

Kérdések az iskolai vizsgákról

Az iskolai vizsgákkal kapcsolatban megfogalmazható fontos, izgalmas, érdekes kérdések száma, ha nem is végtelen, de legalábbis számtalan. A „kényelmesség” azonban ez esetben is – mikor nem? – veszélyekkel is jár. Az egyik veszély abból fakad, hogy manapság már nem kérdéseket, hanem válaszokat várnak, és igencsak kellemetlenkedőnek ítélik azt, aki „még most is csak kérdéseket fogalmazgat”. Mit tehetnék? Vállalnom kell ezt a „kellemetlenkedő” szerepet, hiszen akkor is ezt tettem volna, ha nem ezzel a címmel kérnek fel tanulmányom megírására. Tettem volna és teszem ezt azért, mert miközben elismerem, hogy egy *mesterségesen és teljesen szükségtelenül kredít* kényszerhelyzetben valóban sürgetőnek tűnnek a válaszok, de – meggyőződésem szerint – egyfelől a válaszok még nem kiérlelték, és másfelől igen nagy esély van arra – nem függetlenül a mesterségesen kialakított sükséghelyzettől –, hogy nagyon rossz és veszélyes válaszok szülessenek.

Ez a helyzet viszont arra kényszerít, hogy ellenálljak annak a csábításnak – erre a konferencia címe: *Vizsgák a XX. század végén*, lehetőséget adna –, hogy kérdéseimet általában a vizsgára, a „vizsgára mint olyanra” vonatkoztatva fogalmazzam meg, és valóban kellemes filozófiai, pszichológiai, neveléseméleti fejtegetésekbe bocsátkozzam e témában. Úgy vélem ugyanis, hogy a jelen helyzetben a vizsgára vonatkozó elméleti kérdéseket is abban a kontextusban – annak a diskurzusnak a keretében – érdemes megfogalmaznunk, amelyben „itt és most”, nálunk az iskolai vizsga, az iskolai vizsgák kérdése elhelyezkedik, illetve felmerül.

Ebből a megfontolásból kiindulva két téma köré rendezem mondanivalómat:

- először megkísérlem összefoglalni a vizsga körül kialakult diskurzus néhány jellemzőjét;
- majd ezt követően és erre alapozva, néhány megválaszolandó kérdést tennék fel, bizonyos megfontolásokkal körülbástyázva.

Melyek a vizsgadiskurzus jellemzői?

Először is e diskurzus *meghatározott szakmai háttérrel és szakmai előzményekkel zajlik*. Ez még akkor is igaz, ha – amint látni fogjuk – a diskurzus másik jellegzetességeként, megjelent egy olyan nyelvezet és akarat is, amely nem tud, illetve nem akar erről a háttérről tudomást venni. Másképpen fogalmazva: nem képes vagy nem akar a diskurzusba bekapcsolódni.

Mire gondolok? A nyolcvanas évek elejétől-közepétől kezdve – nem előzmények nélkül – a *tudományos szakma* és ennek inspirációjára a gyakorlati szakma bizonyos körei elkezdtek egy új nyelvezetet használni, elkezdték a közoktatás kérdéseit – az addigiakhoz képest – új módon, új paradigmák keretében vizsgálni. Ennek az új diskurzusnak az egyik fontos, központi fogalma lett a „*vizsga*”, amely illeszkedett az „output irányítás”, a „core-curriculum”, a „kerettanterv”, a „szakmai

szabadság”, a „pedagógusi autonómia”, az „alternativitás” fogalmaival is jellemezhető diskurzusba.

A nyolcvanas évek végére a tudományos szakma hatalmas mennyiségű – szemlélő, összehasonlító, elemző és koncepiáló – anyagot halmozott fel (csak saját kis archívumomban közel száz anyagot őrzök) az output szabályozás, az értékelés, a vizsga kérdéséről. Ez az anyag nyelvezetét, problémakezelését, dimenzionáltságát tekintve már a nemzetközi tudományosság koordinátaiban is elhelyezhető.

E szakmai diskurzus keretében szinte valamennyi lényeges kérdés megfogalmazódott, s ez még akkor is igaz, ha hozzá kell tennünk: nem minden tekintetben kellően kidolgozott módon fogalmazódtak e kérdések.

Ebben a diskurzusban a vizsga problémája beleágyazódott a közoktatási rendszer komplex problematikájába, és maga is sokféle megközelítésben jelent meg.

