

## A tizenéves Németh László

*Vérbeli filológusi és egyben pedagógiai szituáció: egy leendő szellemi nagyság alkati és szemléleti kényszerhelyzeteinek első megformálódását, geneziséét figyelni. A vizsgálati „alany” Németh László, a huszadik századi magyar irodalom egyik meghatározó személyisége, akinek hamarosan centenáriumát ünnepeljük.*

**A** Németh-család 1914 nyarán Velencében vakációzott. A szarajevói merénylet híre még itthon érte őket, mégis útnak indultak, Németh József sem gondolt háborúra. Velencében számos ismerős tanárral találkoztak. „Ott volt apám szolnoki kollégája, aki anyám meséin át a »nőcsábász« képzetévé lett, Péter természetrajz-tanára a Munkácsyból... A magyarok esténként össze-összejöttek, hol a mi vendéglónkben, hol máshol a Szent Márk körül” – írta utóbb Németh László, aki 1914-ben tizenhárom éves volt. A békekorszak utolsó pillanata volt ez, a tanár urak, még ha nem is tudták, egy nagy korszaktól búcsúztak ezekkel a beszélgetésekkel. A szó már Szerbiáról folyt, de háborúra senki nem gondolt közülük. A hadüzenet hírére azonnal hazaindultak, hazatértük után hamarosan megtörtént a mozgósítás, Németh József népfelkelő hadnagyként, remélve, hogy a népfelkelőket nem viszik ki a frontra, vonult be. Rövid kiképzés után a galíciai harmezőre került. A fronton azonnal nyilvánvalóvá vált számára a hadsereg fölkészületlensége, harcra való alkalmatlansága. Ekkortól sok-sok ezer társával együtt a történészek kiszolgáltattottja. 1914. december 17-én csapatát kivonták a galíciai harcokból, hogy gyors átcsoportosítással már a hónap végén a Kárpátokban vessék be. A Przemysl körüli harcok résztvevői lesznek, Németh József az itteni harcok során 1915. február 1-én hadifogságba került. Alig valamivel több mint egy hónap alatt a Kijev – Ufa – Cseljabinszk – Omszk – Novonyikolajevszk – Krasnojarszk – Irkutszk útvonalon Antipichára szállították; itt töltötték az idejüket 1916 májusáig, majd a csitai táborba kerültek, innét a kínai határ melletti Daurijára, majd Acinszkba. Formailag 1920 júniusában váltak szabaddá, az acinszki tábor a polgárháború eseményei közepette akkor szabadította fel a forradalom hadserege, Németh József azonban csak 1921 októberében térhetett haza. Tíz évvel később megírta „Hét év” című emlékiratát, ezt az írást „Napló”-jával együtt a család őrizte, s csak 1994-ben jelent meg, magam az egyik legjobb hadifogoly-emlékiratnak tartom.

Érthető, hogy az apa bevonulása, hadifogságba kerülése s a háborús körülmények alaposan megváltoztatták a család életét. Az édesanya, *Gaál Vilma* önkéntes ápolónői tanfolyamon vett részt, s folyamatosan figyelték a háborús híreket. Ebből az időszakból maradt fenn Németh László első ismert levele. „4 napja immár, hogy nincs hír magáról, és mert eddig mindennap kaptunk levelet, mégpedig háromnaposat, nagyon aggódunk maga miatt. Este 6-kor és reggel izgatottan várjuk a levelet. Ha hazajövök az iskolából az első kérdés: »Van-e levél!?« És milyen jólesik, ha azt halljuk: igen, és mily csüggedést idéz elő az a kis „nem” szócska. Most különben a harctéri események, az északi harctér heves harcai is fokozzák aggodalmunkat. De nemcsak mi vagyunk ily nagy aggodalomban, hanem ezer és ezer család” – írta 1914. december 20-án. Az állandósuló háborús körülmények közepette egyre inkább magára maradt, s – nyilván a pubertás kor hatására is – álomvilágba került. Belső világa uralkodott el rajta, annak ellenére, hogy a háború kezdetekor még katonatiszt akart lenni, s egy későbbi, apjához írt levelében is jelezte, annak nem kis megdöbbenésére, hogy a Ludovikára készül. Alighanem itt, ebben a kamaszkori befelé fordulásban, amikor apja nélkül nevelkedett, kell keresnünk az irodalom iránti

érdeklődésének gyökereit is. Nem csupán abban, hogy olvasmányai között egyre több szépirodalmi mű szerepel, és innét kezdődően figyeli a Nyugat íróit, irántuk magyartanára, az irodalomtörténetéről elhíresült Pintér Jenő keltette fel az érdeklődését, még ha kezdetben nem is érti őket, hanem inkább abban, hogy későbbi munkáinak hősei is önmaguk világába zuhannak bele, s műveinek értékét éppen a belső világ feltárása adja.

Ebbe az álomvilágba azért bekerülnek a külső világ történései is. Gyakran megfordul Szilasbalháson, ezzel nyilván az apja világához való ragaszkodást hangsúlyozza. Legemlékezetesebb az 1917-es bogárdi nyaralása, egy tátrai kúra után került Bogárdra. „Énnekem még soha úgy hely nem tetszett, mint most ez a Bogárd... az idill fogott meg: fenn a dombon a régi nemesi ház, alatta az órjási gyümölcsös s azon túl a pusztá csön-dessége... Erre a hónapra az álmok szennye is felszívódott; csak a tisztaság és a szabadság érzése maradt meg utánuk. Ma már nem is tudom, hogy mit csináltam ott közel egy hónapig. Bátyámmal ültem rókalesen a kukoricában; a három unokahúgommal mentünk le az Érbe; a bogárdi diófák alatt heverészttem... Ha az „Ifjúság” szóhoz valami emlékfélét keresek magamban: ez a hónap merül föl, tizenhat esztendő s koromban Bogárdon” – írta később. Ugyancsak 1917-ben a Bulyovszky utcai reáliskolából átiratkozik apja iskolájába, a Toldy Ferenc utcai főreáliskola hetedik osztályába. Itt apja tanártársai tanítják, s osztálytársaiban is jó barátokra talál – később mindennek meglesz majd a maga fontossága. Az átiratkozás történetét Németh László önéletrajzában írta le. Eszerint osztálytársai megakadályozták, hogy természettudományos értekezése megkapja az általa s mások által is megérdemeltnek gondolt kiváló minősítést. „Összebeszéltünk, hogy miért ne zsidó fiú legyen az első, s bemártottunk” – mondták neki. Ezt követően osztályfőnöke faggatására tört ki belőle a vallomás: „Én nem szeretek itten... Ez nem magyar iskola...” Nyilván a környezetéből is származó előítélet-rendszer tört itt a felszínre, még ha valós társadalmi tapasztalatok nem is álltak a kijelentés mögött. Viszont kiváló környezetbe került a Toldy-reálban, szellemi fejlődésére ez nagy hatással volt.

Új osztálytársai közül a korábbi al-dunai kirándulásról már ismerte *Oszoly Kálmánt*. Pár évvel később apjának így írt róla: „Még bizonyonnyal emlékszik egykori tanítványára, Oszoly Kálmánra. Már a hetedik, nyolcadik osztályban kifejlődött köztünk az a bizalmas, baráti viszony, amelynek gyümölcseit most, férfivá érésem idejében tudom csak igazán élvezni. Ha volt barát, kiben a legrésztvevőbb rokonszenv a legfigyelmesebb kritikával párosult, ő az. Panaszkodó társam, biztatóm, bírálóm egy személyben. Jellemének és ízlésének tükrében ellenőrzöm jellembeli és modorbéli hibáimat. Ugyanaz a gondolatvilág, ugyanaz a vérmérséklet fűz minket elválaszthatatlanul egymáshoz. Rá vagyunk utalva egymásra; ő, a magára hagyott beteg énrám, az egészséges fölvidítőra, én, a kapkodó szellem őra, a fölünyes, higgadt ízlésre”. Hamarosan már az önképzőkör tagjai *Lóczy Károlyval*, *Fényes Ivánnal* együtt. Oszoly Kálmánhoz írott levelei megőrződtek, az akkori Németh László gondolkodásáról ezek a levelek a legfőbb forrásaink. Verseit levélben is elküldi barátjának, azért is, mert 1917–18-ban különösen sokat volt távol Budapeستől. Ekkoriban, legalábbis a külsőségek és az öntudat alapján, már írónak tartotta magát. „A verseimet este odabenn írtam le, napközben csak jártam velük, és dadogtam őket. Akkoriban igen jó emlékezetemnek kellett lenni; volt úgy, hogy száz elmosott sort húztam ki belőle rímeinél fogva, a nagymama kisasztalánál. Azokat azonban még napokig mostam, csiszoltam, forgattam a számban; úgyhogy a végén egészen másképpen hangzottak, mint ahogy megőrződtek. Ha volt négy-öt versem, azt elküldtem Oszoly Kálmánhoz; fölfőtt leveleimben azt is megmagyaráztam, mit akartam, s nézetem szerint mit értem el velük” – írta később. A levelek mutatják, irodalomban, versben s könyvekben gondolkodtak ekkor. Németh levelei „irodalmiak”, legalábbis azt jelzik, hogy milyennek képzeltek ekkor az irodalmi leveleket s magát az irodalom világát. De nemcsak a levelek, hanem a versek világa is művinek érződik, a hangulatok megragadására való törekvés s a formával való küzdelem jellemzi őket, a formára a levelek többségében utal is Németh. Egyébként

ekkor már tervszerűen olvasott, figyelte a világirodalmat s a hazai magyar irodalmat, többek között tanulmányozta *Kosztolányi* fordításkötetét, a „Modern költők”-et. Ám közben olvasott, akkor is magát figyelte.

