

ÉRETTSÉGI KÉRDŐJELEKKEL

AZ ÉRETTSÉGI VIZSGAFEJLESZTÉS a rendszerváltás utáni kormányzati ciklusokon átnyúló, azaz több oktatási kormányzat által kezelt folyamat volt. Ha folyamatról beszélünk, valószínűleg lehet azonosítani a kezdetét, legalábbis azokat a felvetéseket, amelyek a folytonosság érzetét keltik. Ha csak 15 évre tekintünk vissza, 1995-öt jelöljük meg, amikor az első vitaanyaga megjelent és eljutott minden középiskolához. De vissza is léphetünk még két évet, és e kezdetet az 1993-as közoktatási törvénnyel azonosítjuk, amelyben megjelent a tantervi dokumentumokhoz képest önállóan tételezett vizsgakövetelmény műfaja. A szakmai közvélemény azonban már jóval korábban, az 1980-as évektől polemizált a kimeneti szabályozás szerepének változásáról: a vita hol az érettségi eltörléséről, hol rangjának emeléséről szólt. Fordulatot jelentett 1990-ben a *Tanterv vagy vizsga?* címen megjelenő, a tananyag szabályozásának kétféle logikáját taglaló kötet, mely az akkori oktatáspolitikának címzett szakértői helyzetértékelés és reformérzület tétjének hevületét érzékeltetve így fogalmazott: „Lesz-e Magyarországon vizsgarendszer, lesz-e »kimenet-szabályozás«?” (Sáska & Vidákovich 1990). Az óhaj egyúttal a tanterv igazgatási jellegének csökkentésére is irányult.

Elméletek a vizsgafejlesztésről

Akármeekkora időtávot is fogunk át, nem volt gyors e fejlesztés. Az előkészítő munka viszont eközben folyamatos volt, hiszen a vizsgafejlesztés lényegében megkerülhetetlen és egymással nem felcserélhető munkafázisokból áll. A középiskolai tanulmányokat lezáró vizsga megváltoztatása a magas kockázatú beavatkozások közé tartozik. Még a diszfunkcionális működése is csak jelentős politikai, kommunikációs, költségvetési ráfordítással korrigálható. Az elmúlt évtized szakmapolitikája (a „szabadság-központú” felfogása okán is) jóval nagyobb lehetőséget látott a mindenkori bemeneti követelmények, képzési tartalmak változtatásában és decentralizálásában. Az érettségi reform az oktatáspolitikai aréna egyik szereplőjeként különféle mezben lépett a küzdőtérre, így a különböző szakmapolitikai csoportok megtalálták azt, amit törekvéseik támogatásaként azonosíthattak. A ráruházott szerepekből kiemelhető a kimeneti követelmények révén elérhető tartalmi szabályozás (tartalmi modernizáció), a középiskolások heterogenitásának kezelése a kimeneti szabályozás, azaz esetünkben az érettségi vizsga egységességével, a közös szabványokkal, a továbbtanulási vízumfunkció a vizsga két szintjével, továbbá a standard elemek erősítése a feladatok és az értékelés központi kontrolljával. Történt ez olyan helyzetben, amikor a „helyi”, az „autonóm” már több mint egy évtizedes felértékelésével óhatatlanul csökkent az integráló központi dokumentumok hatóereje. A központi vizsgakövetelmény megfordítja ezt a tendenciát. Természetesen

a vizsgához és a vizsgáztatáshoz a nemzetközi gyakorlatban kialakult standard minőségi jellemzők is társulnak, így a didaktikai közvetítése, a minőség képviselője, a prognózis vagy előrejelző érvényesség (prediktív validitás), a tartalmi érvényesség, a megbízhatóság és objektivitás, a minősítés, a szelekció, az elfogadottság, a költségesség és a visszacsatolás (*Horváth & Lukács 2006*).

Az új érettségi kialakításában részt vevő tanárok, kutatók, oktatók, a megszervezésének, logisztikájának kidolgozói, a bevezetését elrendelő oktatáspolitikusok, az írásbeli tételcsomagok előállítói, a tételkészítők és sokan mások, személyes emlékezetükben élő képeket, helyzeteket őrizhetnek még ma is, öt év elteltével a 2005 körüli időszakban rájuk osztott, általuk betöltött szerepről. A vizsgafejlesztés az utóbbi évtized egyik nagy narratívája. Mások szerint az OECD PISA programja (2000–2015) és ismétlődő mérései tekinthetőek annak, amelynek legutóbbi 2009-ben lezajlott szövegértés vizsgálatában immár 61 ország vett részt. Kétségtávol, ehhez képest a hazai érettségi belügy, miközben a globális mérések oktatásügyi hatása egész földrészekre, az ott lévő országok oktatásügyének jövőjére terjed ki.