Az évtized fordulójára egyfelől kirajzolódtak egy bizonytalan, de a diskurzusban működőképesnek tűnő szakmai konszenzus körvonalai, másfelől a hangsúlyoknak, a megközelítéseknek megfelelően megszerződtek bizonyos szakmai csoportok. Kialakult a vizsga kérdéséhez inkább a tananyag, a tanterv vagy/és a követelményrendszer, a tantervi szabályozás felől közelítő szakmai csoportosulás; jelen volt a vizsga problémáját is elsősorban oktatáspolitikai, -irányítási kérdésként megközelítő szakmai csoport, és végül kialakult a vizsgát szükséges rosszként kezelő és ezért minden vonatkozásban limitálni kívánó szakmai csoport is, amely azonban nem az output irányítást kérdőjelezte meg, hanem sokkal inkább mind az output, mind az input irányítás, általában az irányítás minimalizálásának talaján állt. Megnevesíthetném e szakmai csoportokat, de azért *nem teszem*, mert a konkrét munkákban, projekteknél ezek a csoportok igen átjárhatóan bizonyultak, sőt szinte kínosan ügyeltek arra, hogy más csoportok, a „másik” bevonásával is folyamatosan kontrollálják magukat. Ez már önmagában is fontos és új eleme volt ennek a diskurzusnak, amelybe aztán a „pártosodás”, a pártok szakértői csoportjainak kialakulása vitt új, ha nem is elhatárolódási, de mindenképpen elkülönülési trendeket, hogy aztán – úgy látom – napjainkban ismét erősödjön a diskurzus fenntartásának és az abban való részvételnek az igénye. Ennek elemzése messzire vezetne, itt csak azt jegyezni meg, hogy ennek okai között valószínűleg nagy szerepe van a „tudományosságot” a diskurzuson kívülről ért támadásoknak is.

A diskurzus egyre inkább differenciálódott, de egyik alapvető jellegzetessége volt és maradt, hogy kialakult egy sajátos nyelvezet, a résztvevők tehát jól értették egymást, és ezzel együtt járt egy professzionális bizalom, biztonság, hogy tudniillik a *problémák professzionálisan kezelhetők és kezelendők*. A diskurzus másik fontos jellegzetessége volt-lett, hogy hamar – szerintem túlságosan is gyorsan – pragmatikus jellegűvé vált, azaz: a konkrét hazai viszonyok közé zárta a problémát, szinte az elméleti tisztázással egy időben (sőt, azt mintegy zárójelbe téve) fejlesztési tevékenységben is realizálódott. Ez utóbbi következményeként lényegében valamennyi szakmai csoport mögött jelen volt a fejlesztési processzus is, ami azért jelentős, mert így a tudományos szakma nagymértékben összefonódott a gyakorlati szakmával. Ez egyfelől erősítette nemcsak legitimitációját, hanem hatását is, másfelől a gyakorlati szakma maga is részese lett a diskurzusnak. Az a tény, hogy a gyakorlati szakma – legalábbis annak legerősebb csoportjai – belül voltak a diskurzuson, egy fontos tanulási folyamatot eredményezett, amelynek egyik következményeként a „gyakorlat” a későbbiekben igen komoly ellenállást fejtett ki a diskurzuson kívülről érkező, inkább hatalmi, mint szakmai törekvésekkel, illetve a diskurzust tagadó „új”, ismét erőteljesen ideologikus nyelvezettel szemben. (Ez empirikusan is bizonyítható, és csak azért kell hangsúlyozni, mert újabban egyes nyilatkozók részéről divattá vált az ellentéteket a tudományos és a gyakorlati

szakma között fellelni, holott a választóvonalak egészen máshol húzódnak. De erről később.)

