú követelmények megfogalmazásának igényéhez vezetett. Az érettségizettek fogadók szerint az autonómia egy szeletéért való lemondásért a kibocsátott „termék” szélesebb körű elismerését kapjuk cserébe.*

---

érettségien érvényesítendő vizsgakövetelmény (amely nem egyszerűen a képzésben érvényesülő követelmények meghosszabbítása) és a teljesítmény külső értékelése (központi útmutatóval, pontskálával, kritériumokkal stb.). Lehet meditatív jóslatértékű választ adni (7), amelyben elemezzük annak a ténynek a (mellék)hatását, hogy ugyanarra a tudásra bármelyik vizsgán ugyanazt az osztályzatot kapja a vizsgázó tanuló. *Csapó* szerint az ár, amit ezért fizetünk kell, az intézményi, tanári autonómia egy részéről való lemondás, a tanárnak a vizsgáztatásban betöltött megváltozott szerepe. Hozzáteszem: a követelményeken és központi értékelési rendszeren alapuló vizsga – legalábbis eleinte – bizonyosan széthúzza a mezőnyt, felülírja a folyamatos értékelésben kapott osztályzatokat. A jelenlegi teljesítményekkel – a korábbi kutatások fényében – jó néhányan meg sem felelnek. A félelem, hogy az érettségi reformja lefékezi a középiskolázás amúgy kívánatos növekedését (ami viszont az amúgy definiá-

latlan minőséget erodálja), az eltérő szintű és funkciójú követelmények megfogalmazásának igényéhez vezetett. Az érettségizetteket fogadók szerint az autonómia egy szeletéért való lemondásért a kibocsátott „termék” szélesebb körű elismerését kapjuk cserébe. A kérdés-válasz logikában azonban egy újabb kérdés vetődik fel: kinek és milyen indíttatású érdeke a záróvizsga és a versenyvizsga megbízhatóságának növelése?

A nyitva hagyott kérdés átvezet az érettségi képzési garanciáihoz. A reformkoncepcióban röviden egységes, kétszintű és standardizált érettséginek hívott vizsga ugyanis legalább akkora hatással kell hogy legyen a képzésre, mint a vizsgatartalmakra. A képzési garancia azt jelenti, hogy azonos eséllyel részesedhessenek a középiskolások az eredményes érettségihez vezető képzésből, függetlenül attól, hol és milyen iskolában tanulnak. Röviden kitekintve két európai példára: a német gimnáziumi érettségi rendszerben (Bajorország, Baden-Württemberg) a vizsgaszint választhatósága szorosan összefügg az adott képzésben eltöltött idővel, a francia rendszerben a Közoktatási Törvényben rögzített

szorozók révén érvényesítik a képzés óraszámának és a vizsgateljesítménynek a méltányos összehangolását.

Az érettségi vizsga problematikája és fejleszthetősége tehát összefügg az iskolarendszer egészében, de különösen a középiskolázásban érvényes tartalmi szabályozási dokumentumokkal (NAT, helyi tantervek, 2000/2001-től a kerettantervek). Leegyszerűsítve: míg az előbbieket szerepe, érvényessége, tartalma könnyebben változtatható, puha keretként a helyi munkába vételre és értelmezésekre tágasabb teret ad, addig az érettséggel sokkal óvatosabban kell bánni; minthogy jogi aktus, stabil, időtálló követelményeket, vizsgaszerkezetet és vizsgamodelleket kíván. A vizsgaszerkezet, a vizsgakövetelmények, úgymond, menet közbeni átalakítása vagy a vizsgát megelőző dokumentumokkal történő összehangolás hiánya, továbbá nem kellően alapos megismertetése a nyilvánossággal számos negatív következménnyel járhatna. Mind a vizsgázóknak, mind a vizsgáztatóknak joguk van arra, hogy kellő időben – legalább az érettségi előtt négy évvel – ne csak megismerjék, hanem munkába is tudják venni a vizsgakövetelményeket, hogy azokra ki-ki a maga szerepe szerint eredményesen felkészülhessen.

