

konzeruatív pedagógiai folyóirat

8. szám

2005. november

Mester- és Tanítvány



Érettségi



Mester-és Tanítvány

Konzervatív pedagógiai folyóirat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Bölcsészettudományi Kar folyóirata

8. szám, 2005. november

ÉRETTSÉGI

Főszerkesztő:

HOFFMANN RÓZSA

Szerkesztő:

BALATONI KINGA

Szerkesztőbizottság:

BAGDY EMÓKE, BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER,

GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,

HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,

KORZENSZKY RICHÁRD OSB,

LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,

MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,

MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,

PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,

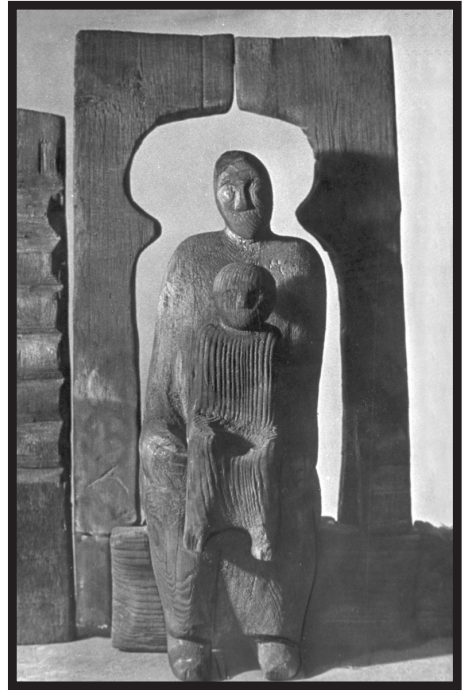
SAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,

TÓKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK

Felelős kiadó: FRÖHLICH IDA dékán

Megjelenik negyedévente



Szerkesztőség:

PPKE BTK, Mester és Tanítvány Szerkesztősége

2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.

Tel.: 06-26-375-375 / 2203; Fax: 06-26-375-375 / 2223

E-mail: mestan@btk.ppke.hu

ISSN 1785-4342

Grafikai terv: Egedi Gergely

Készült a *mondAe Kft.* nyomdájában

Felelős vezető: ifj. Nagy László

Telefon: 06-70-314-0608





Számunk szerzői

- BAJZÁK ERZSÉBET M. Eszter – igazgató (Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet, Budapest)
- BALATONI KINGA – szerkesztő (Mester és Tanítvány, PPKE BTK, Piliscsaba); kommunikációs szakember
- BORIÁN ELRÉD OSB – bencés szerzetes; középiskolai tanár (Pannonhalmi Bencés Gimnázium, Pannonhalma)
- BÓKA ZSOLT – PhD-hallgató (PPKE Kánonjogi Posztgraduális Intézet, Budapest)
- CSÁKVÁRINÉ VERÉB VALÉRIA – középiskolai tanár (Gárdonyi Géza Ciszterci Gimnázium, Eger)
- F. DÁRDAI ÁGNES – egyetemi docens (Pécsi Tudományegyetem, Pécs)
- GLOVICZKI ZOLTÁN – középiskolai tanár (Németh László Nyolcosztályos Gimnázium, Budapest); egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Piliscsaba)
- GÖRBE LÁSZLÓ – középiskolai tanár (Piarista Gimnázium, Budapest)
- GRYNAEUS ANDRÁS – középiskolai tanár (Baár-Madas Református Gimnázium, Budapest)
- HEGEDŰS ATTILA – egyetemi docens, dékánhelyettes (PPKE BTK, Piliscsaba)
- HOFFMANN RÓZSA – egyetemi docens (PPKE BTK, Piliscsaba)
- KANYÁR ERIKA – középiskolai tanár
- KAPOSI JÓZSEF – tudományos munkatárs (Országos Közoktatási Intézet); egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Piliscsaba)
- KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA – lektorátusvezető (Károli Gáspár Református Egyetem Idegen Nyelvi Lektorátus, Budapest)
- KOCZKÁS EMMA M. ESZTER – igazgató (Nagyasszonyunk Katolikus Általános Iskola és Gimnázium, Kalocsa)
- MEGYESI MÁRIA – igazgató (Szent Imre Katolikus Gimnázium és Kollégium, Nyíregyháza)
- PÁLINKÁS JÓZSEF – akadémikus; volt oktatási miniszter
- PÁLVÖLGYI FERENC – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Piliscsaba)
- PELCSER KATALIN – középiskolai tanár (Ward Mária Katolikus Általános Iskola és Gimnázium, Piliscsaba); szaktanácsadó
- POKORNI ZOLTÁN – országgyűlési képviselő; volt oktatási miniszter
- POLGÁRI ANDRÁS MÁTÉ – ferences szerzetes; középiskolai tanár (Ferencs Gimnázium, Szentendre)
- RITTER BETTY – középiskolai tanár (Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma, Pécs)
- SÁLYINÉ PÁSZTOR JUDIT – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Piliscsaba)
- SÁVOLY MÁRIA – igazgatóhelyettes (Szent István Király Zeneiskola és Zeneművészeti Szakközépiskola, Budapest)
- SIPOS KOPPÁNY KADOSÁNÉ – református hitoktató
- SUBA LAJOS – igazgató (Arany János Református Gimnázium, Nagykőrös)
- THORDAY ATTILA – intézetvezető egyetemi docens (PPKE HTK, Budapest)
- TÖTTÖSSY MAGDOLNA – középiskolai tanár (Fasori Evangélikus Gimnázium, Budapest)
- UJHÁZY ANDRÁS – gimnáziumi igazgató (Ward Mária Katolikus Általános Iskola és Gimnázium, Piliscsaba)
- VAGYON ANDREA – egyetemi hallgató (PPKE BTK, Piliscsaba)

Köszönjük a SZÁJJAL ÉS LÁBBAL FESTŐ MŰVÉSZEK KIADÓJA BT-nek,
valamint a kép alkotójának, hogy rendelkezésünkre bocsátották
Törna Gyula „A szent család” című képét.

(1325 Budapest, Újpest I. Pf. 255 • Telefon: 237-0505 • Számlaszám: 11704007-20187606)





Tartalom

Thorday Attila: <i>Roger testvér; a bizalom embere</i>	5
<i>Bevezető</i>	8
AZ ÉRETTSÉGI TÖRTÉNETE	
Töttössy Magdolna: <i>A magyarországi érettségi vizsga útja a kezdetektől 2005-ig</i>	10
Suba Lajos: <i>Az elme és az ítélet képzését követő szigorú számadásokról.</i> <i>Képek a Nagykőrösi Református Főgimnázium érettségi vizsgálatából</i> <i>(1853–1948)</i>	28
ÉRETTSÉGI-FELVÉTELI 2005	
Pálinkás József: <i>Az objektivitás és korlátai.</i> <i>Az érettségi vizsga és a felsőoktatási felvételi összefüggései</i>	41
Pokorni Zoltán: <i>Kérdések és válaszok a kétszintű érettségiről</i>	51
Bajzák Erzsébet M. Eszter: <i>Jelentés a 2005. évi érettségiről</i>	59
<i>Szócikkek az új Értelmező Kéziszótárból</i>	72
Érettségi a tantárgyak tükrében	
Pelczér Katalin – Sályiné Pásztor Judit: <i>A magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségi</i> <i>szövegértés feladatsorának elemzése</i>	73
F. Dárdai Ágnes – Kaposi József: <i>A történelem érettségi vizsgafejlesztésének</i> <i>áttekintése (1995–2003)</i>	82
Gloviczki Zoltán: <i>A latinoktatás változásairól – az új latin érettségi kapcsán</i>	96
Görbe László: <i>Az új matematika érettségiről</i>	105
<i>Érettségi aranyköpések történelemből</i>	109
Pedagógusok írták	
Ujházy András: <i>A név kötelez. Szubjektív észrevételek a kétszin(t)ű érettségiről</i>	110
Ritter Betty: <i>Mit láttam az érettségiből 2005-ben?</i>	115
<i>Érettségi aranyköpések magyar nyelv és irodalomból</i>	120
Kritika és javaslatok az új érettségi kapcsán	
Csákváriné Veréb Valéria: <i>Szülői tiltakozás</i>	121
Grynaeus András: <i>A kétszintű történelemérettségiről</i>	125
Hoffmann Rózsa: <i>Miért rossz az új érettségi-felvételi rendszer?</i>	130
Hegedűs Attila: <i>Javaslat a felsőoktatásba történő bejutás új rendszerére</i>	136
PORTRÉ	
Sipos Koppány Kadosáné: <i>Egy Mester és tanítványai 1941-től napjainkig.</i> <i>Dr. Bari Istvánné, Ili néni</i>	140
<i>Adventi gondolatok – Pilinszky János: A várakozás szentsége</i>	149





AKTUÁLIS

Kanyár Erika: <i>A köznevelés: nemzeti ügy.</i> <i>Konferencia Tapolcán 2005. október 8-án</i>	150
Hoffmann Rózsa: <i>Gróf Klebelsberg Kuno kultuszminiszterre emlékezve.</i> <i>Pályázati felhívás</i>	153
Ady Endre: <i>Karácsony</i>	157

UTÁNPÓTLÁS

Vagyon Andrea: <i>A felekezeti oktatás államosítása (1948–1950) – a Győri Bencés</i> <i>Gimnázium iratai alapján</i>	158
Kollár Ágnes: <i>Kérjük meg a szenteket...</i>	165

MŰHELY

Pálvölgyi Ferenc: <i>Egy pedagógiai ihletésű emberkép körvonalai</i>	174
--	-----

ISKOLA

Megyesi Mária: <i>Értékkörzés és hagyományteremtés a nyíregyházi Szent Imre</i> <i>Katolikus Gimnázium és Kollégiumban</i>	187
---	-----

KÖNYVISMERTETÉS

Sávoly Mária: <i>Vallásgyakorlás, lelkiismereti szabadság, egyéni sorsok ütközéspontjai</i> <i>a kommunista diktatúra vallásüldöző éveiben</i>	192
Kelemenné Farkas Márta: <i>Az elrejtett kincs – The Hidden treasure</i> <i>– Der verborgene Schatz – Le trésor caché – Il tesoro nascosto</i>	197
Bóka Zsolt: <i>Az Ecclesia de Eucharistia katechetikai jelentősége</i>	199

VISSZHANG

Koczkás Emma M. Eszter: <i>CSÉN-kurzus Kalocsán</i>	201
Borián Elréd OSB: <i>Karácsonyfa, te gyermekünk örök titka</i>	204

NÉVJEGY

Polgári András Máté ferences-rendi szerzetes tanár, a Mester és Tanítvány 8. száma fotóinak készítője	205
--	-----

EGYÉB

<i>Előzetes a Mester és Tanítvány kilencedik (2006/1.) és tizedik (2006/2.) számáról</i>	207
<i>Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez</i>	208





ROGER TESTVÉR, A BIZALOM EMBERE

THORDAY ATTILA



Isten ajándéka számomra, hogy személyesen ismerhettem *Roger testvért*. 1986 nyarán a nyugati világot felfedező autóstoppos fiatalként jutottam el először Taizébe. Olyannyira megragadott az ott folyó élet, hogy immár két évtizede szoros kapcsolatot tartok a szerzetesközösséggel. Hiteles életük, személyes barátságuk megtartó erő azon az úton, amelyen azóta elindultam.

Roger testvér közelében jó volt élni. Személyisége harmóniát sugárzott. Fölemelő volt, ahogy szemembe nézett. Bátorított, hogy ne lankadjak *Krisztus* követése útján haladni.

Mi volt *Roger testvér* titka, amely által boldogult és oly sokunkat boldogított? Az élet küzdelmeit nem kerülte el, sőt kudarcokat is el-

szenvedett, ám mégsem keseredett meg. Testi ereje ugyan megfogyatkozott, de 90 évesen is áttetsző, sugárzó egyéniségnek láttuk.

Gyermekkorától fogva vágyott arra, hogy a katolikus hit misztériumait magáévá tegye anélkül, hogy szakítania kelljen hitbeli gyökereivel. Saját keresztény identitását meghatározó nagyanyjára így emlékezett vissza: „Számomra ő a kiegészztelődés tanújává lett, mert a saját református hitét és a katolikus hitet kiegészztelte magában anélkül, hogy övéi hittagadónak tartották volna, s anélkül, hogy megbántotta volna a családját.”

Már teológiai tanulmányai idején megérezte sajátos hivatását, amely nem az igehirdetésben teljesedik ki, hanem egy testvéri közösség létrehozásában. Ennek ellenére nagyra becsülte az egyház felelős vezetőit. Nagy alázattal beszélt arról, hogy vannak evangéliumi részek, amelyeket nem ért meg; vannak olyanok, akik a *Szentírást* kutatják, és bízik az ő tudásukban, ő viszont örül annak, hogy néhány szót megértett, és arra törekszik, hogy azt a keveset, amit megértett, azt életre váltsa. Ő maga ugyan soha nem tanított, de olyan tanítvány volt, aki végül is a lelki élet mestere lett.

Az idők jeleit értelmezve már az 1968-as diákmegmozdulások előtt a fiatalok felé irányította társai figyelmét. Újdonság volt ez abban az időben, amikor az egyháznak nem volt kialakult gyakorlata az ifjúság lelkipásztori gondozása terén. A nyugati kultúrában a fiatalok attól szenvednek, hogy fölöslegesnek érzik magukat. A nagy-





fokú anyagi jólétben nem látnak már távlatot maguk előtt, nem kapnak egész lényüket megmozgató kihívásokat. De főképp nem kapnak bizalmat, hogy erejüket és leleményüket latba vetve alkossanak. *Roger testvér* minden szava és élete példája bátorít, hogy aki lélekben fiatal, az induljon útra: *Krisztust* követve az emberek felé.

Roger testvér életét kezdettől fogva meghatározta a vendégek befogadása. Szívében – és az otthonában is – otthonra leltek politikai menekültek, szegények és árvák. A meghallgatás, a befogadás szinonim fogalmak, amennyiben a benső szegénység elismeréséből fakad. Nemcsak az szegény, aki földönfutó, hanem aki beismeri, hogy rászorul Isten irgalmas szeretetére és embertársai közösségére. A bibliai értelemben vett szegénynek tehát nem születünk, hanem egyre inkább azzá kell válnunk, hogy Istenünk és embertársunk benső gazdagságát fölfogjuk.

Roger testvér szegényekkel való szolidaritása egész életformájában megnyilvánult. Egyszerűsége törekvése az élet minden területére kiterjedt. Szerzetestársai mindvégig Testvéremnek („mon Frère”) szólították, magát pedig a Közösségben az „egység szolgálójának” tekintette. Mindennapjai emberi találkozásokkal teltek. Szívesen utazott, hogy felkeressen másokat, és fogadott látogatókat Taizében, akikkel a kertben sétálva vagy szobájában ülve beszélgetett.

Taizében mindenben megmutatkozik az egyszerűsége törekvése, ugyanakkor nem a nyomorúságos körülmények, hanem a szívélyes fogadtatás jellemző. Bár legtöbbször csoportok érkeznek, s egy-egy nyári vasárnap ez néhány ezer zarándok lehet, mégis mindannyian úgy érezzük, hogy fontosak vagyunk számukra. A Testvérek tapintatosan érdeklődnek otthoni életükről, hogy az ott töltendő napok választható programjai javunkra szolgáljanak. Taizében az egész év során egyszerre több százan, sokszor több ezren vannak, s mégsem éreztem soha, hogy tömegben sodródnék. Az elmúlt évtizedek során sajátos kultúrája alakult ki az étkeztetésnek, amely praktikus, lendületes és vidám. Egy hétig ki-ki szívesen eszik akár egy csupasz kanállal műanyag tányérból, nyáron leül a fűbe, a földre vagy a lócára, és így Nyugatról vagy Keletről, az északi vagy a déli kontinensekről érkezők olyan egységet élnek meg a mindennapokban, amit sehol máshol a világon.

A fiatalok olyan világból érkeznek Taizébe, amelyben a zene fülsiketítő, ahol a művészet gyakran erőszakos, ahol a testiség túlfűtött. Amint a napok előrehaladtával mindez elcsitul bennük, úgy törnek felszínre a lét alapvető kérdései. Tudva vagy nem tudva, ezt keresi mindaz, aki oda látogat. Ezt a szomjúságot felismerve, az esti közös imádság befejeztével a Testvérek szívesen meghallgatják a hozzájuk fordulókat. Maga *Roger testvér* is élete utolsó napjáig szívesen maradt a templomban: korábban el-elbeszélgetett velük, utolsó éveiben a szavaknak már egyre kevesebb jelentősége lett, és helyüket a tekintet, egy-egy gesztus, nevezetesen az áldás vette át...

Benső igénye volt, hogy kenyérkereső munkáját megszakítva napjában háromszor leboruljon Isten színe előtt. Szerzetestársaival olyan imamódot keresett, amely a szív egyszerűségéből fakad. A keleti egyház Jézus-imája és a nyugatiak rózsá-





fűzérje őrzi azt az ősi hagyományt, amely kevés szóval a lényegét mondja ki, miközben belélegzi Isten jelenvalóságát. A szívvel-lelket gyönyörködtető taizéi énekek könnyen megtanulhatók, s így a *Szentírásból* vett mondatok átjárják életünket. Az ilyen imádság kiemel a mai világ teljesítménykényszertől terhelt forgatagából, hiszen *Roger testvér* rámutat: „*Amikor csendben Isten közelében vagy, már imádkozol. Ha néma marad is az ajkad, szíved beszél hozzá. És Krisztus többet imádkozik benned a Szentlélek által, mint sejtened.*”

Roger testvér ragyogó egyéniségének titka szerintem abban rejlik, hogy többet beszélt Istenhez, mint Istenről. A „hit” helyett inkább annak szinonimáját, a „bizalom” szót használta. Valóban, a felvilágosodás korától fogva a hittel szembeállított emberi tudást istenítve a hit-fogalom tartalma sok félreértéssel terhelt. *Roger testvér* talán ezért kérte az Istenre hagyatkozás, az önátadás kegyelmét, ezért imádkozott mindig a „szív bizalmáért”. És ezt az Isten iránti feltétlen bizalmat sugározta minden hozzá forduló ember felé. Így történhetett meg, hogy a kiengesztelődésnek szentelt templomban (!) augusztus 16-án, az esti imádságot kezdő Allelúja éneklése közben (!) egy megszállott örült odalépett hozzá és három késszűrással vérét ontotta. A néhány percnyi döbbent csend után az imádság folytatódott. Nem tört ki pánik, s azóta sem a rettegés, hanem az öröm, az egyszerűség és az irgalmasság tapasztalható Taizében. *Roger testvért* ugyan megölték, de a gyűlölet nem tudott győzedelmeskedni!

Alois testvér, akit *Roger testvér* utódjává választott, ezzel az imádsággal fejezte be gondolatait a kiengesztelődés vértanújának temetési szertartásán:

*Könyörületes Krisztus,
te képessé teszel minket arra,
hogy közösségben legyünk mindazokkal,
akik eltávoztak, de mégis oly közel maradtak hozzánk.
A Te kezédbe ajánljuk Roger testvérünket,
aki már a Láthatatlant szemléli.
Az ő nyomdokain felkészítesz bennünket arra,
hogy fényességed sugarát befogadjuk szívünkbe.*





Bevezető

Tanáremberként, akinek – a saját személyisége mellett, pontosabban annak egyik elemeként – évtizedek óta legfontosabb munkaeszköze az élő beszéd, még mindig gyakran elcsodálkozom a *magyar nyelv* pazar gazdagságán. Amit mi egy-egy szóval, olykor egy-egy pontosan megválasztott végződéssel ki tudunk fejezni, azt más nyelvek sokszor csak bonyolult körülírással vagy szóösszetételekkel.

Nyelvünknek ilyen csodálatot keltő kifejezése az *érettségi* vizsga, régiesen *vizsgálat*. Szótöve az 'érik' ige, ennek a múlt idejű befejezett melléknévi igenévi alakja. Logikusan utal tehát arra a funkcióra, amelyet az emberi társadalmak életében kezdetektől fogva betöltött valamilyen intézményesült ceremónia: amikor is a „vének” bizonyosságot szereztek arról, hogy az „ifjak” készen állnak lassan-lassan átvenni tőlük az élet stafétabotját, vagyis érettek és készek a felnőtt feladatok elvégzésére. Bizonyára ez az a rítus (amely a primitív népeknél ma is a legkülönfélébb beavatási szertartásokban ölt testet), ami miatt oly erőteljesen kötődik közvéleményünk az érettségi vizsga hagyományához. És ebben rejlik a magyarázata annak is, hogy miért reagál érzékenyen, érzelmileg olykor túlfűtötten köznevelési rendszerünk talán legfontosabb intézményének mindennemű változtatására. Így volt ez már a múlt századelőn, az 1960–70-es években (l. erről *Tóttössy Magdolna* történeti tanulmányát e kötetben), és ugyanez ismétlődött meg az 1990-es évek közepén elindult reformfolyamat eredményeként ez évben debütált új érettségivel kapcsolatban.

Az utóbbi évtized történései sejtetni engedték, hogy a reform útja göröngyös lesz. Bizonyosra volt vehető, hogy az átállást komoly konfliktusok, esetleg botrányok fogják kísérni. A konfliktusokat és a botrányokat azonban fel kell oldani. Mert ez az egész társadalmunk elemi érdeke. És mert a mindenkori diákság számára szóló megmérettetés mikéntje a köznevelési rendszer elé is tükröt állít: képes-e és hogyan képes megfelelni e minden időben komoly kihívásnak. S ha a rendszer csak akadozva működik, vagy éppen elbukik, akkor változtatni kell rajta. Nem a hatalom erejénél fogva, hanem közös bölcsességgel.

E közös bölcsesség összerakásának szándékával született meg az elhatározás szerkesztőségünkben még az év elején, hogy a 8. számunk terjedelmének nagy többségét az érettségi témakörének szenteljük.

A lapzárta időpontjára (október 1-je) lecsendesültek a legnagyobb viharok. Volt elég idő feldolgozni az élményeket, megírni az első összegzéseket. Ez az időszak arra is elegendő volt, hogy a lezajlott események tükrében ki-ki felülvizsgálhassa vagy éppen megerősíthesse a reformmal kapcsolatos korábbi álláspontját.

Erre a nyugalmi időszakra égetően szüksége volt a köz- és a felsőoktatásnak. Ugyanis a reform korántsem oldott meg minden problémát. Mi több, újabb kérdéseket tett föl, amelyekre most már sürgősen választ kellene találnunk.





A *Mester és Tanítvány* 8. számában sokféle írás foglalkozik az érettségi és a felvételi bonyolult összefüggéseivel. A két történeti visszapillantást követően újszólván valamennyi írás elemzésre, értékelésre, kritikára és javaslatlételre vállalkozik. A szerzők – érthető módon – a saját szakterületük vagy pozíciójuk szemszögéből vizsgálják a kérdéseket, nem egyszer eltérő álláspontokat kifejtve, és nem palástolva egyetértésüket vagy szakmai ellenérveiket, sem saját személyes vonzalmukat vagy ellenérzésüket. Mindegyik írásban őszintén és az ügy iránt elkötelezetten szólalnak meg az alkotók. Ugy tűnik föl, elegendő információ és érv halmozódott fel most már ahhoz, hogy a közeljövőben hosszú időszakra végleg eldőlhessen a *Hogyan tovább, érettségi és felvételi?* kérdése.

A közeljövő döntéseinek azonban mindenáron törekedniük kell a legszélesebb támogatottság megnyerésére. Talán az ideai érettségi viharoknak (botrányoknak) ez a legeggyöntetűbb tanulsága. Folyóiratunk Érettségi száma ehhez a – közmegegyezést elősegítő – folyamathoz szeretne hatékonyan hozzájárulni írásaival.

Ám miközben mérhetetlen nagy energiákat pazarlunk el a gyakran fölösleges vitákra, ne feledkezzünk meg az emberi élethez sokkal szervezesebben hozzátartozó dolgokról: születésről, szeretetről, halálról.

A kézirat lezárásának napjaiban az egész világ az elhunyt szeretteire emlékezik. Tegyük mi is azt! *Polgári András Máté* gyönyörű fotói segíthetnek bennünket a néhány perces elmélkedésekben... Különös szomorú apropóját adja a halottak napi fohászoknak a nagy nemzetközi ismertségnek, tekintélynek és szeretetnek örvendő *Roger testvér* értelmetlenül tűnő, megrázó közelmúltbeli halála (l. *Fr. Thorday Attila* Bevezető előtti írását).

A halál ellenpontja a születés, s az azt megelőző örömteli várakozás, az *advent*. Készülődjünk mindannyian a Kisdéd közelgő eljövételére!

Minden kedves Olvasónknak áldott, békés Karácsonyt kívánunk!

Hoffmann Rózsa
főszerkesztő





Az érettségi története

A MAGYARORSZÁGI ÉRETTSÉGI VIZSGA ÚTJA A KEZDETEKTŐL 2005-IG¹

TÖTTÖSSY MAGDOLNA

Az iskolák számára a vizsgáztatási jog elnyerését szigorú feltételhez kötötték. Ez egyfelől biztosította a vizsga érvényességét (hiszen csak az erre jogosítványt kapott iskolákban lehetett tartani, és mert központi helyeket szabott meg azoknak a tanulóknak, akik a vizsgajoggal nem rendelkező iskolákban fejezték be tanulmányaikat), másfelől az állam ellenőrző szerepének erősödését is kifejezte.

AZ ÉRETTSÉGI: AZ ÁLLAM KÖZVETETT SZABÁLYOZÓ ESZKÖZE A MAGYAR OKTATÁSBAN

A magyar nevelés- és oktatásügy alakulásában (alakításában) az érettségi vizsga bevezetésétől – a 19. század második felétől – kezdve központi helyet foglal el. Az esetenként szenvedélyes tiltakozást, majd a csendesebben, higgadtabban átalakítást, módosítást javasló viták a közelmúltban ismét nagy erővel lángoltak föl, s megcsendesedve ugyan, de máig nem zárultak le. Nem véletlenül. Az újabb, s a már egy évtizednél is többre visszatekintő tanügyi reform, amely átfogja a tanügyigazgatást, az oktatás szerkezetét és a tananyagot, alapvető változásával nem hagyhatta érintetlenül a vizsgarendszert sem, s így a köz- és felsőoktatás kapcsolódási pontjait is alapjaiban módosította. A 2005-ben bevezetett új érettségi vizsgarendszer alapjaiban hozott újat. E változás következtében érdemes a tanulsgoktól, ellentmondásoktól nem mentes középiskolai tanulmányokat lezáró, felsőoktatási intézményekben továbbtanulásra jogosító vizsgát több szempontból is „körbejárni”. Célszerű egyfelől a maga történetiségében végigtekinteni, másfelől az állami akarat és a tanszabadság viszonyát elemezni, s e viszonyt a mai viták alapjának tekintve az érettségi vizsgát szakmai és társadalmi rangjának szemszögéből is elemezni.

A középiskolai tanulmányokat lezáró vizsga szükségességét ma már nem kérdőjelezi meg a leghevesebben bírálók sem. Arról ugyan kevés szó esik – ha egyáltalán előfordult ilyen –, hogy egy érettségi típusú vizsgaforma kidolgozását, bevezetését már maga Comenius is szorgalmazta, miszerint: „Tanácsos lenne tehát az, hogy a latin iskola végén nyilvános értelmességi vizsgát tartsanak az iskolák vezetői, és az ő véleményük alapján döntsék el azután, hogy mely ifjakat érdemes





akadémiára küldeni és kiket jelöljenek más élethivatásra, és ugyancsak meg kell állapítani, hogy milyen tudományágnak, vajjon teológiának, közigazgatási pályának vagy orvostudománynak szenteljék életüket, amint azt egyrészt természetes hajlamuk elárulja, vagy másrészt az egyháznak és *államnak szükséglete megkívánja.*” Figyelemre méltó, hogy az állami szükséglet már ekkor határozott formában jelent meg az érvelésben.