Gondolkodásában már ekkor feltűnik az ember és szerep különválasztása, önmagától azt követelte, hogy szerepei mögött végre megtalálja az igazi Németh Lászlót. Ekkorra már végképpen önálló sodott, immáron nem a családi környezet viharai foglalkoztatják, hanem saját életének kérdései. Mélyen ételte a háború végének magyar tragédiáját, az ország szétesését, majd pedig területének csökkenését. Pátosszal teli hangon tett hitet magyarsága mellett. „Rengeteg keserűséget okoznak az utóbbi napok – írta például 1919 elején. – Oda az ország, és én most kezdem érezni: mit jelent Európa utolsó, rabszolga állományában élni. Nem tudom, mi nagyobb bennem: az antant gyűlölete vagy a saját tehetetlenségünk fölötti kétségbeesés. Hány és hány embertől halljuk, hogy amint lehet, külföldre vándorol, épp a telt szájú hazafiak hagyják legelőször cserben az országot. Mennyien és milyenek maradunk itt? És lehet-e dolgoznunk, szabad-e remélnünk? Nem áll-e anarchia szélén az ország? Nem kell-e fölládoznunk minden készletünket, és milyen alapon kapunk új készletet? Mivel fizetünk meg? Az utódaink rabszolgaságával? Nem tudom, mi a terved: maradsz vagy mégy? Én fönntartom ígéretemet: megyek professzornak, és ha nem lesz szükség professzorra, nevelősködöm, körmölök, és ha nem lesz szükség írnokokra, beállok gyári munkásnak. Mindegy: ettől a rögtől nem válok meg semmiért. Csinálok, amennyit lehet; csinálom jól-rosszul, dolgozok, de itt élek, és magyar búzán élek. Most még jobban szeretem az én nyelvemet; Petőfi, Arany, Ady nyelvét, mint valaha, mert épp az én népem lesz az egyetlen nép, amely csak nyelvében élhet. Én az utamon maradok.” A később is oly jellemző elkiáltó hangja, ha némileg felszínesen és talán üresen is, ebben a levélben tűnik fel először. Igaz, később egy másik hang is hozzájárul ehhez, az elemző, értékelő ember hangja.

---

*Nem tudom, mi nagyobb bennem: az antant gyűlölete vagy a saját tehetetlenségünk fölötti kétségbeesés. Hány és hány embertől halljuk, hogy amint lehet, külföldre vándorol, épp a telt szájú hazafiak hagyják legelőször cserben az országot. Mennyien és milyenek maradunk itt? És lehet-e dolgoznunk, szabad-e remélnünk?*

---

Németh László 1918 nyarán ismerte meg az akkor tizenhárom esztendő *Démusz Gabriellát*. Mintha anyja és apja története ismétlődött volna, egyébként máskor is éreztük ezt, a történetekben sok minden ismétlődik, s persze új fordulatot is vesz. Ebben a mostani találkozásban is a véletlenek és a barátságok játszottak szerepet. Németh 1918 nyarán, már a nagybányai nyaralás után egy hetet Gödöllőn töltött, anyja testvéérékéénél, *Gaal Kálmán*éknál. *Gaal Kálmán* egy hatvani vendéglős lányát vette feleségül, ők már korábban is kapcsolatban álltak *Démusz Jánossal*, a lány apjával, aki a gödöllői vasúti resti bérlője volt. (*Démusz Gabriella* – *Ella* – szülei elváltak, *Ella* előbb az anyjánál maradt, később az apjához került Gödöllőre, ő adta be *Ellát* és másik lányát, *Magdolnát* 1916-ban Nagyváradra a vincés apácák *Immaculata* intézetébe, a testvérek csak a nyári szüneteket töltötték Gödöllőn.) Találkozásukkor Németh László a képzelt költőség szerepében élt, a szerelmet is szerepként élte meg, különösen azután, hogy megérezte, a tizenhárom éves lányban nem találhat szellemi partnerre. Viszont megismerte *Ella* egyéniségét, egyre közelebb kerültek egymáshoz. Leveleztek egymással, s később is meglepetődött a találkozás lehetősége. *Gaal Vilma* 1919 elején eladta a Bajnok utcai házat – a ház árából fiának ezer koronát adott, ő ebből több száz könyvet vásárolt. A fiú ezt megelőzően *Gusztai néninél* lakott, aztán pedig az anyjával együtt Gödöllőre költöztek,

anyja a Démusz-vendéglőben vállalt kisegítő munkát. 1919 augusztusában Németh öngyilkosságot kísérelt meg, de a fegyver nem sült el. Ella környezetében azzal dicsekedett, hogy a fiú miatta akart meghalni, ez azonban sértette Németh László önérzetét, s emiatt került a lányt, még a köszönését sem fogadta, ettől kezdődően négy évig nem beszéltek egymással.

A háború vége és a forradalmak időszaka fontos sűrűsödési pontot jelent Németh életútján. Annyi más középiskolással együtt részt vett Ady Endre temetésén, március 15-én beszédet mondott az önképzőkörben, a proletárdiktatúra kezdetekor az iskolai diák-direktórium elnökévé választották, s így részt vett a budapesti direktóriumok vezetőinek gyűlésén, május 1-én újból az iskolájában mondott beszédet, ebben a beszédben az örök emberi jót, az emberi jó titkos Názáretjét a vörös hajnal ígéréteivel azonosította, ezért tanárai, barátai elhúzódtak tőle. Májusban elkezdte olvasni *Szabó Dezső* „Az elsodort falu” című regényét, szinte lázban égett. Nem kellett érettségi vizsgát tenniük, megfelelő minősítéssel kapott bizonyítványt mindenki. Szilásra ment, aztán Gödöllőre, közben már zajlanak az ellenforradalmi megmozdulások, aztán újra Szilásra, bölcsész szeretett volna lenni, készült egyetemi tanulmányaira, majd a román megszállás időszakában visszament az anyjához, a románok vonalain átbújva. A Tanácsköztársaság alatti érettségi bizonyítványokat megsemmisítették, ezért érettségi vizsgát kellett tenniük, ám őt, május elsejei

beszéde és diák-direktórium elnöksége miatt nem engedték vizsgára. Ez augusztus elején történt, augusztus végén kísérelt meg öngyilkosságot, szeptemberben, apja tanár kollégáinak közbenjárására, az iskolai fegyelmi tárgyaláson felmentették, s pótérettségit tehetett. Ezt követően, mivel Szilason is feljelentették, Bogádra ment, ott nyelveket tanult, klasszikusokat olvasott, s csak februárban tért vissza Pestre, ahol a Fazekas utcában, Guszti nénénél lakott, s a bölcsészkarra iratkozott be.

Eddig követve Németh László életútját, fel kell tennünk a kérdést, mennyiben segítette ez az induló életszakasz írói-gondolko-

---

*Áttételesen a huszadik-  
századiség értékrendje  
viaskodik benne a  
tizenkilencedik-századiség  
értékrendjével, s ennek a két  
századnak a belsővé formált  
küzdelle jellemzi majd világát.  
Mindennek az alapformáit  
valóban gyermek- és  
ifjúkorában tapasztalta meg.*

---

dói életművének kialakulását. Ha az időszak végére gondolunk, akkor a legfontosabb eredménynek azt kell tartanunk, hogy túljutott ezeken az éveken s megőrizte magát. Az ő évjáratának tagjai már nem kerültek ki a frontra, viszont az itthoni történések is rengeteg veszélyt rejtettek magukban, s könnyen eredményezhették volna a korábbi világból való kiszakadást, mint az más kortársainál meg is történt. Végül is Németh László nagyobb törés nélkül ott folytathatta tanulmányait 1920 elején, ahol akkor is folytatta volna, ha a társadalmi béke jellemzi ezeket az éveket. Ráadásul ekkor már ráhangolódott ön maga kérdéseire, s a szellemi-irodalmi élet történéseit is értette, követte. Bármikor átléphetne volna az irodalmi élet küszöbét, ami természetesen nem jelenti azt, hogy további érésre ne lett volna szüksége, azt azonban jelenti, hogy önmagában már azokat a kérdéseket próbálta tisztázni, amelyeket később megfogalmazott. Ebben a vonatkozásban mindenképpen alapozó időszaknak kell tartanunk a kezdő életszakaszt, s nem is csak azért, mert az irodalom felé fordította Németh érdeklődését, hanem inkább azért, mert szinte minden olyan kérdést felvetett előtte, amelyik később is foglalkoztatta.

