

Mátrai Zsuzsa

Érettségi és felvételi külföldön

Oktatásfejlesztési tanulságok

Egy ország vizsgarendszerének jelentősége elsősorban abban van, hogy szabályozó erejénél fogva közvetlenül is befolyásolja a társadalmi munkamegosztást, a munkaerő képzettségét, a társadalmi mobilitást, benne az egyéni karrierépítés lehetőségeit. Az érettségi vagy a felvételi vizsga olyan szűrő, amely – az egyéni kvalitásoktól persze nem függetlenül – a tudáshoz való intézményes hozzáférést teszi lehetővé vagy éppen lehetetlenné.

Korunkban ennek nagyobb szerepe van, mint korábban, mert a tudáselosztás szabályozása a származás vagy a vagyon által megszerezhető jobb társadalmi pozícióknak egy sajátos korrekcióját, tömegméretű redistribúcióját jelenti. Ezért rendkívül nagy az oktatáspolitikusok felelőssége abban, hogy a tudáshoz való intézményes hozzáférést hogyan szabályozzák, mennyire nyitják ki az iskolák kapuit a tömegek előtt, illetve a nagyobb mértékű előrejutást biztosító képzettséget mennyire teszik exkluzívvá.

Noha a modern társadalmakban az iskolázottsághoz és a szabad szakmaválasztáshoz való jog már nem csak az állampolgároknak, hanem az ott tartózkodó más államok polgáira is vonatkozik, a valóságban ezt a jogot számos szabályozó tényező, köztük maga a vizsgarendszer is korlátozhatja. Érdemes tehát módszeresen áttekinteni, mi mindenre és milyen módon terjedhet ki a vizsgarendszer szabályozó ereje, és ez miként befolyásolhatja egy adott társadalom demokratikus működését, benne az egyének boldogulását.

A vizsgarendszer szabályozó ereje

A vizsgarendszer szabályozó ereje az oktatás teljes vertikumára kiterjed, és egy adott társadalom iskolázottságának kvantitatív és kvalitatív jellemzőit alapvetően befolyásolja. Az iskolázottság kvantitatív jellemzőinek körébe olyan vonások tartoznak, mint a tömegoktatás kiterjedésének mértéke, benne a hátrányos helyzetű társadalmi csoportoknak az intézményes oktatásban való tényleges részvételi lehetőségei. Az iskolázottság kvalitatív vonásait elsősorban a műveltségisményre gyakorolt hatásában ragadhatjuk meg, aszerint, hogy a vizsgarendszer tartalmi követelményei az általános műveltséget és a specializációt, a tényismereteket és a művelti, illetve egyéb képességeket, valamint az idegen nyelvtudást mennyire részesítik előnyben. A kvantitatív és a kvalitatív jellemzők a tudáselosztás redistribúciójának olyan mutatói, melyek a társadalmi mobilitás mértékéhez kötött egyéni boldogulásnak nemcsak az adott országon belüli, hanem a más országokra kiterjedő lehetőségeit is körvonalazzák.

Kvantitatív jellemzők

A tömegoktatás kiterjedésének mértéke. A külföldi tapasztalatok áttekintése során nyilvánvalóvá vált, hogy az oktatás tömegesedése és a vizsga szabályozó ereje kölcsönhatásban áll egymással. Egyfelől úgy, hogy a vizsgarendszerben elinduló változásoknak a tömegoktatás organikus kiterjedése az egyik döntő motívuma, másfelől pedig úgy, hogy a vizsgarendszer megváltoztatásával növelhető vagy csökkenthető az oktatás organikus tömegesedésének a mértéke.

Példák sorát láthattuk arra, amikor azért kellett egy működő vizsgarendszerbe oktatáspolitikai eszközökkel beavatkozni, mert nem tartott lépést az oktatás organikus tömegesedésének mértékével. A hatvanas évek közepén a középiskolázás tömegesedése motíválta Angliában a könnyebben letehető CSE (középiskolai vizsgakövetelmények) bevezetését, mert a 16+ vizsgaszinten működő GCE (felsőoktatási vizsgakövetelmények) túlságosan nehéz volt azoknak, akik nem szándékoztak továbbtanulni. A nyolcvanas évek közepén viszont már a felsőoktatás tömegesedése indokolta a GCSE bevezetését, a különböző 16+ vizsgák minősítési kategóriáinak az összehangolását, mert a kétfokozatú vizsgarendszerben csak így lehetett biztosítani, hogy azok se maradjanak ki végleg a felsőoktatásból, akiknek továbbtanulási ambíciói csak későbbi életkorukban alakultak ki. Az oktatás organikus tömegesedésére az angol oktatáspolitikai támogatón reagált, mert a vizsgarendszer szabályozó erejét használva először a középfokú iskolázottság korlátait

A tömegoktatással kapcsolatos oktatáspolitikai döntések a második világháború utáni időszakban váltak világszerte megkerülhetetlenekké, mikor először a középfokú, majd sok országban a felsőfokú oktatás tömegesedése is megindult. Az iskolázottság iránti igény növekvő trendje a kilencvenes évekre már majd' minden államot elérte, az OECD-országokban pedig robbanásszerű tömegesedést eredményezett. Az 1998-as adatok szerint legtöbbször 70 százalék, négy országban (Németország, Izland, Japán, Új-Zéland) pedig 90 százalék fölé került a középiskolát végzettek aránya, akiknek háromnegyed része valamilyen felsőoktatásra felkészítő középiskola-fajtába járt.

szüntette meg a középiskolai és a felsőoktatási követelmények szétválasztásával, később pedig a felsőoktatás további tömegesedését is elősegítette azzal, hogy a GCSE-t bevezetve, a második esélyt is megteremtette a későbbi évek továbbtanulására.

A tömegoktatás és a vizsgarendszer kölcsönkapcsolatát Kína példáján is elemezhetjük, ahol a tömegesedés csak a kilencvenes években vált oktatáspolitikai beavatkozást igénylő kérdéssé, és akkor is csak a kötelező iskolázottság tekintetében. Az összes iskola-fokozat végpontján megjelenő vizsgakötelezettségek legalsó fokozatát, az alsó középiskolába belépőt adó 12+ vizsgát az ország legtöbb tartományában eltörölték, és csak ott hagyták meg, ahol a 15 éves korig tartó tan-kötelezettség egyelőre elvi deklaráció maradt. Noha a felső középiskolába még mindig a szelektív jellegű 15+ vizsga letételével lehet bejutni, a felsőoktatás tömegesebbé tételének igénye már jelentkezik. Egyre több az olyan továbbtanulási hely, mely külön felvételi vizsga nélkül, a 18+ középiskolai bizonyítvány alapján veszi fel a hallgatókat.