Valóban, a PISA-program a globális világ üzenete és az abban való részvétel lehetősége, míg az európai érettségi vizsgák – tartalmi részleteikben – az „ahány ország, annyiféle vizsga” gyakorlatát mutatják, miközben strukturális jellemzőik azonosak, mindegyik vízumértékű záróvizsga. Az ún. *Zöld könyv* mintaként, mintegy a hazai érettségi kritikájaként már túl is lép Európán, és az amerikai *Scholastic Aptitude Test-et* (SAT 1926) ajánlja mint általános értelmességvizsgálatot, amely egy nyelvi (verbális) és egy matematikai résszel jól betölti felsőoktatási felvételi funkcióit (*Csapó 2008*).

Jóllehet maga a vizsga, a vizsgázás szabályozott interakciók sorozata, amelyben jól körülhatárolt szerepek szerint folyik a vizsgázás dramaturgiája, egy ilyen nagyságrendű változás előkészítése – ma így látszik – azonban az említett formális és informális szakmai együttműködések hálózatában, szakmapolitikai diskurzusokban történhet. Valahogy azzal az érzéssel, hogy ahol több ezer, kölcsönösen függő játékos lépései kapcsolódnak össze, ott nincs olyan játékos vagy játékosokból álló csoport, bármily hatalmas legyen is, aki vagy amely képes lenne egyedül megszabni a játék menetét (*Elias 1996*). A döntések természetesen a jogszabályi és finanszírozási szinten végül meghozódnak. Míg a valós, tétellel bíró vizsga maga egy lineáris folyamat, a kidolgozása azonban párhuzamos, egymásba kapcsolódó vagy akár egymástól eltérő tevékenységek egymásba kapcsolása révén lehetséges.

Ma, amikor egyrészt a szakma íratlan szabályai szerint, másrészt az adatszolgáltatási kötelezettség okán számos elemzés, tanulmány és adatbázis áll a folyamat és/vagy a vizsgaeredmények iránt érdeklődők rendelkezésére (www.ofi.hu/tudastar/erettsegi; www.oh.hu/erettsegi), látható, hogy korántsem tárodott fel még a teljes fejlesztés-történet, ide értve a mérvadó döntéseket meghozók érveit. Mérvadó döntési pontnak nevezhető a vizsga tantárgyi szerkezete; a vizsgakövetelmények csökkentése 2003-ban, a törvényileg előírt érettségi bukáshatár csökkentésének folyamata, a 2004-es próbaérettségi hatása. Adatolásra és értelmezésre vár még a felsőoktatási



szféra nézőpontjából az érettségi-felvételi elfogadásának története, ami a mai felsőoktatási megnyilvánulások szerint korántsem problémamentes. E változásokkal telített, sűrű korszak legfontosabb történése, hogy az expanzió elérte a felsőoktatást, Magyarország is átállt a háromszintű felsőoktatásra, ahol szintén megjelent a tanulási eredményekre (a kimenetekre) összpontosító képesítési követelmények elkészítésének kötelezettsége. Néhány megnyilvánulásból úgy tűnik, ma a felsőoktatás problémáinak kitüntetett bűnbakja lett az érettségi. Újragondolva, felmerül a kérdés, vajon a diákok maguk, az őket zömében eltartó családjuk vagy a munkaerőpiac felkészült-e a háromszintű felsőoktatás szerteágazó következményeire.

Visszatérve a jelzett „fehér foltokra”, kevésbé feltárt a vizsgatartalmak (nézőponttól függően értékelt) műveltségi kánonképző és/vagy az elvárt műveltséget szűkítő mivoltát megítélő álláspontok kontextusa, a társadalmi és iskolázottsági valóság érzékeltetése abból a szempontból is, melyek a középiskolai és felsőoktatási expanzióból előnyösen profitáló vagy éppen a tudástőkék értékvesztéseként felfogó társadalmi érintettek. A „hogyan lesz egy tantárgyból vizsgatárgy” (követelménnyel, írásbeli és szóbeli mintafeladatokkal, értékelési eljárásokkal stb.) folyamata is megérné a látszólag, legalábbis az egész vizsgarendszerhez képest, mikro szintű feldolgozást, ahogyan az legutóbb megvalósult a történelem esetében (*Kaposi 2009a.*). Az, hogy mi nevezhető modellértékűnek a vizsgareform kialakításában és megvalósításában, mi az, ami e történetből az oktatáspolitikai elemzőkre tartozik és mi az, amit a vizsgatartalmak értelmezői kibonthatnak belőle – csak egy későbbi, nagyobb léptékű időtávtól értékelhető. Az új érettségi vizsgát nevezhetjük nagy horderejű, nagy hatású intézkedésnek, anélkül, hogy a szerepét túlértékelnénk. Miután a média is sokszor hírt adott az érettségi várható változásairól, a 2005-ös oktatásügyi közvélemény-kutatás szerint 2005 végén a teljes magyar felnőtt lakosságnak közel kétharmada volt tájékozott az érettségi átalakulásáról. Eltérő mértékben ismerték e változás egyes sajátos elemeit: különösen nagy az aránya azoknak, akik arról tudnak, hogy az érettségi többszintűvé vált, azt viszont jóval kevesebben tudják, hogy az érettségin értékelt tudás jellege is változott. Az egyes elemek megítélése pozitív volt, vagyis a megkérdezettek jórészt egyetértettek a változásokkal, a legnagyobb elfogadottságot pedig az emelt szinttel megszerezhető állami nyelvvizsga lehetősége élvezte (*Horn & Sinka 2006*). Ez az adat arra is utal, hogy a szülők az idegen nyelvtanítás második iskolázásának költségeit megtakaríthatónak érezték.