Külön meg kell említenünk ekkor már formálódó műveltségének szélességét, apja példáját követte ezen a téren, az ő, mondjuk így, első generációs értelmiségi görcei nélkül. A családban zajló lelki-lélektani küzdelem pedig lélektani érzékét erősítette fel, már ekkor figyelte önmagát, önmaga alkatát, önelemző készsége ekkori világból bontako-

zott ki. Életének alapkérdései az alkat kérdéseiként jelentek meg, az alkat pedig bonyolultabbnak bizonyult annál, hogy az apja vagy az anyja állt-e hozzá közelebb. Láttuk, az apja alakját eszményítette, anyjában pedig mindvégig az eszménnyel szembenálló nőt látta. Közben azonban érezte az anyai alkat hatását is. Egész önszemléletét a kettős örökség küzdelméből vezette le, az az ellentmondás, amely a „társulékony, jóra izgató ember-szeretet” és a „magára hagyatkozott puritán konokság” között mutatkozott, saját világába került be, s önmaga belső vívódásának két szélső pólusát jelentette. Erre kell gondolnunk akkor is, amikor apja „Napló”-jában anyja talán legmélyebb jellemzését olvassuk: „Ilyen nőknek nem szabad volna férjhez menni – írta volt Németh József tanár úr alig valamivel a Nagybányáról való elköltözésük előtt –: a nemi élvezetről úgyszincs sejtelve sem, anyai vágyak nem hevítik, teendőit nem bírja. Míg nagyon jó szíve volna, hogy aggszúz vagy apácaféle legyen. Áldása lenne környezetének.”

Az emberiszony első általunk ismert megfogalmazása ez Németh László családjában, Németh László gondolkodásában és írói munkásságában központi jelentőségű motívum-má nő majd fel. Ehhez hasonlóan már régen nem az apához vagy az anyához való viszonyról van szó, hanem saját világáról akkor, amikor a szétesés vízióját a családi viharokból, a család széteséséből, az első világháború és a forradalmak időszakának káoszából építi fel. S ha azt mondtuk, hogy az emberiszony érzékelése bekerült Németh László világába, akkor azt is mondanunk kell, hogy a harmónia-teremtésre való törekvése, s már megint nem az egyszerű életrajzi tények kapcsán, szintén a családi világból ered. Önmaga világába, meglehet, az alkat szintjén is, két nagy erő kerül be, egyrészt a magányossághoz kötődő, a magányosság értékeit az ösztönök szintjén is megőrző és megvédő erő, ennek révén lesz majd akár a sarkított eszmék elkiáltója és megvédője is, s, végképpen elszakadva a családi hagyományoktól, a modern életérzés kifejezője, másrészt pedig a hagyományos értékrendhez kötődő, a társulékonyságot előtérbe helyező erő, az, amelyik a családi örökségnél ugyancsak mélyebb szinten a hagyományokhoz és a hagyományosan felfogott harmonikus élethez kapcsolja. Áttételesen a huszadik-századiség értékrendje viaskodik benne a tizenkilencedik-századiség értékrendjével, s ennek a két századnak a belsővé formált küzdelme jellemzi majd világát. Mindennek az alapformáit valóban gyermek- és ifjúkorában tapasztalta meg, ahogyan a belső világában formálódó hősök alaptípusait is ebben az időszakban ismerte meg, főképpen a nagy szilasi rokonság révén; minden regényhőse a szilasi rokonságból származik. Németh később valóban róluk írt, de nem őket írta meg, „segítségükkel” a maga kérdéseit vetette papírra. Nemcsak a regényhősei fogantak ebből a korszakból, hanem, s lehet, hogy ez a fontosabb, a társadalmi tapasztalatai is. Gondoljuk csak meg: nemzetiségi területen született, apja paraszt-, anyja polgárivadék, gyermekkorát budai polgár környezetben töltötte, közben megismerte egy dunántúli falu világát, mégpedig úgy, hogy annak minden rétegével kapcsolatba került, s érezte-érezte annak belső viszonyait is, közben pedig átélte a nyugodtnak, kiegyensúlyozottnak hitt század eleji világ szétesését, összeomlását, saját sorsán keresztül is. A tízes évek második felében már majdhogynem önállóan élte életét, s ezért megpróbáltatások sem kerültek el...

*Részlet a szerző Németh László életútjával foglalkozó hosszabb tanulmányából. A tanulmány a Nemzeti Kulturális Alapprogram támogatásával készült.*

# Az oktatás tartalmi szabályozása

## Nemzetközi kitekintés

*Az utóbbi évtized hazai pedagógiai és oktatáspolitikai törekvéseinek túlnyomó részét a tartalmi modernizáció körüli viták határozták meg. Az egységes alapkövetelmények kidolgozása, elfogadása, bevezetése és felülvizsgálata összetett, a tanítási-tanulási folyamat egészét érintő folyamat. Éppen ezért érdemes számba venni azokat a nemzetközi tantervfejlesztési tendenciákat, amelyek egyrészt hatást gyakoroltak a hazai tartalmi szabályozásra, másrészt a további lépések kiindulópontját jelentik.*

**T**anulmányom első része rövid áttekintést nyújt az utóbbi évtizedek tantervfejlesztési irányvonalairól, bemutatja a nemzetközi törekvések hármás dimenzióját. A második rész elemzi és strukturálja a legfontosabb tanterveket, oktatáspolitikai törekvéseket. Végezetül számba veszem azokat a kulcsfogalmakat és tendenciákat, amelyek a következő évtizedben az oktatás tartalmi szabályozására minden valószínűség szerint hatást gyakorolnak. A tanulmány elsősorban a tartalmi szabályozás szűkebb szintjeit vizsgálja, nem tűzi ki céljául a téma tágabb, az iskolaszervezet, az iskolai tudás és a tanárképzés komplex elemzését.

### A tantervfejlesztés hármás dimenziója

A napjaink tantervfejlesztési folyamataira ható tényezők számba vétele előtt érdemes összefoglalni azokat a szinteket, amelyek (olykor egymást erősítve, máskor kiiktatva) meghatározták az előző évtizedek törekvéseit. Az előzmények rövid felvázolása egyrészt azzal az előnnyel jár, hogy lehetővé válik a nemzetközi folyamatok és tantervek strukturálása, másrészt *Fontanelle* gondolatait szem előtt tartva: „Alaposan győződünk meg a tényről, mielőtt az okot kutatjuk. Ez a módszer lassú ugyan, de legalább elkerüljük azt a neveltséget, hogy olyannak az okát találjuk meg, ami nincs.” Az alábbi dimenziók vizsgálata tűnik célszerűnek:

- tagoltság és egységesítés;
- szabályozási szintek;
- irányítási-felelősségvállalási szintek.

#### *Tagoltság és egységesítés*

A tartalmi szabályozás utóbbi két évtizedére a differenciálódási és integrálódási folyamatok változó erősségű megjelenése jellemző. A tartalom tagoltsága a tudományos információrobbanás természetes velejárója. Ennek szerves leképeződése mutatkozik meg az egymástól eltérő iskolatípusok tantárgyi kereteiben és tananyag-szabályozásában egyaránt. Ugyanakkor a differenciálódási folyamatokkal párhuzamosan erőteljes tendenciaként jelent meg az egységesítésre való igény. Ez magával hozta az egységes követelmények kidolgozását, az európai és globális dimenziók tantervekbe történő beépítését, valamint az ismeretek erőteljesebb összekapcsolását. Az iskolatípusok és tantervek mentén történő tananyag-szabályozás további szintekre tagolódik. Beszélhetünk külső és belső

tagoltságról és egységesítésről, valamint ezek variációiról. (1) A tananyag-szabályozási folyamatokat figyelembe véve egy közös többszörös felé való mozgás figyelhető meg, amely szerint a belsőleg és külsőleg teljesen tagolt rendszerek az integrálódás, a központi egységesített modellek a differenciálódás irányába mozdultak el. Az előbbire az alaptantervvel történő szabályozási technika, az utóbbira a helyi tantervek megalkotása és bevezetése látszik a legjobb példának. Mindkét rendszer egymás felé tart, a közös műveltség-alapok és a helyhez kötött tantervi ismeretek egyensúlyára épít. Ez a „kívánatos” egyensúlyteremtés megtervezett, valamint rejtett tartalom-szabályozási technikákat egyaránt magába foglal. A hangsúly a tagoltság és egységesedés mértékén, a változások erősségén van. A tananyag szabályozásának különböző szintjei jelennek meg. Ezek a rétegek egyrészt befolyásolják a beavatkozás irányát, másrészt a tagoltság és egységesedés egyensúlyi állapotára is hatással vannak.