Tipikusan ezt a körülményt, óvatos, az érettségi reformjának kérdését teljes társadalmi-szakmai beágyazottságában szemlélő magatartást képviselte a felsőoktatás, legalábbis annak e tárgyban megnyilvánulásra készített képviselői. (8)

További fontos tényező (bár nem azonos mértékben érinti a középiskola minden típusát) az érettségizetteket fogadó felsőoktatás folyamatos reformáltsága (financiális, szerkezeti, tartalmi), illetve a közoktatással mint merítési bázissal való kapcsolatában megjelenő változások. Számos felsőoktatási intézmény, anélkül, hogy kifejtette volna az érettségi vizsga és az osztályzatok megbízhatóságáról alkotott véleményét, egyszerűen elfogadja, azaz érvényes jelzésnek tekinti saját keretszámainak felöltéséhez. Mások, a keresettebb intézmények viszont nem. Ezek szelekciós versenyvizsgával töltik fel helyeiket. A felsőoktatásnak sem a mostani érettségire, sem a reformkonceptióra nincs egységes vá-

lasza (lévén maga sem egységes), csak akkor, ha egységes eljárásrendszer – például az emelt szintű vizsgáztatásban való részvétel és a meghatározható minőségű érettségi bizonyítvány elfogadásának kötelezettsége – vonatkozik rá. A felsőfokú továbbtanulási lehetőségek bővülése is hozzájárul tehát a jelenlegi érettségi elképesztő „túlélési” képességéhez, ugyanis magával az érettséggel szinte semmi sem történt, a felsőoktatás viszont – ha érdekei úgy kívánják – a maga logikájával mégis felértékeli, azaz a felvételi vizsgát kiváltó dokumentumként értékeli.

Ugyanakkor a felsőoktatási intézmények saját „jövőképe” és a velük történő érdemi dialógus nélkül autoriter beavatkozásnak minősülne a vizsgának a felsőoktatási felvételi rendszert is érintő megváltoztatása. Ez – miután nagy konfliktusfelületet nyithat – szintén a vizsga változását vagy a változás hatályba lépését fékező tényező.

### Társadalmi kontextus, jogi környezet, vizsgafejlesztés

A vizsga rendszerszintű megközelítéséhez érdemes számba venni az érettségizők korosztálybeli arányának alakulását és számbeli növekedésének hatását. Ez a megközelítés,

---

*A felsőfokú továbbtanulási lehetőségek bővülése is hozzájárul tehát a jelenlegi érettségi elképesztő „túlélési” képességéhez, ugyanis magával az érettséggel szinte semmi sem történt, a felsőoktatás viszont – ha érdekei úgy kívánják – a maga logikájával mégis felértékeli, azaz a felvételi vizsgát kiváltó dokumentumként értékeli.*

---

jóllehet ebben a magyar közoktatás nemzetközi trendeket követ, hazai társadalomtörténeti érvényességű következtésekre ad módot: a középiskolázáshoz jutás megnyitásával, az érettségi (azaz meghosszabbodó iskolázás) iránti társadalmi kereslettel, a munkaerőpiac kívánta iskolázottsági igényekkel függ össze, illetve a felsőoktatásba bekerülő népesség arányának növekedéséhez kapcsolódik. (9)

Ez az elemzési modell arra összpontosíthat, kik az érettségizők, milyen struktúrájú, mennyiben heterogén az őket kibocsátó középiskolai rendszer, miben növeli személyes életesélyeiket, pályaválasztási lehetőségeiket, társadalmi integrációjukat az a tény, hogy érettségi bizonyítvánnyal rendelkeznek. E kérdéskörhöz tartozhat az, milyen társadalmi és milyen közoktatásbeli folyamatok segítették/segítik elő, melyek korlátozták/korlátozóak az érettségi bizonyítványhoz jutást. Ebből a nézőpontból azt érdemes vizsgálni, mennyiben tette lehetővé e folyamatot az elmúlt évtizedben az érettségi vizsga szabályozása és milyen mértékű és mennyiben megragadható hatást gyakorolt e folyamat a vizsga lényegében a nyolcvanas évek közepétől változatlan tartalmaira és értékelési rendszerére.

Lehetséges egy másik leírási-elemzési modell a politikai rendszerváltás utáni közoktatási törvénykezés alapján. Ez a vizsgát szabályozó dokumentumok nézőpontjából veszi számba azokat a szabályozási változásokat, amelyekből kiolvasható az érettségi vizsgának szánt, elsősorban jövőbeli közoktatásirányítási szerep, a rendszerszintű folyamatoknak a jogi és tartalmi irányítás eszközeivel való kezelése. Ide tartozhat az érettségi reformjával kapcsolatos történések kronológiája, a folyamatban kitapintható szakmai csoportok törekvése, az általuk érzékelt és definiált problémák és az azokra adott válaszok sora. Ehhez az elemzési modellhez tartozónak vélem továbbá a tartalmi irányítás, a képzés és az érettségi vizsga viszonyának lehetséges értelmezéseit.