A vizsga iskolai elfogadottsága és a tanórak szintjét is elérő hatása is dokumentált (*Bánkuti & Lukács 2008; Horváth 2008*). A kérdőíves és 2002-es és 2006-os intézményvezetői interjúkra épülő hatásvizsgálat bemutatta, hogy az új érettségi vizsga fejlesztése egyúttal a várható hatások becslésének története is. A vizsgáról szóló beszédmódra ugyanis általában is jellemző a jövőre utaló elem: az érintettek általuk jellemzőnek tartott várható történéseket társítanak a vizsga bevezetéséhez vagy a működő vizsga esetében a várható eredményekhez. Az előzetes hatásbecslésben a kockázati tényezőket és az erre adott magatartásformákat a szerint, ki az érintettje

és mennyire széles körű a becsült tényező hatása, többféleképpen tipizálhatjuk. A kritikus hatások előzetes becslését a kétszintű érettségi történetét és fő jellemzőit tárgyaló tanulmány konfliktustípusonként csoportosította: esélyegyenlőség, kétszakított műveltség: a kétszintűség; a műveltségi kánon: a vizsgatartalmak kiválasztása; az érettségi: a „helyi” és a „központi” szabályozás erőterében (*Horváth & Lukács*). Az első vizsga hatását egy olyan modell írta le, amelyben az időtáv (rövidtáv és hosszútáv) és az intencionalitás (szándékolt, tervezett és szándékoltalan) dimenzióját különbözteti meg. Ahhoz, hogy megértsük, miért társul annyiféle igény a vizsgához, miért hárul rá oly sokféle szerep, érdemes megnézni, hol is van a vizsga a teljes (immár 18 évig tanköteles) diákok iskolázásában.

Az érettségi a „képesítési arénában”

Ahhoz, hogy iskolázása 12. évfolyam végén vizsgát tegyen egy diák, a középiskola négy évében legalább 4700 tanórāja van, miután már rendelkezik az alapfokú végzettséggel. A Kt. 25.§ (4) bekezdése szerint a 8. évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított *bizonyítvány* – iskolatípustól függetlenül – alapfokú iskolai végzettséget tanúsít. (Alapfokú iskolai végzettség az alapesettől eltérően is megszerezhető, vö. Kt 27. & 8. bek.) A tanulási eredményesség referenciapontja – egészen az érettségi vizsgáig – az iskola pedagógiai programja, amely tartalmazza a helyi tanterv mellett az intézmény értékelési eljárásait, értékelési szempontjait is. A Kt. 9.§ (8) bekezdése szerint az *érettségi bizonyítvány* középiskolai végzettséget tanúsít, és a felsőoktatási intézménybe való felvételre, illetve szakképzésbe való bekapcsolódásra jogosít. Az érettségi vizsga szintjének a végzettség tekintetében nincs jelentősége. A vizsga szintje a felsőoktatási intézménybe való felvétel esetén bír (korlátozott) jelentőséggel.

A közoktatási törvényben jelzett szakaszhatárok egyikéhez sem tartoznak képesítések, ugyanis mind a tanulási folyamat tartalmi, mind a tanulmányi követelmények, mind az eredményességét vizsgáló eljárások az egyes oktatási intézmény felelősségi körébe tartozó tényezők. A magyarországi tartalmi szabályozás átalakulását a következő összegző megállapítások jellemzik: a tartalmi szabályozás rendszere *vegyes*, hiszen egyfelől egy rendkívül flexibilis *bemeneti* szabályozó eszközre (Nemzeti alaptanterv, NAT), másfelől a *kimeneti* értékelés egy keményebb (érettségi) és egy kevésbé kemény (kompetenciamérések) eszközére épít (*Vágó & Vass 2006*). A „bemeneti követelmények” egy értékvezérelt oktatási folyamat vízióját reprezentálják – lásd például a nevelés-oktatás közös értékeit, továbbá a kulcskompetenciák és a műveltségi területek értéktartalmait –, kevésbé érzékenyek a megvalósíthatóság, még kevésbé érzékenyek a „megvalósultság” dimenzióira.

A közoktatási törvény szerint a tanuló az iskola magasabb évfolyamába, illetve szakképzési évfolyamába akkor léphet, ha az előírt tanulmányi követelményeket sikeresen teljesítette. Hogy mi minősül sikeres teljesítésnek, az az *iskola helyi tantervében rögzített értékelési szempontok és konkrét követelmények alapján határozható* meg a NAT 2007 szerint [kiemelés tőlem H. Zs.]. Ugyanakkor számos kutatás felmutatja, mennyire eltérő pedagógiai kultúra, szubkultúra jellemzi az egyes,



különösen szociális státusuk szerint eltérő intézményeket, következésképpen azok értékelési, teljesítményértékelési kultúráját is (Nagy M. 2006). A közoktatási rendszer tanévenként – szöveges értékeléssel vagy az ötfokú skálát alkalmazva – számos bizonyítványt állít ki a tanulókról, az érettségi vizsga azonban, a korábban tervezett alapvizsga elenyészésével egyedül maradt a képesítési porondon. 2004-ben az oktatási kormányzat megrendelte ugyan az alapvizsga új koncepciójának kidolgozását, de az elkészült dokumentumot sem nem támogatta, sem nem határolódott el tőle, végül, elsúlytalanodva, 2006 nyarán kikerült a tartalmi szabályozás rendszeréből.