### *Szabályozási szintek*

Az egységesedés és tagoltság folyamata a központosítás mértékének függvényében közelítette meg a tananyag-szabályozás lehetőségeit. Amennyiben a tanítási-tanulási dimenzió szabályozását tekintjük vizsgálódásunk alapjául, úgy további típusok elemzése válik lehetővé. A tantervi szakértők egyetértenek abban, hogy a tagoltsági és egységesedési tendenciák három szabályozási rendszer mentén valósulhatnak meg. A bemenet (input) felől történő szabályozás hagyományos formája a tanítási-tanulási folyamat egészét felölelő központi tanterv. Ez törvényi előírásokkal szabályozza a tananyagot, eszköze egy részletes, előíró, központi tanterv. Történhet azonban az in-put szabályozás az egységes műveltség-alap megjelölésével is, amely mintegy „vezérfonalként” szolgál a részletesebb, helyi szinten történő tananyag-szabályozás számára. Ez csak a legfontosabb tartalmi elveket adja meg, a részletes megvalósítás, a fent említett egyensúlyteremtés helyi szinten történik. A folyamat mentén történő szabályozás részletes előírások és pontosan meghatározott törvényi keretek megteremtésével szabályozza a tartalmat. Elsősorban azokra a rendszerekre jellemző, ahol a differenciálódás nagyobb mértékű volt, mint az egységesedés. A központi szabályozás harmadik formáját azok a technikák alkotják, amelyek elsősorban a tanítási-tanulási folyamat kimeneti pontjaira, a vizsgakövetelmények rendszerére, valamint a tanulói tudásszintekre épülnek. A kimeneti szabályozás (out-put) a rendszer végpontjait határozza meg. A központosított, szttenderdizált (egységesített) vizsgák útján kívánja biztosítani az egységes alaptudást. A bemenet és a kimenet felől történő szabályozás kombinációja is igen gyakori. Ebben az esetben a tartalmi szabályozás a bemenet felől egy alaptanterv, a kimenet felől pedig követelményszintek és vizsgarendszerek révén valósul meg. (2)

### *Irányítási-felelősségvállalási szintek*

A tagoltság és egységesedés folyamata, valamint a tartalmi szabályozás szintjei az irányítás és a felelősségvállalás különböző faktorai mentén valósulnak meg. Attól a pillanattól kezdve, hogy a tanterven nem a tantárgyak és óraszámok pusztá felsorolását értjük, az országos és a helyi irányítás-felelősségvállalás eltérő mértékű lehet, függetlenül a szabályozás egységességétől és differenciáltságától, valamint a tartalmi szabályozás szintjeitől. A Művelődési és Köznevelési Minisztérium felkérésére 1993 elején egy munkacsoport tisztázta azokat a tantervi alapfogalmakat, amelyek a további munkálatok szempontjából elengedhetetlenül fontosak voltak. A jeles tantervi szakértőkből álló grémium a központi és a helyi irányítási-felelősségvállalási szintnek megfelelő tantervi formákat élesen elkülönítette. A központi tanterv „minden tanulónak járó nevelés és képzés célkitűzéseit, kötelező iskolai tevékenységeit, közös tantervi követelményeit” tartalmazza, míg a helyi tantervi szint „adott iskolában használt tanterv”, az adott intézmény helyi sajátosságaira épül. Mindkét esetben kulcskérdés az irányítás és a fele-

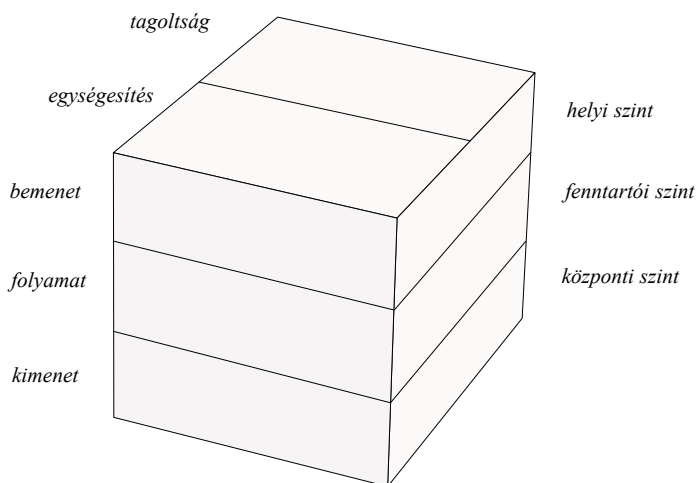
lősségvállalás mértéke. A fenntartói tanterv a központi alapelvekre épül, az irányítás és felelősségvállalás túlnyomórészt az adott intézmény fenntartójának a kezében van. (3)

A fenti szintek egymásra épüléséből a nemzetközi tantervfejlesztési dimenziók különböző típusai strukturálhatók. Mindhárom szabályozási szintre jellemző az egyensúlyteremtés, azaz a folyamatok középre tartanak, ám számos európai tanterv markáns stílusjegyeket mutat. A tanulmány második részében ennek megfelelően a fent említett három tartalmi szabályozási dimenzió számos kombinációjának elemzésére nyílik lehetőség. (1. ábra)

Természetesen az utóbbi két évtized nemzetközi tartalmi szabályozási folyamataira olyan tényezők is hatottak, amelyek a fenti három dimenzió közös metszéspontjaiban helyezkednek el. Ezek egyike a már említett egyensúlyteremtés, amely egyszerre jelenti a különböző szintek egymás felé történő mozgását. Így az eddig tagolt rendszerek egységesednek, a csak kimenetet szabályozó technikák a folyamatot, illetve a bemeneti oldalt is figyelembe vevő szabályozással párosulnak, az irányítás és felelősségvállalás pedig egyenlő mértékben kezd megoszlan a központi, a fenntartói és a helyi szint között. Mindhárom dimenzió egymásra hat, a szabályozás hatékony működése érdekében szoros logikai egységet alkot. Az egyes dimenziók logikailag összefüggő, egységes struktúra felé mozognak. A koherenciára való törekvés a társadalmi igényeknek megfelelő és a tanulók életkori sajátosságait figyelembe vevő tananyag-szabályozási folyamatot feltételeznek. (4) Az egyensúlyteremtés és a koherenciára törekvés mellett fontos szempont a tartalmi szabályozásra ható társadalmi szerepvállalás erőteljes megjelenése. Ez az irányítás-felelősségvállalás szintjeire (központi, fenntartói, helyi) is hatást gyakorol, amennyiben nagyobb beleszólást igényel a tanítási-tanulási folyamat egészét tekintve.

### A tartalmi szabályozás nemzetközi folyamatai

A tartalmi szabályozás folyamata Európa számos országában rendelkezik a fenti jellemvonásokkal. Sok helyen ezek egymás mellett élése és egymásra hatása egyaránt jellemző. A tanulmány elsősorban azokra az országokra koncentrál, ahol a tartalmi szabályozás hármás dimenziójának területei markánsabban figyelhetők meg. Ilyen jegyeket mutat a norvég, az olasz, a finn, a dán, a német, az angol, a skót, a holland, az észak-



1. ábra. A tartalmi szabályozás hármás dimenziója



amerikai és az új-zélandi szabályozás. Másfelől szükséges a kelet-közép-európai régió rövid elemzése is (Lengyelország, Csehország, Románia, Szlovákia).