E két példa is bizonyítja, hogy a vizsga szabályozó ereje a tömegoktatás mértékét köz-

vetlenül is befolyásolja. A tömegoktatással kapcsolatos oktatáspolitikai döntések a második világháború utáni időszakban váltak világszerte megkerülhetetlenekké, mikor először a középfokú, majd sok országban a felsőfokú oktatás tömegesedése is megindult. Az iskolázottság iránti igény növekvő trendje a kilencvenes évekre már majd' minden államot elérte, az OECD-országokban pedig robbanásszerű tömegesedést eredményezett. Az 1998-as adatok szerint legtöbbször 70 százalék, négy országban (Németország, Izland, Japán, Új-Zéland) pedig 90 százalék fölé került a középiskolát végzettek aránya, akiknek háromnegyed része valamilyen felsőoktatásra felkészítő középiskola-fajtába járt. 1990 és 1997 között az OECD-országok túlnyomó részében több mint 20 százalékkal nőtt a felsőoktatásban részt vevők köre, és nyolc olyan ország is van, ahol több mint 50 százalékkal. A növekedés mérlegét tekintve a felsőoktatási intézmények hallgatóinak aránya ma már 40 százalék körül jár („Education at a Glance”, OECD Indicators. OECD, 2000, 138., 150. old).

Mindebből az a tanulság szűrhető le, hogy az érettségi és felvételi vizsgarendszerrel kapcsolatos döntések egyik kulcspontja mindenképpen az, hogy miként viszonyul az oktatáspolitikai az oktatás organikus tömegesedéséhez: engedi, segíti vagy esetleg gátolja. Mint a külföldi tapasztalatok áttekintése során láthattuk, a tömegoktatás növekedési trendjéhez igazodtak és nagyrészt erre a jelenségre reagáltak az érettségivel és felvételi-vel kapcsolatos reformkoncepciók, az elvek vagy a működés megváltoztatására irányuló fejlesztési szándékok.

A hátrányos helyzetű társadalmi csoportok lehetőségei. Noha az oktatás tömegesedése önmagában is növeli a hátrányos helyzetű társadalmi csoportoknak az intézményes oktatásban való részvételi lehetőségeit, mégsem mindegy, hogy milyen az arányuk a magasabb képzettséget nyújtó iskolákban. Kifejezetten oktatáspolitikai döntés kérdése tehát az, hogy a vizsgarendszer szabályozó ereje kiterjed-e valamifajta pozitív diszkriminációra, az esélyegyenlőség biztosítására vagy az úgynevezett második esély megadására a társadalmi mobilitás szélesebb körű érvényesülése érdekében.

Az elemzett országok vizsgarendszereire visszatekintve, helyenként és koronként, a társadalmpolitikai törekvésektől függően, különböző prioritásokkal és különböző megoldásokkal találkozhattunk a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok oktatáspolitikai támogatását illetően. Az Egyesült Államok kvótarendszere például a feketék pozitív diszkriminációját szolgálta a hatvanas években, Svédországban pedig a bevándorló külföldieket segítette az a hetvenes évektől a kilencvenes évek elejéig tartó intézkedés, hogy a felsőoktatási férőhelyek 10 százalékát fenntartották a számukra.

Az esélyegyenlőség biztosításának egy konkrét példáját viszont Izraelben láthattuk, amennyiben az etnikai kisebbségi csoportok tagjai az utóbbi években már saját anyanyelvükön tehetik le a felvételi alkalmassági vizsgát. Ugyancsak az esélyegyenlőség elvének érvényesülését szolgálták a tudásmérő eszközök részrehajlásával kapcsolatos vizsgálatok, melyek kimutatták, hogy a felvételi alkalmassági tesztek Svédországban például a felnőttek és a nők, Izraelben viszont az etnikai kisebbségek képességeit becsülték alá.

Mivel a pozitív diszkrimináció összemosta az egyéni esélyeket a csoportesélyekkel, az esélyegyenlőség elve pedig csak részlegesen és bizonytalanul érvényesült, a kilencvenes évektől az úgynevezett második esély megteremtésének lehetőségei kerültek a hátrányos helyzetűeket támogató oktatáspolitikai stratégiák fókuszába. Erre utal a svéd felvételi alkalmassági teszt általános bevezetésének példája, mely vizsga létele a felnőttek és a külföldiek, valamint a középiskolát nem megfelelő eredménnyel végzett fiatalok számára is második esélyt jelent a továbbtanuláshoz. Ugyanígy a második esély biztosításának körébe tartozik a rövidebb képzési idejű nappali és a munka melletti felnőttoktatás különböző formáinak nagy mértékű terjedése, mely, mint például az Egyesült Államokban láthattuk, jelentősen megemelte a nők, de még a hátrányos helyzetű csoportok, köztük az etnikai kisebbségek és a fizikailag fogyatékosok felsőoktatási részarányát is. Mindezen erőfeszítések ellenére a hátrányos helyzetűek iskolázottsági mutatói és a továbbtanulók közötti képzési aránya még mindig sokkal alacsonyabb, mint a magasabb társadalmi csoportokhoz tartozóké. Különösen igaz ez a magasabb és a munkaerőpiacon jobban eladható képzettséget nyújtó intézményekben. A különböző országok oktatáspolitikájában így továbbra is kérdéses az, hogy a vizsgarendszer szabályozó erejét miként terjesszék ki a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok iskolázottsági arányainak hatékonyabb növelésére.

Kvalitatív jellemzők

Általános műveltség és specializáció. Mint a vizsgált országok többségében láthattuk, ezek viszonya különösen a felső középiskolában válik kiélezetté, mivel a felsőoktatás speciális tartalmi követelményei ellene hatnak a közoktatás általánosan művelő funkciójának. Ezt a feszültséget kívánták valahogy oldani például az Egyesült Államokban a 20. század első felének reformhullámai során, minthogy ott az oktatás tömegesedése már ko-

rán elérte a középiskolát. De ezzel küzdenek ma is Angliában, amikor az „A” szintű tantárgyi érettségire felkészítő felső középiskolában kettőnél több vizsgatárgy (lásd „AS” tárgyak) tanulására próbálják kényszeríteni a jelölteket, és hasonló a probléma Hongkongban is, mivel a jelöltek többsége az idegen nyelveket választja vizsgatárgyakként.