Fontos tény, hogy a tartalmi irányítás rendszerének az 1999 júniusában módosított Közoktatási Törvénybeli megváltozásával éppen most alakult át az érettségi vizsga jogi környezete. Jóllehet magára a vizsgára nézve csekély módosítást tartalmaz, de a 9–12. osztályra érvényes, most készülő óratervek és kerettantervek radikálisan módosítják a korábbi elképzeléseket a 11–12. osztály tartalmi szabályozásáról, képzési szerkezetéről, következésképpen a vizsgakövetelmények szerepéről. A törvényben ugyanis kimondatik, hogy a vizsgakövetelményeknek és a kerettanterveknek kölcsönösen összhangban kell állniuk egymással. Kérdés, milyen mértékű hatással lesz mindez a vizsgafejlesztés eddigi elkészült anyagaira (általános és részletes vizsgakövetelmények, vizsgamodellek).

A harmadik megközelítés a vizsgafejlesztés folyamatára összpontosít, és ennek szakmai, didaktikai, tantárgypedagógiai problémáit taglalja. E megközelítésben érdemes a vizsgafejlesztés elvi kérdéseit is érinteni, ide értve a vizsgatartalmak által képviselt műveltségképet, ennek társadalmi és szakmai érvényességét, illetve a vizsgateljesítmények értékelésével összefüggő kérdéseket. Előre megállapítható: a vizsgafejlesztés pénz- és időigényes folyamat. Kutatási infrastruktúrát és az eredmények visszacsatolhatóságának lehetőségét igényli, azaz a vizsga szabályozásának nem csupán a mindenkorai közoktatáspolitikai akaratot, hanem a vizsgában érintettek szempontjait és a megvalósíthatóságot is képviselnie kell.

### **A demográfiai folyamatok értelmezése**

A nyolcvanas évek közepén a 2000-ig tervező távlatos oktatásdemográfiai gondolkodást képviselők szűkebb körében már megfogalmazódott, a rendszerváltozást követő oktatáspolitikai megfontolásokban pedig programmá is vált az érettséggel záródó középiskolázás kiterjesztése. A korábbi demográfiai csúcs(ok) időszakában ki nem elégített középiskolázás iránti kereslet konfliktusaiból okulva, e társadalmi keresleti folyamatot mintegy meghosszabbítva, a kilencvenes évektől kezdve ebben – úgy tűnik – konszenzus jött létre a közoktatási jogalkotásban: ugyan már lényegesen csökkenő létszámú korosz-

tályok számára, de felkínálták a hosszabb általános képzés lehetőségét, másrészt jogi és tartalmi eszközökkel korlátozták a korábbi demográfiai csúcsokat levezető három éves szakmunkásképzést.

Átfogónak ítélt és a legkülönbélebb szemléletű oktatáspolitikai és szakmai csoportok által is támogatott koncepció jött létre, amely az érettségizettek arányának növelése mellett, ha kisebb konszenzussal is, de a kívánatosnak tartott felsőoktatási expanziót is tartalmazta. A magyar tanügy nemzetközi környezetének elemzése is e stratégiát támasztja alá. Ugyanakkor – ahogyan a kilencvenes évek végének oktatáskutatói megállapítják – a középiskolázás iránti kereslet folyamatosan csökken. Paradox helyzet áll vagy állhat tehát elő: az általános képzés iránti jogosultság növelése még kellőképpen nem ismert társadalmi és közoktatási folyamatokból következően nem jár együtt a kereslet növekedésével.

Miután az elmúlt évtizedek demográfiai alakulásainak tapasztalatai feltehetően élnek és hatnak a ma tanáraiban és oktatástervezőiben egyaránt, érdemes néhány jellemző, a középiskolázás szerkezetére máig ható történet felidézni. Érdemes azért is, mert az érettségi koncepció elfogadtatásában egyrészt ütőképes, meggyőző érvek számít, másrészt a minőségsökkenést prognosztizáló kételkedő argumentációt egyaránt előhívja, ha a csökkenő létszámú korosztályok növekvő arányú (a kevesebből többet) középiskolázásáról és érettségi vizsgakövetelményeiről van szó.

A demográfiai csúcsokat a hetvenes évek oktatáspolitikai döntései kezelhetetlen és negatív jelenségnek tartották. Ha levonul, úgymond, föl lehet lélegezni, és akkor lehet szó a minőségi fejlesztésről. „A hatvanas évek végén, amikor az a döntés született, hogy a demográfiai hullám csúcsát a szakmunkásképzőben vezetjük le, ezt meghatározó módon egyetlen dolog döntötte el. Ma is ez befolyásolja gondolkodásunkat: az 1961-es oktatási reform után a középiskola és az általános képzés kiterjesztéséből olyan nagy feszültségek adódtak az 1960-as évek közepétől, hogy úgy tűnt, csak az ellenkező irányban haladhatunk és ez volt a meghatározó cselekvésünkben.” (10)