Melyek voltak ennek az említett laza, de működőképes konszenzusnak a legfontosabb elemei?

a) Radikálisan át kell alakítani a tartalmi irányítást.

b) Ennek egyik kitérési pontja a vizsgarendszer és/vagy az alaptanterv (ennek értelmezésében eltérések voltak, de a meghatározó trend a minimalizálás, de legalábbis a jelentős mértékű csökkentés volt).

c) A diskurzus folyamatában a *rendszer* szabályozását illetően egyre inkább az „és” vált meghatározóvá, de ezzel egyúttesen szakmailag mint megoldandó, kezelendő alternatíva legitimizálódott a központi és kötelező tartalmi irányítást elvető, illetve minimalizálni kívánó, a pedagógiák jogi egyenértékűségét képviselő álláspont is.

d) A konszenzus része volt a „két vizsga kell és (esetleg) diagnosztikus mérések az egyes érzékeny szakaszhatárokon” álláspont is.

e) Bizvást tekinthetjük a konszenzus elemének azt a felfogást is, amely a vizsgákhoz olyan alaptantervet kívánt társítani, amely valóban alaptanterv, azaz a minimálisan szükséges közöset tartalmazza. (Azokra a kérdésekre, hogy tudniillik ez az alaptanterv konkrétan hogyan épüljön fel, lehet-e, legyen-e követelmény jellegű és így tovább, megjelentek ugyan a kialakuló konszenzus csírái, ez az „laza, de működőképes” konszenzus azonban nem teljesedett ki.

f) A kialakult „egyetértés” képletszerűen talán így írható le: két vizsga + kétszintű (alap + helyi) tanterv.

Hogy miképpen értelmezem a konszenzus határait és erősségét, azt – elkerülendő, hogy bármilyen kolléga álláspontját és „mozgását” félremagyarázzam – hadd világítsam meg a saját szakmai álláspontom példáján.

Azon szakemberek közé tartozom, akik szerint a „jó” (meghatározott pedagógiai paradigmában hatékony, sikeres, elfogadott, kontrollálható stb.) iskolának nincs szüksége központi alaptantervre sem, sőt, ez az egyik veszély, amely egy jó iskolát fenyegethet. (Némi szarkazmussal: ez alól csak az az eset a kivétel, ha az általam „megcsinált” jó iskola saját tanterve lesz- lenne a központi tanterv.) Azonban a diskurzus során elfogadtam, hogy az iskolarendszernek – itt és most (az érvek felsorolásától most eltekintek) – szüksége van egy alaptantervre, de ezzel együtt sem fogadtam el a NAT első három változatát mint konkrét megoldást, mert nem tartottam kellő mértékben minimalizáltnak, alapnak. Ugyanakkor egyetértettem azzal a konstrukciós elvvel, hogy a NAT-nak csak akkor van értelme (csak az legitimálhatja), ha a közös és kötelező minimumot szabályozza. (A „kötelező” erősségét és érvényességi körét illetően különböző megoldások lehetségesek, de erre most nem térnék ki.) Nos, úgy értelmeztem ezt a bizonyos konszenzust, hogy a fenti szakmai álláspont részese volt ennek.

Ez a konszenzus ellenőrizhető azokban a kötetekben, amelyek talán leginkább reprezentálják ezt az időszakot. Lásd pl.: Csak reformot ne...; Iskola és pluralizmus; Tanterv vagy vizsga, a NAT kötetei.

A diskurzus másik alapvető jellegzetessége és tényezője az a „spontán” átalakulási folyamat, amely magában az iskolarendszerben ment végbe. A „spontán” jelző természetesen csak a központi irányítás szempontjából és ebben az értelemben is csak korlátozottan érvényes, hiszen az alternatívitás megjelenése az iskolarendszerben egyfelől az „iskolacsinálók” részéről igen tudatos akciókat jelentett, másfelől ezek az akciók részben élveztek bizonyos központi támogatást, részben pedig – lásd: a nyolc évfolyamos gimnáziumok – igen hamar hivatalos oktatáspolitikai, irányítási hátszelet is kaptak.

Melyek voltak, illetve melyek azok a *következményei* ennek a folyamatnak, amelyek nem lehet figyelmen kívül hagyni, ha a vizsgákkal kapcsolatos diskurzust elemezzük?

a) Vannak a NAT + vizsgarendszer szabályozási képletet legitim módon elutasító iskolák.

b) A 8 + 4(5) iskolaszervezet, ha még nem is esett szét, de teljesen fellazult.

Ennek a helyzetnek az egyik következménye, hogy megjelentek olyan pedagóguscsoportok, amelyek objektív helyzetük következtében ellenérdekeltekké váltak a kialakult konszenzus gyakorlati érvényesítésében, különösen ami a kötelező-közzéteként felfogott NAT-ot illeti.