A *norvég tartalmi szabályozásra* egyaránt jellemző az egységesedés és a differenciálódás. Maga a norvég modell a tagoltság és egységesítés egyensúlyára épít, a fenntartói szintű ellenőrzést helyezi az előtérbe, valamint a bemenet (in-put) felől szabályoz. A rendszer egységes, hiszen 1989 óta minden iskolára vonatkozó alaptantervi követelményekre épül. A szabályozás differenciált elemeit azok a helyi tantervek jelentik, amelyeket az egységes alapelvek alapján minden iskola maga dolgozott ki. A norvég alaptanterv két részből áll: a rendszer egységét megfogalmazó általános alapvetésből, valamint a különbözőség mértékét is meghatározó részletes tantervből. A tanítási-tanulási folyamatot a bemenet felől szabályozza, hiszen a tanterv második része részletesen tartalmazza a norvég iskolában tanítandó tartalmi elemeket. A helyi tantervek jóváhagyása elsősorban a fenntartó szinten valósul meg. Az oktatás modernizációját segítő 1994-ben az iskolák kezébe egy „vezérlő kalauz”-t (Guide) adtak, amely két részből állt: az első rész a tanulás különböző szintjeivel foglalkozott a motivációtól és a tervező munkától elindulva a tantervi célok lebontásán keresztül a felelősség és értékelés területéig bezárólag. A dokumentum második része a diákönkormányzatok, általában véve az iskola társadalmi-demokratikus jellegének fontosságát emelte ki. A „kalauz” a norvég alaptanterv szerves kiegészítőjeként körvonalazta azokat a területeket, amelyek elősegítették az alaptantervi követelmények hatékony bevezetését. A norvég tartalmi szabályozás elsősorban a tanítandó tartalomra és a mögötte meghúzódó állampolgári értékekre koncentrál, ezért a tantervi szakértők tananyagközpontú dokumentumként tartják számon. (5) A norvég tartalmi szabályozás a helyi tantervek révén lehetővé teszi a rendszerszintű differenciálást, ám a közös tartalom és értékrendszer az oktatás egységesítését is szolgálja. A tantárgyi tartalom meghatározásával a bemenet felől szabályoz, a rendszer egészét tekintve elsősorban a fenntartói felelősség elemei dominálnak, hiszen az állam a törvényi kereteket adta meg. Az iskolák helyi felelőssége elsősorban az alaptantervi elvárásokhoz történő igazodásban és a fakultatív tárgyak bevezetésében nyilvánul meg. A helyi tantervek jóváhagyása és ellenőrzése a fenntartó feladata. A norvég alaptanterv kulcseleme a helyi fejlesztés és innováció alapelveinek a meghatározása. Az 1985–87 közötti időszakban megalkotott alaptantervet (7–16 éves tanulók számára) három alapelv mentén szinte teljes mértékben újraértékelték és átalakították. Meghatározták azt, hogy az alaptantervvel történő szabályozás milyen mértékű keretet adjon a helyi fejlesztés számára. Szorgalmazták azt, hogy a dokumentum csak alapot nyújtson, „vezérfonalként” működjön közre a helyi tantervi követelmények létrehozásában. Azáltal, hogy az iskolakezdést hatéves korra vitték le, a korábbi kilenc évről tízre növelték a tankötelezettséget. Harmadsorban érveltek a helyi felelősség, az iskolák önértékelésének szükségessége mellett. A helyi tantervek készítése magával hozza azt az inspirációt, ami elengedhetetlen feltétele az oktatás megújulásának, a tanárképzés modernizációjának, a módszertani kultúra szélesedésének. (6) A kilencvenes évek második felét további reformok jellemzik (1994: középiskolai, 1997: általános iskolai reform). A bemenet felől történő szabályozás mellett az alaptantervben megjelenített alapelveknek megfelelően a kimeneti oldalt is felülvizsgálták.

A *lengyel tartalmi modernizációs törekvések* sokban hasonlítanak a norvég folyamatokhoz. Az egységesedési és differenciálódási tendenciák egyensúlya éppúgy megfigyelhető, mint a helyi megyei és tartományi ellenőrzés és felelősségvállalás kialakítására tett lépések, valamint a kevert (a bemeneti és kimeneti elemeket egyaránt tartalmazó) tartalmi szabályozási szintű modell. Az 1980-as évek végén bekövetkezett társadalmi, politikai és gazdasági hatások a lengyel oktatás egészére hatalmas erejű nyomást gyakoroltak. Az Oktatási Minisztérium által 1998-ban Varsóban kiadott reformelképzelések szerint a változások elindításának egyik vezérgondolata az egységesítés, a rendszer kompenzivitásának az erősítése volt. Másfelől már a 90-es évek elején a tanítási idő felhasználásá-

nak mintegy 30 százalékát az iskolákra bízták, amit 1996-tól fokozatosan egy erősödő fenntartói felelősségvállalás egészített ki. (7) A fenti folyamatoknak megfelelően az egységesedés irányába ható reformokat az 1999–2000. tanévtől hosszas viták után vezették be. A reform egyszerre jelent strukturális, irányítási-felelősségvállalási és tartalmi változásokat. Maga a tantervi reform a norvég folyamatokhoz hasonlóan egy alaptantervi keretekre épülő helyi tantervi szabályozást jelent. Olyan tudatos paradigmaváltást jelképez, amelyben a korábbi enciklopédikus ismeretközpontúság helyett előtérbe kerül a képességek fejlesztésének és a problémák egyéni megoldásának területe. Az egyensúlyteremtést nem pusztán az egységesedés és differenciálódás mentén képzeli el. A lengyel tartalmi szabályozás fontos alapelve a tanulói tapasztalatokhoz közelített, megismerési és gyakorlati elemeket egyaránt tartalmazó követelményrendszer kidolgozása. A tantervi alapelvek esetében a dokumentum leszögezi, hogy elsődleges célkitűzés „az iskolai autonómia növelése és a szabad módszer- és taneszközzválasztás biztosítása”. A tantervi reform

---

*Kiemelt területként kezelik a helyben tanított tantárgyak tartalmi és időkereteinek részletezése mellett a tanári és tanulói tevékenységek részletes felsorolását, az integrált blokkok megjelenítését, valamint a külső és belső értékelés céljainak és elveinek a meghatározását. A lengyel oktatási és ezen belül a tantervi reform legfigyelemreméltóbb eleme annak koherenciája. A tartalmi modernizáció egy logikus rendszer szerves része, amelyben az egyes stratégiai pontok egymásra épülve segítik elő a reformlépések hatékony bevezetését és megvalósítását.*

---

leírása részletesen tartalmazza azokat az irányelveket, amelyek a helyi tantervek készítését és szerkezetét is befolyásolják. Kiemelt területként kezelik a helyben tanított tantárgyak tartalmi és időkereteinek részletezése mellett a tanári és tanulói tevékenységek részletes felsorolását, az integrált blokkok megjelenítését, valamint a külső és belső értékelés céljainak és elveinek a meghatározását. A lengyel oktatási és ezen belül a tantervi reform legfigyelemreméltóbb eleme annak koherenciája. A tartalmi modernizáció egy logikus rendszer szerves része, amelyben az egyes stratégiai pontok egymásra épülve segítik elő a reformlépések hatékony bevezetését és megvalósítását.

Hasonló logikai egységet mutat fel az olasz tartalmi modernizációs stratégia. A tartalmi szabályozás hármás dimenzióját figyelembe véve, az olaszországi folyamatok a tagoltság, a helyi szint erősítésének és a kimeneti szabályozás megreformálásának a modellértékű jegyeit viselik magukon. A jelenlegi elképzelések a differenciálódás és a helyi szintű felelősség növelését célozzák

meg. A tervezett változtatások az alábbi területeket célozták meg: decentralizáció, autonómia, a kötelező oktatás kiterjesztése, tantervi változások, az oktatás és a szakképzés integrációja, a vizsgakövetelmények felülvizsgálata, a tanári státusz újragondolása. A minisztérium által felkért, tantervi szakértőkből álló bizottság feladata az, hogy állítsanak össze olyan szttenderdeket, amelyek tartalmazzák azokat a legfontosabb ismereteket és képességeket, amelyeket az ezredfordulón minden olasz diáknak tudni kell. A tantervi reform legfontosabb területeit a minisztérium által kiadott dokumentum („Il Sistema Educativo Italiano”) az alábbiakban jelölte meg: képesség a világ és a saját környezet megértésére, kommunikáció, együttműködés, kritikus értelmezés. Frederico Ottolenghi, az oktatási miniszter szakértője szerint a tervezett reformok egyszerre szolgálják az esélyek kiegyenlítődsét, valamint az oktatás egészének hatékonyabb működését.