Az 1980-as években, visszatekintve a korábbiakra világossá vált a demográfiai előrejelzések érékkötöttsége: a felhasználóknak igen erős érdekeik fűződnek a várható tanulói létszámokra vonatkozó előrejelzések felhasználásához és értelmezéséhez, ezt mutatja az, hogy a demográfiai csúcsokt oktatástervezési levezetésében hol a munkaerő-tervezési szempont, hol az általános képzési szempont került előtérbe. (11)

A demográfiai reálfolyamatokat értelmezők körében az is megfogalmazódott, hogy nem elegendő, ha a demográfia és az oktatástervezés kapcsolata csak a létszámalakulásokra korlátozódik, s nem számol például a népesség életlehetőségeinek együttes mérlegelését lehetővé tevő területi eltérésekkel, az iskolázottság hatásával a szülői aspirációkban, a kevesebb gyermek hatásával a családi szocializációban, ezzel párhuzamosan a kortárs csoport felértékelődésével, általában a népesedés és kultúra, s ebben a tanulási ambíciók közötti összefüggésekkel. A „mennyiségi csökkenés = a minőségi fejlesztés esélye”

---

*Ha például a demográfiai apály jelenségéhez kapcsoljuk a minőségi fejlesztést, nem számolunk azzal, hogy a hosszan elhúzódó apály szintén felvet előre kevésbé látható problémákat. A csúcsokt társadalmi dinamikája lényegesen nagyobb, az apály kisebb dinamikájú, több családi problémával, elhúzódó szocializációs válságokkal, fokozódó individualizálódással jellemezhető társadalmat sejtet. Ezek pedig az iskola belső világának problémáiként motivációs, szocializációs konfliktusokkal jellemezhetőek.*

---

szemlélet egyoldalú, ha nem vizsgálja a kérdés másik oldalát, milyen nehezen kvantifikálható szocializációs, kulturális, életesélyi, munkaerőpiaci hatásokkal lehet számolni akkor – azaz 2000 környékén –, amikor a demográfiai csökkenés tartósnak mutatkozik.

Anélkül, hogy az érettségi vizsga követelményrendszerére, az érettségizettek tudására vagy a növekvő számú felsőoktatási hallgatók szakmai megoszlására vonatkozó becslésekbe bocsátkoznánk, annyi bizonyos, hogy a demográfiai reálfolyamatok tanulmányozása meghatározó összetevője az érettségi hosszú távú hatásáról szóló gondolkodásnak. Ha például a demográfiai apály jelenségéhez kapcsoljuk a minőségi fejlesztést, nem számolunk azzal, hogy a hosszan elhúzódó apály szintén felvet előre kevésbé látható problémákat. A csúcsok társadalmi dinamikája lényegesen nagyobb, az apály kisebb dinamikájú, több családi problémával, elhúzódó szocializációs válságokkal, fokozódó individualizálódással jellemezhető társadalmat sejtet. Ezek pedig az iskola belső világának problémáiként motivációs, szocializációs konfliktusokkal jellemezhetőek.

Kutatásra váró kérdés például az, hogy milyen összefüggés van (van-e egyáltalán) a között, hogy korábban, a csúcsok idején „befagyasztották” a középfokú oktatás intézményei közötti létszamarányokat, most pedig – feltehetően más okokból és az oktatáspolitikai szándék ellenére – az adatok arról tudósítanak, hogy a középfokú oktatás intézményei közötti létszamarányok „befagynak”. Ugyanakkor feltételezhető, hogy sem a „befékezés”, sem a „lefékezés” nem növeli a minőséget.

---

*A természettudományi tárgyak választhatóvá válása az új érettségien (azaz lehet úgy érvényes érettségit szerezni, hogy valaki egyetlen természettudományos tárgyból sem érettségizik) viszont művelődéseméleti és értékrendbeli problémákat vet fel.*

---

### **A felsőoktatás és a munka világa**

Az érettségit adó középiskolázás kiterjedése szorosan összefügg a felsőoktatás expanziójával. Már a nyolcvanas években megosztotta a közvéleményt az, hogy vajon a felsőoktatás mennyiségi növelése kárára lenne-e a minőségnek, elsősorban azzal az érveléssel, hogy egy változatlan középfokú struktúra, egy változatlan általános színvonalú általános és középiskolai képzés esetén hogyan hat

a felsőoktatásra. Ezzel párhuzamosan az is felmerült, milyen struktúrájú felsőoktatás tudja befogadni a kis létszámú korosztályok nagyobb arányú felvetteit. Több évre előre nehezen becsülhető, hogyan alakul a továbbtanulók szakmai megoszlása. A feszültségek ugyanis elsősorban a magas presztízsű gazdasági, jogi és bölcsészkarokon, a társadalomtudományi képzésben jelentkeznek, míg más intézményekben (elsősorban a természettudományi karokon, illetve szakokon) már ma is csak jelentős minőségi engedményekkel tudják megoldani a felvételi keretlétszámok betöltését. Ugyanakkor a természettudományi tárgyak választhatóvá válása az új érettségien (azaz lehet úgy érvényes érettségit szerezni, hogy valaki egyetlen természettudományos tárgyból sem érettségizik) viszont művelődéseméleti és értékrendbeli problémákat vet fel.