Másfelől a vizsgarendszer + NAT eszközrendszerének választ kell adnia az állam társadalmi és pedagógiai értelemben egyaránt retrográdnak, mások által esetleg mindkét vonatkozásban progresszívnek minősített, illetve minősíthető szerkezeti változásokra. E változások természetesen bizonyos szülői csoportok érdekeit is megjelenítik, ugyanakkor igen keményen sértik más rétegek érdekeit, és ezért igen éles oktatáspolitikai felhangot adnak a szakmai diskurzusnak, miközben nagyon eltérő módon vetik fel, értelmezik mind a vizsga, mind pedig a NAT funkcióját.

Ez azonban azt is jelenti, hogy a diskurzusban olyan tényező jelent meg, amely a nyolcvanas évek végén ugyan már felsejlett, de csak inkább mint alternatív – tehát „kiegészítő” eljárásokkal kezelhető – megoldás, nem pedig mint az egész kérdéskört erősen determináló tényező.

A nyolcvanas évek végére kialakult diskurzus tovább folytatódott a közoktatási törvény szakmai koncepciólásának első szakaszában. Azt mondhattam, hogy a *Gazsó Ferenc* által vezetett, bizottság keretei között az addigi diskurzus újra lejátszódtól sűrített, rövidített formában. Ez jól érzékelhető, ha összevetjük a bizottság által készített tervezet 1991. januári és júniusi változatát. A januári tervezet (egy-két igen elmosódott, ellentétes álláspontot is megengedő megfogalmazás ellenére) „csak vizsgarendszerrel” álláspontját a júniusi változatban felváltotta az alaptanterv + vizsgarendszer koncepciója, míg a vizsgarendszer vonatkozásában határozottabban érvényesült a konszenzus elemét képező „két vizsga kell” nézet.

Ezt a diskurzust 1991 nyarától a *politika erőszakos beavatkozása* nemcsak hogy *darabokra törte*, hanem egy-egy időszakban, egy-egy konkrét lépésével egyszerűen nem létezővé, sőt meg nem történtté kívánta tenni, a kialakult konszenzust és annak megjelenítését is jelentő „anyagokat” (törvénytervezet, NAT III.) egyszerűen lesöpörte az asztalról.

Ennek az erőszakos beavatkozásnak az eredményeként *egy teljesen „új” nyelvezet, konstrukciós és legitimizációs stratégia jelent meg*, amely a rendszerváltásra hivatkozva, mintegy annak részeként *felfüggesztette a diskurzust, és nem létezőként kezelte a kialakult konszenzust.*

A néhány jelentősebb és több apróbb lépésből összeálló folyamatból most csak két történést emelnék ki:

a) az MKM által készített, 1991. őszi törvénytervezet-fogalmazványokat;

b) az 1992 tavaszán meginduló „titkos” NAT-konstruálási tevékenységet.

a) Ami az MKM említett törvénytervezet-variációkat illeti, ezek mind a vizsga, mind a NAT kérdésében *egy teljesen új konstrukciót emeltek hivatalos állásponttá.* Ennek lényege: a vizsgák egy differenciált, bonyolult rendszert alkotnak. A „kompenzációs” jellegüként propagált, valójában kíméletlen szelekciós funkciót betöltő vizsgarendszer kapcsolja össze a külön-külön, önálló tantervekkel

vezérelt, tehát tantervileg is differenciált – a kasztrendszerre emlékeztető – iskolaszervezetet. A konstrukció az alaptanternélkül működő angol vizsgarendszer utánzataként kialakított vizsgarendszert az ötödik évfolyamtól három irányba ágazó „klasszikus” német-poroszk iskolaszervezettel és tantervi szabályozással kapcsolta össze.

b) Az 1992 tavaszán, szinte illegálisan, de a kormányzati politika támogatásával meginduló NAT-előállítási tevékenység több szempontból is új elemet vitt az eddigi diskurzushoz:

- felszámolta annak nyilvánosságát (ami egyfelől a diskurzus felfüggesztésének kísérlete, más oldalról viszont – mivel a diskurzust teljesen kiiktatni nem lehetett – a diskurzusból való „önkizárást” jelentette);

- egy olyan nyelvezetet és problémafogalmazási konstrukciót akart kialakítani, amely függetlenítette magát a diskurzustól;

- kizárta a pedagógiai tudományos szakmát, azt gyakorlatilag inkompetenssé és önérdékűvé nyilvánította;

- elvetette az addig kialakult konszenzus valamennyi elemét és ezzel együtt

- teljesen átrendezte a vizsgával kapcsolatos kérdéseket.