Mint azonban a különböző vizsgarendszerek érettségi vizsgaszabályainak és tartalmi követelményeinek leírásából kiderül, a többi ország határozottabban kiáll a középiskola általánosan művelő funkciója mellett. Angliával és Hongkonggal ellentétben például Németországban, Hollandiában, Kínában, Szingapúrban a középiskola vizsgafelkészítő szakaszában is – a tanulói pályairányok szerint differenciált, mégis – széles alapú képzést nyújtanak. Ennek megfelelően a vizsga sem szűkül le 2–3 választható tantárgyra, mint Angliában vagy a nyelvekre, mint Hongkongban. Például Hollandiában 5–6, Kínában 9, Szingapúrban 6 tárgyból, köztük kötelező tárgyakból is kell vizsgáznuk a jelölteknek. Németországban pedig nemcsak a 4 vizsgatárgy számít bele az érettségi eredménybe, hanem bizonyos szabályok szerint az Abitur osztályokban szerzett minősítések is.

A felsőoktatás speciális igényeit a vizumértékű érettségit nyújtó országok egy részében, például Németországban, Hongkongban, Szingapúrban úgy próbálják jobban kielégíteni, hogy szintezik a vizsgatárgyakat. Alapszinten az általános műveltséget, emelt szinten a speciális ismereteket kéri számon.

A szakközépiskolai vizsgákkal kapcsolatban itt meg kell említenünk, hogy a specializációt nemcsak a felsőoktatás, hanem a közép- és felsőfokú szakképzés is igényli. Noha az oktatáspolitikai szándékok e tekintetben is az általános műveltség prioritását tükrözik, az iskolázottság tömegesebb lehetőségeit nyújtó szakképzésben ezt világszerte kevésbé tudják érvényesíteni.

Tényismeretek és műveleti/egyéb képességek. A vizsgarendszer szabályozó ereje kvalitatív értelemben a műveltségesszmény alakulására is kiterjed. A vizsgafeladatok és a kötelező vizsgatárgyak ugyanis alapvetően meghatározzák, hogy mit tekintenek egy országban vagy régióban a műveltségesszmény fontos részének. Csak a tudást, ezen belül a tényismereteket, vagy az olyan műveleti képességeket is, mint az analízis, szintézis, problémafelismerés és problémamegoldás, kritikai gondolkodás. Noha a deklaráció szintjén mindenhol részét képezi az érettségivel kapcsolatos fejlesztési törekvéseknek, hogy a tényismeretek számonkérése mellett törekedjenek a műveleti képességek fejlettségének vizsgálatára, a tömeges vizsgáztatás körülményei között ez igen idő- és pénzigényes. Így a vizsgafeladatok útján történő képességvizsgálat többnyire a belső vizsga vagy az iskolai értékelés keretei között marad, ahogy például Hollandia, Kína vagy Szingapúr esetében láthatjuk. Ez nem jelenti azt, hogy a külső vizsgákon csak a tényismereteket kéri számon, például a német emelt szintű írásbelin az alkalmazás és a problémamegoldás szintjének elérését is megkövetelik, de azt mindenképpen jelenti, hogy a műveleti képességek vizsgálatára nem elsősorban az írásbeli tesztelésen, hanem inkább a vizsgák gyakorlati részében vagy a projektmunkák értékelése során kerül előtérbe.

A legtöbb országban megjelenő kötelező vizsgatárgyak kiválasztása azonban azt jelzi, hogy nem a tényismeretek számonkérése uralja általában a vizsgáztatást. A kötelező vizsgatárgyak ugyanis jellemzően transzfertárgyak, és körükben a matematika, az anyanyelv és legalább egy idegen nyelv mindenütt megtalálható. Bármely pályairányról legyen tehát szó, a matematikai és a verbális gondolkodás fejlettségének vizsgálatát meghatározónak tekintik az érettségien és a felvételin egyaránt. Különösen így van ez a felvételi vizsgák esetében. Például az Egyesült Államokban, Svédországban és Izraelben használatos SAT típusú alkalmassági teszt a matematikai és a verbális gondolkodás fejlettségét méri a jövődiplomás kiválasztásában.

Csak az ázsiai országokra jellemző, hogy a továbbtanulók megítélése nem szűkül le az intellektuális képességek mérésére. Kínában, Szingapúrban és Japánban a fizikai és a morális fejlettség, illetve az állampolgári tudatosság és a személyiségvonások vizsgálata

is szorosan hozzátartozik a jelöltek szummatív értékeléséhez. Ez azt mutatja, hogy ezekben az országokban a vizsgarendszer szabályozó ereje nemcsak a műveltségcsomópont, hanem az embereszmény alakulására is hatással van.

Idegen nyelvek ismerete. A különböző országok vizsgarendszereinek tanulmányozása során azt is megfigyelhetjük, hogy van, ahol nagyobb súlyt fektetnek az idegen nyelvek ismeretére, mint másutt. Azokon a kisebb helyeken, például Hongkongban és Szingapúrban, melyek történelmi helyzetüknél fogva az angolszász világhoz kötődnek, nem túl meglepő, hogy a magas szintű angol nyelvi kommunikációt a vizsgákon alapvetően megkövetelik. Olyannyira, hogy például Hongkongban csak a Kínához való visszacsatolás után kezdett csökkenni a minden tárgyból csak angol nyelven vizsgázók száma.

A 20. század végétől felgyorsuló globalizáció azonban az idegen nyelvek ismeretét, döntően az angol nyelvtudást oly mértékben felértékelte a munkaerőpiacon, hogy mint láthattuk, szinte mindenütt bekerült a nem angol nyelvű országok vizsgakövetelményei közé. Néhány európai államban az idegen, főként az angol nyelvtudás jelentőségének felismerése már sokkal korábban megtörtént. Svédországban az angol nyelvi teszt a hetvenes évektől része a folyamatos értékelésnek, Hollandiában és Németországban pedig a különböző iskolatípusok egyik differencia specifikája éppen az, hogy hány idegen nyelvet tanítanak, illetve hány nyelvből kell vizsgát tenni az érettségien.