Az expanzió évről évre csökkenti az elkülönült felvételi vizsgával elérhető szakok arányát, megingatva az érettségi reformkoncepció versenyvizsgájának, az emelt szintnek a felvételi írásbeli vizsgát kiváltó szerepét. A felsőoktatással eddig folytatott szűk körű dialógusból az vált világossá, hogy a felsőoktatás lényegében az általános művelés/műveltséget várja a közoktatástól, szemben a szakirányú felsőoktatási képzést megelőlegező jelenlegi felvételi tartalmakkal.

A felsőoktatási integráció hatásaként elképzelhető, hogy az expanzió a felfelsőfokú, főiskolai képzésben vezetődik le, a szakirányú egyetemi képzésbe való bejutás pedig az intézmény falain belül dől el. (Az emelt szint tartalmainak kialakításában eltérő logika

érvényesül, ha a kompetenciaalapú felvételit részesíti előnyben a felsőoktatás.)

Az emelt szint felsőoktatáshoz kötésének van és lehet pedagógiai, tanulásszervezési funkciója a diákok közötti természetes érdeklődés és irányultság különbségének megfelelően. Ebben az értelemben a két szinthez kötődő tanulásszervezési utaknak és vizsgakövetelményeknek is igen jelentős képzési értéke és hozama lehet, amennyiben ez az eltérő képességek kezelését és fejlesztését jelenti.

Tapasztalataink szerint a munkaerőpiac jobban fogadja az általános műveltséget, mint a szakirányút. Szakértők szerint a kívánatos mobilitás szempontjából vizsgálni kell az oktatási rendszer standardításának mértékét, mivel ez befolyásolja az iskola és a munkaerőpiac közötti átmenetet. (Ahol erős, ott erősebben meghatározó, ahol gyöngye, ott kevésbé.)

Életesélyeket befolyásoló szempont: az általános képzés és a szakképzés aránya. Ha a szakképzés erős, az jobban allokálja a leendő munkavállalókat meghatározott foglalkozásokhoz. Ha viszont az általános képzés erős, akkor a tanulók nagyobb eséllyel válogathatnak különféle állások között, a munkaadók is szélesebb választékhoz jutnak, és a munkahelyen képzik ki a munkavállalókat. Az előbbi a „kvalifikációs mobilitási tér”, az utóbbi a „szervezeti mobilitási tér” kialakulását támogatja. (12)

Egyre szélesebb körben megfogalmazódó igény az érettségizettek tanulásra való képessége, alkalmazkodóképessége, kommunikációs és kooperatív készsége, amelyek egyúttal gazdasági versenytényezőkként is értelmeződnek. Ezzel szemben elterjedt diagnózis, hogy a most jellemző iskolai kultúra csak korlátozott lehetőségeket nyújt arra, hogy a fiatalok felkészülhessenek az iskolát körülvevő társadalomban való aktív és konstruktív létre.

### **Az érettségizők: az elit és a leszakadók nézőpontjai**

Az érettségi az oktatási rendszer vertikális tagolódásának kitüntetett pontja: a magasabb szintre való lépés feltétele az alacsonyabb szint teljesítése. Kérdés, hogy az iskolai hierarchiában mely ponton és mikor tapasztalható a közismerten meghatározó szociokulturális háttér legerősebb hatása: a továbbtanuló által elérhető középiskolai képzés színvonalában, a középfokú képzettség megszerzésénél vagy a felsőoktatásba való bejutáskor.

A középiskolai rendszer polarizálódott és differenciálódott. Az expanzió az érettségi vizsgához való hozzáférés értelmében fontos egyrészt, ezt támogatja az intézményrendszer színvonalbeli változatossága, másrészt ez a tény meghatározó annak becslésében, kiknek, milyen összetételű, háttértudású, tanulási ambíciójú diákságnak készülnek a követelmények.

A középiskolai expanzió és az érettségi vizsga hozzáférhetőségének szélesedése eltérő érdekekbe ütközik aszerint, hogy a minőségelvű középiskolai elitképzés vagy az expanzió révén érintett „friss” középiskolások nézőpontjából értelmezzük-e.

### **A középiskolai rendszer polarizálódása és differenciálódása – képzés és vizsga**

A közoktatási rendszer belső szempontjai a központi és a helyi érvényességű képzési tartalmak elemzését, majd a vizsgakövetelményekkel való összehasonlításukat teszik szükségessé. Fontos annak tudomásul vétele, hogy az iskolai autonómia és a központi követelmények kölcsönösen korlátozzák egymást.