Az állam jelenléte az oktatásban már a középkor óta nem volt kétséges, de a jelenlét megnyilvánulása értelemszerűen változott az állam és az egyház viszonyának függvényeként, pl. amikor a célszerűség, a praktikum szólta bele a városi plébániai iskolák tananyagába. Az állam és az egyház fokozatos szétválása, a francia felvilágosodás hatása értelemszerűen nem került el az oktatás területét sem, ami az állami beavatkozás nyíltabb és erőteljesebb megjelenését eredményezte.

Ez a visszafordíthatatlan szerepmódosulás nálunk egyértelművé 1764 júniusában vált, amikor *Mária Terézia* (miként *III. Károly* tette a vallásügyek intézésével) az oktatásügyet egyszerűen „beemelte” felségjogai közé, és létrehozta a magyar tanügyek intézésére a Tanügyi Bizottságot (Comissio Studiorum), melynek vezetésével *Pálfy Miklós* országbíró személyében *világi vezetés alá oly módont vont – fenntartótól függetlenül – valamennyi iskolát, hogy azok tanszabadságát nem számolta föl.*

A három esztendővel később bevezetett *Ratio Educationis* pedig világosan érvényre juttatta az állam korabeli érdekeit, miszerint a „napi munkában hasznosítható” tudáson kívül az 1. §-ban többek között „az uralkodó iránti hűség”-re nevelést is feladatként szabta meg. Ez a látszatra nem ide illő kiemelés valójában nagyon is ide tartozik. Mert az államérdek (az állam szükséglete *Comenius*nál) szempontja hol burkoltan, hol erősen éreztetve létét, de folyamatosan jelen van az oktatásban. Az államérdeknek ez az összetevője az oktatáspolitikában nyer kifejezést, s mint ilyen hat mindenkire, hiszen a tankötelezettség az állam valamennyi polgárára kiterjed. Ez a jelenlét az állam szabályozó szerepében – épp az erős illetve gyenge hatalomgyakorlás függvényeként – érzékelhető. Ezért *az oktatáspolitikában az állam ma is létező felelősségét és szabályozó, esetenként korlátozó szerepét a maga történetiségében nemcsak ismerni, de elismerni is szükséges, s ugyanakkor a rendszerben lévő hibák, hiányosságok, idejét múlta részek javíttatása és javítása mind szakemberei, mind politikusi vonatkozásban erkölcsi kötelezettség.*

Az érettségi vizsga (matura) bevezetésére Magyarországon a szabadságharc leverése után, az önkényuralom idején került sor. Látszatra csupán a reakció oktatásügyben történő megjelenését fejezte ki, ennél azonban sokkal többről volt szó. Az Osztrák Császárság ebben az időben korszerűsítette saját iskolarendszerét, s ezt a reformot vezette be Magyarországon és kapcsolt részein is. A Magyar Királyságra vonatkozó rendelet² 1849. október 9-én (az aradi események után 3 nappal!) írta alá *Thun Leo* osztrák vallás- és közoktatásügyi miniszter. Ez a rendelet azonban, amely a tanügyigazgatást a katonai-polgári keretek közé szorította, nem



csupán az érettségi vizsgát tette kötelezővé.³ Hiszen a matúra az 1849-ben végrehajtott osztrák tanügyi reformnak⁴ csupán egy alkotóelemét képezte.

Az érettségi vizsga – amely a középiskolai tanulmányok befejezését követi (nem általánosan kötelező érvénnyel, csupán a felsőoktatásba igyekvők számára!) és jogosítványt ad az egyetemi tanulmányok megkezdésére (azaz célját tekintve vízum-típusú vizsga) – azonban nem osztrák találmány. Ausztria Poroszországtól kölcsönözte,⁵ pontosabban „az osztrákok kénytelenek voltak kölcsönkérni Németországtól egy szakembert, és az a *Bonitz*, akit kölcsönkértek, nagy pedagógus volt.”⁶

Az érettségi vizsga bevezetésének ellenzői, illetve megszüntetőinek következetes követelői függetlenül a bevezetés ausztriai illetve porosz előzményeitől folyamatosan (esetenként erősebben, máskor csendesebben) több szempontból is támadták(ják?) a záróvizsgát.

Az érettségi „vizsgálatot” ellenzők elsősorban (egyébként a valóban) germanizálni akaró *Thun Leo* miniszter szándékát, a külső – s jogilag is rendezetlen jogosítványú – hatalom kényszerét látták a rendeletben,⁷ noha az a vizsga célját a továbbtanulásra való alkalmasság megállapítására rendelte el,⁸ s az adott időszakban nem is gondoltak *Comenius*sra, aki „az egyetemre történő válogatást elősegítő vizsga szükségességét” már sokkal korábban megfogalmazta.

Valamennyi iskolafenntartó ugyanis a belügyeibe való beavatkozásként kezelte a vizsga elrendelését, illetve mindazt a változtatást, amely a rendeletben foglaltak végrehajtásával járt. Különösen a magyar református egyház tiltakozott az autonómia ilyen formájú megsértése miatt, azaz az érettségi bevezetése ellen is. Tiltakozásuk erkölcsi és politikai alapját jól érzékelteti az a tény, hogy 1848-ban, amikor a magyar állam szuverenitása – és ezen belül az oktatásban a tanítás és tanulás szabadsága – megvalósulni látszott, egyáltalán nem tűnt az egyház számára lehetetlennek az iskolák állami felügyeletének kiterjesztése.

A következetes ellenzők között találjuk majd az *Andrássy*-kormány kultuszminiszterét, báró *Eötvös Józsefet* is, aki az oktatás szerkezetét jól ismerő szakemberként, elkötelezett nemzeti liberális politikusként támadta a rendeletet. Már a kiegyezést követően, 1868-ban más iskolaszervezetet (*kilenc éves középiskolai képzést*) akart bevezetni az *Entwurf*-diktálta iskolaszervezet és vizsga helyett.⁹ Ugyancsak az érettségi vizsga eltörlését szorgalmazta *Schneller István* tudós-tanár, a kolozsvári tanáregylet elnöke, aki érvelésében a tanulók felesleges pszichikai megterhelése mellett szakmai érvekre és egészségügyi szempontokra is hivatkozott.¹⁰

A köztisztviselők minősítéséről szóló 1883. évi I. törvény, amely az érettségit a köztisztviselői karba jutás alapfeltételévé tette, felújította az érettségi elleni tiltakozást. A vizsga eltörlését követelők különböző indítékok alapján támadták a vizsgarendszert. A szociális alapokról indulók egy egészségtelen társadalmi szelekciót láttak a vizsgában, mert a minősítési törvény következtében „az érettségi a tisztviselői állás elnyeréséhez szükséges diplomaként működött”.¹¹ Ugyanakkor



az ellenzők másik csoportja azért támadta, mert a minősítési törvény következményében egyszerre látták a tömegesítés s az ezzel járó minőségi romlás veszélyét.

A tömegesítés és a minőségi romlás elleni küzdelem, valamint az állam köztisztviselői karra vonatkozó igények következtében teljesen új vizsgarendszer terve született meg, amely két törvénymódosítással és két lépcsőben kívánta megoldani a kérdést: a minősítési törvény és az érettségi vizsgaszabályzat összhangba hozásával. A tervezet alapján a minősítési törvény változtatásával alacsonyabb szintű záróvizsga, az elnevezés szerinti „államvizsga” lett volna a tisztviselői állás elnyerésének feltétele. Ezzel párhuzamosan az érettségi vizsga két típusa került volna bevezetésre: egy alacsonyabb szintű, a köztisztviselői pályára igyekvők számára, s egy magasabb szintű, amely valódi belépő lehet a főiskolai és egyetemi tanulmányok megkezdéséhez anélkül, hogy minőségi romlás következhetne be. Ez a vizsga jellegét tekintve – mai szóhasználattal – a *kétszintű érettségi* bevezetését jelentette volna valójában.¹² Ezt a tervezetet azonban heves és hosszú viták után elvetették, s maradt az egyszintű szabályozás – alapelveiben változatlanul – 1934-ig.

1934-ben az érettségi vizsga és szintjei körül az egységes középiskola létrehozásáról alkotott törvény (1934. évi XI. tc.) kapcsán lángolt fel ismét a vita. A javaslat nem az érettségi eltörlését vázolta, hanem annak szerkezeti és tartalmi módosításával a reprodukzív teljesítmény irányából a kreativitás felé kívánt elmozdulni.¹³ A javaslat azonban most is ugyanazon okok miatt került le a napirendről, mint amiért az *Eötvös* által megkezdett középiskolai törvénnyel nem volt bevezethető a maga idejében a kilencévfolyamos középiskola (s akkor is maradt *Pauler* és *Trefort* minisztersége alatt a félmegoldás): a pénztelenség miatt.

Az érettségi vizsga jelentőségének alapvető változása nem 1945-ben, az új hatalom kiépülésével, nem 1948-ban, a felekezeti és egyéb nem állami fenntartású iskolák államosításával, nem 1949-ben, a tanügyigazgatás átszervezésével, hanem az 1952. május 15-i *Minisztertanácsi Rendeletben* foglaltaknak megfelelően, az egyetemi felvételi rendszer bevezetésével következett be.¹⁴ A változtatás hatására az érettségi ettől kezdve csupán a felsőoktatási intézményekbe való jelentkezésre jogosított (azaz már nem vízum-, hanem útlevél típusú bizonyítványt jelentett).

A felvételi vizsga célja azonban elsősorban nem a minőség megóvása volt egy politikai indíttatású újabb tömegesedéssel szemben, hanem az új hatalom politikai eszközévé tétele. A vizsgabizottság ugyanis az írásbelit követő szóbeli vizsgán „mérlegeli a jelölt világnézetét, a jelleméről kialakult benyomást, társadalmi helyzetét, pszichológiai adottságait, testi alkalmasságát; az utóbbiakat a vizsgabizottság véleménye alapján, az előbbieket pontozással.”¹⁵ Ezzel a köz- és felsőoktatás közé ékelt szűrővel egyfelől változott, gyakorlatilag csökkent a középiskolai érettségi súlya, másfelől a döntés ilyen formájú felsőoktatásba tétele személytelenébbé tette a politikai hatalmat gyakorlókat. A tényleges tárgyi tudás mérése háttérbe szorult. Az eredményesen felvételiző, de politikai szempontból nem kí-



vánatos elemeket pedig hely hiányában elutasítással egyszerűen kizárhatóvá tette ez a rendszer (megvalósította az állami szükséglet = államérdek céljának megfelelő, diktatúrához illő formáját).

A diktatúra lazulása természetesen maga után vonta az érettségi és a felvételi rendszer módosítását is. Ez egyfelől jelentette a tudás felértékelődését, másfelől a középfokú oktatás tömegesítésével párhuzamosan az érettségi követelmények folyamatos csökkenését és a felvételi előkészítők megjelenését.

Az érettségi vizsga új típusú tudásmérőként 1982-ben, a közös érettségi-felvételi vizsgák bevezetésével változott ismét. A vizsga bizonyos tárgyaiból az írásbeli egyszerre volt érettségi és felvételi a felsőoktatásba jelentkezők számára. A javítókulcs ennek megfelelően kettős mércét alkalmazott: más pontszám illetve osztályzat volt a felsőoktatásban, és más a középiskolákban. A dolgozat másolatban visszakerült a középiskolába, ahol a szóbeli vizsgával együtt adta az érettségi érdemjegyét. A közös érettségi-felvételi írásbeli bevezetése fokozatosan történt, mert kezdetben a tanuló választhatott, hogy közös felvételit akar-e írni, vagy sem, majd kiterjedt több tárgyra is, s kötelező érvényű lett. Ugyanakkor az érettségi könnyebbé lett, s az egységes mérést ugyancsak megkérdőjelezhetővé tette, hogy az érettségi tárgyak között volt kötelező, kötelezően választható és választható tantárgy.

Újabb változást 1993 hozott, amikor az életbe lépett új oktatási törvények értelmében az eredményes érettségi vizsga továbbtanulásra jogosít, tehát ún. vízum-típusú lett, azaz lett volna, ám „átmeneti jelleggel a felsőoktatási intézmény további követelményekhez kötheti a felvételt.”¹⁶ További módosítást jelentett e tekintetben 1996, amikor „a törvényben biztosított autonómia alapján a felvételi eljárás szabályait, a felvétel kritériumait minden egyetem és főiskola maga határozza meg.”¹⁷ Ez az érettségi vizsga jelentőségét nem emelte, ám növelte a (borsos árú) felvételi előkészítő tanfolyamok számát.

Az érettségi vizsga felsőoktatási intézménybe való bejutást szabályozó szerepének tartalmi vonatkozású és szerkezeti jellegű reformja tehát valóban elkerülhetlenné vált.

AZ ÉRETTSÉGI VIZSGA HELYE ÉS SZEREPE 1851–1883 KÖZÖTT

Az oktatáspolitikának tehát egyik és meghatározó szabályozó eleme az érettségi vizsga, melyet a vizsga szerkezete és tartalmi követelményrendszere biztosít. Ennek megjelenési formája az érettségi vizsgaszabályzat, amely összhangban van a tantervi követelményekkel, ilyen vonatkozásban tehát a közoktatás része. Az oktatási törvény határozza meg az alapjait, de miniszteri illetve kormányhatározat tartalmazza a vizsga részletes szabályait, amely gyorsabban reagál a változó követelményekre, mint maga a törvény. E tulajdonsága teszi alkalmassá, hogy esetenként – törvényi módosítás nélkül, de annak szellemiségét és vonatkozó szabályait megtartva – is változtatható.



Az első érettségi vizsgaszabályzat maga az *Entwurf* volt, amelynek bevezetésére két évet adott a tanügyi kormányzat, s amely nem önállóan jelent meg, hanem a rendelet egy fejezeteként. Ez a VI. fejezet volt a tulajdonképpeni vizsgaszabályzat.

Az akkor mindössze tizenkét pont (!) az állami „beavatkozás” kétségtelen jele volt. Az érettségi vizsgálat közvetlen és közvetett szerepe a közoktatást a kimenet felől, a felsőoktatást a bemenet felől szabályozta. Az érettségi vizsgát a középiskolai tanulmányok lezárásánál többre, magasabbra értékelte: a felsőoktatási tanulmányokra való alkalmasság mérésének tekintette, s mint ilyent, nem tette kötelezővé, hanem a vizsgára jelentkezést kötötte feltételhez: a középiskola utolsó évfolyamának eredményes befejezéséhez.

A Szabályzat rendelkezett a vizsga megszervezéséről (a jelentkezés feltételeiről és lehetséges időpontjáról, a lebonyolítás módjáról és felelőseiről), a vizsga tantárgyairól és a vizsga részeitől, a vizsga fajtáiról. *Az iskolák számára a vizsgáztatási jog elnyerését szigorú feltételhez kötötték.* Ez egyfelől biztosította a vizsga érvényességét (hiszen csak az erre jogosítványt kapott iskolákban lehetett tartani, és mert központi helyeket szabott meg azoknak a tanulóknak, akik a vizsgajoggal nem rendelkező iskolákban fejezték be tanulmányaikat), másfelől az állam ellenőrző szerepének erősödését is kifejezte.

Az „írásbeli és szóbeli vizsgálat” tehát a vizsga bevezetésétől jelen van a magyar oktatásban. A tantárgyak tekintetében szinte máig érvényesek az *Entwurf* rendelkezései: A jelöltnek vizsgáznia kellett az „anyai” vagy oktatási nyelvből, valamint két nyelvből, történelemből, földrajzból és természetismeretből, ez utóbbinak tartalmaznia kellett a „mennyiségtanra” vonatkozó ismeretanyagot is. Ugyancsak érettségizni kellett hittanból, ám itt a nem katolikus hitűek esetében hozni kellett illetve lehetett saját egyházuktól a „vizsgálódás” eredményét.

Az *Entwurf* nemcsak szigorú ellenőrzés alá vonta a kibocsátott bizonyítványok tudástartalmát, amikor behatárolta a követelményeket, de mintegy a *vizsgaközpontok* elődjét teremtette meg, amikor kijelölte a vizsgáztatási joggal nem rendelkező iskolák számára a központi vizsgahelyeket.

A tanári szabadság dolgában természetesen nem ismerte a *központi tétel* fogalmát. Ám, ha arra gondolunk, hogy ez a rendelet szabta meg a szaktanári rendszert, akkor ez *mégiscsak* mélyreható változás volt.

Az *Entwurf* volt az első olyan tanügyi szabályzó, mely – a tanszabadság biztosítása mellett – az állami beavatkozás lehetőségeit „korlátlaná” tette, mert ez nyitott utat az iskolai élet széleskörű állami szabályozására. Ám ugyanez a rendelet teremtette meg azt az iskolarendszert, amelyre joggal lehetünk máig büszkék, melynek pozitív hatása máig érződik.

Az 1883. évi középiskolai törvény elfogadása előtt az *Entwurf*-ra alapozva, gyakorlatilag az abban foglaltakat megerősítve jelent meg a *reáliskolák érettségi vizs-*



*gáinak szabályozása*¹⁸. A rendelet pontosította – mondhatni szigorította – az irányadó intézkedést. Az első szabályozás 12 pontja helyett 35 pont foglalta össze a vizsga tartalmi és formai követelményeit. Megjelent a Függelék, amely az adminisztráció egységesítését, a bizonyítvány standardizálását tette lehetővé. Valójában az *Entwurf* magyar viszonyokhoz és igényekhez alakított változataként értékelhető a szabályzat.

AZ ÉRETTSÉGI VIZSGA ÉS A KÖZÉPISKOLAI TÖRVÉNYEK 1883–1934 KÖZÖTT

A kiegyezést követően az első középiskolai törvényhez (1883. évi XXX. T.cz.) kapcsolódott az első önálló, és mindkét iskolatípusra kiterjedő hatású *Érettségi vizsgálati utasítás* (a továbbiakban *Utasítás* illetve *Szabályzat*), melyet 1884-ben adott ki a vallás- és közoktatásügyi miniszter kir. m. 1884./10288. sz. alatt.

A *Szabályzat* mindössze 33 pontban szabályozta az érettségit. Eltérően elődjétől, a vizsgára történő jelentkezést nem évszakra vonatkozóan határozza meg, hanem naphoz köti (minden év április 15. a határidő), továbbá megszabja az írásbeli és szóbeli, illetve a pótló és javító jellegű vizsgák lehetséges időpontjait is. A vizsgára bocsátás feltétele – máig – az eredményesen lezárt tanév a középiskola 8. évfolyamán. A *Szabályzat* a teljes ügymenetet rögzítette, valamint a vizsga szerkezetén és formáján túl a tartalmat és a minősítés követelményeit is meghatározta. Célszerű egy pillanatra elidőzni a felsorolt *vizsgafajtáknál* is: *isméllő-, javító-, illetve pótlóvizsgákat* tett lehetővé a dokumentum.

Az *állami jelenlét* súlyát jól érzékelteti a vizsgabizottság személyi összetétele, valamint a vizsga tannyelve: A felekezeti iskolák esetében a vizsgabizottságnak tagja a „vallás- és közoktatásügyi miniszter által kiküldött kormányképviselő”. Az írásbeli vizsgák nyelve a magyar, de a „nem magyar anyanyelvű iskolákban az iskola tannyelvén is készíthető dolgozat”. Ez a rendelkezés igencsak megfelelt az európai normáknak, sőt, túlmutatott azokon, ha például a franciaországi vagy az angol birodalmi helyzethez viszonyítjuk.

A vizsgakövetelmények – alkalmazkodva az eltérő iskolatípusok eltérő tananyagához – azonban épp a tartalmi szabályozás tekintetében tettek különbséget a két alapvetően különböző iskolatípus között. Így a „gymnasiumok”-ban öt (értekezés magyar nyelven, fordítás magyarból németre, fordítás magyarból latinra, fordítás görögből magyarra, valamint „algebrai és geometriai feladatok megfejtése”), a „reáliskolák”-ban négy (latin helyett francia nyelvre kellett magyarból fordítani, a „görög nyelvből” fordítás pedig anélkül maradt ki, hogy mással helyettesítették volna) írásbeli tantárgyat írtak elő. Az azonos tantárgyak közötti tartalmi különbséget a vizsgafeladatok kitűzésének módja biztosította. Az iskolák ugyanis maguk javasolták a dolgozatcímet, melyből a tankerületi főigazgató, illetve az egyházi intézményeknél a minisztérium által kijelölt vizsgálobizottsági



elnök választott. A dolgozatok minősítésére négy érdemjegy szolgált: jeles, jó, elégséges és elégtelen.

Szóbeli vizsgára csak az volt bocsátható, aki legalább elégséges osztályzatot ért el valamennyi írásbeli tárgyból. Mindkét iskolatípusban öt tantárgyból volt szóbeli vizsga, a gimnáziumban latinból, a reáliskolában németből, a többi négy tantárgy megegyezett: magyar nyelv és irodalom, Magyarország története, matematika (= algebra és geometria), valamint fizika. Az érettségi vizsga eredményét az írásbeli és a szóbeli vizsgán szerzett minősítések összesítése adta, melyet a vizsgabizottság a vizsgálatot lezáró értekezleten döntött el.

A két iskolatípus közti különbség az érettségi vizsga tárgyaiban és tartalmában mutatkozott, az érettségi súlyát és értékét az azonos vizsgaszerkezet és értékelés biztosította.

A szabályzat újszerűsége nemcsak abban rejlett, hogy döntött a „tanulóifjúság kizárása mellett a vizsga nyilvános jellegéről”, hanem „komplexitásában” is. A vizsgára jelentkezés feltételeitől a bizonyítvány típusain át a vizsgadíjakig kiterjedt a szabályozás. A korábbihoz hasonlóan rendelkezett a vizsga szerkezetéről és tartalmáról, továbbá fajtáiról, a vizsgabizottság kötelességeiről és jogairól, az érettségi adminisztrációjáról és a kötelezően használt nyomtatványok fajtáiról, az irattározásról és a vizsgadíjakról.

Az érettségi vizsgák mind mennyiségi, mind minőségi szempontból új követelmények elé állították a tanárokat. Ennek a többlet-feladatnak elismerését fejezte ki, hogy a vizsgadíjakból – a rendeletben foglalt arányoknak megfelelően – biztosították a tanári és igazgatói tiszteletdíjakat.

A lányok érettségi vizsgáinak tényleges szabályozása természetesen fonódott össze egyetemi képzésük engedélyezésével 1895-ben.¹⁹ A nők számára a felsőoktatási intézmények bizonyos típusainak látogatását engedélyező miniszteri rendelet után néhány nap eltéréssel jelent meg az újabb rendelet „*leányoknak érettségi vizsgálatára bocsátása és a polgári vagy felsőbb leányiskolából a középiskolába átlépése tárgyában*”.²⁰

1905. december 18-ával új Érettségi vizsgaszabályzatot adott ki *Lukács György* vallás- és közoktatásügyi miniszter 105.500. sz. miniszteri rendeletével. Ennek szükségességét egyfelől a felgyülemlett tapasztalatok alapján javasolt módosítások indokolták (melyekből a fenti példák is származnak), másfelől az 1890-ben és 1895-ben módosított középiskolai törvényhez való igazodás.²¹ Ez volt az első érdemi jele a tanulói választás megjelenésének.

Az új szabályzat mennyiségileg is bővült. A korábbi 33 pont helyett 40 pontban szabta meg a feladatokat és követelményeket, s a mintanyomtatványok számának növekedésével együtt jelentek meg a bizonyítvány-szövegek és kimutatások. Változatlan maradt a vizsga szerkezete (írásbeli és szóbeli), de változott az írásbeli vizsgák száma, valamint a szóbeli vizsga tantárgyköre. Az írásbeli vizsgák száma





mind a gimnáziumban, mind a reáliskolákban háromra csökkent. Mindkét iskolatípusban a magyar volt az érettségi vizsga nyelve. A korábbi gyakorlathoz viszonyítva tartalmi különbséget jelentett a nyelv-kérdés. Ez egyfelől az idegen nyelv kiválasztására vonatkozott, másfelől a nem magyar anyanyelvű fenntartók iskoláiban a tanyelv is kötelező írásbeli és szóbeli vizsgatárgynak minősült. A kötelező idegen nyelv gimnáziumban a latin, reáliskolában a német. A görög nyelv és irodalom tantárgy fakultatívvá tételével összhangban változott az érettségi vizsgán elismert súlya. Újszerűnek mondható, hogy a reáliskolákban azok a tanulók is tehettek görög nyelvből és irodalomból vizsgát, akik valamennyi felsőoktatási intézményben való továbbtanuláshoz szükséges bizonyítványt akarták megszerezni. Ez a rendelkezés nemcsak a választási lehetőséget bővítette, hanem szociális szempontból is komoly jelentőséggel bírt.

A szóbeli vizsgatárgyak – a fenti kivételtől eltekintve – mindkét iskolatípusban megegyeztek: magyar nyelv és irodalom, latin, illetve német nyelv és irodalom, Magyarország története, matematika és fizika.

A vizsgafajták nem szaporodtak, de a vizsga letételének, ismétlésének, javításának, pótlásának, kiegészítésének feltételei szigorodtak, s a vizsga megismételhetetlenségének feltételeiről is született határozat.

A korábbinál gazdagabb a csatolt melléklet, amely bizonyítvány- és nyomtatványmintákon kívül a bizonyítvány záradékainak szövegmintáit is tartalmazza. A magyar közoktatás folyamatos korszerűsítésének szemléletes példája a lányok érettségi bizonyítványaiba kerülő záradék mintaszövege.²²

Az 1905. évi szabályzatot érdemben 1931-ben módosították ugyancsak a felgyülemlett tapasztalatok alapján és az 1926. évi XXIV. törvénycikkkel összhangban.²³ Ennek megfelelően a lányok érettségi vizsgája ugyan a fiúk érettségi vizsgájával egyenértékű volt, ám továbbtanulásuk más képet mutatott: „A vallás- és közoktatásügyi miniszter azonban felhatalmazást nyer arra, hogy a leányoknak egyes egyetemi karokra, illetőleg főiskolákra való felvételét rendeleti úton korlátozhassa.”²⁴

AZ ÉRETTSÉGI 1934–1945 KÖZÖTT

1933-ban új középiskolai törvény előkészítése kezdődött meg. A módosítás körül hatalmas viták lángoltak föl. *Hóman Bálint*, a korszerűsítés mellett következetesen kiálló miniszter vasakarattal vitte keresztül az új törvény elfogadását. Az országgyűlés 1934. május 29-én fogadta el a középiskolákról szóló XI. törvénycikket. A törvény szakmai körökben nem véletlenül kapta az „egységes” jelzést.

A korszerűsítés átfogta a középiskola egészét. A mindössze 43 pont egységesítette a középiskolák típusait, rendezte és ugyancsak egységesítette a fenntartói jogköröket,²⁵ továbbá szabályozta a tantervet, s ezen keresztül a korszerű nemzetnevelés alapjait is lerakta.²⁶





A törvény szabályozó jellege meglehetősen sajátos képet mutatott. A tartalmi munka erőteljesebb állami ellenőrzése mellett a tanári alkotómunka, a *tanítás szabadsága* jelent meg a kötelező jellegű országos tanterv mellett a *helyi tanterv* engedélyezésével.

A legélénkebb vitákat két kérdéskör váltotta ki: az idegen nyelvek tanítása és az érettségi korszerűsítése.