Új elemet hozott a diskurzushoz az *elfogadott oktatási törvény*, amely jelenleg – a felszínen, formálisan, látszólag – meghatározza az egész diskurzust és – megint csak *látszólag* – azt a kontextust, amelyben a vizsgával-vizsgarendszerral kapcsolatos kérdések megfogalmazódnak, illetve pragmatikus értelemben véve, megfogalmazhatók. Ennek a „látszólagnak” döntő szerepe van abban a vonatkozásban, hogy pragmatikus értelemben mely kérdések tűnnek relevánsnak. Ennek megértéséhez kissé részletesebben kell foglalkoznom az oktatási törvény néhány jellegzetes vonásával.

Először is azt kell kiemelnünk, hogy e törvény „lyukas”, azaz a *tartalmi irányítás kardinális kérdéseit lényegében nyitva hagyja*. Ennek egyik következményeként teljesen jogos a törvénynek egy olyan olvasata, mely szerint ez a törvény recentralizációs jellegű, hiszen a hiányok kitöltését – azaz magát a szabályozást – a kormány és még inkább a miniszter hatáskörébe utalja. Ez az olvasat – véleményem szerint – pontos, és ez a megoldás óriási veszélyeket hordoz magában. A kérdés azonban úgy is megfogalmazható: „miért nem döntötte el ezeket a kérdéseket a törvény?”. (A kormányzat parlamenti többsége ez esetben is biztosította volna a törvény elfogadását.) Az obligát válasz szerint: „mert nem volt kész sem a NAT, sem a vizsgarendszer”. Ez a magyarázat azonban aligha kielégítő. Némi iróniával azt is mondhatnám, hogy már csak azért sem, mert ahogyan és amennyire ez a törvény „készen van”, a fehér foltokat is be lehetett volna tölteni hasonló színvonalú, kidolgozottságú szabályozással. A tényleges magyarázatot – véleményem szerint – inkább abban a tényben lelhetjük meg, hogy a törvény előkészítésének, konstruálásának folyamatát – ellentétben a NAT-készítés tevékenységével – nem lehetett teljesen kivonni az előzőekben említett diskurzusból. Bár – és ezt közvetlen tapasztalatok alapján is állíthatom – erre újra és újra történtek kísérletek, a törvény szakmai előkészítésének folyamatában fenn kellett tartani a nyilvánosság minimumát és a konszenzuseresésnek legalábbis a látszatát. A törvényt – úgy tűnt – nem lehetett a „szakmaisággal” teljesen szembekerülve, azt lesöpörve előkészíteni. (Nem véletlen, hogy a minisztérium az 1992. novemberi tervezetet követő, szinte elemi erejű felháborodást követően kísérlete meg a törvényt visszahelyezni a diskurzus keretei közé.) A törvénykészítés tehát bizonyos mértékig ellenőrzés alatt állt. *Ennek tudható be, hogy az elfogadott törvény – az itt vizsgált kérdéseket illetően – lényegében belül maradt a kilencvenes évek elejére kialakult konszenzuson. Ugyanakkor azzal, hogy mintegy zárójelbe tette*

a legfontosabb tartalmi szabályozási kérdések konkrét megoldását, nyitva hagyta az ajtót a konszenzus részleges vagy teljes felrúgásához.

Másképpen fogalmazva: a törvény adott paragrafusai úgy fogalmazódtak, mintha az előterjesztők és akik megszavazták a törvényt, végül is elfogadták volna a diskurzus állása szerinti lehetséges konszenzust, és csak annak konkrét szabályozásához kérnének még időt. A NAT esetében ennek egyszerű a bizonyítása, hiszen a 9. paragrafus azt is kimondja, hogy „a nevelés és oktatás kötelező és közös tartalmi követelményeit ... a Nemzeti alaptanterv határozza meg”. (Kiemelés tőlem.) Ugyanakkor a kerettantervekkel történő miniszteri szabályozás (a „zárójel” egyik elemeként) ab ovo lehetővé teszi a konszenzus teljes felrúgását is.

Mit tapasztalunk a vizsgák vonatkozásában?