Visszapillantás

Az, hogy voltaképpen mire is képesít az érettségi, a 19. század közepéig visszavezethető történetében állandó kérdés. Hogy mire jogosít, mit lehet vele kezdeni, mélyreható gazdasági és társadalmiszerkezeti változások befolyásolják, sőt át is értékeli. Az érettségi vizsgafejlesztés különböző társadalmi, oktatáspolitikai és szakmai hatások közegében játszódott le, sőt játszódik ma is, hiszen a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás erőtere (külön-külön és együttesen is) képes a vizsga további alakulását befolyásoló döntésekre. Egy stabil szerepe azonban van: az érettségi vizsga ugyanis 1851-es hazai bevezetése óta máig a *felsőoktatási tanulmányok folytatásának legitim feltétele*. Műveltségszerkezetét, követelményeit tekintve tehát kezdetétől fogva összekötődik a középiskolázás szerkezetével, illetve az annak folytatásaként tételezett felsőoktatási képzéssel. A vizsga intézményesülése összekötődik a közoktatási és az egyetemi intézmények állami intézménnyé nyilvánításával. Az érettségi szerepének, azaz a középiskolai tanulmányokat érvényes bizonyítvánnyallezáró (záróvizsga) általánosan képző jellegét az Organisationsentwurf így fogalmazta meg: „*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 utóbbi évtized fejleménye, ahogy egyre többen érettségiznek, a társadalom egyre jelentősebb csoportjai egyre kevésbé tekintik elégségesnek az érettségit gyermekeik iskoláztatásában (Nagy P. T. 1995). A globalizálódó társadalmak, azaz az egyetemessé váló, létszámában egyre szűkülő társadalmak fiatal nemzedékei – sőt lassan már az idősebb nemzedékek is – mind többet fogyasztanak az egészségügyi, szociális, környezetvédelmi, közlekedési, esetünkben az expanzió révén az oktatási szolgáltatásokból (Kozma 2006). Az 1990-es évek közepétől az iskoláztatási kereslet így már Magyarországon is jórészt áttevődött a felsőoktatásra, azaz a felsőoktatási diplomával járnak együtt azok a munkaerő-piaci előnyök, amelyek jó néhány évtizeddel ezelőtt még az érettségizőkhöz fűződtek. Ez érthető, ha elfogadjuk azt a feltevést, hogy az iskolai végzettség társadalmi értéke annál kisebb, minél magasabb az adott iskolai végzettséget megszerzettek aránya a teljes populációban (Nagy P. T. 2008). E folyamatban jelentős tényező a szakképzés is, azaz a 2006-ban továbbfejlesztett Országos Képzési Jegyzék (OKJ), amelyben egyre több szakma megszer-

zése kötődik az érettségi bizonyítvány meglétéhez (1/2006 OM rendelet az OKJ-be történő föl vétel és törlés rendjéről).

2010 jövendő érettségizői

A társadalomtörténeti megközelítés a minőségek, azaz az iskolázottság és a szakértelmek versengése nézőpontjából írja le a középiskolázás és így az érettségi tömegesé válásának történeti folyamatát (Nagy P. T. 1999). A mindenkori érettségiző ma Magyarországon egy-egy korosztály kb. 75%-a, a közeljövő felsőoktatási hallgatói vagy szakképesítést szerző diákok, munkavállalók. Érdemes adatokat keresni arról, kik is voltaképpen e diákok. Általában nem készülnek becslések az elkövetkező vizsgaidőszak érettségizőiről. Ha újraolvassuk az érettségit, tehetünk egy merész kísérletet, hogy megnézzük, kikből is lesznek a közeljövő érettségizői. Mindazok a 10. évfolyamosok, akik 2008 májusában megírták az Országos kompetenciamérés szövegértés és matematika tesztjeit, potenciálisan 2010 májusában-júniusában tesznek majd érettségi vizsgát (a szakiskolások kivételével, vö: www.kompetencia-meres.hu). (A felnőttek iskoláiban érettségizők nem szerepelnek az adatok között.) Összességében a 2008 májusában az érettségi vizsgával záródó gimnáziumi és szakközépiskolai középiskolai képzésben részt vevők 49,7%-a fiú, 50,3%-a lány. A 8 évfolyamos gimnáziumba járók 45,2%-a fiú, 54,8%-a lány, a 6. évfolyamos gimnáziumban 45,2% a fiúk, 54,8% a lányok aránya. A legnépesebb 4 évfolyamos gimnáziumok 10. évfolyamosai közül 39,6% fiú, míg 60,4% leánytanuló. A szakközépiskolákban átlagosan viszont 53,5% fiú, míg 46,5% leány tanul. A nemek megoszlása szerint tehát némileg több leány jelölt tesz érettségi vizsgát 2010-ben. A képzési formától függően eltérő eredményeket valószínűsíthetünk a vizsgán (1. táblázat).