Az élő idegen nyelvek tanítása természetesen nem csupán a tantervet érintette, hanem ezen keresztül az érettségi vizsga tartalmi vonatkozásait is megújította. A görög nyelv és irodalom tantárgy fakultatívva tétele, valamint az ily módon kikerülő műveltséganyag megmentése a miniszter javaslatában a történelem és irodalom tantárgyakra hárult.²⁷

Az érettségi vizsgákról is átfogóan rendelkezett a törvény²⁸, és a korábbiakhoz hasonlóan a vizsgaszabályozás e szinten ismét keretjellegű maradt. Noha a vizsgaszabályzat kibocsátása továbbra is a miniszter rendeletalkotási jogkörébe tartozott, az állami jelenlét erősödését erőteljesen jelezte, hogy csak „*előzetes államfői jóváhagyással*” vált érvényessé.

Az érettségi vizsga körül kibontakozó újabb és éles szakmai vita azonban más irányt vett a korábbiakhoz képest. A vitázók nem az érettségi vizsgák eltörlését, hanem gyökeres változtatását, korszerűsítését sürgették, mert „*elaggott*”.²⁹

Az érettségi vizsga teljes megújítását szorgalmazók szerint független vizsgabizottságra, standardizált vizsgakérdésekre, csökkentett tananyagra, és ehhez szabott tankönyvek bevezetésére van szükség. A korszerűsítés egyik indokaként hozták fel, hogy a „*középiskolák tanulói a reprodukció fokán állnak*”, valamint hiányolták a gimnáziumi és a „*szakiskolai*”³⁰ érettségi közti különbségtételt. Az érettségi reformját szorgalmazva tartották szükségesnek a gimnáziumi érettségit *továbbtanulásra jogosító elővizsga bizonyítványnak* megfelelően módosítani, a szakiskola érettségijét pedig olyan záróvizsgává alakítani, amely képesítést nyújt, azaz bizonyítványa oklevél jellegű.

Az érettségi megújítását szorgalmazók minden bizonnyal nyugati tanulmányútjaik során szerzett tapasztalataik alapján javasolták az érettségi ilyen irányú korszerűsítését.³¹

Miként a vizsgaszabályzat vonatkozik a vizsgadíjak megállapítására és a tanárok javadalmazására, a javaslat sem tér ki e kényes kérdés elől. Joggal állapítja meg, hogy ezek a vizsgadíjak jelentik a tanárok egyetlen (ám nagyon is szükséges) mellékjövedelmét. A reformtól azonban elvárható, hogy ez a mellékjövedelem ne összeköttetés és kedélyes „*uram-bátyám*” elv alapján legyen megszerezhető a független vizsgabizottságok létrehozásakor.

Az érettségi vizsgaszabályzat 1934– 1944 között csupán olyan módosításokat tartalmazott, amely egyfelől nyomon követte a két bécsi döntést, a Jugoszlávia felbomlása utáni területgyarapodást, valamint alkalmazkodott a háborús helyzet-hez (aminek ez esetben anyagi kihatása volt).



Az érettségi szabályzat az 1934-es középiskolai törvény élő idegen nyelv tanítására vonatkozó rendelkezésével összhangban a nemzetiség lakta területeken kötelező érettségi tárgyként határozhatta meg a kisebbségek anyanyelvét.³²

Az írásbeli tételek megfogalmazása (= kijelölése) igen érdekesen alakult, mert a jelölt az írásbeli vizsgálaton ugyan két tétel közül választhatott, de azok közül csak az egyik volt irodalmi, a másik történelmi vagy természettudományi. A felterjesztett javaslatok elsősorban fogalmazásbeli képességeket, szerkesztéstani elemeket, helyesírási és szövegalkotási készségeket mértek. Így fordulhatott elő, hogy tételként szerepelt pl. „Műanyagok a háborúban” vagy „Magyarország, mint a Nyugat védőbástyája” cím.³³

Az érettségi szabályzatot nem érintő, de a vizsga funkcionális szerepét korlátozó intézkedés született 1940. december 31-én a XXXIX. törvénnyel „az egyetemi és főiskolai hallgatók felvételének szabályozása” tárgyában. A jogszabályt az „előreláthatóan felmerülő értelmiségi munkaerő-szükséglet”-re való hivatkozással terjesztette elő a miniszter. A korábbiaktól eltérő, de egyben váteszi módon előre mutató jellegű az előterjesztésnek a sikeres felvételi feltételére vonatkozó elvárás, miszerint: „a felvettek feleljenek meg a nemzethűség és az erkölcsi megbízhatóság követelményeinek”³⁴. Az érettségi vizsgaszabályzat azonban szilárd szerkezetével, a hibák ellenére, elfogadható folytonosságot biztosító tartalmi vonatkozásaival a gyakorlatban többszöri módosítás árán ugyan, de 1951-ig maradt érvényben.³⁵

AZ ÉRETTSÉGI 1945–1961 KÖZÖTT

Az érettségi vizsga szabályozása a jeltett időben két jól elkülöníthető szempont mentén kristályosodott ki.

1945–1948 között a miniszteri rendeletek az ideiglenesség jegyében születtek, és a vizsga lebonyolítására, a vizsgadíjak megállapítására,³⁶ illetve az ún. különbözeti vizsgák letételére vonatkoztak.³⁷ A tartalmi szabályozás körébe sorolható a *szakérettségi* rendszerének kialakítása. Az oktatásügyi miniszter 1948. szeptember 17-én rendeli el a szakérettségre előkészítő tanfolyamok megszervezését.

A szakérettségi vizsgaszabályzata 1949. július 1-jén lépett életbe. A szakérettségre 1951. november 1-ig egy év alatt lehetett és kellett felkészülni, november 2-től minisztertanácsi hozzájárulással a képzési idő két évre változott. Az első év esti tagozatként, a második bentlakásos tanfolyamként működött. A kiválasztott munkás és parasztfiataloknak a képzési idő alatt abból a két tantárgyból kellett az érettségre felkészülni, amely a kiválasztott felsőoktatási intézményben alapozta meg az eredményes tanulást. Ez a képzési forma 1955-ig működött.

Az érettségi vizsga tartalmi szabályozása gyakorlatilag a kiépülő diktatúra függvényévé vált, hiszen szorosan követnie kellett a tantervi változásokat, a vizsgaszervezések pedig összefüggésben voltak a tanügyigazgatás ugyancsak folyamatos változtatásaival. A vizsga szerkezete az írásbeli és a szóbeli, a kötelező tan-



tárgyak rendszere azonban – a vallásoktatás kivételével, valamint az idegen nyelvre vonatkozó korlátozástól eltekintve – változatlan maradt. A vizsga minősítése, az értékelés osztályzatban történő megjelenítése a központi változásokkal együtt, automatikusan módosult.

A tartalmi változásokat sok esetben valóban a megváltozott körülmények indokolták, miként korábban is. Ám gyakran „alulról induló tanári kezdeményezésre” hagyatkozott a hatalom. Ilyen típusú módosítás-kérés jelent meg a magyar érettségire vonatkozóan a *Köznevelés* 1949. évi 7. számában. A változtatás indoklása szakmai érven nyugszik, ám a javaslatok egy része már a pártos hűségére utalt.³⁸

1949–1961 között miniszertanácsi és miniszteri rendeletekkel jöttek létre új iskolatípusok, s ezek valahányszor megalakultak, az érettségi vizsgák szabályai annyszor ilyen irányba mozdultak.³⁹

A tartalmi szabályozás 1950 szeptemberétől, az új gimnáziumi tanterv életbe lépésétől természetesen hatott az érettségi vizsga tartalmi részére is. A hangsúly – a rendszerből következő – „a marxista-leninista világnézet érvényesítésére, a reakciós idealista szemlélet valamint a polgári nacionalista és kozmopolita nézetek megváltoztatására” került.

Az érettségi vizsga funkcionális változását az 1952-ben bevezetett egyetemi felvételi vizsga⁴⁰ eredményezte. A vizsga már nem a felsőoktatási intézményben való tanulásra, hanem felvételi vizsgára történő jelentkezésre jogosított. Ez azonban épp politikai és nem tartalmi vonatkozásai miatt magát a tanulás-tanítás folyamatát nem befolyásolta negatív irányba. A felvételizőnek ugyanis fokozottan érdekében állt a kimagasló teljesítmény nyújtása, s ezzel az érettségi vizsga eredménye csak javuló tendenciát mutatott.

Az érettségi vizsgák tartalmi szabályozását szolgálták a központilag meghatározott tételsorok, melyet a szakminisztérium bocsátott ki.

AZ ÉRETTSÉGI 1961–1990 KÖZÖTT

A magyar oktatást a fenti időszakban két nagy törvény (1961-ben és 1985-ben), valamint a hozzájuk kapcsolódó rendeletek sora szabályozta. A folyamatos változás egyik állomása az 1961. október 12-én elfogadott 3. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. Ez a törvény a maga mindössze 35 pontjával első pillanatban a könnyedséget, a tanítás és a tanulás szabadságának meglétét sugallja. A látszattal ellentétben arról volt szó, hogy a törvényalkotó mondhatni korlátlan szabadságot biztosított a végrehajtó hatalomnak. Ily módon az 1950-es években kialakult „kézi vezérlésnek” nevezett hatalomgyakorlás annak ellenére megmaradt, hogy új tantervek és új érettségi vizsgarendszer kidolgozására került sor, amely a korábbi időszakhoz képest pozitív irányú változást jelentett.

A változás az érettségi vizsga szerkezeti, tartalmi és módszerbeli kérdésköreit egyaránt érintette. Egyik kísérő eleme a bevezetés fokozatossága volt. A vizsga



szabályozásában átmenetet jelentett a 117/1962. (MK 6.) MM számú utasítás. Ennek időszerűségét jól érzékelteti, hogy pl. történelemből még mindig az 1957/58 óta használatos tételsorok voltak használatban, melyben érdembeli változást csupán helyenként egy-egy helytörténeti vonatkozású tétel hozott.

Az érettségi reformját meglehetősen nagy, mondhatni széles körű vita előzte meg. Megoldandó problémaként jelentkezett a fakultáció kérdése, szabályozásra szorult a kötelező, a kötelezően választható és a szabadon választható tárgyak köre. Szerkezeti változást jelentett az írásbeli és szóbeli, illetve a csak szóbeli vizsgatárgyak meghatározása. Nem új keletű, de megoldást igénylő probléma volt a szakközépiskolákban az általános műveltséget adó tárgyak körének kijelölése és összekapcsolása a szakmai tantárgyak vizsgatantárgyaival. Ugyancsak a tartalmi szabályozást érinti a tanterv és az érettségi vizsga anyagának a korábbinál jobb összehangolása.

A folyamatos változtatásokra jellemző, hogy a 117/1962. (MK 6.) MM számú utasítást egy év múlva követte az átdolgozott és kidolgozottabb változat, a Gimnáziumi érettségi vizsgaszabályzat, a művelődésügyi miniszter 186/1963. (MK 24.) MM számú utasításával. Egy esztendővel később bővítették a szabályzatot az esti és levelező tagozatra vonatkozó 107/1964 (MK 3.) MM számú szabályegyhúttal.

A tantárgyakat most nem gimnázium és reáliskola, hanem általános irányú és szakosított tantervű típusok szerint bontja két részre a jogalkotó. Ezen belül – a tervezetnek megfelelően⁴¹ – három csoportba osztották: kötelező, kötelezően választható és választható. Hagyományosan kötelező: a magyar nyelv és irodalom, történelem és matematika; választhatóan kötelező egy tantárgy: az orosz nyelv, második idegen nyelv, biológia fizika, kémia tantárgyak közül; szabadon választható minden más tárgy a felsorolt kötelezőkön kívül.

Alkalmazkodva a politechnizáló szemlélethez, a gimnáziumok szabályzatában is megjelenik a gyakorlati vizsgatárgy.

A 186/1963. (MK 24.) MM számú szabályzat kétséget kizáróan jellegzetes vonása a 45. §, mely szerint a vizsga nem nyilvános, de „hivatalból részt vehetnek rajta az iskola nem vizsgáztató tanárai, a párt megbízottja, az állami és tanácsi szervek illetékes tagjai”.

A vegyes rendelkezések között pedig a 63. §, a honosító vizsga, amely csak miniszteri engedéllyel tehető le. A Szovjetunióban vagy a környező szocialista országok valamelyikében szerzett bizonyítvány honosításától (magyar nyelv és irodalom, valamint történelem tantárgyból vizsga letétele) eltekint a szabályzat.

A szakközépiskolákra külön érettségi vizsgaszabályzat vonatkozott.

Noha a 3/1968. (V. 26.) MM rendelet újra szabályozza a felsőoktatási intézménybe történő felvételt, s enyhített a korábbi gyakorlaton, az alapelvek mit sem változtak.

A vizsgaszabályzatok folyamatos változáson mentek át.⁴²

A 105/1975. (MK 2.) OM rendelet, *az ötjegyű értékelést hozta vissza a háromfokozatú minősítés helyett.*



Az érettségi vizsgaszabályzatok jelzik, hogy milyen esetben szükséges társelnök az érettségi vizsgákon: az egyházi iskolákban az állami jelenlét, a szakközépiskolákban a szakma jelenléte indokolja a „társelnöki” megbízatást.

1978-ban újabb nagy reform bontakozott ki, amely a tantárgyak fakultációs lehetőségeit állította az oktatás további modernizálásának középpontjába. Ugyanakkor az érettségi vizsga kötelező tantárgyai közül „eltűnt” a történelem, ami általános és szokatlanul erős hangú felháborodást eredményezett. 1979-ben a legnagyobb sérelem orvosoltatott: a történelem tantárgy ismét kötelező vizsgatárgy lett.

1982-ben a közös érettségi-felvételi vizsga hozott újabb és jelentős változást. A két értékelési rendszer, az eltérő pontozási útmutató komoly lépés volt a korábbi felvételi eltörlésére vagy lassú elhalálzására, az érettségi korszerűsítésének irányába. Az érettségi vizsga öt kötelező tantárgya között kötelezően kellett választani egy *idegen nyelvet*.

Az újabb oktatási törvényt⁴³ az országgyűlés 1985. május 19-én fogadta el. Fontos megfigyelni azt a változást, amit a 24 évvel korábban, 1961-ben elfogadott oktatási törvénynek és az újnak a bevezetője jelez. 1961-ben „marxista-leninista”, 1985-ben „szocialista-humanista”, majd 1990-ben történt módosítása „demokratikus-humanista” szellemű nevelést és oktatást kíván meg. A korábbiakhoz képest igen vaskos törvény közel 30 oldala már alig-alig tartalmazza a korábbi jellegzetes pártállami retorika szokásos fordulatait.⁴⁴

A törvény szellemében szerkesztett Gimnáziumi Érettségi Vizsgaszabályzat (GÉV)⁶³ és Szakközépiskolai Érettségi-Képesítő Vizsgaszabályzat (SZÉV)⁶⁴ egységes szerkezetbe fogta az érettségit. Gyakorlatilag az elődök jól kitaposott útján haladt. A vizsgaszabályzat mellett szívós következetességgel jelenik meg az útmutató, az anyagkijelölő. Míg az 1950–60-as években „tételjegyzék” szabta meg kemény szigorral a megtanulandó anyagrészt, az 1980-as évekre anyagkijelölővé szelídült. A tételleket felváltó témakörök növelték a tanári szabadságot és felelősséget. Lehetőség nyílt a differenciálásra, gyengébb és erősebb tételsorok összeállítására. Ugyanakkor a felvételi vizsgák követelményei tovább működtetik a „háttérpart”.

Az érettségi társadalmi értéke az 1980-as évek kezdetétől sajnálatos „mélyrepülést hajtott” végre. *E folyamat visszafordítása rendkívül fontos és szükséges voltát mindenki elismerte. A változás azonban váratott még magára.*

ÉRETTSÉGI REFORM A RENDSZERVÁLTÁST KÖVETŐ ÉVTIZEDBEN

Az 1993. szeptember 1-jén életbe lépett új közoktatási törvénnyel az érettségi társadalmi és szakmai elismertetése valamelyest pozitív irányba mozdult, de ez a módosítás gyakorlatilag csak félmegoldást eredményezett.⁶⁵ Az érettségi vizsga ugyanis már jogosított továbbtanulásra, bár a felsőoktatási intézmény „további követelményekhez kötheti” a felvételt.⁶⁶





Az új törvényhez simuló érettségi vizsgaszabályzat csak 1995-ben jelent meg. A szabályozás átfogja a vizsga egészét. Legfontosabb eleme a GÉV 3. § a) pontjához és a SZÉV 3. § (2) bekezdése a) pontjához kapcsolódóan a vizsga tananyagát kijelölő útmutató, melynek szerkezeti elemei változatlanok ugyan, a tartalom azonban már jelentősen eltérő képet mutat a korábbiakhoz képest.

1997-ben a 100/1997. (VI. 13.) számú Kormányrendelettel jelent meg az érettségi vizsgaszabályzat, amelyet hatalmas társadalmi és szakmai vita során módosított a 277/1999. (XII. 22.) és a 16/2000. (II. 11) rendelet.

Érdekes az érettségi történetét vázlatosan megismerve kiemelni azokat az elemeket, melyek most új köntösben ugyan, de majd 100 éve jelen vannak a különféle tervezetekben: a kétszintű érettségi; az angol modell, mint vizsgabizottság; az etatista oktatáspolitiká, mint túlzott tartalmi és különösen formai központosítás, neoliborális vonásokat mutató tananyag-változtatás. *Az érettségi reformjának szükségessége nem indokolja a túlbonyolított vizsgarendszert, a vizsgarendszer korszerűsítése nem indokolja a mértéktelen szabályozást, a korszerűsítés nem jelent tananyagcsökkentést.*

Az új, 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi vizsga minden korábbinál több és mélyrehatóbb változást hozott magával. Az érettségi vizsga egésze a száz esztendővel ezelőtti vitákra emlékeztet, mert potenciálisan magában hordozza mindazt a veszélyt, amelyre akkor figyelmeztettek, s amelyet akkor a meggondolatlan reformok elvetésével elkerültek. Az anyagi korlátozás folyamatosan növekvő szorításában a helyzet ma sokkal rosszabb, mint az elmúlt időszakok bármelyikében volt.

IRODALOMJEGYZÉK:

Magyar Pedagógiai Lexikon I. rész (Kemény F.) *Comenius Á. J. Nagy Oktatástana*

JEGYZETEK:

- ¹ Pedagógus szakvizsgára készült szakdolgozat szerkesztett, rövidített változata.
- ² Teljes nevén: Grundsätze für die provisorische Organisation, des Unterrichtswessens in dem Kronlande Ungarn
- ³ A korábbi hatosztályos gimnáziumból és az akadémiák bölcséleti évfolyamaiból kialakította a nyolcosztályos gimnáziumot, melynek lezárását szolgálta az érettségi vizsga, valamint létrehozta a hatévfolyamos reáliskolát, továbbá bevezette a szaktanári rendszert, előírta az alkalmazandó szaktanárok számát. – Lásd: Mészáros István: *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 46. o.
- ⁴ Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich
- ⁵ „Poroszország az egyetemre való bejutás megnehezítése céljából 1788. dec. 23-i rendeletével tette kötelezővé az érettségi vizsgát”. – Lásd: Balogh László: „Tiszteletteljes replika” – Adatok az érettségi magyarországi történetéből (1851–1945), in: *Pedagógia Szemle*, 1968, 1. szám, 62–76. o.





- ⁶ Klebelsberg Kuno beszéde a Magyar Nemzetgyűlés 1924. március 26-i ülésén A középiskolákról szóló törvényjavaslat betérjesztésekor. – Lásd: T. Kiss Tamás: *Klebelsberg Kuno, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 1999, 167. o.*
- ⁷ Az önkényuralom idején visszaállított Helytartótanács illetékes osztályának volt ugyanis feladata a rendelet eljuttatása és betartásának ellenőrzése.
- ⁸ „Azon nagyobb önállóság, melyet az egyetemi tanulók élveznek, magasabb szellemi érettséget feltételez, melynek a középtanodában szerzett általános képzettség eredményének kell lenni. E szellemi érettség bebizonyítására az eddigi félévi próbatételek nem elégségesek, mert itt nem a tudat egyes részéről, hanem a tudat különféle ágazatainak benső összefüggéseiről s a középtanodai képzettség összes eredményéről van szó.” – Lásd: Friedrich Endre dr.: *A pesti Piarista Gimnázium érettségi vizsgálatai 1851-ben*, in: *Különlevényomat a budapesti kegyestanítórendi gimnázium 1938–39-i Évkönyvéből*, Budapest, Stephaneum Nyomda, 1939, 16. o. (Az Entwurf VI. fejezete)
- ⁹ Br. Eötvös József: *A középtanodai oktatásról és a középtanodákhoz kapcsolható szakiskolákról szóló törvényjavaslat indoklása*, in: *Országos Közép(tanodai)iskolai Tanáregyesület Közlönye 1879–80, XIII. évf., 15. szám.*
- ¹⁰ Schneller István: *Az érettségi ellen*, Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest, 1910.
- ¹¹ Zibolen Endre: *Az érettségi történetéből*, in: *Köznevelés*, 1962, XVIII. évf., 632–634. o.
- ¹² Fischer Miklós: *Az érettségi vizsgálati utasítások revíziójáról*, in: *Országos Közép(tanodai)iskolai Tanáregyesület Közlönye 1903–1904, XXXVII. évf./1., 1–23. o.*
- ¹³ Borotvás-Nagy Sándor: *Az elaggott érettségi*, Klny A Protestáns Tanügyi szemle 1936. évi 1. számából.
- ¹⁴ Mészáros István: *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996*, 133. o.
- ¹⁵ Minisztertanácsi Rendelet – Lásd: Mészáros István: *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996*, 133. o.
- ¹⁶ *Pedagógiai Lexikon, I. kötet*, Keraban Kiadó, Budapest, 1997, 388. o. – Vermes Judit (Főszerk.: Báthory Zoltán, Falus Iván)
- ¹⁷ Papp Lajos h. államtitkár sajtótájékoztatója – Lásd: Mészáros István: *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996*, 310. o.
- ¹⁸ *Szabályzat a reáliskolákban tartandó érettségi vizsgálatról*, k.n., h.n., 1876. 02. 26.
- ¹⁹ Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter – az uralkodó előzetes engedélyének birtokában – 1895. december 19-i 65 719. sz. rendeletével engedélyezte a nők bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészeti egyetemi tanulmányait.
- ²⁰ 1895. december 31-i 72 039. sz. miniszteri rendelet
- ²¹ Az 1890. június 28-án kihirdetett XXX. sz. T.cz. a görög nyelv és irodalom tantárgy választhatóvá tételén keresztül hatott a vizsgatárgyakra, azok jellegére is.
- ²² A mintaszöveg három változata fejezi ki, hogy az illető a gimnáziumban görögöt, görögöt pótló tantárgyat tanult, vagy reáliskolába járt. – Lásd: *Érettségi Vizsgálati Utasítás*, Kiadta Dr. Lukács György, Budapest, 1905. december 18., 28. o.
- ²³ A törvény a leányközépsiskolák szerkezetét, típusait szabályozta. A három típus (gimnázium, líceum, kollégium) közül a gimnázium és a líceum adhatott érettségit.



- ²⁴ Az 1926. évi XXIV. t.c. 15. § (2) bek.
- ²⁵ A törvény egyszerre növelte az állami beavatkozást és szüntette meg két egyház, a római katolikus és a görögkatolikus egyház iskolafenntartói jogának korlátozását azzal, hogy számukra is megadta azt az autonómiát, melyet a protestáns egyházak 1790–91. évi 26. tv. elfogadása óta, valamint a szerb (16919) és a román (1864-től, a szerb egyháztól való elválás) önállósodás óta már élveztek, miszerint: az intézményeket az egyházi tanügyi hatóságok saját rendelkezéseik szerint igazgatják, az állam felügyelete alatt.
- ²⁶ A második idegen nyelv tanítására vonatkozó szabályozás ugyanis lehetővé tette, hogy a „nemzeti nevelés szempontjából fontos más élő nyelv tanítása is” lehetővé váljon, illetve a felsoroltakon kívül is lehessen választani. 1934. évi XI. Tc. III. fejezet 22. § (3) és (4) bekezdése!
- ²⁷ Hóman Bálint beszéde
- ²⁸ 1934. évi XI. Tc. III. fejezet 36–41. §
- ²⁹ Az álláspont szerint a vizsga már nem teljesíti feladatát, elégedetlen mind a három oldal: a felsőoktatási intézmény kevesli a tudást, a középiskolai tanár a diákok szorgalmának és tehetségének hiányáról beszél, a tanuló a túlterhelés ellen tiltakozik (s kétségbeesik a szülő a gyér eredmény láttán). – Borotvás-Nagy Sándor: *Az elaggott érettségi*, 1–8. o.
- ³⁰ Szakiskola a mai értelemben a tanítóképző, a felsőkereskedelmi, a fém- és faipari szakiskola (mondhatni, a mai szakközépiskolák)
- ³¹ Anglia 1930-ban szabályozta a középiskola záróvizsgáját ilyen formában. – Lásd: Berg Pál: *Az angol középiskola*, Ablaka György Könyvnyomdája, Szeged, 1939.
- ³² Így állt elő olyan sajátos helyzet, hogy a kolozsvári magyar Tanítóképző Intézetben az 1940/41-es tanévtől kezdve is megmaradt a román nyelv és irodalom vizsgatárgyként, csak más okból következően.
- ³³ Megyer József: *A magyar érettségi írásbeli módosítását kérjük!*, in: *Köznevelés*
- ³⁴ Mészáros István: *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996*, 97. o.
- ³⁵ *Pedagógiai Lexikon, I. kötet: A–F*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976, 382–384. o.
- ³⁶ Pl. A magyar vallás-és közoktatásügyi miniszter 60.100/1946. VKM számú rendelete az iskolai vizsgadíjak újabb megállapítása tárgyában, in: *Magyar Közlöny*, 1946. évi 121. száma
- ³⁷ Pl. Az ideiglenes nemzeti kormány 4290/1945. ME számú rendelete a gimnáziumi érettségi vizsgálat tárgyában.
- ³⁸ A magyar írásbeli ugyanis fogalmazási készséget mért, és nem irodalmi ismeretet kért számon. A javaslat egyfelől erre vonatkozóan kérte az irodalmi tanulmányokra vonatkozó számadás biztosítását, másfelől kérték „a magyar írásbeli anyagából a természet-tudományi és történelmi tételek törlését”.
- ³⁹ 1949 szeptemberében nemzetiségi gimnáziumok indulnak. 1950. november 12-én ismét átszervezték a meglévő tanító- és tanítónőképző intézeteket a 43. sz. törvényerejű rendelettel. Az 1950. évi 40. sz. törvényerejű rendelet az ipari technikumokról, a 41. sz.



a közgazdasági középiskolákról szólt. Az 1934. évi középiskolai törvényhez hasonlóan az érettségi illetve a képesítő vizsga megszerzésére vonatkozó §-t is tartalmazott, de a szoros vizsgakövetelmények továbbra is külön rendeleti úton szabályoztak.

⁴⁰ 1015/1952. sz. minisztertanácsi határozat

⁴¹ Dr. Fekete József: *Az érettségi reformja és Követelmények az idej érettségi vizsgákon*, in: *Köznevelés*, 1961. április

⁴² 119/1965. (MK 7.) MM;

112/1970. (MK 5.) MM;

131/1972. (MK 14.) MM;

113/1972. (MK 7.) MM;

180/1973. (MK 23.) MM.

⁴³ 1985. évi I. tv. az oktatásról

⁴⁴ Báthory Zoltán: *Maratoni reform*, ÖNKONET, 2001, 57–67. o.