A vizsgát a törvény elég „lazán” kodifikálja, és témánk szempontjából nem is a vizsgát direkt módon kodifikáló 72., nem is a miniszter ezzel kapcsolatos jogosítványait meghatározó 93. és 94. paragrafus, illetve a TOK-nak a vizsgákkal kapcsolatos tennivalóira vonatkozó 99. szakasz, és még csak nem is az ebben a vonatkozásban hiányérzetet keltő 96. paragrafus (amely a Köznevelési Tanács feladatai között nem is utal a vizsgák kérdésére), hanem az iskolák közös, illetve az egyes iskolatípusok sajátos feladatait, funkcióit meghatározó 25–29. és 45. paragrafus a lényeges, mondhatnám azt is, hogy a perdöntő.

E paragrafusokból teljesen egyértelműen kiderül, hogy minden iskolatípusban (a gimnáziumban is!) az alapvizsgára felkészítő nevelésnek, oktatásnak kell folynia.

Összefoglalva: Egy olyan NAT-konceptió és egy olyan vizsgakonceptió, amely

– a NAT-ot nem a kötelező oktatás közös, kötelező tartalmi követelményeként értelmezi, és

– egy olyan vizsgarendszer, amely az alapvizsgára való felkészítés kötelezettségét csak egyetlen iskolatípusra (az úgynevezett általános iskolára) vonatkoztatja, nemcsak hogy a kialakult szakmai konszenzuson kívülre kerül, hanem a törvény betűjének sem felel meg.

Természetes, de talán hangsúlyozandó, hogy ez nem jelenti azt, hogy az ettől eltérő szakmai álláspont ne lehetne indokolható. „Pusztán” arról van szó, hogy ez ne akarjon a törvény mezében megjelenni, illetve vállalja fel saját igazolásának valamennyi terhét.

Már említettem, de itt újra ki kell hangsúlyoznom, hogy a konszenzus alapelemeitől a törvény egyetlen vonatkozásban – a központilag kiadott kerettantervek szentesítésével és szabályozó szerepük központba állításával – tér el radikálisan. A kerettanterv – nem mint szakmai szolgáltatás, hanem mint központi szabályozó eszköz – teljesen új képletet eredményezhet a vizsgák szempontjából is. A kerettanterv az az eszköz ugyanis, amelynek a segítségével teljességgel visszacsempészhető a novemberi tervezetben szereplő szegregáló iskolarendszer és a vizsgarendszer további differenciálásának lehetősége.

A diskurzus jellemzőinek vázlatos áttekintése után – egy talán még konkrétabb „mezőbe” lépve – hadd térjek át néhány olyan kérdésre, amelyek természetesen szoros összefüggésben vannak a diskurzus eddig említett jellegzetességeivel, de ugyanakkor közvetlenebbül kötődnek a vizsgarendszerrel kapcsolatos koncipiáló, fejlesztő munkákhoz.

Konkrét kérdések a vizsgákról

Bár az a kérdés, hogy legyen-e a rendszert szabályozó vizsgarendszer – ezt állíthatjuk –, már eldőlt, mégis megválaszolatlan az a kérdés, hogy ezt kell-e, és ha

igen, hogyan kell kombinálni a svéd rendszerben kizárólagos szerepet betöltő *folyamatos standard értékelési rendszerrel*. Azaz: kell-e és hol, azaz a rendszer mely pontján kell standard, központilag ellenőrzött mérést, méréseket beiktatni a rendszerbe.

Mi szólna egy ilyen megoldás mellett?

Elsősorban a sokat emlegetett, a túl hosszú tartamból – tíz évfolyam – fakadó pedagógusi bizonytalanság és még inkább a fenntartó és a „központ” szakmai kiszolgáltatottsága. (A félelem, hogy nem tudják: az iskola teszi-e és hogyan teszi a dolgát?)

Ugyancsak mellette szól, hogy az iskolarendszer elágazásának pontjain (4., 6., 8. évfolyam) alkalmazva, a standard értékelési rendszer kiiktatná az egyes iskolák magánvizsga-rendszereit, és legalább a magas iskolai teljesítményű gyerekeknek a nagyobb presztízsű iskolatípusokba való átmozgását biztosíthatná.

Mi szól ellene?