Érzékelhető tendencia, hogy a szakképzés és az általános képzés közeledik egymáshoz (például a közös igazgatású iskolák, a világbanki szakképzés, a képzési szerkezet „elhomályosodása”). Ennek hátrányai melletti előny például a korrekciós út, a normál és a felnttképzés közti átmenet számos lehetősége. Ezek a korrekciós lehetőségek zömében



eltérő szintű képzési tartalmakkal jellemezhető. Ugyanakkor támogatandó, hogy ma már sokféle tanulási út létezik, az egyenes vonalú képzési pálya elvesztette meghatározó jellegét, a magasabb szintű képzettség megszervezésének alternatív útjai is vannak.

A kilencvenes évek végére az oktatás tartalmait is tekintve egy erős decentralizált rendszer alakult ki annak minden vonzó előnyével és negatív hatásaival együtt. E tendenciához képest a vizsgakövetelmények és a teljesítmények értékelési eljárásai sokkal inkább összetartó folyamatokat jelentenek. Az érettségi vizsgarendszer új koncepciója egy decentralizáló reformfolyamat kontextusában megy végbe. Ennek messze ható következményei vannak, ugyanis az érettségi több tekintetben centralizáló hatású. Úgy egyesülnek az érettségi követelmények, hogy eközben nincs tapasztalat a közoktatás képzési folyamatainak általános és szakmai ellenőrzésének működéséről és hatásáról. Már az általános követelmények közvéleménykutatási adatsorainak értelmezéséből kiderült, hogy a központi vizsgakövetelmények által képviselt tartalmi modernizációt és a növekvő intézményi és személyes tanári autonómiaigényt nem lehet egyszerre megvalósítani, vagy legalábbis e két igény kölcsönösen korlátozza egymást.

Kérdés, hogy az érettségi vizsga objektívebb, összehasonlítható eredményeinek

---

*Már az általános követelmények közvéleménykutatási adatsorainak értelmezéséből kiderült, hogy a központi vizsgakövetelmények által képviselt tartalmi modernizációt és a növekvő intézményi és személyes tanári autonómiaigényt nem lehet egyszerre megvalósítani, vagy legalábbis e két igény kölcsönösen korlátozza egymást*

---

elemzését a közoktatási rendszer minőségét és hatékonyságát kifejező adategyüttesként kezeli-e az oktatásirányítás, s ezért támogatja-e az érettségi vizsga fejlesztését, avagy a rendszer hatékonyságának feltárásához más eszközöket részesít előnyben, például a rendszeres tudásszintméréseket, a tantervhez társított értékelési követelményeket, a minőségbiztosítást. Ha az utóbbiakat, akkor a vizsgafejlesztés a felsorolt lehetőségek konkurrens tényezőjeként lép fel. Ha a vizsgafejlesztést preferálja, akkor annak minőségi fejlesztése és működtetése köt le jelentős forrásokat.

A vizsgakövetelmények és a tervezett értékelési rendszer egységes szabályozása az egyik eszköz arra, hogy a különböző iskolákban érettségiző fiatalok tudását és annak értékelését közelítse. (13) A közös követelmé-

nyek előírása útján szabályozódik az, hogy az iskolák ne szegregációs helyi tanulásszervezési utakat valósítsanak meg. De az eme értékek megvalósítását szolgáló oktatáspolitikai eszközök korlátozzák egymást.

A vizsgafejlesztésben kulcskérdés az érettségizők heterogenitásának értelmezése és kezelése: különösen a középszint minimumának elvi és empirikus megjelölése, az emelt szint tartományában a szintén igen heterogén igényű felsőoktatás igényeinek megjeleníthetősége.

Lényeges változásként értelmezhető a képzési és a vizsgakövetelmények viszonyában a 9–12. osztály kerettantervi szabályozása. Ez egyrészt tisztább funkciót adhat a vizsgakövetelményeknek, másrészt azonban elkerülhetlenné teszi e két dokumentumtípus szükséges és elégséges összehangolását.