Az egységesítés és tagoltság egymásrahatásának újabb példáját adja a finn tartalom-szabályozás folyamata. A helyi tantervek készítésében és bevezetésében előrébb tartá-

nak, mint akár a norvég vagy a lengyel tantestületek. Az 1991 tavaszán bevezetett finn tantervi reform kulcseleme „a tanulás képességének a fejlesztése”, két jelképe pedig a „rugalmasság és az együttműködés” volt. A helyi tantervek tervezésénél a legfontosabb szempont a finn gyakorlatban is a helyi felelősség és autonómia növelésében mutatkozott meg. A reform bevezetésének jelenlegi fázisában (1994-től) a különböző iskolaszakaszok számára külön tantervi kereteket készítenek, amelyben meghatározzák a kötelezően tanítandó tantárgyakat, valamint azok minimális órakeretét. A komprehenzív iskolák számára 1994 januárjában kiadott tantervi keretek három fejezetben foglalják össze a tartalmi modernizáció legfontosabb alapelveit, tantárgyi kereteit, a tantárgyak céljait, vázlatos tartalmát, követelményrendszerét, értékelését és időkeretét. A finn tartalmi keretek nagy hangsúlyt helyeznek az ismeretek integrációjára, a tantárgyközi projektek szervezésére. A nagyobb szabadság és választás elvére jó példa az az adat, amely szerint a felső-középfok esetén a korábbi időszakban a kötelező tárgyak a tanítási-tanulási folyamat időkeretének 80–84 százalékát foglalták el, míg a reformok 1991-es bevezetését követően ez a keret 60–65 százalékra csökkent. A reform bevezetésének jelenlegi szakaszában bővítik a kötelező oktatásban választható nyelvek számát. A svéd és a finn nyelv mellé felkerült egy másik nyelv ismerete is a tantárgyi listára. A finn tartalmi szabályozásban bár kétségekívül a differenciáltság és a helyi felelősségvállalás dominál, ezzel párhuzamosan az egységesülési tendenciák is megfigyelhetők. Különösen igaz ez a tankönyv-választás folyamatára, ahol a széles választék ellenére az egységes tantervi keretek célkitűzéseikhez legjobban igazodó mintegy 4–5 típus a legelterjedtebb. A tantervi keretek követelményrendszerében megjelenő kulcskompetenciák elsősorban a tanulás és önálló információszerezés, -feldolgozás, valamint a helyes önértékelés képessége köré szerveződtek.

A dán tartalmi modernizáció alapelveit a parlament által jóváhagyott oktatási törvény tartalmazza. A tantárgyi tantervek és óratervek kiadása a dán kultuszminisztérium felelőssége. A valóságos tantervi folyamatok azonban a fenntartói szinten dőlnek el. Ezen a szinten hagyják jóvá az iskolák által készített helyi tanterveket, a részletes központi útmutatók az egységesítés és differenciálódás egyensúlyát hivatottak biztosítani. A dán oktatási törvény a pártok széles konszenzusán alapul, elsősorban a kilencéves alapiskola, az ezt követő választható tizedik évfolyam, valamint a gimnáziumi és szakiskolai képzés kereteit szabályozza. Jelenleg is tart a népiskolai törvény átdolgozása. A részletes tantervi előírások elsősorban „az ország versenyképességének megőrzését” tekintik fő feladatuknak, így kiemelt területként jelenik meg az idegen nyelvek tanítása (angol, német, francia). Jelentős tendencia a tanítási-tanulási folyamat kimeneti oldalról történő megközelítése, ami egy, a korábinál tudatosabb vizsgarendszer kiépítését, a teljesítmények értékelését és empirikus elemzését vonja maga után. A minisztérium által kiadott részletes tantárgyi tantervek három fejezetre tagolódnak: a törvényhez igazodó alapcélkitűzés egy alaptantervi „vezérfonal”, amely alapjául szolgál a helyi tantervek készítésének, valamint egy tanári „kézikönyvszerű” útmutató, amely teljes részletességgel tartalmazza az adott tantárgyi kerethez illeszkedő órakereteket és módszertani-didaktikai leírásokat. Végezetül a tartalmi szabályozás fenti folyamatát a részletes vizsgakövetelmények zárják le. A gimnáziumi törvény lényeges célkitűzése a fakultatív és választható tantárgyak számának növelése, valamint a gimnázium alapcélkitűzéseinek újragondolása. Alaptétel a változásokhoz való igazodás, az új kihívásoknak való megfelelés.

A növekvő mértékű fenntartói felelősségvállalás széles tárházát alkotják azok a *német tartományi kerettantervek*, amelyek a dán tartalomszabályozáshoz hasonló részletességgel elsősorban a tanítási-tanulási folyamat módszertani és pedagógiai alapjait hangsúlyozzák. Bár a közös műveltségi alapok gondolata még nem merült fel, ám a korábban tartományi szintek és iskolatípusok mentén tagolt német rendszerben is egységesedési tendenciák figyelhetők meg. Néhány iskolatípus esetében a tartományok már korábban is közös tanterveket használtak. A tantervkészítés menetét a tartományi parlamentek által

hozott törvényi keretek szabályozzák. A részletes tantervi munkálatokat a minisztériumok irányításával működő tantervi bizottságok végzik. Ennek megfelelően a tantervi irányítás-szervezés erőteljesen központi, a tanítási-tanulási folyamatot szabályozza. Az egyes tartományok kerettantervei általában két egymástól jól elkülöníthető részből állnak: általános rész, részletes tananyag. Az általános rész az adott tantárgy tanítási céljainak felsorolása mellett „az oktatás megszervezésének didaktikai alapelveit is tartalmazza”. A részletes tananyagot tartalmazó fejezet évfolyamokra és témakörökre bontja az általános rész alapozó szakaszait. A német tartományok kerettanterveire leginkább a tagoltság, a bemenet oldaláról történő szabályozás, valamint a fenntartói szint felelősségvállalása jellemző.

A hosszú időn át tagolt rendszerekben (*Anglia, Skócia, Hollandia*) az 1990-es évek elejétől erőteljes egységszerűsítési, egyensúlyteremtő tendencia figyelhető meg. Ez legtöbbször az alaptantervi követelményszintek, közös műveltségi alapok kidolgozásában nyilvánult meg. Elsősorban a kimenet felől közelítik meg a tanítás tartalmát, valamint erőteljesen építenek a fenntartói irányítás, szervezés és felelősségvállalás szintjére. A tartalomszabályozást érintő elképzelések megvalósítására korántsem az egyetértés a jellemző, a változtatásokat hatalmas vita kíséri. Egyfelől az iskolák erőteljes központi beavatkozásként élik meg a tananyagszabályozás lépéseit, másfelől például az angol nemzeti tantervet övező viták a különböző érdekcsoportok egymással ellentétes törekvéseit is megvilágították. Az autonomisták érdekeinek megfelelően a korábbi tíz követelményszintet nyolcra csökkentették és növelték az önállóan gazdálkodó iskolák számát. Az utilitaristák hasznosságelvű szempontjait az egyes tantárgyak gyakorlatias követelményrendszerébe építették be. Az angol nemzeti alaptanterv bevezetésével kapcsolatos vitákat számos hazai és nemzetközi tanulmány feldolgozta. Ezek részletezése helyett érdemes megemlíteni azokat a közös pontokat, amelyek a megegyezés alapjai lehetnek az elkövetkező években. Ilyenek például az egyenlő esélyek megteremtésének tantervi technikái (például az alapozó időszak kitolása, a követelmények és az életkori sajátosságok illesztése, a tanítási-tanulási folyamat kimeneti oldalának tágabb szintmeghatározásai) és a fejlesztésközpontúság (a képességek fejlesztésének előtérbe helyezése, a gyakorlatiasság elvének érvényesítése). Skóciában a Tantervi tanács az 1980-as évektől az 5–14, a 14–16 és a 16 év feletti korosztály számára számos tantervi programot dolgozott ki. Az 5–14 évesek számára megalkotott „A tanterv struktúrája és egyensúlya” címet viselő dokumentum (1993) öt részből áll. Az első két fejezet foglalkozik a bevezetendő program legfontosabb alapelveivel és célkitűzéseivel, a harmadik rész tartalmazza a tantervkészítésre ható tényezők felsorolását, a negyedik fejezet a tantervi értékeléssel, az ötödik az új elképzelések bevezetésének ütemét tartalmazza. A lengyel tartalmi szabályozásnál megemlített koherenciára való törekvés a skót tananyagszabályozás esetében is megfigyelhető. Hollandiában az 1993-tól bevezetett alaptantervi követelmények szolgálgják az egységszerűsítést. Nem határoztak meg olyan részletezettségű és mélységű követelményszinteket, mint az angol vagy a skót tanterv. Nagyobb gondot fordítottak az iskolák szakmai önállóságának megőrzésére. Maga a tanterv az általános bevezető részek után (alapkövetelmények és célkitűzések) az egyes tantárgyak tanterveit tartalmazza. „Alapelv a mindenki számára szükséges, egységes műveltségi alapok biztosítása.” Az egyes tantárgyak tantervei fejlesztésközpontúak, hiszen a tananyag tervezését elsősorban a képességek és kompetenciák mentén vázolták fel. A jelenlegi holland tartalmi modernizáció kulcsfeladata felkészíteni a tanulókat az információs társadalom kihívásaira. Mindhárom tantervi szabályozás esetében a legalapvetőbb, hogy az irányítás a fenntartói szint kezében van, a felelősség kérdésében erősödő állami beavatkozás figyelhető meg.