– Költséges! Induláskor, a rendszer kialakításakor bizonyára – a hasonló feladatokra jelenleg elköltött összegeket tekintve – jelentős ráfordításokat igényelne, és a működtetés, karbantartás is pénzbe kerülne. Ez azonban olyan nagyságrendű tétel, amely nem lehet valódi érv a szükségességéről való döntésben;

– óhatatlanul további egységesítési tendenciát vinne a rendszerbe;

– nem kellően kimunkált szabályozás esetén kíméletlen presztízsharcot indítana el az iskolák között, sőt az iskolákon belül is;

– a nem a képességekre irányuló mérési rendszer esetén az egész rendszert dezorientálhatja;

– és végül, de nem utolsósorban, óriási mértékben felerősítheti a feltételekhez való alkalmazkodás és idomítás attitűdjét, vagyis azt a *Spencertől Galtonon* át egészen a behavioristákig és neobehavioristákig húzódó tradíciót, mely szerint az emberi lét lényege a konkrét feltételeknek való megfelelés, és ennek alapján kell szelektálni az embereket, s amely attitűd gyilkolja azt a beállítódást, amely a feltételek megváltoztatására irányul.

A kérdésre válaszolnunk kell, mert az iskoláinkat elárasztják a saját maguk által kreált felvételi vizsgák, amelyek hatása egészen rémisztő lehet.

Nem egészen tisztázott az sem, hogy valójában *milyen funkciókat szánunk a két tervezett vizsgának*.

Ismeretes, hogy az alapvizsgát és az érettségit csak igen elvontan kodifikálja a törvény.

A törvény alapján az *alapvizsga* – bár annak a lehetősége nem zárható ki, hogy egy-egy iskola programjában „helyi” funkciót kap – törvényi szinten nem feltétele a továbblépésnek,

– a gimnáziumban – legyen az nyolc, hat vagy négy évfolyamos – e vizsga teljesen értelmét veszti;

– a szakképzésbe is be lehet lépni nélküle.

A két vizsga nem épül egymásra. Az érettségi vizsgának nem feltétele az alapvizsga, és az érettségi vizsgába nem épül be, nem vihető át semmilyen alapvizsga-eredmény. Azaz a rendszer nem kétlépcsős, mint például az angol General Certificate of Secondary Education rendszere (GCSE).

A vizsgák – és ez aligha lehetne másként – nem kötelezőek, s így természetesen az alapvizsga sem.

Az alapvizsga tehát lóg a levegőben.

Az *érettségi* – a jelenlegi helyzethez hasonlóan – az új szabályozásban is funkciótlanok tűnik.

Egyelőre nem világos, hogy az érettségi standardizálása önmagában változathatna-e azon az alaphelyzeten, amelynek lényegét úgy fogalmazhatnánk meg, hogy a felsőoktatást egyre kevésbé érdekli az érettségi eredménye, pusztán a jogi ténynek, az érettségivel való rendelkezésnek van funkciója.

A mai rendszerben a felsőoktatás bizonyos – általa kiválasztott és szakonként változó – tantárgyi, de nem érettségivel igazolt, eredmények iránt tanúsít érdeklődést, és ez a trend a „kapuk” nyitásával és a felsőoktatás minden irányban jelentkező differenciálódásával feltehetően csak tovább erősödik.

A magam részéről megfontolandónak tartanám, hogy – a német rendszernek megfelelően – nem kellene-e az *utolsó két évfolyam eredményeit az érettségi részének tekinteni*. Ennek egyik valószínűsíthető eredménye az érettségi presztízsének erősödése, illetve funkcionális jelentőségének növekedése lenne, de ezzel serkenteni lehetne azt az egyébként is indokolható folyamatot, hogy a középiskola utolsó két évfolyamán – a pályaorientációs feladatok előtérbe kerülésével együttesen – egyre inkább a kurzusszerű tananyag- és tanulásszervezés váljon meghatározóvá.

Összefoglalva a vizsgák *funkciójára* vonatkozó kérdést: a jelen pillanatban úgy látom, hogy igen nagy szakmai és anyagi beruházásra készülünk a vizsgák esetében, de egyelőre nem teljesen világos, hogy miért, milyen célok érdekében és mibe kívánunk investálni.