⁴⁵ *Pedagógiai Lexikon, I. kötet*, Keraban Kiadó, Budapest, 1997, 387–388. o. – Szüdi János, Vermes Judit





AZ ELME ÉS AZ ÍTÉLET KÉPZÉSÉT KÖVETŐ SZIGORÚ SZÁMADÁSOKRÓL. KÉPEK A NAGYKÖRÖSI REFORMÁTUS FŐGIMNÁZIUM ÉRETTSÉGI VIZSGÁLATAIBÓL (1853–1948)

SUBA LAJOS

Később szokássá vált, hogy a sikeres érettségi vizsga emlékére nyilatkozatot írtak alá a diákok, melyben megfogadták, hogy tíz év múlva találkozóra gyűlnek össze, ünnepi keretek között gondolnak vissza az iskolai éveket lezáró alkalomra. Ekkor egy alapítványt is létrehoztak egy szeretett tanáruk emlékére, melynek kamataiból egy-egy szegény sorsú diákot támogattak.

ELŐZMÉNYEK

Közel 450 éves iskolánk történetében a diákok vizsgái már a kezdetektől rendszerek voltak. Az előjáróság „exameni torokat” rendezett, melynek költségeit az egyház fedezte. „1751. április 9-én három malacot vesz az examenre, Szecsei Lajosné – az exameni alkalmatossággal és másszor is tett szakácsi szolgáltyáért – 1 frittal dijazza. 1756. április 15-én vesz – az Examenre 31 iczce budai bort á 5 kr, négy malacot 1 frt 13 d.”¹

A maturát (érettségit) II. Frigyes Vilmos uralkodása alatt, 1788-ban Poroszországban vezették be.²

A fenntartó egyháztanács és Nagykőrös város összefogása

Az 1849/50-es tanévben az osztrák kormány mindenütt az országban erélyesen sürgette a gimnáziumok átalakítását. Az új tanév nálunk 140 tanulóval indult. Őket 2, majd egy év múlva 4 tanár, az alsóbb osztályokat 3 felsőbb éves növendék (osztálytanítóként) tanította. Iskolánkban a négy alsóbb (*grammatikai*) osztály után következett két felső (*humanitatis*) tagozat, és erre épült három bölcsészeti év (*philosophiai cursus*). A bölcsészet első két évét hozzákapcsolva az alsó évfolyamokhoz alakították ki a felső gimnáziumi négy évet, mellyel a rendeletnek megfelelően biztosították a nyolcosztályos főgimnáziumi felépítettséget.

„Lyceumunk, kerüljön az bármely áldozatba, megtartassék”

A nagykőrösi egyháztanács 1850-ben a 7 rendes tanár mellé 5, az intézetben kiképzett segédtanítót alkalmazott. Erről a döntésről tájékoztatták Szőnyi Pált, a pest-budai kerület középtanodáinak iskolai felügyelőjét. Az 1851. január 8-án





Suba Lajos: *Az elme és az ítélet képzését követő szigorú számadásokról.*
Képek a Nagykőrösi Református Főgimnázium érettségi vizsgálataiból (1853–1948)



tartott egyháztanácsi gyűlés döntött arról, hogy az iskola főgimnáziummá történő átalakítására és fenntartására évi 8000 forintot biztosít. „A kebelünkben virágzó és dicső emlékezetű eleinknek vallásos buzgalma és áldozata által felállított s mind e mai napig fenntartott, sőt annyi hitsorsainknak magas lelkesedéssel istáptolt Lyceumunk, kerüljön az bármely áldozatba, megtartassék, vagyis nyilvános teljes gimnáziummá alakíttassék.”³ *Gróf Thun Leo* elismerését fejezte ki a jelentős áldozatvállalásért. „Ezen határozat midőn egy részről a serdülő ifjúság iránti igaz keresztyén szeretetet tanúsítja, másrészről azt bizonyítja, hogy ezen városi Községnek helyes fogalma van a magasabb művelődés becséről, mely jelen korunkban nélkülözhetetlen kellék.”⁴ Az új tanterv az osztályrendszerrel szemben a szakföldrajzi rendszert vezette be, ezért vált szükségessé új, vizsgázott szaktanárok alkalmazása. 1851-ben a magyar irodalom oktatására *Arany Jánost* kérték fel.

A népnevelés karöltve járt és jár a protestantizmussal

Az 1851/52-es tanévet már tíz tanárral kezdte meg iskolánk. A bécsi cs. kir. közoktatási minisztérium jelezte *Polgár Mihály* dunamelléki püspöknek, hogy a felvett tanároknak részletes önéletrajzot kell benyújtaniuk. A fő kérdés az volt, hogy mivel foglalkoztak a szabadságharc idején, és készek-e a kormány által felállított vizsgáló bizottság előtt megjelenni azért, hogy számot adjanak felkészültségükről. Az 1852/53-as tanévben elkerülhetetlenné vált a protestáns autonómia feladása, melybe kényszerűségből és nagy aggodalommal iskolájának fejlődése érdekében az egyházkerület beletörődött. 1853. március 15-én *báró Augusz* levelet írt a fenntartó testületnek, melyben közölte, hogy még 2 tanárt kell alkalmazni. A protestáns iskolák tanfelügyelője *Szónyi Pál* helyett *Mikulás János* cs. kir. tanfelügyelő lett, aki június 7-én személyesen is meglátogatta iskolánkat, és jelentést készített az intézetben tapasztaltakról: „A tantestület tudományos képzettségére vonatkozóan örömmel jelentem, hogy közöttük kitűnő és általánosan elősmert szakemberek vannak, és hogy a tanári karnak már megjelenése is kedvező benyomást tesz, még az ösmeretlen emberre is.”⁵ Elismerő véleményét figyelembe véve a hatóság megadta iskolánknak a várva várt országos rangot.

„S midőn Nagy-Kőrös elhatározta, hogy intézetét, mely a mohácsi vész óta a magyar kulturának századokon át annyi szolgálatot tett, nem adja föl s nem engedi kis partikulává süllyedni: Künn az országban volt nagy felzúdulás e törekvés miatt: a protestáns egyház ellen elkövetett árulásnak vették azt, mert abban a solidaritásnak megtagadását látták.”⁶ A fenntartó előrelátásának értékét a későbbi évek fényesen igazolták. Idővel a debreceni és a többi protestáns iskola is követte a kőrösi példát.

AZ ÖNKÉNYURALOM KORSZAKA (1853–1859)

Az államilag elismert működési engedélyt 1853. augusztus 8-án a 7008. számmal írta alá *báró Augusz*, a helytartótanács elnöke. A fenntartó egyháztanácsához 1853. szeptember 6-án érkezett meg *gróf Thun Leo* levele, mely a hazai protestáns isko-



lák közül elsőnek a nagykőrösi főgimnáziumnak adta meg a nyilvánossági jogot (az érettségi vizsga megtartásának és az államilag elismert bizonyítványok kiadásának a jogát).

Az első érettségi vizsgára 1854. július 26 – augusztus 2. között került sor. Erre összesen 33 rendes, nappalis és 1 magántanuló (az osztályvizsga letétele után) jelentkezett (a tanítási év befejezése előtt két hónappal írásban); osztályfőnökük *Kiss Lajos* volt. Az igazgató jelentette a vizsgázók számát és a róluk alkotott tanterületi véleményt. Az írásbeli dolgozatok témáit a beküldött javaslatokból a protestáns tanfelügyelő kiválasztotta, a kidolgozandókat visszaküldte, közölte a dolgozatok visszajuttatásának és a szóbeli vizsgáknak az idejét. Az érettségi vizsga írásbeliből (július végén írták) és szóbeliből állt. Egy tanteremben 15 diákot helyeztek el. A vizsgázókat úgy ültették, hogy se szóban, se írásban, se egyéb jelekkel egymást ne segíthessék. Az írásbeli érettségi napján az igazgató ismertette a szabályokat, felolvasta a kidolgozandó feladatokat, amit a tanulók lejegyeztek, végül felírták a kész dolgozat beadásának az idejét. A vizsgázók 15-20 ív papírt, „tentát”, tollat és itatós papírt hoztak magukkal. Ezután elvonultak a kijelölt termekbe (útközben a jobbak kellő információval látták el a gyengébbeket) az utolsó évben tanító felügyelőtanárok kíséretében, akik az írásbeli alatt jegyzőkönyvet vezettek. A vizsgázók 5 dolgozatot írtak a kijelölt, egymást követő napokon. A tévelt tartalmazó borítékot a megírás napján bontotta fel az igazgató. A jelöltek az első napon 8 órától írták meg a magyar anyanyelvi fogalmazást, mely egy műveltségüknek megfelelő, de addig fel nem dolgozott témát tartalmazott, az elkészítésére 5 óra állt rendelkezésükre. A második nap délelőttjén a latinról magyarra fordítás következett, melynek elkészítésére 2 órát kaptak a jelöltek. Olyan írók ismeretlen műveinek részleteit jelölték ki, akikről már tanultak a diákok. Saját szótárt használhattak. Délután 15–18 óráig magyarról latinra fordítottak, melyhez egy anyanyelven írt és kifejezetten erre a célra összeállított szöveget kaptak. A görög nyelvi dolgozat megírása a latinnál leírtak szerint történt. A harmadik napon, a görögről magyarra történő irodalmi részlet fordítására 3 óra állt a tanulók rendelkezésére. (A második élő idegen nyelvből – német – nálunk nem írtak a diákok.). Utolsóként került sor a matematikára. A begyakorolt példákhoz hasonló, lényeges ismereteket számon kérő két feladatot jelöltek ki, ezek megoldására 4 órát kaptak a tanulók. Saját logaritmustáblázatot használhattak. A vizsgázó a letisztázott dolgozatát beadta az őrködő tanárnak, aki ráírta a beadás idejét. A jelölt ezután elhagyta a termet. Akit törvénytelen ségen értek az írásbeli alatt, azt azonnal el kellett távolítani. Később külön felügyelet mellett, engedéllyel egy másik feladatsor megírásával teljesíthette a vizsgakövetelményt, de a bizonyítványába bekerült a törvénytörő magatartásról szóló bejegyzés.

A kijavított dolgozatokat az eredményről készített kimutatással együtt az intézet igazgatója megküldte a tanfelügyelőnek, ehhez mellékelte a tanulók év végi



tantárgyi eredményeit. A szóbeli vizsgákra július végén, augusztus elején az iskola nagytermében került sor, addigra be kellett fizetni a diákoknak a vizsgadíjat. A szóbelik megkezdése előtt a bizottság (a 8. osztály tanárai, az igazgató és Mikulás János vizsgaelnök) a tanfelügyelő elnökletével értekezletet tartott és véglegesítette az írásbelik eredményét. A elnök előre meghatározta, hogy a diákoktól mit, milyen sorrendben és mennyi ideig kell kérdezni. A vizsga megnyitása ünnepélyes keretek közt zajlott, ezen részt vettek a fenntartó és a város előljárói. A köszöntések után az elnök ismertette a vizsga rendjét. Az első szóbeli érettségi vizsga tantárgyai és kérdező tanárai Arany János (magyar), Kiss Lajos (latin), Ács Zsigmond (görög), Weisz János (német), Szilágyi Sándor (történelem és földrajz), Theodorovics Anasztáz (matematika), Mentovics Ferenc és Lengyel Dániel (természetrajz és fizika) voltak. Egy napon általában 10-15 tanuló tett szóbeli vizsgát, melyre kb. 8-9 órát jelölt meg a szabályzat. Ezalatt az alsóbb osztályokban nem volt tanítás, mert a tanári kar minden tagja részt vett az érettségiben. A vizsgáról egy tanár jegyzőként táblázatos kimutatást vezetett. Az érettségi befejezése után a kérdező tanárok javaslatot tettek a szóbeli részek minősítésére, majd ezt változatlanul hagyva vagy vita után módosítva a bizottság elfogadta. A jelölt érettségijébe beleszámított a 8. év végi eredménye is. Amikor a tanuló minősítése minden tantárgyból megtörtént, a bizottság odaítélte a „Testomium maturatis”-t, az érettségi bizonyítványt, mely a „maturus” (érett) vagy sikertelen esetben a „nondum maturus” (nem érett) bejegyzés került. A dokumentumot az osztályfőnök latin nyelven állította ki, és azt az elnöki és a vizsgáztató tanári aláírások hitelesítették.

Mikulás János cs. kir. protestáns tanfelügyelő elnökletével az első érettségi vizsgán intézetünkben a 34 jelölt közül 3 az írásbelin és 3 a szóbelin megbukott. „Hét pedig miután magát gyengének érezte, a vizsgálat tartása alatt visszalépett, így 21 növendéket bocsátottunk egyetemi tudományok hallására, kik részint a theologiai, részint a törvényi, részint az orvosi szaktudományokat tanulják. Van, ki közülük a mérnöki pályán képezi magát.”⁷

Az önkényuralom alatti elnémetesítésnek két korszakát különböztethetjük meg. Az első 1850–55-ig tartott, amikor is a kormány gróf Thun Leo révén még kíméletesen próbált beavatkozni az iskolák tanítási nyelvének megváltoztatásába. A második korszak 1855–60-ig tartott, amikor a mi színmagyar vidékünkön is előírták a német nyelv bevezetését. A protestáns iskolák ellenállása nem maradt el. 1855. január 1-jén rendeletbe foglalta a hatóság, hogy érettségi bizonyítványt csak olyan tanuló kaphat, aki mindkét nyelven egyformán ki tudja fejezni magát, és mindkét nyelvet írásban és szóban nyelvtanilag helyesen alkalmazza. Iskolánkba is megérkezett a véleményt kikérő levél, hogy mely tantárgyakat lehetne a felsőbb osztályokban már a következő tanévben németül tanítani. A válaszban a tanári kar kifejtette, hogy elismerik a német nyelv fontosságát és mindent megtesznek azért, hogy a diákok kellő mértékben elsajátítsák: „de mivel a növendékek



tisztán magyar ajkúak, s a tősgyökeres magyar városban nincs is alkalmuk az iskolán kívül német szót hallani oly mérvben nem sajátúthatják el a nyelvet, hogy azon bármely tantárgyat – habár csak a legfőbb osztályokban is – sikerrel tanulhatnának.”⁸ Tanárnak is csak azt lehetett alkalmazni, akinek a német nyelv terén is kellő ismeretei voltak. *Arany János Tompának* küldött levelében ekkor írta: „Akkor pedig jó éjszakát professzorság!” A diákoknak *Szilágyi Sándor* egyedül a „Vaterlandskunde-t” tanította németül. „Az az csak tanította volna, mert bizony abból beérték azzal, hogy a fiúk néhány sort bemagoltak s az érettségi vizsgán elmondták. Sőt még ha ez nehezen ment is azt is többször elnézte a tanfelügyelő.”⁹

1855 végén intézetünk is megkapta a miniszter rendeletét, mely meghatározta a különböző évfolyamokon a magyar és a német nyelv tanításának óraszámát. Igazgatónk így utalt a feladat súlyosságára: „A jövő évben mi módon fogjuk kiengesztelni a reánk várakozó különnemű hatalmas tényezőket, azt egyedül Isten tudja.”¹⁰ Az erőszakos németesítés egyre nagyobb gondot okozott az intézetben. Bölcs igazgatónk így vélekedett: „Hazai nyelvünk, mint hatalmasabb tényező ment elül mindenütt, mint cél, utána a német, mint eszköz, ifjaink magyar nyelven gondolkozzanak, érezzenek és nyilatkozzanak, de azért a német nyelvet is értsék, németül valamit föl is mondjanak, s szükség estén valamicskét beszéljenek is. Én úgy vagyok meggyőződve, hogy ekként Isten segedelmével minden irányban megtettük kötelességünket.”¹¹

Az 1856-os szóbelin az egyik jelöltnek nem sikerültek a feleletei. Az elnök határozottan közölte, hogy meg kell buktatni. A tanári kar azonban – a diákot jól ismerte – kiállt mellette és a szavazáskor érettnak nyilvánította. Az elnök az ellentétes vélemény miatt külön bizottságot kívánt felállítani. A vizgabizottság tagjai este felkeresték a tanfelügyelőt. *Arany János* a tanári kar véleményét képviselve kérte, hogy a jó kapcsolatokra tekintettel és ismerve a tanári kar eddigi munkáját, álljon el a szándékától. Az elnök úr a következőket válaszolta: „Ha az urak nekem jó lélekkel, szavukra állítják, hogy ez a fiú megérdemli, hogy érett legyen, hozzájárulok.”¹² Ez ott helyben megtörtént. *Mikulás János* hat éven keresztül volt nálunk érettségi elnök, e szerepében a vizsga végén kihirdette az eredményeket és értékelte a vizsgát. Egy érettségizett diák pedig megköszönte a bizottság munkáját. Hagyományos esemény volt, hogy az érett fiatalok este ünnepi vacsorára (bankett) hívták meg az elnököt és a tanári kart a város egyik vendéglőjébe, majd hajnalban szerenáddal búcsúztak tanáraiktól.

Iskolai életünk – minden nehézség ellenére – fejlődött az új gimnáziumi rendszer bevezetésével. A német nyelv óraszama tovább emelkedett, tantervünk minden osztályban heti 4 órát írt elő. Kezdetben csak a „kitűnőleg” és az „egyszerűen érett” fokozatot alkalmazták iskolánkban, majd később a „jelesen”, „jól” és „egyszerűen” minősítések szerepeltek a dokumentumokban.



Suba Lajos: *Az elme és az ítélet képzését követő szigorú számadásokról.*
Képek a Nagykőrösi Református Főgimnázium érettségi vizsgálataiból (1853–1948)



Az európai politikai környezetben történt változások hatására 1860. május 15-én a császár hatálytalanította a református egyház jogait súlyosan korlátozó, ún. „protestáns pátenst”. Egyházunk visszakapta autonómiáját az iskolái felett, és megszűnt az „Entwurf” érvényessége. A későbbi érettségi vizsgák lebonyolítása és szabályai alaként a mai napig megőrizték az első utasításban leírtakat.

A TELJES AUTONÓMIA KORSZAKA (1860–1883)

1860-ban, az autonómia visszaállításakor a négy egyházkerület a tanintézetekre vonatkozó változások egyeztetésére Budapesen összehívta az iskolák vezetőit. 17 gimnázium és főiskola képviselői jelentek meg. Ötnapi tárgyalás után eredménytelenül álltak fel, jól bizonyítva a protestáns iskolák „kuszált” állapotát. Három álláspont képviselői védték törekvésüket: Az elsőt támogatók az „Entwurf” eredményességét elismerve, azt folytatva a nyolcosztályú gimnáziumot fejlesztették volna tovább. A második mellett érvelők az 1848 előtti hatosztályú gimnázium visszaállítása érdekében foglaltak állást. A harmadik álláspont az egyetemes képzés kiterjesztését, a hároméves bölcsészeti kurzust kívánta a hatosztályos gimnáziumra építeni, és kilencosztályosra tervezte középiskoláját. Ez utóbbit képviselte iskolánk fenntartója is. 1861 pünkösd havában a helytartótanács rendelettel megszüntette az iskolatanácsosi intézményt, és ezzel az „Entwurf” korszaka teljesen befejeződött.

Arany János fia, *Arany László* tanulmányainak a befejezését is érintette az új iskolai rendszer. A költő *Sz. Warga János* igazgatóhoz – egykori tanártársához – levélben fordult: „Tisztelt Igazgató Úr! Az a hír van elterjedve, hogy az egyetembe a jövő iskolai év kezdetén sem léphet senki, hacsak érettségi bizonyítványt nem mutat elő. A napokban beszéltem nagytiszteletű Nagy Márton úrral, az itteni cath. Gymnasium igazgatójával, s ő azt mondja, hogy meg fogják tartani az érettségi vizsgát, természetesen iskolai tanácsos nélkül, a director és a tanárok együttműködése alatt. Erre, mint mondja, a m. kir. helytartótanács intézménye utasította őket. De mit fognak tenni a protestánsok? Ment-e hozzájuk ily rendelet, s ha mint gondolom, annak mint az önkormányzásba ütközőnek hódolni nem akarnak, miképp gondoskodtak arról, hogy gymnasiumi növendékeik egyetembe juthassanak? Méltóztatik tudni, hogy az én fiam is e kétséges helyzetben van; folytathatja-e majd tanulását, vagy kénytelen lesz érettségi vizsgát tenni, s miután erre – gyanítom – ez évben már elkésett, egy esztendő veszíteni?”¹³

Intézetünkben rendben lezajlott a vizsga, *Arany László* is leérettségizett. 1861-től az úgynevezett átmeneti időszakban nálunk csupán 3 írásbeli dolgozatot készítettek a jelöltek. A helytartótanács 1863. májusi leiratában teljes felelősséggel megbízta az egyházkerület püspökét, hogy mint a kormány képviselője, vezesse a főgimnáziumokban az érettségi vizsgát, és gondoskodjon a bizonyítványok tartalmi és alaki rendelet szerinti kiállításáról.



1863-ban a dunamelléki közgyűlés foglalkozott a négy egyházkerületben lévő gimnáziumok érettségi vizsgájának egységesítésével. Javasolta, hogy: „nemcsak a világi, de az egyházi pályára lépni kívánó ifjak is különbség nélkül köteleztesenek a 2-dik évi bölcsészeti tanpálya, vagy az eddig úgynevezett nyolczadik osztály végével ezen (érettségi) vizsga letételére. ... ellenörködés tekintetből mindenkor egyházkerületi küldöttség is legyen jelen.”¹⁴ Az egyházkerület püspöke (*superintendens*) valamennyi iskola érettségi vizsgabizottságának az elnöke volt, akadályoztatása esetén iskolánkba a dunamelléki egyházkerület egyházi főjegyzője (*Dobos János*), az ő elfoglaltságakor a kecskeméti esperes (*Miskolczi Sz. István*) kapott érettségi elnöki megbízást, amit a helytartótanácsnak hivatalosan is bejelentettek.

Az 1864. évi májusi egyházkerületi közgyűlés döntött az érettségi vizsgáról. Írásbeli dolgozatot magyar nyelvből, latinból (magyarról latinra) és görögből (görögről magyarra) írt elő az egységes szabályzat. A tanári kar által kitűzött tételket szigorú felügyelet alatt dolgozták ki a jelöltek. Szóbelit a vizsgabizottság előtt vallástanból, egyetemes egyháztörténelemből (különös tekintettel a magyarországi reformációra), latin, görög, német és magyar nyelvből, az egyetemes világtörténelemből (földrajzzal együtt), matematikából és bölcsészettanból kellett teljesíteni. A nyilvános osztályvizsgán nyert természettan és természetrajz érdemjegy az iskolai bizonyítványból került átvezetésre. „Az érettségi bizonyítványok kiállítására ezután is a latin nyelv alkalmaztassék, hogy így azoknak ne csak hazánk határain belül, hanem a külföldi tanintézeteknél, egyetemeknél is teljes érvényük legyen, s ifjaink ne kényteleníttessenek szükség esetében hitelesített fordításokkal bizonyítványaikat fölszerelni.”¹⁵

Az első tíz évben a tantárgyak neve után a következő minősítéseket alkalmazták: *Eminens* – kitűnő; *Laudandus* – dicséretes; *Bonus* – jó; *Mediocres* – középszerű; *Sufficiens* – elégséges, kielégítő; *Vix sufficiens* – alig elégséges; *Non sufficiens* – nem elégséges, elégtelen. Azt a vizsgázót, aki csak egy tantárgyból is „nem elégséges” osztályzatot kapott, egy évre visszaküldte alaposabb felkészülésre a bizottság, és az újabb próbálkozás alkalmával minden tantárgyból ismét vizsgáznia kellett. Csak a dunamelléki egyházkerület 4 főgimnáziumában alkalmazták az „alig elégséges” minősítést. Egy „alig elégséges” tantárgyi értékeléssel még továbbengedte a vizsgabizottság a jelöltet, de már kettővel javítóvizsgára utasította a következő alkalomra. Három „alig elégséges” jeggyel egy évre visszaküldték a diákot, és minden tantárgyból ismételnie kellett az érettségi alkalmával.

A helytartótanács az 1864/65. évi egyházkerületi érettségik írásbelijét kevésnek tartotta. Hiányolta a latinból magyarra fordítást, a német és a matematika megíratását. „A főgymnasiumok tehát nem találtak eléggé igazoltaknak arra nézve, ha valjon nyújtanak-e elegendő biztosításokat az érettségi vizsgálatok megtarthatása iránt.”¹⁶ A hiányok pótlására az egyházkerület ígéretet tett.



1868-ban a tíz éve érettségizett diákok – először az iskola történetében – osztálytalálkozót tartottak. 13 ifjú jelent meg, elbeszélgettek az iskola előljáróival és a tanári karral. Ebből az alkalomból a líceumi könyvtár részére 110 forintot és 3 darab aranyat adományoztak. Később szokássá vált, hogy a sikeres érettségi vizsga emlékére nyilatkozatot írtak alá a diákok (egy szép díszes nagyméretű oklevél volt), melyben megfogadták, hogy tíz év múlva találkozóra gyűlnek össze, ünnepi keretek között gondolnak vissza az iskolai éveket lezáró alkalomra. Ekkor az ebéd vagy vacsora mellett egy alapítványt is létrehoztak egy szeretett tanáruk emlékére, melynek kamataiból egy-egy szegény sorsú diákot támogattak.

Az egyházi gimnáziumokban lefolytatott érettségi vizsgákról kialakult közhangulathoz adalék a *Magyar Tanügy* számaiban megjelent *Az úgynevezett magántanulókról* c. írások támadó és rágalmazó állítása. A vád az volt, hogy az egyes egyházi gimnáziumok pénzért és egyéb javakért a semmirekellő léha ifjakat magántanulóként érettségi bizonyítványhoz juttatják. Iskolánk vizsgáit a dunamelléki egyházkerület tanügyi bizottságának tagjai felügyelték, a magántanulók osztályvizsgát tettek, és a vizsgára bocsátásukat a tanári kar javaslatára minden esetben a püspök úr hagyta jóvá. „...ezen alaptalan vádat századok óta a nemzet szellemfejlődéséért férfiasan küzdő tanintézetünkől s magunktól a becsület önérzetével elutasítjuk. Nagy-Kőrös, 1873. nov. 22. A lyceumi tanárkar.”¹⁷

AZ ÁLLAMI FELÜGYELET KORSZAKA (1883–1905)

1884-ben a vizsga az új miniszteri utasításnak megfelelően zajlott. Az írásbeli (magyar, magyarról németre, magyarról latinra, görögről magyarra, matematika) és a szóbeli (magyar, latin, görög, Magyarország története, matematika) tantárgyak száma is 5 volt. 1859 óta első alkalommal kormányképviselő (*dr. Török József*, a debreceni ref. koll. akadémiai tanára, kir. tanácsos) jelenléte mellett zajlott az érettségi vizsga, akinek rendelkezési joga nem volt, de felügyelte a törvényben előírtak betartását, és képet alkotott középiskolai oktatásunkról, annak színvonaláról. Átnézte az írásbeli dolgozatokat, jelen volt a szóbeli vizsgán és kérdezhetett a jelöltektől, a vizsgabizottság tanácskozásában részt vett és véleményt nyilvánított, tapasztalatairól jelentést készített a miniszternek.

1885-től a magyarországi ev. ref. egyetemes konvent által alkotott középiskolai tanterv alkalmazása egy 30 éves oktatási időszak „hullámozásának” vetett véget. A tanévet az addigi két félév helyett három időszakra osztották. Kettőben az ismeretbővítés, a harmadikban az ismétlés történt. Csak az év végén (a félévi megszűnt) kellett osztályvizsgát tenni a diákoknak (a magántanulóknak is).

Szász Károly dunamelléki püspök érettségi vizsgaelnökként (1885) nagy szeretettel emlékezett arra a két évre, melyet *Arany Jánossal* együtt tanárként töltött a főgimnáziumban. Örömmel állapította meg, hogy „ma is él az a szellem, mely



évtizedekkel ezelőtt a magyar haza legelső tanintézetévé emelte a nagykőrösi főgimnáziumot.”¹⁸

1887-ben intézetünk rendezte először az 1883. XXX. törv. előírásainak megfelelően az országos református javító-pótló érettségi vizsgákat. Ezt követően a 4 egyházkerületi főgimnáziumban szeptember és december (addig február) elején felváltva tartották meg ezen érettségiket.