Összegezve az elmondottakat, a vizsgarendszer szabályozó ereje tehát kvalitatív értelemben arra hat leginkább, hogy a munkaerő képzettsége mennyire lesz konvertibilis. Az oktatáspolitikai vizsgarendszerrel kapcsolatos fejlesztési törekvéseinek így nem csak az lehet a célpontja, hogy az iskolázottságot, benne a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok képzettségét növelje. Ezzel egyenrangú célpontnak tekinthető az is, hogy az általános műveltségre alapozott specializációt, a matematikai és a verbális gondolkodást, valamint az idegen nyelvi kommunikációt prioritásként kezelve, minél több ember számára átjárhatóvá tegye a rokonszakmákat és a nemzetközi munkaerőpiacot egyaránt.

A vizsgarendszer átalakítását befolyásoló tényezők

Mint az előzőekből egyértelműen kitűnik, az érettségi és felvételi vizsgarendszer meghatározó szerepet játszik az iskolázottság mennyiségi és minőségi mutatóinak alakulásában. Ezek után joggal merül fel a kérdés, hogy milyen tényezők befolyásolják a vizsgarendszert, illetve e tényezők milyen jellegű összefüggéseit kell számításba venniük az oktatásfejlesztőknek, ha a kvantitatív és kvalitatív mutatók tekintetében a vizsgarendszer átalakításával akarnak valamilyen koncepcionális változást elérni.

A vizsgarendszer átalakítását befolyásoló tényezők között különbséget látunk abban a vonatkozásban, hogy az oktatásirányítás egészéhez vagy csak a vizsgamodellhez tartoznak-e. Az oktatásirányításnak a vizsgarendszer mellett még két alapvető tényezője van: az iskolaszervezet és a tantervi irányítás. Mivel a tagolt vagy egységes iskolaszervezetben, illetve a centralizált vagy decentralizált tantervi irányításban bekövetkezett változás mindig maga után vonja a vizsgarendszer átalakítását is, e tényezők között a vizsgarendszer szempontjából interherens összefüggést feltételezünk.

A vizsgamodell részét képező tényezők viszont nem függenek közvetlenül az iskolaszervezettől vagy a tantervi irányítástól. Az, hogy van-e vizsga vagy nincs, külső és/vagy belső, egy- vagy kétlépcsős, illetve tantárgyi vagy tantárgycsoportos, tagolt és egységes iskolaszervezetű, centralizált és decentralizált tantervi irányítású ország vizsgamodelljét egyaránt jellemezheti. Ezért a felsorolt tényezők csak a vizsgamodellen belüli, tehát inherens összefüggéseket alkotnak.

A továbbiakban interherens és inherens összefüggések szerinti csoportosításban elemezzük a vizsgarendszer átalakítását befolyásoló tényezőket, kiemelve a legjellemzőbb kapcsolódási pontokat a vizsgált országokból vett példákon keresztül.

Interherens összefüggések

Iskolaszervezet és kettős vizsgáztatás. Noha a vizsgarendszer hazai fejlesztői körében eléggé elterjedt az a nézet, hogy a kettős vizsgáztatás megszüntetésének feltétele az egységes, külső és standard érettségi, a külföldi példákból az a tanulás szűrhető le, hogy a felvételi vizsga kiváltási lehetősége nem az érettségi modelljében, hanem alapjában az adott ország iskolaszervezetében gyökerezik.

Vízumértékű érettségi Németországban, Hollandiában, Angliában, Hongkongban és Szingapúrban létezik. A német és a holland iskolaszervezet igen tagolt, a középfokon eltérő színvonalú képzettséget nyújtó, különböző pályairányok felé mutató iskolatípusok találhatóak. A potenciális továbbtanulók szelekciója tehát már a középfokon megtörténik, így nincs szükség külön felvételi vizsgára, minthogy a középiskolásoknak eleve csak egy kisebb részét készítik fel a felsőfokú képzésre.

Angliában és az angol mintákat követő ázsiai országokban másképp érvényesül az előszelekció elve. A kétfokozatú vizsgarendszer keretén belüli 16+ vizsga differenciált minősítési rendszerével választják ki azokat a középiskolásokat, kiket a két éves „sixth form”-ban készítenek fel a felvételt kiváltó érettségi vizsgafokozatra. Az iskolaszervezet tagoltsága ezekben az országokban ugyan később, de a tankötelezettségen túli szakaszban mégis csak megjelenik.

Az iskolaszervezet és a kettős vizsgáztatás összefüggéseit illetően a hazai vizsgarendszer-fejlesztők számára az a tanulás vonható le, hogy még akkor is elkerülhető a kettős vizsgáztatás, ha a meritokratikus jellegű szelekció kemény oktatáspolitikai prioritás. Egységes iskolaszervezet esetében elegendő a felvételi, tagolt iskolaszervezet esetén pedig az érettségi, függetlenül attól, hogy külső vagy belső, standard vagy nem standard vizsgáról van szó. Az iskolaszervezet tehát csak a kettős szelekciót befolyásolja közvetlenül, magát a szelekciós elvet nem

Mindebből azonban nem következik, hogy ahol nem tagolt, hanem egységes a középfokú iskolaszervezet, ott feltétlenül van kettős vizsgáztatás. Japánban és az Egyesült Államokban a középiskola nem vizsgával, hanem középiskolai bizonyítvánnyal zárul, így a szelekciós célú felvételi vizsga csak azokat érinti, akik tovább akarnak tanulni.

Svédország a kilencvenes évek elejéig kivételnek tűnhetett e szabály alól, minthogy ott a folyamatos értékelés mindkét vizsgát kiváltotta, noha az egységes, csak pályairányok szerinti sávokkal differenciált iskolaszervezetű országok között tartották számon. Lehetne a norma-orientált, az országos átlag-

hoz viszonyított standardizált értékelési rendszer szelekciós hatására hivatkozni, ha nem tudnánk, hogy ez csak az egyik, célját tekintve valamifajta minőségbiztosító eleme volt a „nyitott kapus” oktatáspolitikának. Tudjuk azonban, hogy a felvételi rendszer olyan csoport-kvóta alapján működött, mely az esélyegyenlőség elvét a meritokratizmus fölé helyezve még azoknak is bejutást biztosított, akik egyáltalán nem végeztek felső középiskolát. A kilencvenes évekig jellemző svéd ellenpélda tehát csak azt bizonyítja, hogy még egy egységes iskolaszervezetű országban is lehet olyan oktatáspolitikai, mely az érdem szerinti szelekciós versenyvizsgát sem érvényesíti a jövőndő diplomások kiválasztásában, mert a társadalmi mobilitást előbbre valónak tartja.