1. táblázat: A 10. évfolyamos tanulók matematika és szövegértés eredményei OKM 2008

Képzési forma	Szövegértés átlag (S.H.)	Matematika átlag (S.H.)
8 évfolyamos gimnázium	589 (1,1)	588 (1,2)
6 évfolyamos gimnázium	583 (0,8)	581 (1,1)
4 évfolyamos gimnázium	551 (0,4)	534 (0,4)
Szakközépiskola	491 (0,3)	484 (0,3)

Az érettségi, záróvizsgaként általános műveltséget vizsgál. Anélkül, hogy itt most e jelzős szerkezet értelmezésének egyik vagy másik összetevőjébe belemélyednénk, ez az általános civilizációs funkciója nem vitatott, az iskolázás általános kiterjedésének egyik mutatójaként ugyan ma már nem képez kulturális határt, hiánya azonban jelentős munkavállalási, társadalmi integrációs gát lehet. Az érettségi vizsgák történetén végigvonul ez a társadalompolitikai súlyú kérdés, hogy hogyan és milyen „gyorsasággal”, egy vagy több nemzedéknyi idő alatt válhatnak-e az érettségivel nem bíró apák és anyák gyermekeiből érettségizett felnőttek, azaz juthatnak nagyobb személyes életeshélyhez. A magyar középiskolázásról szóló kritikai diskurzusok egyik motívuma a szocio-kulturális egyenlőtlenségek kompenzációs képes-



sege, illetve e képesség csekély mivolta. A társadalomtörténeti értelmezés felhalmozott szociális- és tudástőkének tekinti az érettségit, amelynek hiánya az érettségivel nem rendelkező szülők gyermekeinek 2008-as kompetenciamérési eredményeiben is jól látható (*Országos kompetenciamérés 2008*). Mára, az életfelfogások és életmódok, magatartásminták megsokszorozódásával nyilvánvalóan nem tételvezethetjük fel, hogy bármely tekintetben egymáshoz közeli életvezetési kultúrával leírható akár egy-egy érettségiző korosztály is. A rejtett elvárások azonban – feltevésem szerint – mégis létezhetnek, az érettségivel rendelkező korosztályoknak ma is tulajdonítunk közös tudásbeli, nyelvhasználati és életstratégiai összetevőket és tudásbeli, kompetenciabeli értékeket, illetve hiányokat. Az egyes képzési formák szerint (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) ugyan eltérő lehet ez az arány, de a szülők iskolai végzettsége (az anyák 54, az apák 56 %-ának volt az érettséginél alacsonyabb iskolai végzettsége) erőteljesen érvényesül a kompetenciaméréssel vizsgált mindkét területen.

Bár a szülők iskolázottságának hatása azonos trendeket rajzol ki a 10. évfolyamos gyermekek szövegértés és matematika eredményeiben, az anya alacsony iskolai végzettségénél erősebb hatású, ha ez az iskolázási hiány az apát jellemzi, míg a magas végzettségű anya az apánál erőteljesebb hatásúnak tűnik a vizsgált területet tekintve. Kérdés, milyen érvényességgel lehet mintegy becsülni a fenti adat sorokból a gimnazisták és a szakközépiskolások érettségi teljesítményeit. Az érettségi eredmények jelzik majd, hogy a 10. és 12. évfolyam közötti időszak képzése, illetve a vizsgára történő felkészítés hogyan kezeli a kompetenciamérés adataiban látott különbségeket.

Újra az emelt szintről

Az új érettségi bevezetésével 2005-től köztudott, hogy az 1952 óta elkülönült felsőoktatási felvételi vizsga megszűnt (*Ladányi 1995*). A kétszintűség gyakorlati működésével kapcsolatban a 2008-as tavaszi vizsgaidőszak az egyes vizsgaszintekre jelentkezők statisztikai adataival keltette fel mind a szakmai, mind a szélesebb közvélemény érdeklődését, tetézve a kritikai hatást a középszintű vizsgázó írásbelijéből kiemelt, a középszint kárhozottatott (úgymond alacsony) színvonalát példázni hivatott feladatokkal. Mint korábban említettük, az emelt szintű vizsgára jelentkezői arány csökkenésének fogadtatása szorososan kötődik a felsőoktatási felvételi eljárásrendjéhez, azaz, ahhoz a tényhez, hogy az említett jelenségből következően egyre több vizsgázó minden vizsgatárgyból középszintű érettségi vizsgabizonyítvánnyal kezdi meg felsőoktatási tanulmányait.