Az 1890-es miniszteri jelentés kiemelte, hogy az írásbeli dolgozatok elkészítése alatt a „kijáráskálás” szülte a legtöbb szabálytalanságot. Elég erősen élt az a nézet, hogy a „tanulók kijárást nem lehet korlátozni”. A jegyzőkönyvek többsége azonban azt tükrözi, hogy számos intézetben mindössze egyszer, rövid időre vagy pedig egyáltalán nem hagyták el a tantermet a jelöltek. 1895-ben rendelettel szabályozták a kérdező tanári eljárást. „...kevés olyan tanár van, ki a szóbeli érettségi vizsgálaton meg tudná őrizni a tanulóval szembeni nyugodt megfigyelő állását. Folytonosan istápolják, útbaigazítják aprólékos és közbevetett kérdésekkel segítik a felelőt. (...) Az úgynevezett szájbaadásnak ez a mi nálunk nagyon elharpózott módja tehát mindenütt a lehető szűk korlátok közé szorítandó.”¹⁹

1897-ben *Ádám Kálmán* érettségi elnök levélben tájékoztatta az iskola igazgatóját és a püspököt: „Ilyen eset még nem esett magyar ember házában, hogy az írásbeli dolgozatok elvessenek. Ámulva és bámulva kérdezem magamtól: vajon mi léssen ebből? Hogy mehetünk a szóbelinek írásbeli nélkül? Ha bevalljuk – mint hogy be kell vallanunk, hogy nincs írásbeli dolgozat, nem tesszük-e érvénytelené a fiúk bizonyítványát? Vajon kényszeríthetők-e a fiúk más dolgozat készítésére? (...) Mondhatom, hogy ilyen zavarban, mint ezek miatt a dolgozatok miatt vagyok, mostanában nem voltam.”²⁰ A kormányt *Csiky Lajos*, a debreceni teológiai akadémia tanára képviselte, aki azt ajánlotta, hogy jelentsék az esetet a miniszternek, és kérjenek új tételeket. „Nincs más, mint hogy szegény fiúk a magyarból s a görögből új érettségi vizsgálatot tegyenek.”²¹ Szerencsére megkerültek a dolgozatok (a szolnoki posta megtalálta az elveszett küldeményt, amit továbbított az elnöknek), és így nem volt már akadálya annak, hogy megkezdhessék a jelöltek a szóbeli vizsgákat.

Az érettségi vizsgadíj 11 frt/fő, az érettségi bizonyítvány-másolat 5 frt/fő volt. Az elnök 30 frt tiszteletdíjat kapott. Bélyegre és bizonyítvány lapra 18,20 kr-át költöttek. A 11 tanár fejenként 22,07 frt-ot kapott a vizsgáztatásért. Amikor intézetünk pénzügyi támogatásra szerződést kötött a kormánnyal, megoldódott a gimnázium anyagi problémája, ezzel azonban a legfőbb felügyeleti jog a kormányra szállt. A közoktatásügyi miniszter által kiadott tanterv lett az érvényes, és a görög-pótló tantárgyat is (szükség szerint) tanítani kellett. A tankönyveket továbbra is az iskola közvetlen fenntartó testülete választhatta meg.

1904-ben az érettségi vizsga elnöke ismét *Ádám Kálmán* esperes, a kormány képviselője pedig *dr. Nagy Gyula* országos levéltárnok volt. A vizsga azóta is fel-



merülő legizgalmasabb kérdései: Ki lesz az elnök és a kormányképviselő? Milyen szaktárgyat képvisel? Milyen ember, segítőkész, kérdezzet? Amikor az esperes úr értesült a kormányképviselő személyéről, a következőkre hívta fel gimnáziumunk igazgatójának a figyelmét: „Úgy hallom, hogy a miniszteri biztos úr igen eredeti ember; magyar nadrágban jár és pipázik. Jó lesz tehát, ha jó dohányról és jól szelelő tiszta pipáról fognak gondoskodni részére.”²² 1905-ben dr. Wlassics Gyula kultuszminiszter új és jelentősen egyszerűsített érettségít vezetett be.

A KÖNNYÍTÉS ÉS AZ EGYSZERŰSÍTÉS KORSZAKA (1906–1931)

Az új utasítás 1906-tól csak 3 írásbeli vizsgát (magyar, latin, matematika) és 5 szóbelit (magyar, latin, Magyarország története, matematika, fizika) írt elő a jelölteknek. A német, a görög nyelv és irodalom, valamint a görögpótló irodalom mind az írásbeliből, mind a szóbeli vizsgából kimaradt. Intézetünk görög nyelv és irodalom szakos tanára erről így vélekedett: „Az érettségi vizsgálat rendjét renoválni, jobbitani, az élet szükségéhez alkalmazni igenis helyes és kívánatos dolog, de ez körületekintéssel, óvatosan és szakértelemmel történjék. (...) A görög nyelv jelentőségének csökkentésével a középiskolai oktatást eszményi mivoltának egy lényeges vonásától fosztják meg.”²³

A református főgimnázium történetében 1915-ben első rendes nappalis leánytanulónaként *Biczó Gizella* tett érettségi vizsgát, aki gyógyszerésznek tanult tovább. 1916-ban a jelöltek hadi érettségi bizonyítványt kaptak. Közülük az 1914/15-ös és az 1915/16-os tanévben a 7. osztályból néhányan előkészítő évfolyam keretében végezték el a 8. osztályt, és az igazgató elnöklelte mellett tettek érettségi vizsgát. *Schmidt Márton* (áll. főgimn. tanár) tapasztalatait tíz év elteltével így összegezte: „Lényegében az 1905-i utasítás nem változtatta meg az érettségi vizsgálatot, maradt, ami volt: betanult anyagnak reprodukálása, a középiskolát végzett tanulók emlékezetének és lélekjelenlétének teherpróbája, lehetőleg kedvezőtlen külső körülmények között. Gondolkodásuk és önállóságuk kimutatására alig nyílik alkalmuk a jelölteknek. Talán a latin nyelvi vizsga az, ahol ismeretlen szöveget olvasás után értelmez a vizsgázó és ezzel a lelkébe is bepillantást nyerhet a vizgabizottság.”²⁴

A Tanácsköztársaság Közoktatási Népbiztossága 1919. május 12-én kiadott rendelete eltörölte az érettségi vizsgálatot, helyébe az ún. végbizonyítvány lépett. Az év végi osztályozás helyett a „megfelelt” vagy „nem felelt meg” minősítést alkalmazták. Az új tanterv a latin nyelv oktatását megszüntette az alsó osztályokban, a görögöt pedig 5. és 6.-ban. Az egyházi iskolákat államosították. Augusztus 10-én – Istennek hála – a v. k. miniszter a Tanácsköztársaság minden rendelkezését érvénytelenítette, a következő tanév szeptemberében a júniusban elmaradt vizsgákat megtartották. Kivételesen csak magyar nyelvi írásbelit tettek a jelöltek. A tételeket az utolsó év tananyagából választották. Ennek célja nem a tárgyi tudás



mérése volt, hanem a gondolkodás érettségének a vizsgálata. Az eltelt hónapok áldatlan zűrzavara, anyagi és erkölcsi rombolása az iskola belső világában okozta a legtöbb pusztítást. Vissza kellett térni a szilárd erkölcsi alapokra, meg kellett szüntetni a szabadosság és féktelenség légréjét.

Az 1923-ban lezajlott érettségi vizsgáról *Hamar István* elnök a következőket jelentette a főtiszteletű püspök úrnak: „A szaktanári ítéletek, bár részrehajlást nem, de bizonyos jóakaratot árultak el, s azokkal nem mindenben egyezett az én véleményem.” Latin nyelvből ketten, matematikából hatan elégtelent kaptak, ezért „csak szigorított kikérdezés mellett ítéltük őket szóbeli vizsgára bocsáthatónak.” A történelem feleletekből megállapította, hogy csak múltunk ismereteit tudják a diákok, így „megismertetés nélkül hagyjuk a jelent, s nem tudjuk megépíteni az óhajtott jövőt. A fizikából hallott feleletek az alapos és helyes módszerű tanításról tettek bizonyosságot, s csupán a csillagászati résznél vettem észre, hogy azt kevesebb gonddal vették át a vizsgázók.”²⁵

Az egyetemes konvent által (1080/ 1924. sz.) hozott döntésnek megfelelően az érettségi vizsgálat díjai a református iskolákban a következők voltak: nyilvános református tanulóknak 20 kg, nyilvános más vallásúaknak 25 kg, református magántanulónak 40 kg, más vallású magántanulónak 50 kg, javító érettségi vizsga díja 5 kg búza.

A búzában megállapított díjat – a fizetés napját megelőző hivatalos budapesti tőzsdei jegyzés legmagasabb árfolyama szerint – készpénzben kellett befizetni. A tanári kar indokolt és okmányokkal igazolt kérelem alapján a díjak fizetése alól részben vagy egészében felmentést adhatott a diáknak.

AZ AUTONÓMIA ÉS A VILÁGNÉZETI ÁTHANGOLÁS KORSZAKA (1931–1948)

1931-ben, majd 1933-ban új Érettségi Utasítás jelent meg. 1938-ban az új gimnáziumi tantervben a nemzeti tantárgyak (magyar, történelem, földrajz, művészetek, néprajz) nagyobb szerepet kaptak, csökkent a latin, a görög és a természettudományos tantárgyak óraszámja. Nagymértékben megnőtt viszont a testnevelés az egészséges életmódot és a háborús felkészülést szolgálva. Az értelmiséggé nevelés iskolája továbbra is a gimnázium maradt, ahol a leendő társadalmi elit nevelése, oktatása és a felsőfokú intézményekbe való felkészítése történt. Az 1939-ben megjelent utasítás a vallásos alapú erkölcsös nevelést és a magyar nemzeti művelődés szellemével áthatott általános műveltség megvalósítását tűzte ki célként.

1944-ben az írásbeli érettségi vizsgatételek a következők voltak: „Magyar nyelv és irodalom: 1.) A szabadság gondolata költészetünkben. 2.) Fizikai eszközök a légi háborúban. Latin nyelv és irodalom – Titus Livius: *Ab urbe condita* 1. Német nyelv és irodalom – A három gyűrű. (Lessing után. Magyar szöveg).”²⁶



1945-ben az Ideiglenes Nemzeti Kormány rendelettel szabályozta, hogy aki 3 hónapot járt valamely középiskolába, bizonyítványt kap az év végén. Kiegészítő vagy külön érettségi vizsgát engedélyezett az így végzőknek, akik sikeres eredmény esetén felsőfokú intézményben folytathatták tanulmányaikat. Az élő idegen nyelv írásbelijén kb. 20 sornyi idegen nyelvű szöveg magyarra fordítását vagy egy élmény rövid idegen nyelvű kidolgozását választhatták a jelöltek. Megszűnt a német nyelv vezető szerepe, más élő idegen nyelvből is lehetett érettségizni, amit a diák 2 évig tanult.

1946-ban dr. Jalsoviczky Károly ny. államtitkár, egyházkerületi tanácsbíró volt az érettségi vizsga elnöke, aki a következőket intézte az ifjúsághoz a vizsga végén: „A református gimnáziumok a becsületre nevelnek, nevelésük alapja a hit tanítása, a »világ világossága«. Ez a világosság messzi fénylik és becsülettel megy világánál minden munka. A gimnázium általános műveltséget adott. A humanisztikus műveltség lehetőséget nyújt a szabadidő lelkeket nemesítő eltöltésére. A klasszikusokon mindig épülhet a lélek. Irodalom, művészet, tudomány csak ott fejlődik, ahol szélesebb rétegek megértéssel fogadják. A gimnáziumi érettségi eszköz a szellemiség értékelésére és kincs, melyet meg kell becsülni. A tudás kincse mindenkinek a sajátja, senkitől nem lehet elvenni. Jön idő, mikor a szellemiség mindannyiunk könnyen kielégíthető szükséglete lesz, de lehet, hogy küzdeni kell majd érte. Ilyenkor mutatkozik meg az értéke és az életet adó ereje, mely erő megkönnyíti a létet. Bármilyen legyen is sorsunk, éreznünk kell, hogy az ég szeme rajtunk, Isten velünk van. Kísérje mindannyiojukat Isten áldása.”²⁷

Ortutay Gyula kultuszminiszter először 1947-ben vetette fel az összes egyházi iskola államosítását. 1948. július 1-jén minden ellenszolgáltatás nélkül megtörtént a nagykőrösi református gimnázium államosítása. 1993. július elsejével Isten kegyelméből újjászületve az 1993/94-es tanévet a város református gyülekezeteinek fenntartásában megkezdte az Arany János Református Gimnázium.

JEGYZETEK:

- ¹ Ádám Gerzson – Joó Imre: *A Nagy-Kőrösi ev. ref. főgymnasium története*, Ottinger Ede, Nagy-Kőrös, 1896, 150. o.
- ² Az érettségi múlt századi történetéről és az iskolák autonómiájával kapcsolatos összefüggéseiről lásd részletesen: Töttössy Magdolna: *A magyarországi érettségi vizsga útja a kezdetektől napjainkig*, in: *Mester és Tanítvány*, 2005. év, 8. szám (A szerk.)
- ³ Ádám Gerzson – Joó Imre: *i.m.*, 21. o.
- ⁴ Ádám Gerzson – Joó Imre: *i.m.*, 22. o.
- ⁵ Dr. Törös László: *Arany János Nagykőrösön*, Petőfi Nyomda, Kecskemét, 1974, 93. o.
- ⁶ Benkó Imre: *Arany János tanársága Nagy-Kőrösön*, Ottinger Ede, Nagy-Kőrös, 1897, 3. o.
- ⁷ *Tudósítvány az 1854/55-i tanévről*, Szilády Károly, Kecskemét 1855, 9. o.
- ⁸ Benkó Imre: *i.m.*, 74–75. o.



- ⁹ Benkó Imre: *i.m.*, 82. o.
- ¹⁰ *Tudósítvány az 1856/57-i tanévről*, Szilády Károly, Kecskemét, 1857, 24. o.
- ¹¹ *Tudósítvány az 1856/57-i tanévről*, 24. o.
- ¹² Benkó Imre: *i.m.*, 83. o.
- ¹³ Dr. Törös László: *Arany János Nagykőrösön*, Petőfi Nyomda, Kecskemét, 1978, 253. o.
- ¹⁴ A dunamelléki egyházkerületi jegyzőkönyvből, Budapest, 1863. szeptember
- ¹⁵ A dunamelléki egyházkerületi jegyzőkönyvből, Budapest, 1864. május
- ¹⁶ A dunamelléki egyházkerületi jegyzőkönyvből, Buda, 1866. január 28., 91877/865. sz.
- ¹⁷ *Magyar Tanügy*, 1873, II. évf., 719. o.
- ¹⁸ *Tudósítás az 1884–85. tanévről*, Ottinger Ede, Nagy-Kőrös, 1885, 7. o.
- ¹⁹ *Egyetemes Közoktatásügyi Szemle*, Budapest, 1890, 185. o.
- ²⁰ *A nagykőrösi ref. gimn. iratai*, Pest megyei Levéltár Nagykőrösi Osztálya, 1897.
- ²¹ *A nagykőrösi ref. gimn. iratai*
- ²² *A nagykőrösi ref. gimn. iratai*, Pest megyei Levéltár Nagykőrösi Osztálya, 1904.
- ²³ *A nagykőrösi ref. gimn. iratai*, Pest megyei Levéltár Nagykőrösi Osztálya, 1907.
- ²⁴ Dr. Schmidt Márton: *Érettségi vizsgálati tapasztalatok és reformjavaslatok*, in: *Magyar Paedagogia*, Budapest, 1916, XXV. évf., 8. szám, 408–419. o.
- ²⁵ Hamar István: *Érettségi vizsgálati jelentés*, Pest megyei Levéltár Nagykőrösi Osztálya, Budapest, 1923, 28. o.
- ²⁶ *A Nagykőrösi Arany János Gimnázium Évkönyve az 1943–44. tanévről*, Dajka Lajos, Nagykőrös, 1944, 34. o.
- ²⁷ *A nagykőrösi ref. gimn. iratai*, Pest megyei Levéltár Nagykőrösi Osztálya, 1946.





Érettségi – felvételi 2005

AZ OBJEKTIVITÁS ÉS KORLÁTAI. AZ ÉRETTSÉGI VIZSGA ÉS A FELSŐOKTATÁSI FELVÉTELI ÖSSZEFÜGGÉSEI

PÁLINKÁS JÓZSEF

A kétszintű érettségi bevezetésének egyik indoka – az egységes értékelés – elöben helyes cél. A gyakorlatban azonban illúzió. Ráadásul, a megtett lépések nem is segítették ennek megvalósulását. (...) Az új érettségien ugyanakkor a tanárral szembeni bizalmatlanság volt érezhető. (...) Az érettségi nem lett objektív, nem lett egységes, sőt tömegével produkált igazságtalanságokat, az egyetemeknek pedig sejtelmük sincs róla, hogy a pontszám milyen tudást takar.

A magyar közoktatás egyik legfontosabb, egyúttal legnagyobb közfigyelemnek örvendő intézménye, az érettségi 2005-ben jelentősen átalakult. A változás, melynek mértéke és hatásai kétségeket ébresztenek, hosszú – ám gyakran szakszerűtlen – előkészítés után brutális gyorsasággal zajlott le. Sajnos az éppen érettségiző korosztály nem kis hátrányára. Egy ilyen mértékű változás hatásai csak hosszabb távon ítéltethők meg igazán. Felmérésükhöz azonban hozzá kell kezdenünk, hogy időben megtehessek a szükséges korrekciókat.

Az érettségit többé nem tekinthetjük önmagában, az ugyanis szorosan összekapcsolódik a felsőoktatási felvételi kérdésével. Valójában az érettségi körüli 2005-ös botrányok is inkább a felvételig, az államilag finanszírozott felsőoktatásba való bejutásról szóltak. Ez pedig közvetlen társadalompolitikai és anyagi kérdés: *ki és hogyan kerülhet be a társadalom jól képzett rétegébe.* Mielőtt az érettségi új lebonyolítási rendjének unalomig ismételt súlyos hibáival foglalkoznánk, vizsgáljuk meg, hogy tartalmát és szerepét tekintve mennyiben változott meg a vizsga.

HOGYAN JUTOTTUNK A JELENLEGI HELYZETBE?

A 19. század második felében bevezetett érettségi vizsga a közoktatással párhuzamosan változott ugyan, lényegét tekintve azonban hosszú ideje a középfokú tanulmányok lezárása maradt. Közgondolkodásunkban ma is a második világháborút megelőző és azt követő időszak érettségiről alkotott képe dominál. Nem véletlenül, hiszen az érettségi ezen időszakban töltött be fontos társadalmi szerepet. S ez a szerepe az ötvenes évek jelentős társadalmi változásai ellenére megmaradt. Az első lényegi változás akkor következett be, amikor az érettségi



egy része – a „központi” írásbeli feladatok révén – versenyvizgává, a felsőoktatási felvételi részévé vált. A második az oktatás tartalmi szabályozásának fel lazítása hozta. A harmadik, döntő változást a kétszintű érettségi bevezetése jelentette.

Ezek lényegét akkor láthatjuk leginkább, ha az érettségi különböző lehetséges szerepeit egyenként megvizsgáljuk. Melyek ezek a szerepek? Az érettségi:

- 1) a középfokú tanulmányokat lezáró ünnepélyes, értékelő vizsga;
- 2) a társadalom művelt rétegéhez tartozást biztosító és bizonyító végzettség;
- 3) munkavállalást elősegítő vagy lehetővé tévő bizonyítvány;
- 4) a felsőoktatásba való belépést lehetővé tévő végzettség;
- 5) a közoktatás felső szintjének *tartalmi szabályozását*, s ezen keresztül a tudás- és műveltségi kánon szerepét ellátó követelményrendszer;
- 6) a közfinanszírozott – és kisebb mértékben a tandíjas („új” nevén költségterítéses) – felsőoktatási helyekért folyó *nemzeti versenyvizsga*.

Betöltheti-e ma az – egy- vagy kétszintű – érettségi vizsga mindezeket a szerepeket? Nyilvánvalóan nem. Már csak azért sem, mert e szerepek némelyikére a jelenlegi társadalmi viszonyok között kevés igény van, s e szerepek egyetlen vizsgába nem sűrítethők bele.

A második világháborút megelőző időszakban az érettségi lehetséges funkciói közül az első négy dominált, és természetesen szerepet kapott az ötödik is. Ez utóbbi azonban nem kizárólagosat, mert a tantervek és tankönyvek – helyesen – részben átvállalták a tartalmi szabályozás, a *tudás- és műveltségi kánon* megtestesítésének szerepét. Ebben az időben az érettségi központi szabályozással ugyan, de az iskolában zajlott, és az iskola fel is vállalta ennek felelősségét. Nincsenek statisztikai adataim – gyanítom, senkinek sincs –, de ebben az időben az iskolák értékelési rendje ésszerű mértékben egyenletes volt. Tanár, diák és szülő között létezett egy egészséges bizalom és együttműködés, amelynek lényeges eleme az iskola és tanárainak *tekintélye* és integritása volt.

Az idősebb korosztály felidézheti saját gimnáziumi tanulmányainak és érettségi vizsgájának tapasztalatait: az érettségit az iskolák és tanárok magas- és ünnepélyes dolognak tartották, az értékelés korrekt és elfogulatlan volt. Nem – vagy lényegében nem – figyelt külső szempontokra. A kiválók jelest, a jók négyest, a közepesek hármast, a gyengék elégségest kaptak, nagyrészt függetlenül a tanulók további terveitől és ambícióitól, illetve a tanulók további terveiket és ambícióikat ez az értékelés irányította. *A tanár tanítási és értékelési kompetenciáját lényegében nem kérdőjelezte meg sem a szülő, sem a diák.* S azt a következtetést is el kell oszlatnunk, hogy abban az időben az érettségi nem mérte a tudás alkalmazásának képességét. Igenis mérte, bár elsősorban arról győződött meg, hogy a diák elsajátította-e az alapvető fogalmakat, összefüggéseket, törvényszerűségeket, igazolt természettudományos tényeket és művelt-



ségi elemeket, és nem kergetett olyan illúziókat, hogy az érettségiző diák tudományos igényű forráselemzést végez vagy hidat tervez az érettségi vizsga keretében. Igaz, ebben az időszakban egy korosztálynak kevesebb mint harminc százaléka tett érettségit.

Természetesen ebben az időszakban az érettségi nem volt teljesen egységes – a mai oktatási terminológiával: *standardizált* – vizsga. A tanárok képzettsége, a tanterv és a tankönyvek azonban biztosították az *ésszerű egységességet*. Voltak persze különbségek. Az általában vett színvonalban éppen úgy, mint egy-egy iskola „reál” vagy „humán” irányultságában. Ez a különbség azonban nem jelentett társadalmi problémát abban, hogy az érettségi (bizonyítvány) – úgymond – mire használható fel.

Sok munkakör ellátásához megfelelő *végzettséget* jelentett, s fontos szerepet töltött be a munkavállalásban. Az érettségizettek legjobbjai lényegében szabadon megkezdhatték egyetemi tanulmányaikat, és az egyetemek szabadon – autonóm módon – kiválaszthatták diákjaikat.

A középiskola ebben az időszakban a *nemzeti kultúra* igen fontos önálló intézménye volt, a társadalom művelt rétegének viselkedésformáját és erkölceit alakító intézmény, s e feladataihoz megkapta a társadalom anyagi és erkölcsi megbecsülését. A középiskolai tanári pálya stabil megélhetést biztosított, és a tanár a közösség megbecsült tagja volt. E két utóbbi megállapítás az idő előrehaladásával egyre kevésbé igaz a második világháború utáni időszakra. Ahogyan a polgári életmód elleni támadás kiteljesedett, úgy csökkent a tanárok anyagi és társadalmi megbecsültsége. A korábbi tradíciók következtében azonban a szakmai és erkölcsi tartás még sokáig megmaradt. S jómagam nem tudom elképzelni, hogy 1971-ben, amikor érettségiztem, a tanárok az érettségi vizsgán csalásban közreműködtek volna, vagy azt ne torolták volna meg.

Az érettséginek a *felsőoktatásba történő bejutásban* eleinte annyi szerepe volt, hogy előfeltétele volt a felsőfokú tanulmányoknak. A felsőoktatási felvételi – később felvételi vizsga – az érettségitől elkülönült aktus volt, s kezdetben az egyetem hatáskörébe tartozott. Mivel a felvételi eljárások egységesebbé válása – az ötvenes és nyolcvanas évek között – olyan időszakra esett, amikor Magyarországon az egyetemi autonómia csupán elvben létezett, az egyetemek a felvételi eljárások egységesítését nem tekintették autonómiájukba való beavatkozásnak. Annyira nem, hogy ma a közgondolkodásban szinte fel sem vetődik, hogy az oktatási, kutatási és szervezeti autonómiával rendelkező egyetemeknek miért kell elfogadniuk egy tőlük függetlenül megszervezett felvételi vizsga eredményét.

Az érettséginek a felsőoktatásba történő bejutásban betöltött szerepében fontos határvonalat jelentett, amikor az érettségi vizsga egyes tárgyainak írásbeli része „közös” érettségi és felvételi vizsgává vált. Valójában ez a rendszer volt a *spontán kétszintű érettségi*. Ez a rendszer a kilencvenes évek első felében a közvélemény által elfogadott és nagyoobbérszt ismert módon működött.



Ha azonban ezen időszak érettségi rendszerét abból a szempontból vizsgáljuk meg, hogy a korábban felsorolt lehetséges szerepek közül melyeket töltötte be, azt kell megállapítanunk, hogy *lényegében már egyiket sem*. Időközben ugyanis az oktatási rendszerünk, s benne a felsőoktatás teljes mértékben átalakult. Elkezdődött a felsőoktatás nagymértékű *expanziója*, az intézmények hallgatói létszám alapján történő finanszírozása, s megnőtt a nyelvtudás szerepe. A magyar társadalom minden véleményformáló szereplője azt hangsúlyozta, hogy a boldogulás egyetlen módja a felsőfokú tanulmányok végzése. Ez a szemléleti változás a felvételi rendszert két irányból helyezte nyomás alá: egyre több és több diák szeretett volna bejutni a divatos szakokra; a felsőoktatási intézmények egyre több és több diákot kívántak felvenni, mert csak így voltak képesek biztosítani az intézmény finanszírozását. Lényegében ebben az időben kezdődött a magán felsőoktatási intézmények létrehozása is, amelyek – érthetően – elsősorban üzletet láttak a felsőoktatás *expanziójában*.

A felsőoktatási intézmények hallgatókért folyó versenye újabb és újabb szakok indításában, újabb és újabb típusú „többletjeljesítmény” többletpontokkal való elismerésében nyilvánult meg, és a felvételi rendszer egyre zűrzavarosabbá vált.

Tovább növelte a zűrzavart a Nemzeti alaptanterv körüli vita, az iskolák nagyfokú szabadsága a helyi tantervek meghatározásában, s az újabb és újabb érettségi tantárgyak bevezetése. Az érettségi tartalomszabályozó, tudás- és műveltségi kánont megtestesítő szerepe nagymértékben lecsökkent. A kilencvenes évek közepén az érettségi lehetséges szerepei közül lényegében a felsőoktatási intézmények – akkor még tandíjmentes – szakjaira történő bejutásért folyó versenyvizsga szerep is háttérbe szorult.