Az iskolaszervezet és a kettős vizsgáztatás összefüggéseit illetően az a hazai vizsgarendszer-fejlesztők számára az a tanulás vonható le, hogy még akkor is elkerülhető a kettős vizsgáztatás, ha a meritokratikus jellegű szelekció kemény oktatáspolitikai prioritás. Egységes iskolaszervezet esetében elegendő a felvételi, tagolt iskolaszervezet esetén pedig az érettségi, függetlenül attól, hogy külső vagy belső, standard vagy nem standard vizsgáról van szó. Az iskolaszervezet tehát csak a kettős szelekciót befolyásolja közvetlenül, magát a szelekciós elvet nem. Mint a svéd példából láthattuk, a szelekció oktatás-

politikai kérdés, mely visszavezet a vizsgarendszer szabályozó erejének kvantitatív célpontjához. Ahhoz, hogy milyen mértékben, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok társadalmi mobilitásának segítését is beleértve kívánja-e az oktatáspolitikai az oktatás organikus tömegesedését támogatni.

Tantervi irányítás és a vizsgakövetelmények egységessége. A kilencvenes évek elejétől kétirányú fordulat volt megfigyelhető a világban a vizsgarendszert keményen befolyásoló tantervi irányítás szempontjából. A centralizált országok egy része elindult a decentralizáció útján, és fordítva, a decentralizált országok közül jó néhány centralizálódott. Az elemzett országok közül Svédország az előbbire, Hollandia az utóbbira példa. 1993 után éppen a tantervi decentralizáció hatására következett be gyökeres fordulat a svéd vizsgarendszerben. Bár az érettségi vizsgát kiváltó folyamatok értékelés fennmaradt, normaorientált helyett kritériumorientált lett; azon egyszerű oknál fogva, hogy a korábbi egységes és központi tanterv híján az értékelési követelményeknek főként a differenciált iskolai tantervekhez kellett igazodniuk. Noha az iskolai értékelés segítésére a standard mérőeszközök közül megmaradt néhány, megszűnt ezek korábbi dominanciája, így a tanulók teljesítményének minősítése alapján szubjektívvé vált. Mindezek következményeként a középiskolát végzettek számára is lehetővé kellett tenni a korábban nem létező felvételi vizsgát, minthogy nem volt már olyan alap (lásd az országos átlaghoz viszonyított normaorientált értékelés), mely a tanulók teljesítményének összemérhetőségét biztosította volna.

Hollandiában a kilencvenes évek végén záruló folyamat éppen ellentétes irányú volt. Az erősen tagolt iskolaszervezetnek és a különböző iskolatípusokhoz tartozó tanterveknek a tartalmi differenciáltságot fenntartó hatását a közös alaptanterv bevezetésével kívánták ellensúlyozni. Noha a tartalmi egységesítés csak az alsó középfokot is magába foglaló, a tankötelezettség végéig tartó iskolaszakaszt érintette, természetesen hatással volt a felső középfok iskolatípusaira és a vizsgarendszerre is. Az érettségi vizsgatárgyak korábbi szabad választását megszüntették, négy tantárgy-kombinációt határoztak meg, melyek közös és kötelező vizsgatárgyakat is tartalmaztak. Ezzel a vizsgakövetelmények egységesebbeké váltak, a tantervi irányításban végbement centralizációs törekvéseknek megfelelően.

A vizsgarendszerre ható oktatásirányítási fordulatokat ellentétesen példázó két ország mellett érdemes szólni még Japánról, melyben 1990-től kezdődően, első hallásra talán furcsa módon, éppen a centralizáció kiterjesztése érdekében decentralizálták a felvételi vizsgarendszert. A minden elemében (iskolastruktúra, tanterv, vizsga) centralizált japán oktatásirányítás ugyanis csak az állami szektorban működött, a felsőoktatásban különösen nagy szerepet játszó magánegyetemek vonatkozásában szinte egyáltalán nem. Ahhoz, hogy a felsőoktatás kétharmadát kitevő magánszektorban is elfogadják a központi felvételi vizsgát, meg kellett engedni, hogy a felkínált felvételi vizsgatárgyak „étlapjából” (lásd a la carte rendszer) a magánegyetemek maguk határozhassák meg a prioritásaikat.

Az idézett három ország példája azt mutatja, hogy akár decentralizációs, akár centralizációs vagy a centralizációt továbbterjesztő törekvésekről van szó, a vizsgakövetelmények egységességét mindenképpen növelni akarják. Voltaképpen ez magyarázza azt is, hogy a nyolcvanas évek végétől elinduló radikális tantervi centralizációs fordulatot miért nem követte Angliában a vizsgarendszer megváltoztatása. A fenti összefüggés fényében nem volt rá sürgető szükség, mert már eredetileg is, a korábbi decentralizált tantervi irányítás időszakában is a vizsga volt az a rendszerelem, mely a regionálisan szervezett vizsgaközpontok követelményei alapján valamifajta egységet teremtett az oktatásban.

A vizsgakövetelmények egységesítésére irányuló oktatáspolitikai szándékok az iskolázottság kvantitatív és kvalitatív célpontjaihoz egyaránt kötődnek. Kvantitatív vonatkozásban az oktatás tömegesedését, benne a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok mobilitását segítő esélyegyenlőség elvét szolgálják, mivel csak akkor lehetnek egységesebbek a vizsgakövetelmények, ha azok tömeges teljesíthetőségéhez igazodnak. A kvalita-

tív jellemzők oldaláról nézve pedig az egységesebb vizsgakövetelmények a közös műveltségalap megszilárdításának szándékához kapcsolhatók, mely nem csak a magasabb képzettség, hanem a középszinten konvertálható tudás megszerzésének is előfeltétele, egyéni szempontból és társadalmi méretekben egyaránt.