A 2008-as írásbeli érettségik médiavisszhangja zömében erre utalt: a középszintű érettségi ugyanis egyúttal felsőoktatási felvételi vizsgának is minősül, így a középszint „nehézségének”, azaz „könnyű” mivoltának kritikája egyúttal a felsőoktatási tanulmányokat folytatóktól elvárt tudás kritikája is. Bizonyos felsőoktatási intézményekbe jelentkezők akár kétharmada is emelt szintű vizsgával kerül be, míg más intézményekben ez az arány alig éri el a 20%-ot. (Ez motiválja azokat a már érett-

ségizett fiatal felnőtteket is, akik egy-egy vizsgatárgyból újra „érettségiznek”, azaz nekivágnak az emelt szintű vizsgának.) 2005-höz képest a 2006-os tavaszi vizsgaidőszakban jóval többen tettek emelt szintű vizsgát. Az egyik magyarázat szerint a tanárok, diákok, szülők igen gyorsan rájöttek, hogy teljesíthető az emelt szint, nem érdemes ennyire tartani tőle. Tény az, hogy az emelt szint szempontjából kockázatterülő magatartásnak nevezett 2005-ös helyzet 2006-ra megváltozott. A 2006-ban, a második új vizsga előtt rögzített igazgatói interjúkból kiemelt részletek jelzik a vizsgaszintek közötti iskolai választás tipikus dilemmáit. A 2006-os magatartást jellemző vélemények kulcsmotívuma, hogy a jövőd vizsgázóknak az iskolavezetők már „merték tanácsolni” az emelt szintet, hangsúlyozva a döntés kockázatát is.

Vajon a vizsga felsőoktatási körökben való elfogadottságának tekinthető tény-e, hogy a felsőoktatás eddig alapvetően nem kérdőjelezte meg a vizsgán szerzett eredményeket, és ha az évek során kisebb korrekciók közbeiktatása révén is, de minden évben meg tudta teremteni a szelekcióhoz szükséges rangsor felállítását? Talán az elmondható, hogy a vizsga jelenlegi problémáinak egy jelentős része láthatóan abból adódik, hogy a felsőoktatás a csökkenő létszámú korosztályok és az időközben kiépített kapacitások kihasználása érdekében meghirdette „a nyitott kapuk elvét”, és egyre kevésbé igényli a szelekciós mechanizmusok működését. 2005-ben még egyfajta bátortalanságnak tudható be, hogy többen elégedtek meg a középszinttel, míg 2006-ban már majd a kétszeresére nőtt az emelt szintet választók száma. A 2007-es, 2008-as, majd a 2009-es, a középszintet preferáló döntésekben feltehetően pragmatikus megfontolások is szerepet játszottak. A tapasztalatok szerint ugyanis a vizsgázók jól kiismerik magukat a vizsga- és a felsőoktatási felvételi rendszerben, azaz döntéseiket elsősorban pragmatikus, gyakorlati szempontok vezérlik. A vizsgázók gondolatmenete szerint miért is érdemes emelt szintű vizsgát tenniük? Ha felkészültnak érzik magukat, és ezt bizonyítani is akarják, akkor egy jó teljesítmény reményében feltétlenül érdemes. Érdemes akkor, ha a felsőoktatási felételhez megszerezhető pluszpontokból szükségük van az emelt szintű vizsgával megszerezhető pontra is, azaz nyelvvizsgával, kiemelkedő tanulmányi vagy sportteljesítménnyel vagy akár az előnyben részesítés más útján nem jutnak hozzá többletpontokhoz.

A harmadik tényező magukban a továbbtanulási késztetésekben, irányokban keresendő. A választott intézmény, szak, szakirány felvételi adatainak tanulmányozásából kiderül, melyik intézményben jár tetemes előnnyel, ha az oda jelentkező emelt szintű vizsgateljesítményt tud felmutatni. A vizsgaszintek használati értékének megítélésében érdemes végiggondolni a két szint közötti különbséget: az emelt szint minden vizsgatárgyban arra készült, hogy becsülhető valószínűséggel támogassa a felsőoktatásban való sikeres bennmaradást is. (Az érettségizettek felsőoktatási pályafutásának – bentmaradásának, eredményeinek – longitudinális vizsgálata egyben az érettségi vizsga szintjeinek is egyfajta kontrollja lehetne.) Egyszóval a következő évek hatáselemzéseinek egyik kitüntetett kérdése lesz a szintválasztás, összefüggésben a vizsgázottak felsőoktatási pályafutásának elemzésével. A rövid távú gyakorlati szempontokon túl ugyanis az emelt szintű vizsgáknak hosszú tá-



vú, a tudás összetételében keresendő, hosszabb távon kamatozó tudástőke értéket, később hasznosuló tudástartalékot is tulajdoníthatunk.

Újragondolva azokat a konfliktusokat, amelyeket maguk a vizsgafejlesztők diagnosztizáltak az első vizsga időszakában, látható volt, hogy az elkülönült felsőoktatási felvételi eljárás megszűnése igen sokrétű rövid és hosszú távú hatással fog járni (*Horváth & Lukács*). A vizsga kétszintűségére távlati hatásukban még feltáratlan tényezőnek lehetett tekinteni: a felsőoktatási integráció hatását a továbbtanulás szerkezetére (egyetemi, főiskolai képzés aránya); az integráció hatását a felsőoktatási felvételi rendszer szerkezetére és tartalmaira, továbbá a „bolognai” folyamatot, azaz röviden a felsőoktatás szerkezeti változását. Naiv dolog lenne azt gondolni, hogy az érettségi egyszintűsége megoldaná a felsőoktatás problémáit. Az ezt ajánló érvek összegző jellemzője, hogy kevesen választják, miután elegendő a középszint is a továbbtanuláshoz.