Nyilvánvalóvá vált, hogy mind a közoktatás tartalmi szabályozása, mind a felsőoktatásba történő bejutás szabályozása változtatásra szorul. Ekkor merült fel a kétszintű érettségi ötlete. Bevezetése mellett sok jól hangzó érvet felhoztak. Az akkori elképzelések arról szóltak, hogy az iskolában megszerezhető tudás, és nem a különórák s a felvételi előkészítők döntenek a továbbtanulásról.

Jó, ha világosan látjuk, hogy a kétszintű érettségi bevezetésével valójában *két döntés* született: az érettségi átveszi a felvételi vizsga szerepét, és kétszintű lesz. A két döntés természetesen nem független egymástól, hiszen a kétszintű vizsgarendszer mellett legfontosabb érv az volt, hogy az egyszintű érettségi nem tudja „mérni” a tanulók nagyon különböző tudásszintjét. Valójában azonban nem a tudás- és műveltségi kánon szempontjai szerinti tudásszint pontos „mérésének” igénye, hanem a *felvételi versenyvizsgává válás* az igazi indok. Mert az kétségtelen, hogy egyetlen vizsga nem tudja „mérni” a kétféle csoport, az egyetemre jelentkezők és a vizsgát csak a tanulmányok lezárásaként abszolválók tudásszintjét. De ezt a problémát, a két vizsga összevonásával, *mesterségesen hoztuk létre*. Születhetett volna másmilyen döntés is: a két vizsgarendszer teljes különválasztása. Ekkor az érettségi



a fentebb felsorolt funkciói közül csak az első ötöt látta volna el, hangsúlyosan a *tartalmi szabályozást*, a felsőoktatásba való bejutást pedig – ahol szükséges – egy külön, szakonként vagy szakterületenként szervezett versenyvizsgarendszer látta volna el. Nem így történt. A közvéleményt és a döntéshozókat feltehetően erősen befolyásolta az *objektivitás illúziója* és az, hogy ne legyen két vizsga.

A személyes értékelés felelősségét háttérbe szorító „normatív” értékelés korunk sajátos eszközévé vált. Eszmei, filozófiai alapjait a tekintély ellenségei erőltetik rá a közvéleményre. Az oktatásban, a kulturális életben, a tudományban az egyéni teljesítményt egyre inkább mechanikus mérőszámokhoz, hivatkozásokhoz, és ezekből kreált objektívnek tűnő mutatókhoz igyekeznek kötni, mintegy menekülve a személyes értékelés felelősségétől. Az iskolai értékelésben is megfigyelhető ez a hatás. Az írásbeli tesztek, az egész országra kiterjedő értékelések ennek részei. S nagyon kevesen teszik fel a kérdést, hogy mi értelme is van az ország minden tizennyolc éves lakosát egy adott napon elvégzett „objektív” mérés segítségével történelemtudása alapján sorrendbe állítani. Még kevesebben vizsgálják meg, hogy ténylegesen lehetséges-e egy ilyen nagy tömegre kiterjedő „objektív” sorrend. Miközben nagyon tudományosnak tűnik, óriási tévedéseket hordozhat. Egy még oly jól összeállított biológiai teszt sem biztos, hogy eldöntheti, ki lesz jó orvos, s főként nem biztos, hogy egy orvos és egy biológus esetében ugyanazon mérés állítja fel a helyes sorrendet. Csupán tudálékos illúzió, hogy egyetlen vizsgálóval minden eldönthető, s teljes mértékben kikapcsolhatók a felelősséghez szokott tanárnak a gyerekekről évek alatt kialakított ismeretei.

Azt is látnunk kell, hogy amikor az érettségi és a felvételi egyetlen vizsgává való összevonásáról megszületett a döntés, sok tekintetben más viszonyok között éltünk. A felsőoktatás expanziója elkezdődött ugyan, de még mindig csak az adott korosztály harminc, az érettségizők ötven százaléka juthatott be a felsőoktatásba. A gyorsan expandáló felsőoktatást finanszírozni nem tudó *Horn*-kormány 1995-ben a *tandíj bevezetésével* próbált meg határt szabni a hallgatók és intézmények közös igényének: a létszám növekedésének. A magyar hagyományokat és a lakosság nagy tömegeinek anyagi helyzetét figyelmen kívül hagyó döntés akkor ellenállást váltott ki. A tandíj így a bevezetés évében lényegében szimbolikus összeg lett. A tandíjrendelet megfogalmazásából, a kormány akkori szándékaiból és a felsőoktatási intézmények anyagi helyzetéből azonban nyilvánvaló volt, hogy a tandíj a következő években gyorsan fog emelkedni. Ez néhány év alatt oda vezetett volna, hogy a lakosság széles rétegei előtt lezárul a felsőfokú tanulás lehetősége.

Az 1998-as kormányváltáskor ezen a helyzeten több módon is kellett és lehetett változtatni. Az egyik a finanszírozás teljes átalakítása lett volna, amelyben az intézmények fenntartása, tudományos műhelyként történő működtetése és a tandíj elválik egymástól. Ekkor a tandíjat – amely a tanulás tényleges költsége lett



volna, nem pedig egy esetlegesen megállapított „normatíva” – az állami költségvetés meghatározott szabályok szerint, pl. szakonként és intézményenként meghatározott létszámkeretekkel versenyvizsga alapján kiválasztott hallgatók képzésére juttatta volna az intézményekhez. Az Orbán-kormány, ígéretét szó szerint betartva, *eltörölte a tandíjat*, és a kieső forrást az állami költségvetésből pótolta. Azonban az államilag finanszírozott hallgatói létszám továbbra is korlátozott volt. Valamilyen eljárással ki kellett választani azokat a hallgatókat, akik részesülnek az államnak (az adófizetőknek, tehát a közységnek) ebben a juttatásában. Maradt tehát a felvételi vizsga, a többletpontok rendszere, és a nyári „ponthatár megállapítás” szertartása. És még valami. Azokat a hallgatókat, akik a létszámkorlát miatt nem jutottak be az államilag finanszírozott képzésbe, az intézmények felvehették úgymond „költségtérítéses” képzésbe. Ezen hallgatók természetesen lényegében tandíjat fizettek, igaz, jóval kevesebbet, mint az államilag finanszírozott hallgatók után kapott „normatíva”.

Az így kialakult érettségi és felvételi rendszerben számos zavar maradt. A költségtérítéses hallgatók száma az államilag finanszírozottakénál gyorsabban emelkedett, s mára megközelíti azt. Az intézmények – mint azt a közelmúltban kiderült botrányok jól mutatják – továbbra is megkísérlik kiegészíteni bevételeiket az államilag finanszírozott hallgatóktól különböző jogcímenek beszedett díjakkal. A költségtérítéses hallgatók számát minden határon túl hajlandók növelni. A „költségtérítés” és az állami normatíva különbözősége nehezen megmagyarázható jelenség.

HOGYAN TOVÁBB?

Térjünk vissza egy pillanatra a kétszintű érettségi bevezetéséhez. Voltak ugyanis ellenzői is a kétszintű vizsgának, és még nagyobb számban olyanok, akik kételkedtek a kétszintű vizsgáztatás szükségességében és értelmében.

Az idei botrány következtében néhány súlyos hiányosságról a média beszámolt. Az írásbeli matematikátételek kiszivárgása médiaeseményné tette az érettségit. Ugyanakkor el is fedte a nehezebben közvetíthető hibákat. Azt például, hogy a matematika érettségi „fakultatívva” tétele befolyásolta a felvételit, hiszen a matematika jegy mindenkinél számított, nemcsak a matematikából felvételizőknél, tekintve, hogy az érettségi átlaga összesen tíz pontot jelenthetett. Még inkább elfedte azokat a nehézségeket, amelyek a gyakorlati vizsgák (pl. kísérletek elvégzése és értelmezése) feltételeinek hiánya jelent sok intézményben.

Azt, hogy az új érettségi és felvételi rendszer ezer sebből vérzik, s szándékával ellentétes hatást elérve igazságtalan felvételi listát produkál – a figyelmeztetések ellenére még a résztvevők, a diákok, tanárok, szülők közül is kevesen látták előre. A felvételi ponthatárok megállapításakor ezt sokan nagy fájdalom árán ismerték fel. A rendszer bonyolult és bürokratikus voltáról pedig az iskolaigazgatók még a nyári pihenés után is meglehetősen indulatosan nyilatkoznak.



A kétszintű érettségi bevezetésének egyik indoka – az egységes értékelés – elvben helyes cél. A gyakorlatban azonban illúzió. Ráadásul, a megtett lépések nem is segítették ennek megvalósulását. Az ötfokú skála helyett bevezetett bonyolult, sok szempontú pontozás a szóbelit éppen szubjektívabbá tette. Azt ugyanis, hogy a „világosság” 5 vagy 6 pont, képtelenség az egész országban „egységesen” megítélni. A 100 pontos, tagolt értékelésű írásbelihez tagolt szóbeli értékelés tartozna, csak éppen a valóságban nem működik. A szempontok figyelembe vétele törvénytörően *formálissá vált*. Az emelt szintű szóbeli is szubjektív – az emberi értékelés már csak ilyen –, ráadásul a vizsgabizottságok kiválasztásában lényegében nem érvényesülnek tényleges szakmai kritériumok: aki jelentkezett, s elvégzett egy tanfolyamot, az emelt szintű vizsgáztató lett.

Az új érettségiben ugyanakkor a tanárral szembeni bizalmatlanság volt érezhető. Az agyonbonyolított szempontsoroktól a javasolt kérdező- és értékelőlapokig. A kódrendszertől az írásbeli és szóbeli pontarányáig. A teljesítmények minősítése azonban nem lett egységes. A vizsgáztató szükségszerűen az adott tanulócsoporthoz belül viszonyít. *Az objektivitás korlátait be kellene látni*. Ez még az írásbelire is igaz, különösen az esszéknél, de a szóbelire végképp. Ahány emelt szintű vizsgabizottság, annyiféleképpen értékeli. Amíg az egyetemeken felvételizettek, egy adott szakon a vizsgáztatók feltételezhetően következetesek voltak önmagukhoz, s így a jelenleginél mindenképpen objektívabb sorrend alakulhatott ki. Az érettségi tehát nem lett objektív, nem lett egységes, sőt tömegével produkált igazságtalanságokat, az egyetemeknek pedig sejtelmük sincs róla, hogy a pontszám milyen tudást takar.

Az idei felvételi botrány eldöntötte a kétszintű érettségi sorsát. Kiderült, hogy a keresett, „sláger” szakokra csak emelt szintű érettségivel és legalább két nyelv- vizsgával lehetett bejutni. A média ezt kellően tudatosította. Az érettségi-felvételi botrány tehát a kétszintű érettségi kitűnő marketingeszközének bizonyult. Aki 2006-ban be akar jutni a felsőoktatásba, emelt szintű vizsgát fog tenni. Az emelt szint – főként, ha a felsőoktatásba történő bejutás feltételévé tennék – lényegében átvinné az érettségi korábbi szerepét. Ezzel színvonala természetesen lecsökkenne, a középszintű érettségi pedig a korábban erőltetett alapképzési vizsgává válna, amely nem jogosítana a felsőoktatásba való belépésre. Más kérdés, hogy helyes dolog-e már a középiskolában beszűkíteni a tanulók lehetőségeit. Mert miközben a felsőoktatást úgy alakítjuk át, hogy az alapképzés sokféle továbblépésre nyújtson lehetőséget, az emelt szintű érettségi tantárgyait megválasztó tanulók eldöntik, hogy a többi tárgyat a jelenleginél is alacsonyabb színvonalon fogják megtanulni.

Mit tegyen az oktatásirányítás, hogy az érettségi-felvételi rendszerben stabilitást és átláthatóságot teremtsen, s hogy ne ismétlődjön meg a 2005. évi zűrzavar, botrány és bizonytalanság? Ráadásul az érettségi és felvételi rendszer nem csupán oktatási szakmai kérdés, hanem fontos kulturális és társadalom- politikai kérdés is.



Az Oktatási Minisztérium feltehetően kiküszöböli a legnyilvánvalóbb szakmai hibákat, amelyek idén súlyos igazságtalanságot eredményeztek. Megszűnik a ket-tős pontszámítás. A tervezett módosítás szerint továbbra is húsz pontban maximálnák a nyelvtudásért járó többletpontokat, majd ezt csökkentenék 2007-től kezdődően két lépcsőben tíz pontra.

A *nyelvtudás* figyelembevételének mértékét aligha lehet levezetni tudományos elvekből. Két nyelvből nyelvvizsgát – vagy emelt szintű érettségit – általában csak a nagyvárosokban élő, jómódú, magasan iskolázott szülők gyermekei tudnak produkálni. Ehhez csak egyetlen pillantást kell vetni a felvételi statisztikákra. Súlyos társadalompolitikai kérdés tehát, hogy a felsőoktatás keresett szakjairól kizárjuk-e a szegényebb családok jó képességű gyermekeit a nyelvtanulás – és az emelt szintű érettségi – túlzott súllyal történő figyelembevételével. Amennyiben a nyelvtudásra adható többletpontokat egy nyelvből az emelt szintű nyelvi érettségien megszerezhető többletpontok számában maximálnák, teljesülne az a fontos alapelv, hogy a középiskolai követelmények maximális teljesítése esetén minden diák számára elérhető legyen a maximális pontszám. Az érettségi-felvételi rendszer így igazságosabb és arányosabb lehetne, és talán kialakulhatna egy stabil rendszer, amelyben világos, hogy a maximális pontszám *nem* 120, hanem az emelt szintű szaktantárgyi és nyelvi érettségit figyelembe véve 141, amely kiváló iskolai munkával mindenki számára elérhető.

A további többletpontok – pontos szabályozás szerint – csak akkor vehetők figyelembe, ha a tanuló iskolai teljesítménye nem éri el a lehetséges maximális pontszámot. A tanulmányi versenyek nyerteseit vagy a diákolimpiákon eredményes fiatalokat nem többletpontokkal, hanem az általuk választott szakra való felvétellel kell jutalmazni. Azt pedig az érettségi feladatok gondos szakmai kiválasztásával el lehet érni, hogy a vizsga pontosan mérjen, azaz „húzza szét a mezőnyt”. Az idei emelt szintű matematika érettségi – feltehetően a kudarcból való félelem következtében – azt az irreális eredményt produkálta, hogy majdnem mindenki jeles eredményt kapott. Feltehetően ez is hozzájárult a ponthatárok illuzórikusan magas voltához.

Ha az érettségi-felvételi rendszert ilyen módon egyszerűbbé és igazságosabbá tesszük, akkor is marad számos probléma, amelyekkel meg kell küzdenünk. A két-szintű érettségi a vizsgát „kiviszi” az iskolából. Nagyon nagy baj lenne, ha a felkészítést is kivinné. Ezt az iskolaügy egyik legnagyobb veszélyének látom. Jól emlékszünk még a felvételi előkészítő „iparág” működésére. A gyerek nem jár be az iskolai órára, mert külön felkészítésre jár. Ma még nagyobb a veszély. Nem egy külső felvételire történő felkészítés kerül ki az iskola falai közül, hanem magára az emelt szintű érettségire történő felkészítés. Ez az iskola olyan kiüresedéséhez vezethet, amelynek következményei beláthatatlanok. Hozzáteszem, hogy az emelt szintű érettségire felkészítő iparágat ugyanazok működtetik és teremtik meg működésének indokait, akik a felvételi előkészítő iparágat működtették.



Mert végül is minden a pénzről szól. Az emelt szintű érettségi körüli szakértéstől, a vizsga lebonyolításán keresztül az állami finanszírozású képzésre történő bejutásig, vagy éppen a költségtérítéses képzésben való részvételig. A látszólag szigorúan szakmapolitikai kérdésnek tűnő érettségi-felvételi rendszer így kapcsolódik ahhoz a fontos társadalmpolitikai kérdéshez, hogy *az iskolarendszer lehet-e a társadalmi mobilitás elősegítője*, vagy pedig gettókba zárja a társadalom különböző csoportjait. Az érettségi-felvételi rendszer szabályainak, a többletpontok mértékének meghatározásakor erről kell dönteni.

Az érettségi és felvételi rendszer szabályainak jövőbeli változtatásakor nagy körültekintéssel és gondossággal kell eljárni. Itt a politikai vagy szakmai makacsság újra nagy gondokat okozhat.

Az egyik fontos kérdés, amellyel nyíltan szembe kell nézni, az az, hogy az emelt szintű érettségi általános követelmény legyen-e a felsőoktatási tanulmányok folytatásához. A kérdésben rugalmas álláspontot elfoglalva az alábbiakban amellet érvelek, hogy *a jelenlegi körülmények között ez ne legyen a következő évtől általánosan kötelező*. Kötelezővé tétele ugyanis a kettős pontszámításhoz hasonló visszasságoakat produkálna. Hogy csak két példát említsek: Egyrészt átmeneti rendelkezéseket kellene ismét bevezetni, hogy az idén érettségizettek ne kerüljenek hátrányba, másrészt a felsőfokú szakképzésben ezt aligha lehetne kötelezővé tenni, a felsőfokú szakképzés feltétele azonban az, hogy abból legyen továbblépés a felsőfokú képzésbe, és ezzel máris teremtenénk egy kerülőutat. Másrészt a kötelezőség és a többletpontokkal történő honorálás elvileg is ütközik egymással. Valami vagy kötelező, vagy többletpont jár érte. 2005-ben a többletpontok rendszerét vezették be. A közvéleményt – főként a részleteket nem ismerőket – ez sokszerűen érte, nem értették a hirtelen ponthatár-emelkedést, most nem lenne célszerű azonnal változtatni. Nézzük meg, hogyan működik ez a rendszer, beáll-e egy stabil, a többség által megértett működés. Végül, de nem utolsósorban, érdemes figyelembe venni, hogy a felsőoktatás számos alapszakán nem jelent igazán nagy gondot az emelt szintű érettségi hiánya. Az érettségi-felvételi rendszer az emelt szintű vizsga többletpontokkal történő honorálása révén szervesen építkezve is arra vezeti a rendszert, hogy minél többen érettségizzenek emelt szinten. Ráadásul ezt fokozatosan és természetesen teszi meg. Célszerűtlen és túlzott szigor lenne ezért az emelt szintű érettségit a felsőoktatásba való belépés általános feltételévé tenni. És akkor még nem is beszéltünk arról, hogy ezt mely tárgyakból kell megtenni.

A FELSŐOKTATÁSI FELVÉTELI RENDSZER ÉS A FELSŐOKTATÁS FINANSZÍROZÁSÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSE

Az érettségi-felvételi rendszer legkritikusabb kérdése ma az államilag finanszírozott hallgatói helyek elosztása. Az érettségi körüli botrány – a minisztérium szakszerűtlensége és tehetetlensége mellett – elsősorban erre vezethető vissza. Ezért



a felvételi-érettségi kérdése nem független a felsőoktatás finanszírozásának kérdésétől. Sajnos a felsőoktatási törvény módosítása sem oldja meg ezt a kérdést. Ezért a következőkben azt kell vizsgálni, hogy a finanszírozás és a felvételi rend milyen módosítása teremthetné meg egy stabilabb működés feltételeit.¹

JEGYZET:

¹ A felsőoktatás finanszírozásáról szóló tanulmányt a *Mester és Tanítvány* következő, 9. számában közöljük.





KÉRDÉSEK ÉS VÁLASZOK A KÉTSZINTŰ ÉRETTSÉGIRŐL

POKORNI ZOLTÁN

A kétszintű érettségi képes feloldani a felsőoktatási felvételi rendszer és a középfokú oktatás közötti ellentmondásokat. Ez a vizsga a középiskolai követelményekre épít, ugyanakkor az emelt szint standard volta miatt összehasonlíthatóvá teszi a teljesítményeket, azaz kiválthatja a felvételi vizsgát. Az új vizsga mindemellett alkalmas arra is, hogy számon kérje a továbbtanuláshoz szükséges kompetenciákat és műveltséget.

Általános iskolás fiam osztályán kisebb-fajta rémület lett úrrá, amikor meghalották, hogy a Thalész-tételt fogják tanulni. A tanárnő nem értette rémületüket, végül kiderült, hogy a félelmetes és titokzatos „tétel” szó okozta az ijedelmet, ami a gyerekek fejében sok-sok oldalnyi feladatként jelent meg, amit a nagyok fáradságos munkával hosszú hónapok alatt dolgoznak ki és tanulnak meg.

Minden diákban van némi szorongás a tételtől, az érettségítől, és így van ez a családoknál, a pedagógusok jelentős részénél is; az érettségi szimbolikus, hol ünnepi, hol pedig vészterhes, de mindenképpen kitüntetett pillanat. Fontos pillanat, hiszen a közoktatási tanulmányokat lezáró, értékelő vizsgáról van szó, ami az új rendszerben már az egyetemi, főiskolai továbbtanulás kezdőpontja is.

MIT ÉR AZ ÉRETTSÉGI?

Az érettségi vizsgát a Bach-rendszer az 1850-es években vezette be, mint befejező záróvizsgát. Az az érettségi-fogalom ugyanakkor, amely a magyar

társadalom tudatában él, a két világháború között alakult ki, és napjainkig alig változott. Pedig az elmúlt évtizedekben alapvetően átalakult az érettségi funkciója, szerepe és némiképp a tartalma is. Az érettségi vizsga ma már nem csupán a nemzeti kultúra, az általános műveltség összegzője, s nem is csak azt várjuk el tőle, hogy egy fiatal ember érettségéről, felnőttiségéről adjon képet, hanem számos kompetenciát, köztük a tudás alkalmazásának képességét is méri, értékeli.

Az 1930-as években egy korosztálynak kevesebb mint 20%-a érettségizett csupán. Ez volt az az időszak, amikor az érettségi már önmagában értékes végzettséget adott, a középosztályba illeszkedés, az előnyös házasodás, a csaknem biztos megélhetés lehetőségét jelentette. Ezzel szemben ma az érettségiző gyerekek aránya egy korosztály már több mint 70%-a. Az érettségi nem az elit megmértetése és vizsgája, hanem a tömegessé vált közoktatás és az egyre inkább tömegessé váló felsőoktatás határpontján tölt be nagyon összetett szerepet.



A KÉTSZINTŰ ÉRETTSÉGI CÉLJA

Az érettségi reformja egy évtizede napirenden van. 1997-ben határozatott el a kétszintű érettségi modellje, az alaptanterv és az érettségiről folyó hosszú viták után, amelyet magam is támogattam. 2002 után a régi-új miniszter eljátszott egy ideig a kompetenciaközpontú, ún. „Zsanettes-érettségi” avantgárd elképzelésével, ám az ellenállást látva visszavert a korábbi koncepcióhoz.

A kétszintű érettségi egységes követelményrendszerével összefogja a színvonalában nagyon is széttartó közoktatási rendszert. Az utóbbi másfél évtizedben – főként a közoktatás időtartamának második felében – drámaian nőtt a különbség iskoláink oktatási színvonala, a más-más iskolában tanuló diákjaink tudásszintje között. Ez a fokozódó esélyegyenlőtlenség nemcsak igazságtalan, de veszélyt jelent társadalmunkra nézve is. Minden kormányzat kötelessége, hogy tegyen ez ellen – differenciált finanszírozással, minőségfejlesztéssel, értékeléssel, pedagóguspolitikával és bizony, a követelmények egységesebbé tételével is.

A hagyományos érettségi nem felelt meg ennek az elvárásnak, hiszen többségében helyi, iskolai volt a megmérés, amely szükségszerűen a nagyon különböző helyi követelményekhez alkalmazkodott. Az érettségi sokszor megkérdőjelezhető értékű 'háztáji' vizsga volt, amit nem fogadott el értékmérőnek a felsőoktatás sem, ezért felvételiztetett. Az volt a célunk, hogy kialakítsunk egy mindenkire vonatkozó

követelményrendszert és vizsgát, ugyanakkor óvjuk a minőséget, ösztönözzünk a tanulásra. Erre az érettségi tömegesé válásának korában a kétszintű modell és különösen ennek második szintje, a standard, emeltszintű érettségi bevezetése lehet alkalmas.

A kétszintű érettségi képes feloldani a felsőoktatási felvételi rendszer és a középfokú oktatás közötti ellentmondásokat. Ez a vizsga a középiskolai követelményekre épít, ugyanakkor az emelt szint standard volta miatt összehasonlíthatóvá teszi a teljesítményeket, azaz kiválthatja a felvételi vizsgát. Az új vizsga mindemellett alkalmas arra is, hogy számon kérje a továbbtanuláshoz szükséges kompetenciákat és műveltséget.

A Nemzeti alaptanterv 2003-as módosítása azt eredményezte, hogy a tanterv gyakorlatilag elveszítette szabályozó erejét, mert nem tartalmaz konkrét ismeret jellegű követelményeket. Ez felértékelte az új érettségit, mert ez maradt az utolsó szabályozási elem, amelyik követelményeiben konkrét ismereteket tartalmaz, ahol megjelennek még az általános műveltség, az európai és a nemzeti kultúra és történelem fundamentális művei, nevei, eseményei és összefüggései. Ha a kétszintű érettségi modell megbukik, akkor az a kockázat fenyeget, hogy újból előhúzzák a fiókból az egyszintű, kompetencia alapú érettségi vizsga elképzelését, és ezzel befejeződne a magyar közoktatás tartalmi kilúgozása, kiürítése.

SIKER HELYETT BOTRÁNY

Mindezek alapján sikertörténet is lehetett volna a kétszintű érettségi, és – az



idei botrányok ellenére – talán még megmaradt az esélye annak, hogy a jövőben azzá váljék. Van lehetőség arra, hogy a tanulságokat összegezve, feldolgozva, azokból okulva kiküszöböljük a rendszer bizonytalanságait, igazságtalanságait. Ehhez – sok egyéb mellett – ösztintesegre, a hibák elismerésére van szükség.

Ma mégsem ez történik. Folytatódik az érettségi előtt is tapasztalt ideges, titkolódzó, a problémákat nem megoldani, hanem elfedni és megúszni akaró politika.

Mindenki emlékezhet arra, hogy a minisztérium eltitkolta a próbaérettségik nyugtalanító eredményeit. A tények azonban a titkolódzás és félrebeszélés ellenére is tények, s aligha nyugtatott meg bárkit, hogy pl. a középszintű magyar próbaérettségin a tanulók 22%-a megbukott, míg az emeltszintű matematika vizsgán – tehát a tantárgyat az átlagnál jobban szerető diákok között – 30% volt az elégtelen írásbeli dolgozatok aránya. Hiába nyugtatgatott a szaktarca, hiába dicsérgette az érettségi szép hajóját, amin csak az akadémikusok találnak néhány jelentéktelen lyukat; a diákok, szülők és tanárok érezték, hogy nincs minden rendben. Mert kis lyukakon is beáramlik a víz.

Az egymást erősítő koncepcionális, szervezési, pénzügyi és információs problémák felsorolása meghaladná írásunk terjedelmi korlátait. Itt most csak néhány olyan fundamentális problémára hívom fel a figyelmet, amelyek súlyosan veszélyeztették a vállalkozás sikerét, és hozzájárultak a botrányos helyzet kialakulásához.

A polgári kormány idején úgy alkotuk meg az érettségi rendjét, hogy aki tovább akar tanulni, annak legalább két hagyományos felvételi tárgyból emelt szintű érettségi vizsgát kell tennie, a középszintű vizsga tehát nem jelentett volna belépőt az egyetemre. A mostani oktatási miniszter ezt úgy módosította, hogy az egyetemek és főiskolák maguk dönthessék el, milyen szintű vizsgát követelnek meg a felvételhez. Ez a látszatra kicsi módosítás betömheteretlen léket vágott az érettségi hajóján. Lényegében a kétszintű érettségi legfontosabb elemét, a standard, tehát a felvételit is kiváltani képes emelt szintű vizsgát értékelte le. A felsőoktatási intézmények többsége ugyanis úgy döntött, hogy megelégszik a középszintű vizsgával.