Inherens összefüggések

Összemérhetőség: külső vizsga és standardizáció. A vizsgateljesítmények összemérhetősége szinte minden ország vizsgarendszerében fejlesztésre szoruló szakmai szempontnak tekinthető. Igen nehéz biztosítani, hogy országos méretekben ugyanaz a minősítés ugyanazt a teljesítményt fedje, és még nehezebb, hogy ez a szempont nemcsak az adott évben vizsgázók, hanem az évente változó populációk teljesítményének összemérhetőségére is vonatkozzék.

A vizsgamodell egyik meghatározó jellemzője, ha a vizsga külső, kétségtelenül kapcsolódási pontot jelent a vizsgateljesítmények összemérhetőségének szakmai követelményéhez. És kétségtelen az is, hogy ha a vizsga standard, vagyis a vizsgakövetelmények és az értékelési kritériumok egységesekek, a tudásmérő eszközök objektívek, érvényesek és megbízhatóak, akkor a jelöltek vizsgateljesítménye elvben összemérhető. Mindebből logikailag az következik, hogy a külső vizsga és a standardizáció az összemérhetőség két, egymással kölcsönhatásban lévő biztosítóka.

Ha azonban e logikai következtetést a külföldi vizsgarendszerek működési tapasztalatairól szerzett ismereteinkkel összevetjük, nem zárhatjuk rövidre, azaz nem tekinthetjük lineárisnak a külső standard vizsga és az összemérhetőség közötti összefüggést. Számos alterációt, sőt kombinációt láthattunk ugyanis a külső vizsga fogalmát illetően, és ugyanígy a standardizáció különböző megoldásainak is érzékelhettük az érvényességi korlátait.

Az érettségi vizsgamodellek közt az angol az, mely mindkét biztosítékot magába foglalja. A vizsgateljesítmények országos szintű összemérhetőségének lehetősége azonban még e modellben is erősen korlátozott. Egyrészt azért, mert a külső vizsga fogalma regionálisan szervezett, több vizsgaközpont által meghatározott és ezért különböző vizsgakövetelményekhez kötődik, másrészt a vizsgateljesítmények értékelését végző vizsgabizottságokban nagyon sok a szubjektív elem a bukáshatár és a minősítési kategóriák határainak meghúzását illetően.

Nagy-Britanniánál maradvá, a külső-belső vizsga kombinációját alkalmazó skót vizsgarendszer esetében más okból szűkítették a vizsgateljesítmények összemérhetőségének lehetőségei, ahogy a standard minősítés fenntartásáról szóló alfejezetben bemutattuk. Ugyan a külső vizsga teljesen központosított, és nem regionális, mint Angliában, az eredmények összemérhetőségének esélyeit mégis csak csökkenti az, hogy a külső vizsgát belső vizsgával kombinálják, még akkor is, ha a külső kontroll a belső vizsgára is kiterjed. Az igazi gond azonban ott mutatkozik, hogy a vizsga nehézségi szintje évről évre változhat, mivel a vizsgafeladatok előtesztelése – Angliához hasonlóan – Skóciában is hiányzik. Így csak a vizsga lezárulása után lehet tudni, hogy az könnyebb vagy nehezebb volt-e, mint az előző években, s ez akkor is szűkíti a teljesítmények összemérhetőségének lehetőségeit, ha a vizsgabizottságok tekintetbe veszik a longitudinális nehézségi mutatókat a minősítési kategóriák adott évi ponthatárainak megállapításánál.

Az európai kontinens országainak túlnyomó többségében, melyekben belső, külsőleg kontrollált belső vagy külső-belső érettségi vizsga van, különösen kérdéses, de legalábbis erősen korlátozott az összemérhetőség szempontjának érvényesítése. Nem fedheti ugyanazt a teljesítményt ugyanaz a minősítés, ha a követelmények nem teljesen egységesekek, a vizsgafeladatok nehézségi szintjének és megbízhatóságának nincs statisztikai kontrollja és az értékelés sem igazán objektív.

A SAT típusú felvételi tesztet alkalmazó országok (Egyesült Államok, Svédország, Izrael) esetében a teljesítmények összemérhetőségét nem az egységes követelmények vagy

az objektív értékelés hiánya, hanem más probléma, nevezetesen a mérőeszköz validitásának vitatottsága nehezíti. Mivel a SAT vizsgafeladatai nem a középiskolai tantárgyi követelmények teljesítését (lásd tantervi validitás), hanem a matematikai és a verbális gondolkodás fejlettségét mérik a továbbtanulási képességek előrejelzése céljából (lásd prediktív validitás), itt az igazi kérdés az, hogy megfelelő alapja-e a SAT a teljesítmények összemérésének. A vizsgálatok azt mutatták, hogy a SAT-nak önmagában alacsonyabb szintű a validitási mutatója, mint a tantárgyi teljesítményteszteknek. Ezért nem véletlen, hogy mindhárom országban valamifajta kombinációt alkalmaznak. Az Egyesült Államokban sok helyen más kritériumokat (például a középiskolai teljesítményt) is tekintetbe vesznek, Izraelben a tantárgyi jellegű érettségi eredményét is beszámítják, Svédországban pedig választhatnak a felvételizők, hogy a középiskolai minősítésüket vagy a SAT vizsgán elért eredményüket tekintsék-e a felvétel alapjának.

Az eddigiekből nyilvánvalóan kitűnik, hogy sokkal jobbak a vizsgateljesítmények összemérhetőségének lehetőségei a külső és standard, mint a belső és nem standard vizsga esetében. Mint ahogy az is, hogy a külső és standard vizsga csak esélynövelő tényező, de nem garantálja sem az érettségi, sem a felvételi vizsga eredményeinek az összemérhetőségét. Ezek után joggal merül fel a kérdés, hogy egyáltalán kell-e és lehet-e erre garancia.

Az első, amit le kell szögezni, az, hogy a tanulói teljesítmények összemérhetőségének csak versenyvizsga esetén van jelentősége. Akkor, ha a vizsgának a bejutás a tétje, mivel kevesebb a férőhely, mint a jelölt. Kockázati tényezőt jelenthet az iskolafokokozatok közötti versenyvizsga (például Kínában a 15+ vizsga), továbbá a felsőfokú továbbtanulást biztosító vízumértékű érettségi (például Németországban, Hollandiában vagy Angliában) és természetesen a külön felvételi vizsga (például az Egyesült Államokban, Svédországban és Izraelben). A külföldi országok tapasztalatai mégis arra utalnak, hogy a teljesítmények összemérhetőségét leginkább garantáló, az előtesztelt és statisztikai mutatókkal ellátott feladatokból épülő komputerizált feladatbankok széles körű használata nem terjedt el a vizsgáztatásban.