### Az érettségi vizsga szerepe

A vizsgák egyre nagyobb szerepet játszanak az oktatás szabályozásában, hatásuk megragadható a diákok tudásában, e tudás minőségében és eloszlásában egyaránt. A vizsgák szerepének meghatározása, működésük leírása, a vizsgához való hozzájutók körének

meghatározása ezért mindig is a közoktatási törvénykezés szintjén, társadalompolitikai célokat érvényesítve történik. (14)

Az érettségi vizsga szerepe ugyanakkor többféle szempont együttesében fogalmazható meg. A diák állampolgári jogosultságának dimenziója megkívánja a vizsga minőségét, azaz a vizsgakövetelmények társadalmi érvényességét, világosságát, értékelhetőségét. A vizsga lezáró és egyúttal nyitó szerepe összefügg a vizsgát megelőző képzéssel, valamint a továbbtanulás, szakmatanulás, munkavállalás lehetőségeivel, ez pedig a társadalmi mobilitással. Szimbolikus funkciója sem lebecsülhető: az érettségi egyfajta beavatás a nyilvános szereplésbe, az egyéni megméretésbe. Az érettségizett szimbolikus jogosítványokat kap, úgymond felnőtté avatódik. A vizsga tanuláselméleti dimenziója szerint fontos funkció a tanult kultúrjavak vizsgateljesítménnyé rendezése, egyfajta integrációja, a tanulás egy szakaszát lezáró szerepe értelmében az ennek megfelelő átrendezés, összegzés, a deklarált tudás procedurális (alkalmazott, problémamegoldó) tudássá alakításának képessége.

Ma az érettségi vizsgával megszerezhető bizonyítvány szükséges, de nem elégséges feltétele a továbbtanulásnak és/vagy számos munkakör betöltésének. Presztízse alacsony, hiánya viszont stigmatizáló, amennyiben jelentősen korlátozza a munkaerőpiac, amely lehetetlenné teszi a felsőoktatás igénybevételét.

A közoktatásból kikerülő generációk életpálya-lehetőségeinek, életminőségének növelése össztársadalmi szempont, amelyet az érettségit adó középiskolázás kiterjesztése is képvisel. Képviseli, amennyiben növeli az érettségihez való hozzájutás, a fenti funkcióból való részesedés esélyét az érintett korosztály korábnál nagyobb aránya számára. A tanügyi dokumentumok általában ezt a két fenti jogosultságot társítják az érettségihez, e funkciójának teljesüléséhez azonban az iskolázás korábbi szakaszainak hatékonyságát, a középiskolázás intézményszerkezetét és képzési kínálatát is érintő peremfeltétel teljesülése szükséges.

## Jegyzet

(1) A vonatkozó 1997-es kormányrendelet betartásának problémáit jelzi, hogy az MKM, illetve OM évről évre vasok értelmezéseket ad ki, és költségterítéses továbbképzést szervez az iskolákban az érettségi jogi vonatkozásainak betartásáért felelős iskolavezetőknek. (A kormány 100/1997. (VI.13.) Korm. Rendelete az érettségi vizsga szabályozásának kiadásáról. Útmutató az 1998–2003. évekre. Az érettségi vizsga, az érettségi-képesítő vizsga lebonyolításához. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp, 1998.)

(2) Jól kifejezi e helyzetet az a kép, amely a NAT és az érettségi vizsgaszabályzat által előírt változások jellemzően hárító vagy kelleltető gimnáziumi alkalmazásáról szól. (VÁGÓ Irén: *Tartalmi változások a közoktatásban. In: Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években.* OKI, 1999. 43. old.)

(3) Az 1997. áprilisában végzett közvéleménykutatás az Általános követelmények tartalmának elfogadottságára is kérdezett. Általában megosztotta a tanári véleményeket az új szemléletű témakörök vizsgakövetelményre tétele (például retorika), a pragmatikusabb ismeretek beemelése (például valószínűségszámítás). (*Az érettségi vizsga közismereti tantárgyainak általános követelményei.* Vitaanyag. Művelődési és Közoktatási Minisztérium. *Az érettségi vizsgaszabályzat vitaanyagára érkezett vélemények elemzése.* OM, Bp, 1997. Kézirat.)

(4) IMRE Anna: *Tartalmi modernizáció a gimnáziumokban és a vegyes középiskolákban.* In: *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években.* OKI, 1999. 102–103. old.

(5) Azokban az országokban, ahol az érettségi vizsgafeladatok és kommentált javítási-értékelési útmutatóik évről évre nyilvánosan megjelennek (például könyvesbolti forgalomban hozzáférhető, mint Németországban, Franciaországban, Finnországban), ott jelentős hatást gyakorolnak a képzési követelményekre és a diákok felkészülésére egyaránt.

(6) HORVÁTH Zsuzsanna: *A magyar nyelv és irodalom általános követelményeiről írott tanári vélemények összegzése.* OKI ÉK, kézirat, 1997.

(7) CSAPÓ Benő: *A standardizált értékelés dilemmái.* Új Pedagógiai Szemle, 1996. 17–27. old.

(8) BAZSA György: *Az érettségi és a felsőoktatás.* Új Pedagógiai Szemle, 1996/9. sz. 27–32. old.