Az idén érettségiző diákok többsége hitt a miniszternek és az egyetemeknek, középszintű érettségivel szeretett volna bekerülni az egyetemre, vagyis közöttük a hozott pontszámok mellett a középszintű vizsga eredményének kellett rangsort állítania. A középszintű érettségi azonban igazságos, valódi teljesítményt tükröző rangsor állítására nem alkalmas. Ezt a vizsgát ugyanis nemcsak szerényebb követelményrendszere különbözteti meg az emelt szintűtől, hanem az is, hogy ezt a tanuló saját iskolájában teszi le, saját tanára előtt, így továbbra is nagy szerepet kapnak a különböző iskolák, esetleg pedagógusok közötti különbségek. Ez persze eddig is így volt, ám ez az igazságtalanság eddig nem volt döntő hatással a továbbtanulásra, mert a felvételi vizsga mindezt korrigálta.



A 2005. évi felvételi ponthatárok igazolták korábbi aggodalmainkat. Bebizonyosodott, hogy hiba volt a korábban meghatározott szabályok megváltoztatása, hiba volt megengedni, hogy a középszintű érettségi vizsga is kiválthassa a felvételit. A minisztérium vezetőinek korábbi állításaival ellentétben a középszintű érettségi vizsga nem volt elegendő a felvételihez. Különösen drámai helyzetet okozott ez azon szakok esetében, ahol a keretszám alacsony. Aligha vitatható, azok a diákok, akik az elmúlt évben mást sem hallottak, mint azt, hogy vége a felvételi előkészítők, a drága különórák világának, joggal érezhették becsapottnak magukat. Az államilag finanszírozott, népszerű, keresett képzésekre ugyanis kitűnő középiskolai eredménnyel és vizsgával sem lehetett bejutni, sőt, számos esetben még a kitűnő emelt szintű vizsga is kevés volt a sikerhez.

MIKÉNT ELŐZI MEG A GYENGÉBB A JOBBAT?

Idén az érettségi vizsgát először százalékosan értékelték, s ez képezte az alapját a felvételi pontszámoknak. A korábban érettségizett fiatalok esetében ugyanakkor a jegyeket kellett visszaváltani százalékokra, illetve pontokra, mégpedig úgy, hogy mindenütt a legmagasabb pontszámot kapják majd. Ez azt jelentette, hogy az idén érettségiző gyerekeknél a tényleges teljesítményt, a korábban érettségizetteknél pedig a tényleges teljesítménysáv legfelső szintjét vették figyelembe.

További előnyhöz juthattak azok a korábban érettségizett fiatalok, akik

szintemelő vizsgára vállalkoztak. A jogszabály ugyanis számukra lehetővé tette az újonnan letett vizsga és a korábbi érettségi előnyös elemeinek kombinálását. Így fordulhatott elő, hogy ugyanazon a vizsgán egy idén érettségizőnek majd háromszor akkora teljesítményre volt szüksége a maximális többletpont megszerzéséhez, mint korábban maturáló társának.

Ezek a szabályok tehát jelentősen felértékeltek a korábbi érettségit az ideikhez képest, ami nem kis igazságtalanság forrása volt, mert a gyengébb teljesítményt elért tanuló könnyen megelőzhetette lényegesen többet teljesítő társát. Így az esetek jelentős részében valójában nem a gyerekek tényleges tudása, tanulmányi teljesítménye döntötte el, hogy kik juthattak be az ingyenes felsőoktatási helyekre, hanem az igazságtalan pontszámítási rendszer.

Azért fontos kérdés ez, mert a felvételi vizsga a valamennyiünk adójából finanszírozott, ingyenes felsőoktatási helyeket osztja szét, így aligha lehet annál fontosabb szempontunk, mint az, hogy a legrátermettebbek, a legjobb teljesítményt nyújtók jussanak hozzá a tandíjmentes tanulás lehetőségéhez. Az idén alkalmazott pontszámítási rendszer azonban ezt nem garantálta.

Az eltérő időpontban érettségizők közötti esélyegyenlőtlenség miatt a Szülői Közösségek és a Tüskevár Egyesület azt kérte az Alkotmánybíróságtól, hogy semmisítse meg a vonatkozó kormányrendeletnek az érettségi eredmények hozott pontjainak kiszámítá-



sára vonatkozó passzusát. Az aggodalom és a lépés jogossága aligha kérdőjelezhető meg, a kezdeményezés mögött lévő felelősség pedig tiszteletreméltó. Félő volt azonban, hogy mire az Alkotmánybíróság véleményt formál ebben a kérdésben, addigra lezajlik az érettségi és a felvételi eljárás, azaz nem lesz mód a szükséges korrekciók megtételére. (Ezért már az év elején határozati javaslatot terjesztettünk az Országgyűlés elé, mely elfogadása esetén arra kötelezte volna a Kormányt, hogy biztosítsa az esélyegyenlőséget a felvételiző diákok számára.)

Az Alkotmánybíróság a felvételi eljárás finisében hozta nyilvánosságra döntését. Ebben megállapította, hogy a Kormány az érettségi és a felsőoktatási intézménybe történő felvétel új rendszerének bevezetésekor elmulasztotta olyan szabályoknak a megalkotását, amelyek megfelelően biztosították volna a különböző években érettségizettek esélyegyenlőségét. Az Alkotmánybíróság tehát megalapozottnak tartotta azt az aggodalmat, mely szerint az idén és a korábban érettségizettek felsőoktatásba kerülése között esélykülönbség alakulhat ki, s egyúttal megállapította azt is, hogy a Kormány nem tett eleget az Alkotmányból fakadó kötelezettségének.

OKKAL FÉLTEK-E AZ ÉRETTSÉGIZŐK A VIZSGÁTÓL?

Az érettségizők mindig is szorongva várták ezt a vizsgát. Az oktan fellemeken a jó tanár könnyen átsegíthet,

amennyiben megfelelő tájékoztatást ad és olyan átlátható követelményrendszert támaszt, amelynek fedezete hosszú évek munkája. Most nem ez volt a helyzet. Szülők és diákok közös tapasztalata volt, hogy a tanár és az iskola is szorongással tekintett az érettségi vizsga elé. A közös szorongás oka az új érettségi rendszer nem megfelelő előkészítésében keresendő.

A leggyakoribb bírálat a tájékoztatás hiányosságait érintette. Az új érettségit számos jogszabály és egyéb dokumentum szabályozza, amelyeknek nem volt az iskolák, tanárok és diákok számára készült egybeszerkesztett változata. Nehéz is lett volna ilyet produkálni, hiszen még 2005 elején, azaz alig néhány hónappal a vizsga előtt is jelent meg az érettségit szabályozó fontos dokumentum. Önmagát minősíti az a minisztériumi hozzáállás, amely azt ismételte, hogy a jogszabályok már megszülettek, és miért nem olvassák a szülők és a diákok a közlönyöket. A közoktatási helyettes államtitkár egy televíziós beszélgetés során azzal „dicsekedett”, hogy csak januárban 133 000 kérdés érkezett az Oktatási Minisztérium honlapjára az érettséggel kapcsolatosan, ami szerinte a rendszer működésének jele. A szülők, diákok, pedagógusok véleménye szerint azonban ez sokkal inkább a tájékoztatás teljes csődjének bizonyítéka volt.

A következő probléma a pedagógusok és a vizsgáztatók elégtelen felkészítésében keresendő. Az új vizsga olyan kompetenciákat is számon kért, amelyek azelőtt háttérbe szorultak a hazai



pedagógiai gyakorlatban. Ezek elsajátításának módszertana nem mindig egyszerű, és sokszor nem is állt ehhez elég idő rendelkezésre. Ennek következménye volt, hogy az érettségihez közeledve, a rendszert megismerve sok tanár számára új és új kérdések merültek fel, amelyekre ellentmondó válaszok érkeztek. Ennél is nagyobb gondot jelentett a vizsgáztatók felkészítése. A tanárok rövid tanfolyamokon készülhettek föl arra, hogy emelt szintű vizsgákon vizsgáztassanak. Ez kétségtelenül növelte a résztvevők vizsgáztatási kompetenciáját, de nem volt képes garantálni azt, hogy a sok száz vizsgáztató a gyakorlatban is azonos mércével mérjen pl. a szóbeli feleletek értékelésénél.

Szólnunk kell a vizsgakérdések minőségéből adódó bizonytalanságról is. Azt, hogy egy teszt vagy tesztkérdés mennyire jó, mennyire alkalmas annak mérésére, amit mérni akar, annak legfőbb bizonyítéka az, ha megoldják, vagyis ha a megfelelő módon bemérik. Az új típusú érettségi kérdéssorainak, mérőeszközeinek kipróbálására azonban nem volt mód. Először mindjárt élesben, az érettségien vizsgáztak. A korábban már említett, a miniszter által 'titkosított' próbaérettségiről szóló dokumentum készítői is több ponton felhívták erre az óriási kockázatra a szaktarca vezetőinek figyelmét, akik azonban a hallgatás mellett döntöttek.

A vizsga igazolta az aggodalmakat. A tavalyi próbaérettségi kudarc után – sokak szerint nem meglepő módon – könnyűre sikeredtek a feladatok. Eny-

hült a javítás szigora is, különösen a szóbeli vizsgák értékelése vált lazábbá. Az eredmény: az év végi osztályzatokat jelentősen felülmúló érettségi eredmények és rendkívül magas felvételi pontszámok. A jó eredményeknek akár még örülni is lehetne, ha nem tudnánk mindannyian, mennyi kárt okozott mindez az érettségi vizsga amúgy is megtépázott presztízsének.

BŰN-E A KOCKÁZATVÁLLALÁS?

A fentebb leírt problémák mindegyike növelte a kétszintű érettségi körüli bizonytalanságot. Ám van olyan elem, amely önmagában is hatalmas kockázat, ez pedig a rendszer működtetése. Az érettségi lebonyolítása páratlan logisztikai feladat is, melyben a legnagyobb kihívást a többszázezernyi titkos tartalmú borítéknak a vizsgázókhoz történő eljuttatása jelentette. Itt egy apró hiba is hatalmas galibát okozhat.

Ha visszatekintünk az elmúlt évekre, emlékezhetünk, minden évben adódott kisebb-nagyobb hiba, előfordult, hogy áramszünet miatt nem értesültek a diákok a feladatokról, másutt rossz borítékot nyitottak ki. A mostani rendszerben a hiba lehetősége megsokszorozódott, a korrekció lehetősége pedig csökkent. Sokan fogalmaztak úgy, hogy az érettségi sorsa leginkább Fortunán múlik.

A szerencse istennője azonban elpártolt az érettségizők mellől. Nyilvánosságra kerültek előbb a magyar, majd a matematika és a történelem érettségi vizsga feladatai, de a hírek szerint szinte valamennyi középszintű



vizsga tételeihez hozzájuthattak az élelmes diákok. A bajt elfedni akaró miniszter a matematika vizsgát előbb érvényesnek ismerte el, majd később – jogilag mindenképpen vitatható módon – megsemmisítette azt. A hátralevő vizsgák esetében több százmillió forint költséggel új tételsorok készültek.

A botrány kirobbanását követően – nyilván az első pánik és zavar miatt – indulatos kijelentések is elhangzottak. Később, ahogyan egyre több minisztériumi mulasztásra derült fény, ezek elcsitultak, s az első vizsgahét végén már a miniszter is visszakozott korábbi, politikai motivációjú bűncselekményt feltelező kijelentéseitől.

Elismerte, hogy csak az emelt szintű érettségi tételsorait látták el új típusú, biztonsági csomagolással, a középszintű érettségi tételsorait másként kezelték. Később kiderült, hogy a tételek titkosítása sem volt megfelelő. Ez a rendőrség munkáját tette lehetetlenné, s alig maradt remény a történetek részletes feltárására. Bebizonyosodott, hogy az érettségi teljes logisztikai rendszerének kipróbálására nem került sor, első ízben a vizsga napján vizsgázott. Pedig egy gyökeresen új, eddig ismeretlen rendszert vezettek be, amelynek során több százezer érettségi tételt kellett eljuttatni az iskolákba.

Az érettségi botrányt a Kormányzati Ellenőrzési Hivatal is vizsgálta. A vizsgálat eredményét először titkosítani akarta a Kormány, végül a felháborodás hatására egy összefoglaló jelentést mégis hajlandóak voltak közzétenni. A jelentés az ügyet a sajtóban nyomon

követők számára sok újat nem tárt fel. Ami a leginkább jellemzi, az talán éppen az, ami kimaradt belőle: nem nevez meg felelősöket. Mindez az egész érettségi-felvételi botrány kezelésének hű lenyomata.

KÁOSZ UTÁN KÁOSZ?

Az Alkotmánybíróság határozatában arra kötelezte a kormányt, hogy 2005. december 31-ig módosítsa a felvételi eljárásról szóló jogszabályt. Ugyanakkor az érintettek – diákok, pedagógusok – joggal várták el, hogy a tanévkezdés időpontjára legyenek egyértelműek a felvételi versenyszabályai, azaz szeptemberig jelenjen meg a módosított rendelet. Ebben az esetben ugyanis még érdemi idő állt volna a felvételizők rendelkezésére, hogy módosítsák felkészülésüket, eldöntsék, hogy mit és milyen intenzitással szeretnének tanulni.

A kérést azonban semmibe vette a Kormány és a minisztérium. Nem tanultak a tavaszi botrányból, de ami ennél is fájóbb, másodszor is cserbenhagyták a diákokat. Ez a hanyagság pedig könnyen az ideihez hasonló botrányos következményekhez vezethet.

Pedig a tárca javaslatai már augusztus elején ismertté váltak. Akkor sajtótájékoztatón ismertette a miniszter, miként változnának az új tanévben a felvételi eljárás szabályai. E kézirat zárásakor (szeptember végén) a jogszabálynak híre-hamva sincs. Diákok, pedagógusok, szülők kérdezzetik egymást. Senki nem tud semmi biztosat. A diákok nem tudják, mit érdemes tanul-



niuk, a tanárok nem tudják, mit kellene tanítaniuk.

Tény, hogy a menetközbeni módosítás nagyon sok diáknak és iskolavezetőnek okoz gondot. A diákok számára új helyzetet teremt, hogy ők már a harmadik osztály megkezdésekor eldöntötték, milyen tárgyakat tanulva próbálják maximalizálni felvételi pontjait. Eldöntötték, hogy emelt szintű vizsgákkal vagy inkább nyelvvizsgákkal próbálnak többletpontot szerezni. Sokukat nyilvánvalóan kedvezőtlenül érintenek a változások, hiszen azok a korábbi döntések felülvizsgálatát teszik szükségessé. A legnagyobb gondjuk azonban az, hogy nincs viszonyítási pontjuk a változtatáshoz, mert az új szabályozás nem ismert.

Néhány napja napvilágra került egy tervezet. Ebből kiderült, hogy akik a nyáron meghirdetett változtatásokat biztosnak gondolták, alaposan mellőfoglak. A tervezet és a korábbi nyilatkozatok ugyanis igencsak különböznek. A nyelvvizsgákért például mégsem tíz, hanem tizenöt pont lenne adható jövőre. A korábbi minisztériumi javaslattal ellentétben nem változik az érettségi eredmények pontokká tör-

tendő átszámítása sem. Méltatlan, hogy az oktatási miniszter – különösen a tavasszal történtek után – ilyen helyzetbe hozzon százezernyi diákat.

Szeretném hangsúlyozni, szurkoltam a kétszintű érettségi sikeréért, hiszen százezernyi diák és több ezer tanár sok éves munkájának értékéről van szó. De szurkoltam azért is, mert úgy gondoltam, hogy az új vizsga bukása veszélyeztetné annak a munkának a sikerét, amit évekkal ezelőtt elkezdünk.

Mégis, amikor a veszélyekre próbáltuk felhívni a figyelmet, a szaktárca vezetői lényegében pánikkeltéssel vádoltak minket. Fel kell tennünk ezért a kérdést: Vajon az-e a felelős, aki számba veszi a tényeket és figyelmeztet, vagy az, aki mulasztással, felületességgel vagy nem kellő felelősséggel előidézte azt a helyzetet, amely vesszőfutássá tette az idej érettségít több mint százezer fiatal számára?

Ki-ki eldöntheti a választ. A választól független tény azonban, hogy 2005-ben az Oktatási Minisztérium nem volt képes biztosítani sem az érettségi biztonságát, sem a felvételi eljárás igazságos, az Alkotmány előírásainak megfelelő lebonyolítását.



JELENTÉS A 2005. ÉVI ÉRETTSÉGIRŐL

BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER

Ez a dolgozat a 2005. évi kétszintű érettségi tartalmi és formai elemzésére, az értékek megerősítésére és a hibák kiküszöbölését célzó javaslatok megtételére vállalkozik.

Az ideai érettségi mérlege széles körű társadalmi véleménykutatás alapján vonható meg. A legfontosabb mégis az érettségizető szaktanárok, elnökök véleménye, tapasztalata, hiszen szerepük meghatározó nemcsak az oktatási folyamatban, hanem annak hivatalos lezárásában, az érettségi vizsgáztatásban és értékelésben. Jelen dolgozat arra vállalkozik, hogy a témához összeállított kérdőíveken¹ kifejtett tanári véleményeket, javaslatokat tárja az érdeklődők elé. A kérdőívek széles pedagóguskörhöz jutottak el, de a kimerítő érettségizetés után alig maradt idő és erő az új érettségi koncepcióról, annak megvalósulásáról gondolkodni és nyilatkozni. 43 kitöltött kérdőív érkezett vissza,² amelyek tíz tantárgy érettségi tapasztalatait foglalják össze.

Vajon tükrözi-e ilyen csekély számú nyilatkozó véleménye a pedagógusok többségének álláspontját? Bízást állítható, hogy igen. Egyebek között azért, mert a válaszadók 34%-a (15 fő) multiplikátor, tehát a vizsgakoncepció, a vizsgaleírás, a minősítés-értékelés szempontjainak avatott ismerője. A Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet (KPSZTI) által szervezett érettségi képzéseken átlagosan 200 szaktanárral találkoztak. Tehát mintegy

2000 pedagógus véleménye summázható e dolgozat megállapításaiban.

A skandalumtól sem mentesen, viták és ellenvélemények keresttüzében, a tanár és diák számára egyaránt elégtelen felkészülés izgalmas és feszültségében, kellemetlen és zaklatott légkörben zajlott az első kétszintű érettségi. Mindenki bizonytalan volt és napról napra jobban elbizonytalanodott. Senki sem érezte, hogy „az oktatáspolitikai egyik legfontosabb és legstabilabb eleme – a rendszerváltás óta a kormányzatok mindegyike által támogatott kétszintű érettségi”³ – premierjének szerencsés és kitüntetett résztvevője. Az érettségi – a vártnál és a tényleges tudásnál sokkal jobb – eredményei és osztályzatai ugyan valóságok, de nem igaziak; a folyamatban résztvevők rossz szájíze nem múlt el, a felvételi kudarc kiváltotta keserűség pedig tartósan megüli a lelket.

Kritikus helyzetben fontos az előretekinvés: mit és hogyan lehet korrigálni, továbbvinni, továbbfejleszteni. Ezért ez a dolgozat az ideai érettségi tartalmi és formai elemzésére, az értékek megerősítésére és a hibák kiküszöbölését célzó javaslatok megtételére vállalkozik. A kollégák az alábbi két fejezetben tárgyalt témákban fejtették ki nézeteiket.



I. A KÉTSZINTŰ ÉRETTSÉGI VIZSGA KONCEPCIÓJA

A nyelvtanárok véleménye

A vizsgaszintek kidolgozottságát megfelelőnek tartják. Véleményük e kérdésben egyértelműen pozitív. A „két” szint tulajdonképpen az idegen nyelveknél valósult meg igazán, mivel a bölcsészkarra történő felvételnél csak az emelt szintű érettségit fogadják el. A minden tanuló számára egységes feladatokat állító érettségi feladatsorral szemben mindenképpen előrelépésnek tartják az új koncepciót.

Az ismeretkörök általában minden idegen nyelvben ugyanazok. Kidolgozottságuk különösen a diákok szempontjából megfelelő: a középszinté alaposabb, az emelt szinten elnagyoltan fogalmazták meg a témaköröket. A vizsgának ez a része gondos előkészítő munka után született meg, az Európa Tanács ajánlásainak alapján. Ha a tanárok hozzászoknak az Európa Tanács táblázatának használatához, könnyen fognak megfelelő szóbeli tételket és írásbeli gyakorló feladatokat készíteni.

A kompetenciák megfogalmazásában a modern nyelvhasználat igényeit tartották szem előtt, az egynyelvű nyelvvizsgákéhoz hasonlóan. Mivel a nyelvi kompetencia igen összetett fogalom, szükséges lett volna részletesebben és alaposabban kidolgozni. A magyar anyanyelvűek számára nem mindig azt jelenti, mint a külföldi nyelvtanulóknak. A vizsgaleírás ide vonatkozó részének megfelelő megértése feltételezi

az Európai Referenciakeret ismeretét. A nyelvhelyesség valamennyi nyelv követelményrendszerében háttérbe szorul. Minimális nyelvtudással is megelégszik, ugyanakkor az olvasott szöveg értésénél meglehetősen gazdag szóincset feltételeznek a feladatok.

A készségek, feladatok kidolgozottságát illetően a vélemények különbözőek. Némelyek jónak találják, hogy élet közeli szövegekbe ágyazták a feladatokat, de kevésnek tartják a gyakorlati példákat.

Az írásbeli feladattípusok nagyobb része igényesen kidolgozott. Hiányzik azonban valamely eredeti feladattípus létrehozásának merészsége. A hallás utáni értés kivételével a többi írásbeli csak olyan feladatot tartalmaz, amely valamelyik nyelvvizsga feladatsorából ismerős. Fontosnak tartják a színvonalas, nemcsak könnyen megoldható, hanem nagyobb tudást mérő feladatok beillesztését a feladatsorba. Sokallják a feleletválasztásos vagy tesztkérdéseket. A nyitott kérdések javítása-értékelése a hallás utáni értés vizsgarészben rengeteg gondot okozott.

A szóbeli feladattípusok alkalmasak a vizsgázó teljesítményének sokoldalú mérésére. A jó nyelvtudással rendelkező vizsgázó esetében jól is működnek. A gyengébb teljesítményű diák feleltetése során sok a szubjektív elem, mivel a vizsgázónak szüksége van a segítségre.

A vizsgaleírás logikus, annyira érthető és követhető, hogy még az is remekül boldogul vele, aki nem vett részt képzésben. Alapos tanulmányozásra, a



vizsgaleírás minden elemének megismerésére van szükség ahhoz, hogy a szaktanár megfelelően tudja előkészíteni és vezetni a vizsgát. Mivel a nyelvi érettségi több új elemet tartalmaz, az iskolákban folyó középszintű érettségi lefolytatását részletesebben kellett volna leírni. Nehezítette a vizsgaleírás megértését és alkalmazását a menetközben felmerült problémák, hibák javítása, amelyekről nemcsak az Oktatási Minisztérium (OM) honlapján, hanem hivatalosan is értesíteni kellett volna a tanárokat és a multiplikátorokat.

A vizsgaleírás kiterjed a nyelvhasználat és a nyelvtanítás valamennyi területére. A vizsgakövetelmények leszállítása lehetővé tette, hogy igen csekély tudással is sikeres érettségi vizsgát tegyenek a diákok. Súlyos gond, hogy milyen lesz ennek a tanításra-tanulásra gyakorolt hatása a következő években, és mennyit fog veszíteni az érettségi vizsga eddigi tekintélyéből. A nyugati nyelvek vizsgakövetelményei követik az Európai Referenciakeret koncepcióját. Magyar sajátosság azonban az, hogy az A2 és B1 szint együtt szerepel, s ezek közül egyik sem nevezhető középszintnek.

Az írásbeli dolgozatok és a szóbeli feleletek *értékelési szempontjai, kritériumai* részletesen kidolgozottak, de minden előforduló és lehetséges hibára, történésre nem tudnak eligazítást adni. Az értékelési skála részletes, az írásbeli javításánál a használhatóságot az is segítette, hogy hibajelölési táblázatot is mellékeltek. A törekvés ellenére is vannak szubjektív elemek az érté-

kelésben. A szempontokra a szóbeli feleltetés során is tudott a tanár támaszkodni. A nehézséget az jelentette, hogy képtelenség csak a vizsgáztatói lapon előre megfogalmazott kérdéseket feltenni. Mivel a tanárok saját tanítványaikat vizsgáztatják középszinten, jól ismerik a tudásukat. Ha az írásbeli eredménye feltűnően eltért a tanuló megszokott teljesítményétől, akkor a tanárok általában mellőzték a kritériumrendszert, és helyette olyan összpontszámot alakítottak ki, amely megközelítette a tanuló eddigi teljesítményszintjét. Célszerű a diákokat is megtanítani az értékelésre, így tudatosítani bennük, hogy mit, hogyan érdemes megoldani a szóbeli feleletben. A vizsgarendszer egyik értéke, hogy az országban mindenütt egységesen ugyanazokat a szempontokat vették figyelembe (vagy kellett volna figyelembe venni). Fontos lenne a mérésre és értékelésre vonatkozó szakkifejezések magyar megfelelőinek megalkotása.

A vizsgarendszer bevezetésének célja, hogy a középiskolai érettségi bizonyítványt azonos követelmények és feladatsorok szerint kapják a diákok, azaz *egységes* legyen. Ennek teljes mértékű megvalósulásáról aligha beszélhetünk az első érettségi után.

A nyelvtanárok véleményét összegezve az a kérdés fogalmazódik meg, mi indokolta a koncepció eltérését az Európa Tanács ajánlásaitól. Mi indokolta a magyar bukáshatárt az elérhető összpontszám 20%-ában rögzíteni. (Az európai országokban a bukáshatár különböző, de a leggyakoribb az, hogy a követelmények 50%-át kell teljesí-



teni az elégséges eredményhez, de több országban – így Olaszországban és Hollandiában is – a határ még ennél is magasabb.) Ennek néhány éven belül katasztrofális következményei lesznek az oktatásban és a munka világában egyaránt.

A matematika és természet-tudományos tárgyakat tanító szaktanárok véleménye

Matematika, fizika, biológia, kémia, földrajz és informatika tantárgyban a szaktanári vélemények alig különböznek a vizsgaszintek kidolgozottságával kapcsolatban. Általában jelentősnek látják a vizsgaszintek közti különbséget, jónak ítélik a vizsgaszintek elkülönítését. A középszintű érettségi írásbeli vizsgarészét alacsony színvonalúnak tartják. Nehezen kezelhető, hogy gyakran nagyon általános a megfogalmazás.

Az ismeretkörök/témakörök világosak, áttekinthetőek, közép- és emelt szinten egyaránt kidolgozottak. A természettudományokat tanító szaktanárok értékelik és helyesnek tartják a gyakorlati-kísérleti feladatok nagyobb hangsúlyát a középszintű érettségiben is. Az emelt szintű témakörök meghatározása pontosításra, javításra vár. A mintafeladatok sem számban, sem minőségben nem voltak alkalmasak arra, hogy segítségükkel megfelelően felkészüljenek a vizsgára. Az emelt szintű feladatok nehezebbeknek bizonyultak annál, amit a mintafeladatok alapján vártak.

A kompetenciák kidolgozottsága tekintetében megoszlanak a vélemények. Általában jónak tartják, hogy a fő hang-

súlyt az ismeretek gyakorlati alkalmazására, az összefüggések felismerésére, és nem a lexikális tudásra helyezi. Áttekinthetőbb, rövidebb szöveg, esetleg táblázat nagy segítséget nyújtana a szaktanároknak a felkészítő munkájában.