*Csehországban, Szlovákiában és Romániában* ezzel ellentétes folyamatok játszódtak le. A korábban majdnem teljesen egységes, központosított rendszerek csak lassan alakultak át. Csehországban nagyobb lehetőséget biztosítanak a helyi tervezés számára, Romá-

niában hozzákezdtek az egységes követelményrendszer kidolgozásához. (8) Szlovákiában az alapfokú oktatásban három, a középfokon négy új tantervet vezettek be. Ezáltal a szlovák oktatási rendszer meglehetősen tagolt képet mutat. A tantervek az egyes iskola-típusoknak megfelelően tartalmazzák az adott képzési forma részletes tantárgystruktúráját, pontos időkeretét, a tanulói tevékenységeket, követelményeket. Az alapfokú oktatási intézmények 10 százalékos önálló sávot kapnak, amelyben megtervezhetik saját tantervi elképzeléseiket. Az 1997-es új oktatási törvény a 9 éves általános iskolát teszi kötelezővé, meghatározza a kötelező órák számát, valamint javaslatot tesz a választható tárgyakra. A szlovák rendszer tagoltsága az egyes oktatási szintek differenciált tantervi variációiban érhető tetten. A lengyel folyamatokhoz hasonlóan elsősorban a bementi oldalra koncentrálnak. A differenciálódás a középfokú oktatásban még erőteljesebb.

Vessünk egy rövid pillantást az Európán kívüli területek tartalomszabályozási tendenciáira. Az *Egyesült Államokban* tradicionálisan a helyi tanterveken alapuló, az iskolák önállóságát figyelembe vevő föderatív tartalomszabályozás dominált. Az utóbbi időszak vitái azonban számos esetben felszínre hozták a nemzeti szttenderdek elkészítésének fontosságát. Több tantárgyi területre vonatkozóan elkészültek a részletes szttenderdek, amelyek lényegében tantervek. A Kongresszus javasolja az egyes államoknak ezek figyelembe vételét. Így az eddig teljesen tagolt rendszer az egységesedés irányába mozdult el. Számos olyan tanulmány jelent meg, amelyik összefoglalja azokat az ismereteket és képességeket, amelyet minden amerikai iskolásnak tudnia kell a következő évezredben. Az amerikai tartalomszabályozás folyamatára az egységesítés mellett az állami felelősségvállalás növekvő mértéke jellemző. Az új-zélandi törekvések sok hasonlóságot mutatnak az amerikai és az angol folyamatokkal. A tantervi „vezérfonalukban” legelőremutatóbb fejezet a követelményszintek teljesítéséhez elengedhetetlenül fontos kompetenciák (Nga Tino Pukenga) listájának koherens hálába történő szervezése az alábbiak szerint: kommunikációs, matematikai, információs, problémamegoldó, önfejlesztő, együttműködő, fizikai, tanulási és munkába állási képességek listája.) Az 1993-ban kiadott tantervi keretek lényegesen vázlatosabb követelményszinteket tartalmaznak, mint az angol vagy a holland nemzeti alaptanterv. Steve Benson, új-zélandi tantervi szakértő szerint a jelenleg is zajló viták központi kérdése az állami ellenőrzés és felelősségvállalás mértéke, a tanítási-tanulási folyamat, az alaptantervi követelmények teljesítésének elszámoltathatósága.

### A tartalmi szabályozás távlatai

A tartalmi szabályozás dimenzióinak és példáinak a vizsgálata során számos olyan fogalommal találkozhatunk, amelyek az egyensúlyteremtés egymástól eltérő erősségétől függetlenül sejtetni engedik a következő évtized legfontosabb tendenciáit. Ezek közül célszerű az alábbiakat szembesíteni a fenti folyamatokkal: fejlesztésközpontúság, hatékonyság és minőség, változás és innováció, elszámoltathatóság.

#### *Fejlesztésközpontúság*

Az ezredforduló felé közeledve a tudás minősége gyökeresen átalakult. Több külföldi szakértő egyenesen „a képességek évszázadának” nevezi a 21. századot. Az új-zélandi és a norvég kompetencialista alapján a problémamegoldó és kritikai gondolkodás képessége mellett kiemelkedő fontosságúnak tűnik az együttműködési képesség fejlesztése. Előtérbe kerül az információ megtalálásának és felhasználásának képessége is (lásd a holland nemzeti alaptanterv holland nyelvi tantervi követelményeit). Másfelől a tantárgyakhoz illeszkedő ismeretszint a tantárgyak közötti dimenzióba, a közös követelmények szintjére emelkedik (Skócia). Ez előtérbe helyezi a tananyag-elrendezés tantárgyközi technikáit, az egyes tudáselemek komplex, koherens illeszkedését. Számos ország tartalmi modernizációs elképzelései között elsődleges célkitűzéséként szerepelt az a fajta paradigmavál-

tás, amelyet leegyszerűsítve a képességek fejlesztésének és az információ megtalálásának, szelektálásának és felhasználásának nevezhetünk. Ez az új ismeretkörök alapelvek közé történő beépítésének technikájaként (lásd Hollandiában az informatika kiemelt szerepét, Angliában a médiaismeret beépítését, valamint Skóciában a közös követelmények listáját) is jelentkezik. Másfelől a fejlesztésközpontúság másik területét jelentik azok az ismeretkörök és kulcskompetenciák, amelyek a hasznosság elve és a gyakorlatiasság szempontja szerint kerültek be az alaptantervi követelmények közé (Anglia).

### *Hatékonyág és minőség*

Ahhoz, hogy egy adott ország oktatása megőrizze nemzetközi versenyképességét, szükségesnek látszik átgondolni azt, hogy mennyire nyújt az adott iskola, illetve maga az egész oktatási rendszer minőségi, hatékony tudást, mennyire jelenik meg a tartalmi szabályozásban (lásd a norvég és a lengyel tantervi alapelveket). Kétségtelen tény, hogy a hatékonyság elsősorban közgazdasági kategória. A társadalmi és gazdasági erőforrások

---

*Ma már egyre inkább mérhetővé válnak azok az elemek, amelyek egy-egy oktatási rendszer hatékonyságát és minőségi változásait jellemzik. Gondoljunk csak a megtérülési rátára vagy a hozzáadott érték fogalmára. A tartalmi modernizáció folyamatának szabályozása és megállítása, esetlegesen az adott ország oktatásának minőségi és hatékonysági növelése azonban első megközelítésben meghatározott mértékű és minőségű állami beavatkozást igényel.*

---

optimális felhasználása azonban az élet minden területén, így az oktatásban is egyaránt fontos. Különösen igaz ez akkor, ha elfogadjuk azt, hogy a gazdaság és a képzés között erőteljes egymásra ható erők működnek. A gazdasági értelemben vett hatékonyság azonban még nem jelenti automatikusan az oktatás minőségének a javulását. Teljesen más a helyzet abban a pillanatban, ha a munkaerőpiaci igények mentén nézzük az oktatás hatékonyságát. A hatékonyság kulcsa éppen a meglévő erőforrások optimális felhasználásában rejlik. A hangsúly azonban az állami beavatkozás mértékén és minőségén van. Ma már egyre inkább mérhetővé válnak azok az elemek, amelyek egy-egy oktatási rendszer hatékonyságát és minőségi változásait jellemzik. Gondoljunk csak a megtérülési rátára vagy a hozzáadott érték fogalmára. A tartalmi modernizáció folyamatának szabályozása és megállítása, esetlegesen az adott ország oktatásának minőségi és hatékonysági növelése azonban első megközelítésben meghatározott mértékű és minőségű állami be-

avatkozást igényel. Ahhoz pedig, hogy e két faktor súlyát és az állami beavatkozás mértékét megbízható módon elemezzük, a rendszerre ható többi tényezőt is érdemes megvizsgálni.