Teljesen tisztázatlan mindkét vizsga esetében a vizsgák „külső”, illetve „belső” jellege, illetve ezek aránya. A törvénynek az a passzusa ugyanis, amely szerint a vizsgát az iskola szervezi, csak szervezeti, szervezési értelemben válaszolja meg ezt a kérdést. De a „külső” vagy „belső” vizsga kérdése magára a vizsga követelményeire és az értékelésre is vonatkozik. Azaz: végig kell gondolnunk, hogy mennyire kell – az egyik vagy a másik vizsga esetén – a „tisztá”, az egynemű, illetve a kombinált megoldások felé haladni. A kombinált megoldások között – véleményem szerint – különös figyelmet kellene szentelni a standardizált külső elemeket és belső – azaz az iskola kompetenciájába tartozó – elemként az iskolai érdemjegyeket tartalmazó vizsgának. A lehetséges és a már működő megoldási változatok száma elég jelentős, de a hazai szakmaiság ezeket még csak érintőlegesen vonta be a vizsgákról folyó diskurzusba.

Alapvető kérdés – amint már említettem – a *kerettantervek és a vizsgák viszonya*.

A kerettanterv mint a központi, a miniszter által szentesített tantervi szabályozási eszköz már önmagában is alkalmas arra, hogy visszacsempéssze a rendszerbe a totális központi tantervi szabályozást. Ez a totális központi szabályozás bár nem lesz egységes – sokféle, iskolatípusonként eltérő lesz –, de, és ezt nem zárja ki a törvény betűje, ugyanolyan módon túlszabályozhatja az egyes iskolákat, ahogy ezt az eddigiekben is tette az állami irányítás.

De a kerettantervek segítségével az iskolafenntartók is beléphetnek a totális szabályozók társaságába. A törvény nem zárja ki annak lehetőségét, hogy például egy nagy város „városi kerettantervet” készítsen és fogadtasson el, amely aztán – hiszen a kerettanterv már nem NAT, hanem sokkal részletesebben kidolgozott, lényegében „klasszikus” tanterv – az iskolák számára már a hagyományos tanterv funkcióját tölti be.

A szakmának elemi kötelessége, hogy végiggondolja ezeket a lehetőségeket (a kerettantervek gyártása – nem egy esetben minisztériumi források felhasználásával – már megindult), és szakmai szempontból megkísérelje a kialakult konszenzust érvényesítő, arra támaszkodó vagy attól eltérő, de indokolt, alátámasztott válaszok kidolgozását.

Utolsó kérdésem igen egyszerű: *Felkészültünk-e a vizsgarendszerrel kapcsolatos feladatokra? Van-e reális esély arra, hogy a vizsgarendszert „normálisan”, azaz az előnyöket felerősítve, a veszélyeket minimalizálva működtessük?*

A választ illetően elég szkeptikus vagyok.

Azt biztosra vehetjük, hogy nem a jó, hanem az olcsóbb megoldást fogjuk megvalósítani. (Az iskolák fogják csinálni és lehetőleg ingyen.)

Ahhoz, hogy egy vizsgarendszer jól működjön a rendszer minden elemében, annak minden szintjén „profikra” van szükség. (Az angol rendszerben professzionális és szakmabeli képződött iskolai tanárok teszik a dolgukat.) Ez sok időt és sok pénzt igényel.

Nem sorolom tovább. Abban bízom, hogy a vizsgarendszer kérdéseinek tisztázása – legalábbis szakmai vonatkozásban – jelentősen csökkenti a vizsgarendszer miatti, de általában a tartalmi irányítást illetően meglevő szorongásaimat.

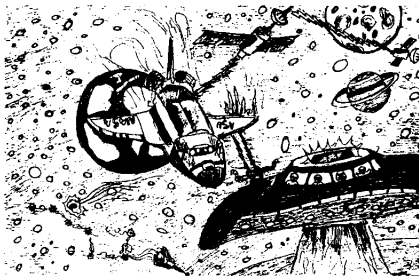
Irodalom

Csak reformot ne... Szakértők az iskola megújításáról. Szerk.: *Lukács Péter és Várhegyi György*. Edukáció, Bp., 1989. Társadalom és oktatás.

Iskola és pluralizmus. Szerk.: *Mihály Ottó*. Edukáció, Bp., 1989. Társadalom és oktatás.

Tanterv vagy vizsga. Szerk.: *Sáska Géza és Vidákovich Tibor*. Edukáció, Bp., 1990. Társadalom és oktatás.

Nemzeti alaptanterv. A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei. MKM, Bp., 1992.



Mahik István, 10 éves