(9) Legújabb történeti feldolgozását lásd NAGY Péter Tibor: *Minőségek versenye.* Educatio, Minőség 1999/3. sz. Megjelenés alatt.

(10) MONIGL István: *A népesedés és az oktatáspolitikai összefüggései a jövőben.* Tudományos szeminárium. Oktatáskutató Intézet, 1983. – Az idézet utalás arra, hogy 1964 és 69 között igen gyorsan emelkedett az

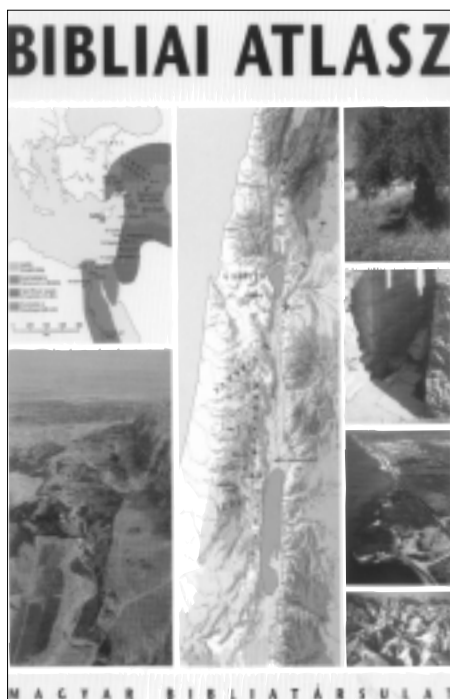
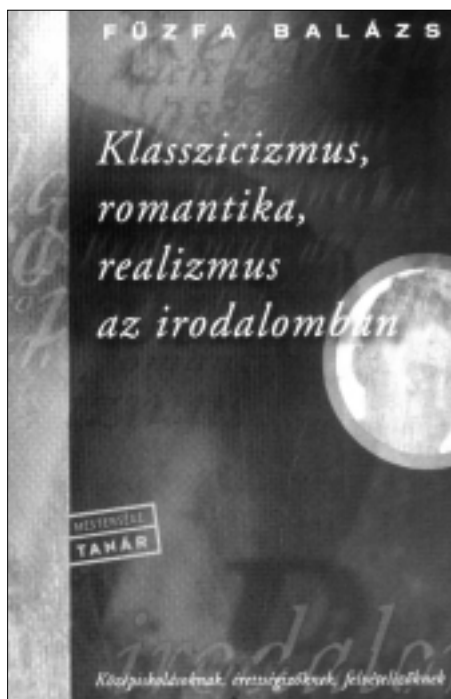
általános iskolát végzett tanulók száma, és ezt a többletet kevesebb ellentmondásra és ráfordításra számítva az oktatáspolitikai színté kizárólag a szakmunkásképzésben vezette le, arra számítva, hogy a szakmunkások iránti szükséglet színté korlátlan lesz. Ezzel párhuzamosan a felsőoktatásból „visszaszámláló” eljárás érvényesült, azaz a vélt és/vagy várható munkaerőszükségleti számítások alapján szigorúan korlátozták a felsőoktatásba felvehetőek számát.

(11) Első ízben 1958-ban készültek Magyarországon demográfiai előrejelzések, azóta (1983-ig) kb. 10 prognózis készült el. Az előrejelzéseket elsősorban az Országos Tervhivatal használta fel és adta ki. A kidolgozott három (alsó, középső, felső) alapvető prognózisváltozat közül a felsőt használták, mint tervezési tartalékot.

(12) GYEKICZKY Tamás: *Emberi erőforrások és modernizációs stratégiák*. T-Twins, Bp, 1994.

(13) E problémáról lásd CSAPÓ Benő: i. m.

(14) Érdemes megemlékeznünk, hogy éppen 150 éve jelent meg az *Organisationsentwurf (Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve. A tantervmélet forrásai 12.* szerk.: HORÁNSZKY Nándor. OKI ÉK, Bp, 1990. Az 1849-es kiadás első magyar fordítása.), amely a magyar közoktatás történetében először rögzítette az érettségi vizsga több tekintetben máig érvényes, sőt a gyakorlatban máig élő összetevőit. (Például az írásbeli és szóbeli vizsgaformák, az osztályozó értekezlet, a teljesítmények értékelésében „mértékül” szolgáló követelményterületek.) Az érettségi egyik szerepének, záróvizsga jellegének ma is helytálló megfogalmazása így hangzik: „A vizsga ekként sem az utolsó tanév oktatási tartalmára nem korlátozódik, sem azt túlzottan ki nem emeli, hanem figyelme sokkal inkább az egész oktatásból adódó képzettségre irányul.”



Az ÖNKONET KFT. és a Magyar Bibliatársulat ajánlatából