### *Változás és innováció*

Három területet érdemes alaposabban megnézni annak érdekében, hogy a különböző szintű és mértékű változásokat összevethessük az előzőekben tárgyalt hatékonysági és minőségi jellemzőkkel. A tudományok változására egyszerre jellemző az integrálódás és a differenciálódás. A korábbi nagy tudományágak évszázadokon át megszokott rendje felborulni látszik. Egyrészt rengeteg tudományközi terület alakult ki a társadalom- és természettudományok határán, másrészt az új tudományok egy része már nem fér be ebbe a „két doboz” világba. A tudományágak integrálódása és differenciálódása együtt járt a kutatási eredmények számának ugrásszerű növekedésével. Ennek megfelelően ma már

nem az információ mennyiségi felhalmozása a döntő, hiszen ez majdhogynem lehetetlen, hanem az információ megtalálásának, kezelésének, elemzésének és alkalmazásának a képessége. A tudományterületek változásai és az információrobbanás folyamata az iskola és a tanári szerepkör hagyományos rendjét is megváltoztatta. A holland és a skót tartalomszabályozás folyamata arra világított rá, hogy a rendszerszintű és helyi innováció a tantervi változtatások és viták miatt leginkább a továbbképzések szintjén vihető a leghatékonyabban a gyakorlatba. Ez olyan szemináriumokat, szakmai továbbképzéseket és másoddiplomát adó felsőoktatási kurzusokat jelent, amelyek az alaptantervben meghatározott kulcselemek megvalósítását segítik elő. (9)

### *Elszámoltathatóság*

Az elszámoltathatóság viszonylag új fogalom a nemzetközi pedagógiában. *Kozma Tamás* szerint az „iskola elszámoltathatósága olyan mérés és értékelés az iskoláról, amelyben szakma és finanszírozás összekapcsolódik”. (10) Maga a rendszer a tartalmi szabályozással kapcsolatos problémákra piaci természetű, társadalmi és a tanári szakmaisághoz kapcsolódó válaszokat nyújt. Ennek megfelelően célszerű az iskola közösségi elszámoltathatóságáról beszélni. Egyfelől az oktatás egyre demokratikusabbá válik és az iskolák a helyi társadalomhoz igazodnak. Másfelől egy, az oktatásban jól használható többelemű finanszírozási és elszámoltathatósági rendszer alakul ki. Így az oktatás minden része (állam, minisztérium, helyi irányítás, tanárok, szülők, tanulók) tudatában van saját felelősségének az oktatás hatékonyságát és minőségét illetően. (11) Megfelelő egyensúlyba kerülnek az ellenőrzési, értékelési és minőségbiztosítási folyamat önértékelő és rendszerező elemei (lásd Skócia, Új-Zéland). Valószínűnek tűnik, hogy a tartalmi szabályozásban mutatkozó nemzetközi folyamatok a minőség biztosítása és a közösségi elszámoltathatóság irányába mutatnak.

Szeretnék köszönetet mondani azoknak a hazai és külföldi kollégáknak, akik tantervekkel, hasznos tanácsaikkal munkámat segítették. Így *Collin McAndrew*nak, a skót Tantervi Tanács (CCC) szakértőjének, *Frederico Ottolengh*nek, az olasz oktatási miniszter tanácsosának, *Steve Benson*nak, új-zélandi tantervi szakértőnek, *Szebenyi Péter*nek, a szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék professzorának és *Tompa Klárának*, az Országos Közoktatási Intézet tudományos főmunkatársának.

### Jegyzet

- (1) SZEKENYI Péter: *Tagoltság és egységesítés – tananyagszabályozás és iskolaszervezet*. Magyar Pedagógia. 97. évf. 1997/3–4. sz. 271–302. old.
- (2) BATHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciált tanításmélet vázlatja*. Okker Kiadó, Bp, 1997.
- (3) SZEKENYI Péter: *A helyi tantervek és a főváros tantervei (1869–1936)*. In: *A tantervmélet forrásai 21*. Bp, OKI. 1999. 49–83. old.
- (4) BEANE, James A.: *Introduction: What is a Coherent Curriculum?* In: *Toward a Coherent Curriculum. The 1995 ASCD Yearbook*. 1995. 1–15. old.
- (5) SZEKENYI Péter: *Tantervfajták külföldön*. In: *A tantervmélet forrásai 15*. Bp, 1993.
- (6) ALVIK, Trond: *National curriculum in the primary school of Norway*. Journal of Curriculum Studies. Vol. 23. No. 2. 1991. 181–184. old.
- (7) RULKA, Janusz: *Educational Transformation in Poland (1990–1994)*. In: *Educatio 1994*. 482–486. old.; SETÉNYI János: *NAT-fordítási kísérletek*. *Educatio 1999*. 631–640. old.
- (8) CAPEK, Vratislav: *School and Education in the Czech Republic*. In: *Educatio 1994*. 471–480. old.; SETÉNYI János: *NAT-fordítási kísérletek*. *Educatio 1999*. 631–640. old.
- (9) SETÉNYI János: *NAT-fordítási kísérletek*. *Educatio 1999*. 631–640. old.
- (10) KOZMA Tamás: *Az elszámoltatható iskola*. (kézirat, 1999.)
- (11) LEITHWOOD, Kenneth: *Educational Accountability: The State of the Art*. Bertelsmann Foundation, Gütersloh, 1999.

## 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.



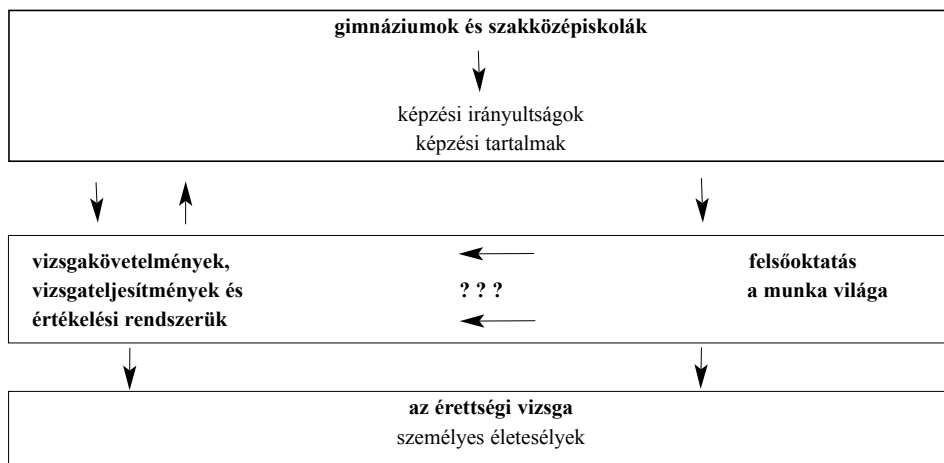
E paradox helyzet – itt most csak röviden érintve okait – azért állhat elő, mert magának az érettségi vizsgának a megváltozása hosszú távú vagy legalábbis hosszabb távon érvényesíthető oktatáspolitikai akarat eredménye. Az iskolázás folyamatában értelmezve akkor korrekt bármilyen, tényleges hatású változtatás, 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 megkérdés 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 engedték 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

érettségin 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-

---

*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 érettségizetteket fogadók szerint az autonómia egy szeletéért való lemondásért a kibocsátott „termék” szélesebb körű elismerését kapjuk cserébe.*

---

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 elöltött 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 körültekintő, 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 vizgára 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 történetet 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, úgy mond, 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 csúcsoktól 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 csúcsoktól társadalmi dinamikájában 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 kevéssé 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 érvel, 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, társadalmpolitikai 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 hárítot 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

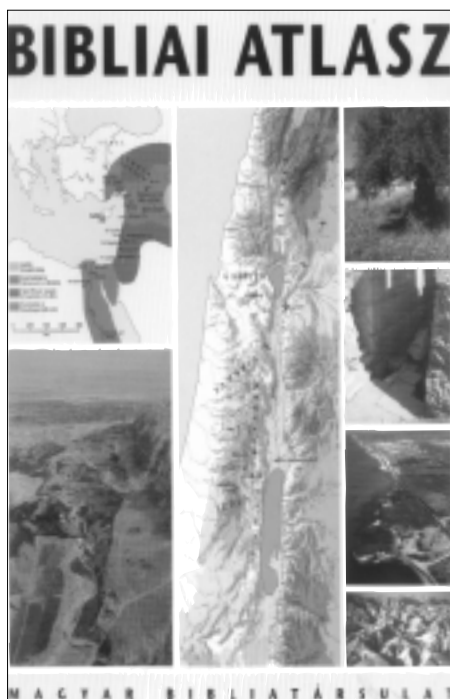
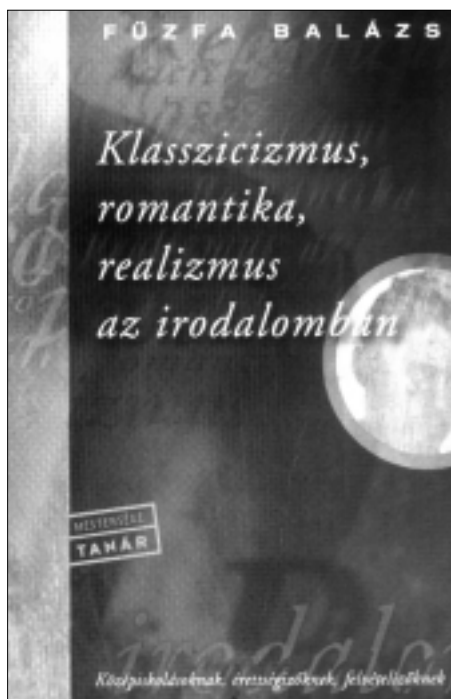
általános iskolát végzett tanulók száma, és ezt a többletet kevesebb ellentmondásra és ráfordításra számítva az oktatáspolitikai színté kizárólag a szakmunkásképzésben vezette le, arra számítva, hogy a szakmunkások iránti szükséglet színté korlátlan lesz. Ezzel párhuzamosan a felsőoktatásból „visszaszámláló” 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