Az emelt szintű és a középszintű érettségi követelményei közti szükséges, illetve elégséges távolság mértékének megítélésében két felfogás élt párhuzamosan egymás mellett. Az egyik felfogás szerint a középszint és az emelt szint közötti távolság csak mérsékelt: kevéssé differenciál, de könnyebben elérhetővé teszi a felsőoktatási felvételi teljesítését. A másik felfogás szerint a középszint és az emelt szint közötti távolság mértéke jelentős, és ez az elitiskoláknak kedvez; de jól differenciál és a tudásalapú szelekciót képviseli. Körülbelül 2007-től tematizálódott az érettségi és a felsőoktatás konfliktusa. A 2005 előtt még élesen felvetődő, a két vizsgaszinttel mintegy „kettészakított műveltség” kérdése viszont jószerivel el sem hangzik, mint ahogy az utóbbi években nem voltak mérvadó viták arról sem, hogy minden követelményrendszer megállapítása válogatás (kihagyás, megőrzés, új elemek beemelése) és döntés eredménye. Talán azért sem, mert egyes szakmai felfogások szerint ma már nem lehetséges műveltségi kánonról beszélni, a rendező elv kizárólagosan egy kompetencialista lehet. Változatlanul érvényes azonban, hogy az érettségi vizsga tartalma hosszabb távon nemzedékek műveltségét alakító tényező. Az érettségín kívánt tudás úgymond beépül a társadalom kulturális hálózatába, és nem mindegy, mi ez a tudás, milyen szemléletmódot, milyen értékeket képvisel.

Ma az érettségit övező stabil problémakörökben már alig tűnik fel a hozzájutás, hozzáférés esélye, ma egy-egy korosztály kb. 75–80%-a eljut az érettségi tanúsítvány megszerzéséig. A fejlesztéstörténetet szervező kérdés ebben az időszakban már az, hogyan birkózzon meg az érettségi, mint értelemszerűen törvényekkel szabályozott egyszeri vizsgaalom a neki tulajdonított, rá ruházott sokféle társadalmi, pedagógiai céllal és funkcióval, majd a kifejlesztett vizsga hogyan legyen úrrá a célokat és a vizsgatartalmakat, az értékelési és vizsgáztatási gyakorlatot övező igényeken. 2005-tel, a bevezetés időpontjával sem zárult le a vizsga fejlesztéstörténete. Míg korábban a közoktatás, a 2008-as év vizsgájának problémáit már a felsőoktatási beiskolázás szervezte, ide értve a vizsga mindkét szintjének (látszólag) azonos felsőoktatási felvételi értékét. Kérdés, hogy a további fejlesztések az amúgy is szükséges minőségi karbantartásra vagy az alapvető jellemzőit is érintő változtatásokra irányulnak-e.

Szimbolikus esemény

A szimbolikus-tradicionális jelentéstulajdonítás és a tudásösszetevőket itemekre bontó és a vizsga eredményét az oktatási rendszer statisztikai indikátorának tekintő szemlélet egyaránt jelen volt és jelen van az érettségi vizsga szerepének értelmezésében. Az „új” vizsga, ami ma már az „új” jelző lekopásával egyszerűen érettséginek nevezetik, még vagy már nem része a kulturális emlékezetnek, ahogyan *Móricz, Kosztolányi, Márai* vagy éppen *Esterházy* azzá tette maga iskolázási és érettségi-élményeit. Ha a vizsga mai logisztikai, szervezési adatait nézzük, inkább tömeges, ipari méreteket öltő, jogszabályokkal körülbástyázott vizsgáztatási kötelezettségnek tűnik, mintsem a tudást és a szociális-lelki érettséget egyaránt bizonyító rituálénak. Az viszont bizonyos, hogy az érettségi vizsga a középiskolázás kitüntetett pontja, s ekként személyesen megélt eseményként elkülönül a középiskolázás tanórától. *J. Assmann* nagyhatású fejtegetését felidézve és alkalmazva, az érettségi a mindenkori vizsgázó biográfikus, kommunikatív emlékezésének része, a közelmúltra vonatkozó emlékeket idézi fel, azokat, amelyekben az ember a közös emlékezési térben a kortársaival osztozik. A vizsga *szimbolikus* jellegét – mint arra megnevezése is utal – attól kapta, hogy egyfajta általános érettség jelentése társul hozzá. Az „érettség” közelebről nem taglalt fogalma a neohumanista általános képzés eszményén alapul.