A „lehetne, de nem kell” magyarázatát keresve, érdemes visszanyúlnunk a szelekciós kritériumok rangsorához. Ez azt mutatja, hogy az eredmények összemérhetőségét egyáltalán megengedő külső teszteknek kisebb a társadalmi elfogadottsága, mint a teljesen szubjektív felvételi beszélgetéseké. Nincs tehát olyan társadalmi nyomás, mely az oktatáspolitikusokat arra készítené, hogy az összemérhetőséget abszolút prioritásként kezeljék, s az igen költséges és kifejlesztését tekintve rendkívül időigényes feladatbank-rendszert a vizsgáztatás általános alapjává tegyék.

Vizsgafunkciók: lépcsők, szintek és fokozatok. A külföldi országok vizsgarendszereinek leírásakor leszögezhetjük, hogy a vizsgáknak három alapvető funkciója lehet: a szelekció, a bizonyítvány és a párhuzamos iskolatípusok egyikébe való elhelyezés.

A szelekciós funkciót illetően gyakran tapasztalhattuk, hogy egyes országok vizsgarendszerében a vizsgák lépcsőket alkotnak, azaz hierarchikus viszonyban állnak egymással. Tipikus példája ennek az angol érettségi modell, melyben 16+ vizsga nélkül nem lehet 18+ vizsgát tenni sem Angliában, sem a modellkövető országokban (Hongkong, Szingapúr). A lépcsőzetesség a szelekciós funkció erősségének fenntartását szolgálja, mert a vizsgamodellen belül működő kettős szűrő alkalmazásával eleve kizárják azokat a továbbtanulásból, akik a 16+ vizsga követelményeit sem teljesítik.

Kisebbségi szelekciós ereje a vizsgaszinteket alkalmazó német vizsgamodellnek. A vizsgaszintek (alapszint, intenzív szint) ugyanis nem jelentenek kettős szűrőt, mivel párhuzamos és nem hierarchikus viszonyban állnak egymással. Ez azonban még nem bizonyítja, hogy a szelekció ne lenne oktatáspolitikai prioritás, csak azt, hogy erősségének fenntartását máshol, nevezetesen a tagolt iskolaszervezetben kell keresnünk. Csak bizonyos iskolatípusokban lehet megszerezni azt az érettségit, mely az immanens szelekciót a vizsgaszint-választással is nehezítve (tudniillik van-e két olyan vizsgatárgy, melyet intenzív

szinten is tud a jelölt) a felsőfokú továbbhaladást biztosítja. Arra pedig, hogy a szelekciót szolgáló vizsgalépcsők és vizsgaszintek a tagolt iskolaszervezettel teljesen kiválthatók, a holland modell a legjobb példa. Nincs szükség a lépcsők vagy szintek alkalmazására, minthogy az elő-szelekció olyan erős, hogy a csaknem teljes populációt felölelő sokfajta iskolatípus közül összesen csak kettő ad érettségit.

A vizsga vagy a folyamatos értékelés bizonyítvány-funkciója abban különbözik a szelekciós funkciótól, hogy nincs verseny a jelöltek között. A jelölteknek nemcsak egy része, hanem akár a teljes köre kaphat bizonyítványt, ha megfelel a követelményeknek. Ez esetben is vannak azonban követelményfokozatok, melyek az iskolafokozatok végével esnek egybe, mint például a svéd modellben vagy a kínai 18+ vizsgabizonyítvány esetében láthatjuk.

Ami a párhuzamos iskolatípusok egyikébe való elhelyezést illeti, azt mondhatjuk, hogy ennek a funkciónak kettős jellege van. Az elhelyezés céljából szervezett vizsga vagy értékelés úgy ad bizonyítványt az iskolafokozatokon továbbhaladni szándékozónak, hogy a bizonyítvány minősítésével egyben szelektálja is őket. A tagolt iskolastruktúrájú országokban a legjobb bizonyítvánnyal rendelkezők kerülnek be az érettségit adó iskolatípusokba (például Németországban, Hollandiában), vagy más példával élve, Kínában többek között az elitnek számító kulcsiskolák tanulóit választják ki a 12+ és a 15+ vizsgák eredményei alapján.

A tantárgyközpontú írásbeli feladatsorok egyik döntéspontja az, hogy a szélesség vagy a mélység elve alapján konstruálódnak-e. Vagyis a teljes tantervi anyagot lefedik-e vagy más-más témára koncentrálnak évről évre. A másik főbb döntéspont az, hogy nyílt- vagy zártvégűek legyenek-e a kérdések. Noha a közhittel ellentétben a zártvégű kérdések nem csak a tényismertetek, hanem a gondolkodási képességek tesztelésére is alkalmasak, vannak mérési céltartalmak (például irodalmi műelemzés), melyek inkább szabad kifejtést igényelnek. Bármilyen döntést hoznak is a tesztszerkesztők, szakmai értelemben az igazi problémapont megmarad, nevezetesen, hogy a feladatsorok nehézségi szintjének azonososságát csak az igen költséges előteszteléssel lehet biztosítani.

Mindebből kitűnik, hogy alapvetően a vizsgafunkciók érvényesítésének érdekében alkalmaznak egy vizsgarendszerben lépcsőket, szinteket vagy fokozatokat. A megoldások és kombinációk sokféleségét elsősorban az magyarázza, hogy mint már többször kiemeltük, nemcsak a vizsgarendszer, hanem az iskolaszervezet is beleszólhat a szelekcióba. A vizsgamodell megváltoztatásának, például a kétszintű vizsga bevezetésének szándéka esetén tehát a vizsgafunkciókra kell figyelni; ezeken belül pedig, például a szelekció erősítésének vagy gyengítésének érdekében, döntően az adott ország iskolaszervezetét kell számításba venni.

Mérőeszközök: tantárgyak és képességcsoportok. A vizsgáztatás vagy a folyamatos értékelés egyik legbonyolultabb szakmai feladata a megfelelő mérőeszközök kiválasztása. Nemcsak azért, mert nagyon sok szempontnak kell eleget tenni (például vizsgafunkciók, értékelhetőség), hanem azért is, mert a mérés céltartalmához is igazodni kell.

A széles körben használatos mérőeszközök fajtáit már többször érintettük a külföldi vizsgarendszerek leírása során. Egyrészt azt láttuk, hogy az érettségi vizsgáztatásban az írásbeli, a szóbeli és a gyakorlati feladatok kombinációja a legelterjedtebb, másrészt hogy a felvételi vizsgákon nem csak tantárgyközpontú, hanem képességközpontú írásbeli feladatsorokat is alkalmaznak.

A mérőeszközök tekintetében részletesebben foglalkoztunk a tantárgyközpontú európai írásbeli érettségikkel, a SAT típusú, képességközpontú felvételi alkalmassági tesztek-

kel, a komputerizált tantárgyi feladatbankokkal, az idegen nyelvi szóbeli vizsgák standard értékelésével és az ázsiai országok kapcsán utaltunk a nem kognitív területek, az erkölcsi és fizikai tulajdonságok mérésére is. E témák mindegyike valamilyen generális döntés- vagy problémapont bemutatását célozta.

A tantárgyközpontú írásbeli feladatsorok egyik döntéspontja az, hogy a szélesség vagy a mélység elve alapján konstruálódnak-e. Vagyis a teljes tantervi anyagot lefedik-e vagy más-más témára koncentrálnak évről évre. A másik főbb döntéspont az, hogy nyílt- vagy zártvégűek legyenek-e a kérdések. Noha a közhittel ellentétben a zártvégű kérdések nem csak a tényismeretek, hanem a gondolkodási képességek tesztelésére is alkalmasak, vannak mérési céltartalmak (például irodalmi műelemzés), melyek inkább szabad kifejtést igényelnek. Bármilyen döntést hoznak is a teszt szerkesztők, szakmai értelemben az iga-zi problémapont megmarad, nevezetesen, hogy a feladatsorok nehézségi szintjének azonoságát csak az igen költséges előteszteléssel lehet biztosítani.

A képességközpontú írásbeli esetében a céltartalom kiválasztása a legfontosabb döntéspont. A SAT típusú felvételi tesztet használó országok nem mutattak e téren túl sok alterációt, a matematikai és a verbális gondolkodási, illetve kommunikációs képességek mérése állt mindenütt a középpontban. A gondot itt az jelenti elsősorban, hogy a tömeges vizsgáztatás gyakorlati szempontjai, az egységes és tanterv-független feleletválasztásos tesztek gyors értékelhetősége háttérbe szorítja a céltartalom szélesítésének, illetve többoldalú mérésének a lehetőségeit.

A komputerizált tantárgyi feladatbankok igen alkalmasak arra, hogy a legkülönbözőbb vizsgafunkciókhoz és céltartalmakhoz rendelt, tömegesen értékelhető és azonos nehézségi szintű, különböző feladatfajtákat tartalmazó alternatív feladatsorok tárházai legyenek. Ugyanakkor rendkívül költségesek, mert nagyfokú szervezettséget, országos számítástechnikai hálózatot és kultúrát igényelnek a működtetőktől és felhasználóktól egyaránt. Itt a döntéspont egybeesik a problémaponttal. Azzal, hogy megéri-e egyáltalán.

A tömeges vizsgáztatás gyakorlati szempontjai miatt a szóbeli vizsgák esetében az írásbeli vizsgákkal való kiválthatóság kérdése a legfőbb döntéspont. Olyan céltartalmak mérésében azonban, mint például az idegen nyelvi kommunikáció, ez nem jelenthet valódi döntéspontot; a problémapont viszont nagyon is jelen van, nevezetesen az, hogy miként biztosítható a szóbeli vizsgák standard értékelése. Mindenfajta külső kontroll mellett is csak megközelítő törekvés lehet, hogy ugyanazt a teljesítményt ugyanaz a minőség fedje a szóbeli vizsgák értékelésében.

Végül ki kell térnünk még röviden a nem kognitív képességek mérésére, mivel az ázsiai országokban ez is része a vizsgáztatásnak. Ami a fizikai képességek mérőeszközeit illeti, az egyik objektív lehetőség a sportteljesítmények mérésében alkalmazott eszközök használata, például Kínában. Az erkölcsi képességek mérése már sokkal problematikusabb, mivel ez nem elsősorban mérés-technikai kérdés. A valódi döntéspont így túl van a megfelelő mérőeszköz-használaton. Annak eldöntése ugyanis, hogy egy korszak műveltségésménye mellett az embereszmény is része-e az iskolázottság fokmérőjének, egy adott kultúrkör történetileg kialakult hagyományaiban gyökerezik.

Az oktatáspolitikusoknak és oktatásfejlesztőknek tehát nagyon sok eldöntendő kérdéssel kell szembenézniük, ha a vizsgarendszert jobbitani, változtatni akarják. Munkánkban azokat a rendszer elemeket igyekeztünk körvonalazni, melyek szorosabb összefüggésben állnak egymással. Van azonban még egy tényező, mely nem sorolható ugyan a rendszer elemek közé, mégis nagy jelentőségű lehet a vizsgarendszer fejlesztését meghatározó mozgástér reális felmérése vagy a változtatások társadalmi elfogadottsága szempontjából. Ez pedig a hagyomány. Csak példákat említve: az Egyesült Államokban a mai napig sem sikerült az egységes követelményeket érvényesíteni, és Hollandiában is sok időbe telt, míg legalább a „közös mag” elfogadásra talált. Ugyanígy a hagyománynak tudható be, hogy a volt gyarmati országok még manapság is az anyaországok vizsgamodelljét kö-

vetik, és hogy az évezredek meritokratikus szelekció elve, a tömegoktatás kiterjedése ellenére, még most is tartja a pozícióit Kínában. Mindebből az a megfontolandó tanulság szűrhető le, hogy a vizsgarendszer egyes elemei rövidtávon és viszonylag könnyen, maga a vizsgamodell azonban csak hosszú távon és nehezen változtatható. Legalábbis, ha a társadalmi elfogadottságot szempontnak tekintjük.

A tanulmány szövege túlnyomórészt megegyezik a szerző 'Érettségi és felvételi külföldön' című könyvének zárófejezetével. A teljes mű a közeljövőben jelenik meg a Műszaki Könyvkiadó gondozásában.