A középiskolai tanulmányokat záró vizsga összekapcsolása az „érettséggel” tehát egy összetett fogalmi keretben értelmezhető: a társadalomba történő integrálódásnak, úgymond „a felnőtté válás”-nak egy vizsga cezúrájával nyilvánvalóvá tett aktuusa. E szimbolikus szerep is sokféle változáson ment át az idők folyamán. Az érettségiző korosztály kiterjedése következtében is, egy nagyon meghosszabbodott ifjúkor mellett egyre kevésbé tekinthető a „felnőtt” korba vezető szimbolikus ajtónak. Az oktatás minden tekintetben megnövekedett méretei, széles programkínálata, horizontális és vertikális kiterjedtsége, valamint az iskolai szocializációban közvetített értékek és hatásuk diverzifikálódása mellett általában is kevésbé lehetséges ma az érettség kritériumainak normatív leírását megadni. Kevésbé társíthatunk hozzá olyan mértékű testi-lelki kifejlettséget, aminek érése úgymond befejeződött, s egy vizsgával „érettnek” nyilvánított diák immáron kiérlelt, kiforrott, személyiséggé vált. Az iskolázás meghosszabbodásával és kiterjedtségével nem ez a pont az, ahol a kortársak elváltnak egymástól, hiszen a felsőoktatás expanziójával a kortárs csoportban együtt töltött idő is jelentősen megnövekszik.

A rejtett, kimondatlan elvárások és engedmények finom szövedéke az érettségit mégis az ifjúkor kitüntetett életszakaszává, sőt cezúrájává teszik még ma is, mintha a felnőtt világgal időlegesen valamiféle szimbolikus szerződése köttenne, s a korábbi magatartásmintáit felválthatná egy önállóbb szerveződésű életvezetés. Ez elmondható még akkor is, ha a maturandusoknak az érettség kritériumait legalább ugyanolyan erővel közvetíti a kortárs csoport, az ifjúsági szubkultúra, a tömegtájékoztató, mint a családi szocializáció vagy az iskola. Tagadhatatlan, hogy az „érettség” kinyilvánítása az idők folyamán a társadalmi konvenció és kohézió fontos részévé



vált, mert állandóságával kiszámíthatóságot és biztonságérzetet visz az egyén és a közösség életébe. Ez akkor is igaz, ha maga az avatandó személy az „átválozási folyamat” során a státuszvesztéssel járó összes lelki bizonytalansági tényező átélésére kényszerül. Mind a családi háttér, mind az iskola a maga társadalmi és szocializációs legitimitása szempontjából fontosnak tartja a maturáláshoz kapcsolható szimbolikus gesztusokat, és az újabb és újabb generációknak is szükségük van arra, hogy nyilvánosan is elismerjék nagykorúságukat (*Kaposi 2009b*). Emellett az iskoláztatási rendszer működtetésében és fenntartásában érdekelt felek az elmúlt évtizedekben szociális széthullást és az értékek elvesztését tapasztalták meg, úgy tűnik, szükségük van a rituálékra, melyek egy időre kompenzálják az identitás, a közösség elvesztését.

HORVÁTH ZSUZSANNA

IRODALOM

- ASSMANN J. (1992) *A kulturális emlékezet*. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó. 2004.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1990) Miért kell nekünk vizsgarendszer? In: SÁSKA & VIDÁKOVICH (eds) *Tanterv vagy vizsga?* Budapest, Educatio Kiadó.
- CSAPÓ BENŐ (2008) A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest, ECOSTAT. p. 84.
- HORÁNSZKY NÁNDOR (ed) (1990) *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve*. (Organisationsentwurf). A tantervelmélet forrásai 12. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (2003) Az érettségi és az érettségizők. In: NAGY MÁRIA (ed) *Mindenki középiskolája*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- HORVÁTH ZSUZSANNA & LUKÁCS JUDIT (2006) A kétszintű érettségi vizsga. In: HORVÁTH & LUKÁCS (eds) *Új érettségi Magyarországon*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. pp. 309–348.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (2008) Az új érettségi előtt és után: becslés és megvalósulás. In: BÁNKUTI & LUKÁCS (eds) *Tanulmányok az érettségiről*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (ed) (2009) *Műhelybeszélések a nemzetközi mérésekről*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. DVD.
- KAPOSI JÓZSEF (2009a) Az érettségi mint a felnőtté avatás rituáléja. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 9.
- KAPOSI JÓZSEF (2009b) *Az új történelem-érettségi hatása a történelemtanítás megújítására*. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. Kézirat.
- KOZMA TAMÁS (2006) *Az összehasonlítható neveléstudomány alapjai*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- LADÁNYI ANDOR (1995) A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio*, No. 3. pp. 485–499.
- NAGY PÉTER TIBOR (1999) Minőségek versengése. *Educatio*, No. 3. pp. 429–461.
- Országos kompetenciamérés 2008. <http://ohkir.gov.hu/okmfit/>. Leolvasva: 2010. 01.10.
- SÁSKA GÉZA & VIDÁKOVICH TIBOR (eds) (1990) *Tanterv vagy vizsga?* Budapest, Educatio Kiadó.
- SÁSKA GÉZA (1990) Vizsgák és vizsgálatok. In: SÁSKA & VIDÁKOVICH (eds) *Tanterv vagy vizsga?* Budapest, Educatio Kiadó.