A gyakorlati feladatok, kísérletek jól végezhetőek voltak, az emelt szintű érettséget tevő diákokat is fel lehetett készíteni. Az elmélet és a gyakorlat aránya egyaránt megfelelő az írásbeli és a szóbeli vizsgán is. A vizsgáztató és felkészítő tanárnak tisztáznia kellett, hogy mit jelent a követelményrendszerben az egyes fogalmak elsajátítása az ismeret, a megértés és az alkalmazás szintjén, azaz mikor kell tudni egy fogalom definícióját a vizsgázónak, és mely esetben elég csak az adott fogalmat tényszerűen ismerni. E területen ismét erőteljesen felvetődött a kérdés, miért voltak az idei érettségi feladatai lényegesen könnyebbek, mint a felkészülést segítő mintafeladatok.

Az írásbeli feladattípusok változatosak, a témakörök jellegének megfelelőek. Néhány tantárgy esetében a középszintű feladatok hibásak, félreérthetőek voltak (az ígéretes mintafeladatokkal ellentétben). Értéke az idei írásbeli feladatsoroknak, hogy sokféle feladattípus, sőt új típusú feladatok (pl. esettanulmány, alternatív feladat, elemző feladat, összehasonlítás, kiemelés) is megjelent ezekben.

A szóbeli feladattípusok ötletesek, ismereteket és készségeket egyaránt mérő feladatok kitűzését kívánták közép- és emelt szinten is. A szakmai nyelvezet még nem egységes, ennek kidolgo-



zása és használata feltétlenül szükséges a matematika és a természettudományos tantárgyak tanításában.

A vizsgaleírás értékelése pozitív. A szaktanárok megfelelően részletesnek, korrektnek, kellően árnyaltnak és áttekinthetőnek tartják.

Az értékelés szempontjainak, kritériumainak kidolgozottságát általában jónak értékelik: a megszokott értékelési gyakorlattól eltért, de elég nagy szabadságot hagyott a szaktanárnak. Viszonylag kevés volt a félreérthető vagy nem elég egyértelműen meghatározott értékelési kritérium. A szóbeli feleletek is alaposan kidolgozottak, de pontosításra van szükség.

A javítókulcsokat a szaktanárok jól tudták használni. Részletesek voltak, kevés nyitott kérdést hagytak, viszonylag könnyen lehetett dönteni a megadható pontokról. Ez érvényes a szóbeli feleletek minősítésére is, bár a középszintű érettségien sok függ a kérdező tanártól. A részpontokból kialakított összpontszám alapján jobb eredmények születtek, mint amennyire a globális értékelés folyamán minősítette a feleleteket a szaktanár.

Az egységesség megvalósulása egyelőre vágyálom, jóllehet sokan látják, hogy az árnyaltabban kidolgozott követelményrendszer és az értékelési-minősítési útmutató máris a tárgyilagos értékelés felé mutat. Fontos és kívánatos, hogy minden szaktanár készítsen a középszintű szóbeli vizsgára saját értékelési útmutatót (vizsgáztatói példányt), hiszen a követelményrendszer és a tanár egyéni követelményeinek

összhangja csak így biztosítható és ellenőrizhető.

A szaktanári vélemények egyértelműen elismerik az új vizsgarendszer értékeit, de tantárgyanként több korrekciós javaslatuk, fejlesztési ötletük van a konkrét, egyértelmű feladatkijelölésre, az egyes szintekhez tartozó témák és tartalmak egyértelmű meghatározására, az átlagos képességű diákok teljesítőképességéhez igazodó követelményrendszer kidolgozására vonatkozóan.

A magyar nyelv és irodalom tanárok véleménye

Az általános vélemény szerint a kétszintű érettségi vizsga koncepciója alapos átgondolásra és átdolgozásra szorul.

A vizsgaszintek kidolgozása nem egyenletes, nem eléggé árnyalt. A lehetséges feladatok (pl. csak magyar, vagy világirodalom is) megfogalmazása nem mindig egyértelmű.

Az ismeretkörök/témakörök fejezet inkább felsorolás, a megadott fogalmak köre túl általános. A középszint itt is sokkal világosabb. Problémát jelent annak tudatosítása, hogy az egyes témakörök és szempontok kombinációja az írásbeli és a szóbeli vizsgán egyaránt érvényesül.

A kompetenciák kidolgozása hiányos, pontatlan. Az emelt szint gyakorlatilag alig különbözik a középszinttől. Fontos a szövegértési, reflektáló képesség fejlesztése, de ehhez a kidolgozott tantárgypedagógiai módszerek és a tanítási segédanyagok nélkülözhetetlenek.

A fogalmak, készségek (kompetenciák) meghatározása igen hiányos, részletezésre és pontosításra van szükség.



Az írásbeli feladattípusai jóval konkrétabbak és kidolgozottabbak, mint a szóbeli vizsgáé. A középszintű két különböző típusú feladat (szövegértés és szövegalkotás) igen fárasztó a diákok számára (kétféle módszer, logika; sok idő megy el a lapozgatással). Az emelt szintű írásbeli teszt megoldható alapos irodalmi ismeretek nélkül is. Aránytalanok az esszé-feladatok. A középszintű szövegértés feladattípusai általában egyértelműek, gondot jelentett viszont a háttértudást is igénylő feladatok elválasztása a csupán a konkrét szöveghez kapcsolódó kérdésektől.

A szóbeli feladattípusok kidolgozása kevésbé egyértelmű, főleg az új témáknál (határterület, regionális kultúra) bővebb leírásra van szükség.

A vizsgaleírásban sok az általánosság, a felesleges idegen szakkifejezés. A színté az utolsó pillanatig függőben lévő utasításoktól eltekintve (szöveggyűjtemény, helyesírási szótár vagy tanácsadó használata, pontozási útmutató készítése a szóbelihez) a vizsgaleírás megfelelő.

A szóbeli feleletek értékelési szempontjai hiányosak, pontatlanul megfogalmazottak. Az értékelési szempontokat nem lehet egymástól elkülöníteni, sokszor fedik egymást. A javító tanárok számára nehéz az egyszerre pontozó és ugyanakkor komplex értékelés.

A javítókulcsok használhatósága visszavezethető az értékelési kritériumrendszer hibáira. A szövegértéshez készült értékelési útmutató jól használható, a szövegalkotásé kevésbé. A szóbeli útmutató nehezen alkalmazható, mert

más típusú értékelési gyakorlatot kíván, amelynek logikája jelentősen eltér az eddigi gyakorlattól.

Az egységesség aligha tud megvalósulni, mivel az útmutatóhoz a szövegalkotásnál nem lehet teljesen ragaszkodni. Sok esetben a tanárok véleménye nem egyezik. Ezt bizonyítják a felüljavítások eredményei is.

A kétszintű érettségi koncepcióját illetően változtatási igény fogalmazódik meg a magyar tanárok részéről az irodalmi és a nyelvi tétel szétválasztására. Nem tartják helyesnek, hogy a középszintű szóbelin csak egy tétel van, a diák nem választhat. Az emelt szintű írásbeli és szóbeli feladatokat sokkal konkrétabban, tudásanyagot elváró módon kellene megfogalmazni, hogy átlagos, felszínes tudással ne érhesse el a vizsgázó jeles eredményt. A magyar nyelv és irodalom érettségi tartalmi változásaiban a tanárok a felszínesség, a tartalmatlanság, a félműveltség veszélyét látják.

A történelemtanárok véleménye

A fellobbanó indulatok és a szakmai véleménykülönbségek miatt igen nehéz tárgyilagos véleményt megfogalmazni. A vizsgakoncepció értékelésében „az egész úgy rossz, ahogyan van” megállapítástól a pozitívumokat is találó, a javítandó területeket is megjelölő álláspontig sokszínűség tapasztalható.

A két vizsgaszint egyértelműen szétválik. A kidolgozottság és az elválasztás megfelelő, de a középszint megalázóan könnyű. A középszintű vizsga anyaga jelentősen kevesebb, mint az iskolai törzsanyag. Ez a vizsgarendszer sem



tudja kezelni azt a problémát, hogy egy kiváló képességű általános iskolás tanuló 8. osztály végén és egy közepes képességű érettségiző tanuló tudásának összevetése az általános iskolás javára dől el. Tények, adatok terén szinte biztosan többet tud az érettségizőnél.

A *témakörök* kiválogatásánál két szempont érvényesül: a hagyományos tudáskanon és a szerkesztők érdeklődése. Nem merült fel elég hangsúlyosan az a kérdés, hogy mire lesz szükségük a nem történelemmel foglalkozó tanulóknak későbbi életük során. A másik: sokasodó jelek mutatnak a hagyományos történelemszemlélet végére. Az új paradigma bizonytalan, a poszt szocialista történelem-interpretációk még kiforratlanok. Az emelt szintű témakörök a középszintűekhez képest kevésbé kimunkáltak. Szembetűnő a társadalomismeret túlsúlya; a kedvenc témák mellett – sajnálatos módon – eltűnik a magyar történelem sok jeles korszaka, eseménye, személyisége.

A történelem tantárgy *kompetenciái* még hosszú évekre adnak feladatot a szaktanároknak az értelmezés és az alkalmazás terén. Jelenleg nem látható még az egyes részkompetenciák egymásra épülése, esetenként nem alkalmazhatók hasonló történelmi események összehasonlításánál, kidolgozásuk nem következetes a különböző történelmi korokat számon kérő követelményeknél.

A *fogalmak* csak felsorolásszerűen ismertek. Sem terjedelmük (jelentés-va-

riációk), sem a mélységük (ismérvek, jellegzetességek) kérdésében nincs szakmai konszenzus. Másik probléma, hogy a fogalmak nem alkotnak megfelelő hálót.

A *feladattípusok* jól kimunkáltak. Az írásbeli feladattípusok változatosak, ötletesek, megfelelnek az előzetes várakozásoknak. A próbaérettségi feladataihoz viszonyítva jobban építenek a tanulók előzetes ismereteire is. A szóbeli feladattípusok közül többfajta ismert, de ezek alkalmazása egyelőre esetleges.

A *vizsgaleírás* kissé túlszabályozó. Felépítése logikus, követhető, alkalmazható. A globális értékelésben nagy gyakorlatot szerzett szaktanároknak nem könnyű 4-6 különböző szempontot egyszerre figyelni és értékelni.

A *minősítés szempontjainak*, kritériumainak kidolgozottsága az *írásbeli feladatokban* megfelelő, de a műveletek kezelése még mindig nem egyértelmű. A tartalmi elemek részleges érvényesülése esetén szubjektív az 1 vagy 2 pont megadása. Az esszéik esetében gyakran nem világos a forráselemzés és az eseményeket alakító tényezők megkülönböztetése. Gondot jelent az eseményeket alakító tényezők 18 pontjának belső felosztása, mert különböző, a szaktanár szempontjaitól függő értékelést tesz lehetővé. A teszteknel képtelenség minden variációt előre meghatározni a kritériumok között.

A *szóbeli feladatok* értékelési kritériumai egyértelműek. E szempontok alkalmazását a szakma elfogadja, indokoltnak tartja. A probléma úgy fogal-



mazódik meg, reális-e 10-15 perces feleletet 60 ponttal értékelni.

Az értékelési útmutatók működőképese- nek bizonyultak az írásbeli dolgozatok javításánál, de nem mentesek a hibáktól. Az esszék értékelése túlságosan bonyolult. A művelet és a tartalom ketté- bontásának nincs sok értelme, ha úgyis a kompetenciák szerint kell értékelni. A tantárgy összetettsége nem zárja ki a szubjektív értékelést, az útmutatók nem tudnak mindenre megoldást javasolni. A szóbeli feleletek értékelésénél az emelt szinten jól alkalmazhatók, hiszen a háromfős tantárgyi bizottság konzultálhat.

Az egységesség a leírás szintjén két- ségtelenül megvalósul. A gyakorlat szintjén a középszintű szóbeli feleletek között a vizsgaleírás értelmezése 20-30%-os eltérést is megenged. A koráb- bihoz képest ez jelentős változás. Természetesen a tantárgy jellegéből követ- kezően nem zárhatók ki teljesen a tanár egyéni felkészültségéből, gyakor- lati tapasztalatából, értékrendjéből fakadó hangsúlybeli és látásmódbeli kül- lönségek.

A szaktanárok legerőteljesebben megfo- galmazódó elvárása a középszintű érettségi témaköreinek, feladatainak újragondolása, a nemzeti értékek, a hazaszeretetre nevelés, a klasszikus történelemtanítás értékadó és értékmérő témáinak megőrzése, a színvonal emelése, de legalább a korábbi megtartása. Újragondolásra ajánlják, van-e szükség ennyi esszé feladat kijelölésére, amikor in- kább kompetenciát és nem tárgyi tudást mér- nek. S ha már esszé feladat, fontos lenne azt úgy megfogalmazni, hogy a hozzá adott ja- vítási útmutató használható is legyen.

II. A 2005-ÖS ÉRETTSÉGI TAPASZTALATAI KÖZÉP- ÉS EMELT SZINTEN

Általános szempontok

Az idegen nyelveken kívül kevés volt az emelt szinten érettségizők száma; az egyetemek célt tévesztett hozzáállása komoly problémát okozott. Másrészt a diákok nem kaptak kellő szintű tájé- koztatást és ösztönzést az emelt szintű vizsgára jelentkezéshez. Igazán akkor működne a rendszer, ha az emelt szin- tű vizsga valóban feltétele lenne a to- vábbtanulásnak. A kétszintű érettségi mo- dellje alkalmas volt a legjobbak kieme- lésére.

A kimenetszabályozás eszközével történő tartalmi modernizáció megvalósulásáról az első érettségi tapasztalatai alapján meglehetősen pozitívan nyilatkoztak a szaktanárok. Az új vizsgarend erősen befolyásolja a tanári munkát. A leg- több szaktanárnál váltás történt, talán több is, mint ami egy év alatt elvár- ható. Megnőtt a tanári munkaközösség jelentősége, a munkamegosztásban be- töltött szerepe. A műhelymunka azon- ban nem tudja pótolni a tartalmi meg- újuláshoz szükséges tankönyveket, munkafüzeteket, feladatgyűjteménye- ket és a módszertani felkészítést. A ta- nulók esetében az új módszerek befo- gadása hosszabb időt vesz igénybe. A tanulók képességbeli különbözősége miatt különösen nehéz feladattá vált a gyengébbek leszakadásának megaka- dályozása. A nyelvtanárok aggodalma az, hogy nem a tartalmi modernizáció irányában fog elmozdulni nyelvtanítá-



sunk, hanem inkább a vizsgatréning-szerű oktatás jön divatba. Az ideai érettségi gyanúsán jó eredményei a jövőben a színvonal süllyedését okozhatják.

Az *igazgatók* lehetővé tették a szaktanárok számára a továbbképzésen való részvételt, megtették a tőlük telhetőt a tájékoztatás terén. A *szaktanárok* kb. 20-30%-ánál a kezdeti komoly bizonytalanság után a belátáson alapuló elfogadás és melléállás, kb. 10%-ánál érzelmi alapon történő viszolygás és elutasítás, a többségnél passzív beletörődés tapasztalható. A tanárok vállára súlyos teher nehezedett a szóbeli tételek és a hozzájuk tartozó értékelési útmutatók elkészítésének kötelezettségével (van, aki mindezt haszontalannak és fölöslegesnek tartja!), a vizsgázóknak viszont segített a felkészülésben annak tudata, hogy mire hány pontot kaphatnak. A változás a vártnál jobb. A képzéseknek komoly szerepe volt ebben.

Az írásbeli botránytól eltekintve az ideai érettségi vizsgákon érvényesültek a *jogszabályok*: a vizsga tisztaságát sértő jogsértés a kérdőíveket kitöltő szaktanárok iskoláiban, ismeretségi körében nem fordult elő. Túl soknak tartják a pedagógusok a betartandó szabályokat, nehéz mindenre figyelni.

Az írásbeli botrány az egész társadalom figyelmét az iskolákra irányította, s ez még inkább a jogszerű szervezésre és eljárás módra ösztönzött mindenkit. A legtöbb probléma a vizsgatételek titkosságával és a visszaélések miatt tett intézkedésekkel kapcsolatban merült föl. Ez különösen a vizsgázóknak jelentett súlyos terhet. A vizs-

gaidőpontok változtatása, a hajnalonkénti sorban állás a tételekért, a matematika írásbeli megismétlése nem volt méltó az érettségihez. Különösen fájdalmas volt a diákokra vonatkozó titkosítási kényszer (ki elől kell titkolni a diák kilétét? Az elől, aki 4-6-8 évig tanította?) és a tételek kiszivárgása között feszülő nagy ellentmondás, továbbá az előző évben végzetek előnyhöz juttatása a most érettségizőkkel szemben.

A *vizsga objektivitásának* megvalósulásában segítséget jelentett az értékelési útmutató, de hatékonyságának feltétele, hogy a vizsgázó is tisztában legyen a javítókulcs elvárásaival. Az emelt szintű tantárgyi bizottságokban jó tapasztalatot szereztek az azonos értékrendű bizottsági tagok. Sérült viszont az objektivitás elve a „pontösszesöprés” miatt: egyrészt meg nem érdemelt jutalomhoz vezetett, másrészt egyes tanulóknak a felvételi szempontjából hátrányos helyzetet okozott igazságtalanul.

Az új érettségi rendszernek az is a célja, hogy „le lehessen érettségizni”, azaz csekély tudással elégséges eredményt elérni. Azonban a jövőben úgy kellene összeállítani a feladatokat és a minősítési rendszert, hogy a jelesért minőségileg többet kelljen teljesíteni. Az ideai érettségi értékelési objektivitását nehezítette, hogy a középszintű érettségi pontjait számították át a felsőoktatásban. Nagy nyomás nehezedett a vizsgáztató tanárra, hiszen az ő értékelése (is) határozta meg tanítványa felvételét.

A kérdőívet kitöltő tanárok *nem kívánnak változtatást* az alábbi terüle-



teken: a feladattípusok, a kompetenciák kijelölésében, a követelményrendszerben és a jogszabályokban; a két szint maradjon meg; az emelt szint hosszabb távon nemcsak a felvételi miatt szükséges, hanem azért, hogy legyen értelme a jó képességű diákoknak magas teljesítményre törekedniük; jó, hogy van írásbeli történelemből és a természettudományos tárgyakból; a középszintű írásbeli feladatok továbbra is központilag készüljenek.

Az érettségi vizsga tapasztalatai alapján *lényeges változtatásokat* kellene végrehajtani a következő területeken: legalább egy emelt szintű vizsga kötelezősége annak, aki felsőfokú tanulmányokat akar végezni; az emelt szintű vizsgára felkészítő iskolának legyen kötelező az emelt szintű érettségi vizsga értékelésében való részvétel; magasabb követelmények kellene a középszintű érettségiben; kapjanak több segítséget a felkészítő tanárok; legyen jobb a vizsgáztatók anyagi elismerése; legyen egyszerűbb és pontosabb a minősítési rendszer; legyen igazságos a felvételi pontszámítás; az érettségiztetés feltétele legyen a felkészítő továbbképzés elvégzése; korrigálják a tantárgyi óraszámokat; ismerjék meg a felsőoktatás munkatársai is az új érettségit; stabilizálódjék a vizsgafejlesztő központ; hivatalosan erősítsék meg, hogy a következő 10-12 évben az érvényes érettségi vizsgamodell ezen az elven alapul, ne lebegtessék az egyszintű kompetencia-elvűt; kapjanak a tanárok több központi támogatást a szóbeli té-

telek összeállításához; határolódjanak el világosabban a közép- és emelt szintű témakörök; csökkenjen az adminisztráció; az informatikai lehetőségek jobb kihasználásával javuljon az információ-áramlás; váljék gördülékenyebbé a szervezés, biztonságosabbá és egyszerűbbé a végrehajtás.

A középszintű érettségi vizsga tapasztalatai

A 2005-ös érettségi *írásbeli feladatai* alkalmasak voltak a vizsgaleírás szerinti mérésre. Az emelt és a középszintű feladatsor egyaránt mérsékelt („nagyon alacsony színvonal”) követelményeket támasztott.

A *szóbeli feladatokat* a szaktanárok nagy része kiválóan el tudta készíteni az előírásoknak megfelelően, de természetesen további fejlesztésre is szükségük van. A magyar tanárok sérelmezik, hogy a világ- és a magyar irodalom klasszikus repertoárját sem vonulathatták fel az érettségiben. A szóbeli tétel-sorok igazodnak az adott tanulók tudásszintjéhez. Hogy országosan ezek a feladatsorok mennyire épülnek az útmutató előírásaira, annak megítélése egy érettségi tapasztalatai alapján lehetetlen.

A *javítási útmutatókat* lehetett használni. Nem minden tantárgyból készült olyan részletes értékelési útmutató, mint pl. történelemből. Ez a vizsga során sokat segített, de nagy a veszélye annak, hogy a vizsgáztató elvész a részletekben. A magyar dolgozatok helyesírási pontátváltását a szaktanárok igazságtalannak tartják.



A *standard minősítési kritériumok* részben a kevés gyakorlat, részben a megkerülhetetlen szubjektivitás miatt nem érvényesültek kellően. Kérdéses, lehet-e ennél jobb szintű az értékelés.

A *szóbeli vizsga* előre meghatározott szempontrendszere mindenképpen előrelépés.

Vizsgáztatói nehézségek és sikerek: A szaktanárok rendkívül sok munkaórát fordítottak a vizsga dokumentumainak elkészítésére. A középszintű érettségi „sikere” kétséges siker; a központi írásbeli vizsga felfelé húzta a vizsgázók végső érdemjegyét. A szaktanárok legnagyobb érdeme, hogy a lóhalálában történt felkészítés során saját kétségeik, bizonytalanságuk ellenére tanulásra és helytállásra tudták ösztönözni tanítványaikat. Ez a pedagógusi felelősségtudat és tanítványaik iránti tiszteletük, elkötelezettségük megnyilvánulása az idei érettségi igazi sikere.

Az emelt szintű érettségi vizsga tapasztalatai

A *külső vizsga* jellege emelte a vizsga rangját és objektivitását. A tanárok többsége fontosnak tartja, hogy középiskolai tanárok kérdeznek középiskolás diákokat, és nem egyetemi szintű ismeretekről kell számot adniuk. A napi 12 vizsgázó nyugodt és körültekintő értékelést tett lehetővé. A jól teljesítő vizsgázók komoly sikerként élték meg, hogy ezen a fórumon is megfeleltek. Nagy pozitívum, hogy civil kontrollja is volt a vizsgának.

A *külső vizsga* jellegének *negatív* hatásaként említhető, hogy a tanítás miatt

nem minden iskolában sikerült biztosítani az érettségi nyugodt légkörét. A szervezetlenség, a kapkodás megnehezítette a bizottságok és az érettségizők helyzetét is. A vizsgázó számára valójában nem volt korrekciós lehetőség. Korábban a felvételi már „második dobás” volt, ez megnövelte ennek az érettséginek a tétjét. Megnehezítette az egyetlen tárgyra összpontosító fölkészülést az, hogy a szorgalmi idő majdnem egy hónappal volt kevesebb (alig észlelhető, de mégis meglévő újabb igazságtalanság a tavaly érettségizettek és az idén érettségizettek között). Egyes esetekben a vizsgabizottság egy tagjának kritikus véleménye az ott vizsgázó összes diák teljesítményét lehúzta. De a negatívumok kisebbek voltak, mint a pozitívumok.

Az emelt szintű *írásbeli feladatok* megfeleltek a vizsgaleírásnak, a követelményeknek, képesek voltak szórni. Matematikából például sokkal könnyebbek voltak, mint amire az előzetes felkészítések során, illetve a kiadott mintafeladatok alapján számítani lehetett. Van olyan szaktanári vélemény, amely szégyenletesen nívtlannak tartja az emelt szintű írásbelit is, amelyen ténytudás nélkül jó pontszámot lehetett elérni.

A *szóbeli feladatok* nehézségi foka nem volt egyforma. Magyarból a nyelvtan és az irodalom tételek követelményei nem voltak arányban. A nyelvtan tételeknél a hangsúlyokkal nem értenek egyet a szaktanárok: rendkívül kevésnek találják a leíró nyelvtani tételek számát, soknak a szövegten, kom-



munikáció és retorika témaköreiből készített tételeket. A szóbeli tételek között voltak kifejezetten gyengék, felszínesek és voltak nem egyértelműek is. A szóbeliztető tantárgyi bizottságok számára nem kis gondot okozott, hogy a vizsgáztatói példányokat csak a vizsgáztatás előtt fél órával ismerhették meg. Az idegen nyelvek emelt szintű szóbeli vizsgáján világhossá vált, hogy a magyar diákoknak nagyon nehéz az érvelési feladat. Amíg az érvelés kultúrája bele nem gyökerezik a tantárgyak rendszerébe, aligha várható el, hogy a jelöltek idegen nyelven meg tudjanak felelni ezeknek a követelményeknek. Így az egész feladat lesüllyed a kérdés-felelet szintjére.

A vizsga *standard minősítési kritériumai* jobban érvényesültek, mint a közép-szintű érettségien.

Az írásbeli dolgozatok *javítására* dolgozatonként több órát kellett fordítani, és arcpírítóan csekély órabért kaptak érte a tanárok.

A vizsgáztató tanárok szakmai és emberi együttműködése kiváló volt.

A pedagógus-továbbképzések tapasztalatai

A felkészítő továbbképzéseken résztvevő pedagógusok *szakmai tudásával* nincs gond. A multiplikátorok nem tapasztaltak hiányosságokat sem a pedagógiai-szakmai területen (mit tud egy gyerek, és mire kellene képesnek lennie, csoportdinamikai módszerek, mérés-metodika), sem a jogkövető magatartás kialakult attitűdjében (a törvény primátusa és a lelkiismereti kérdések összefüggése).

A résztvevők *együttműködési készsége* még a viták esetében is megnyilvánult. Legtöbbször a közös gondolkodás felelőssége volt érezhető, és megnyilvánult a kollégák magas fokú hivatásudata. A pedagógusok fokozott keresztény-keresztényen felelőssége tanítványaik iránt egyértelműen tapintható volt a továbbképzéseken.

A résztvevők három dologgal néztek nehezen szembe: 1) Az új érettségi nem liberális kurzus agyszüleménye, azaz nem kell politikai ellenézés-szimpatia kategóriában gondolkodni. 2) Noha a gimnáziumokban még nem érezhető minden tanulónál az a tragikus képességromlás, amely más iskolatípusokban már jelen van, azért már ott is vannak gyengébb képességűek, akiknek magukhoz mérten joguk van a fejlődésre. 3) A feleltetés – tanári magyarázat típusú óra-vezetés lehet briliáns, de nem mindig a leghatékonyabb. Szükség van módszertani megújulásra.

*

A nevelés-oktatás, az érettségi vizsgáztatás kulcsszereplői nem a tantervi programok, vizsgarendszerek, hanem a tanárok. Az ideji érettségi tapasztalatai is igazolják, hogy a pedagógusok nem mindennapi képességekkel rendelkeznek: nyitottak a tartalmi és formai újdonságok befogadására, rugalmasak és kreatívak, igényesek önmagukkal és tanítványaikkal egyaránt, képesek az alakulásra, lelkiismeretesek és felelősségteljesek, precízek és pontosak, személy- és tanulóközpontúak,



hivatástudat és elkötelezettség jellemzi őket. Együttműködésük, szakmai és emberi odafigyelésük, hozzáállásuk nélkül a legkiválóbb érettségi koncepció sem tudott volna megvalósulni.

Őszintén remélem, hogy a dolgozatomban bemutatott javaslatok, megállapítások, tanácsaik és kéréseik meghallgatásra találhatnak, és ezek segítségével a 2006-os érettségi vizsgák nyugodtabb légkörben, valóban a tanulók javát szem előtt tartva, a szakmai-pedagógiai igényeknek megfelelően, minden résztvevő meglegedettségére sikeresen fognak lefolyni.

Hálásan köszönöm Kollégáimnak a kérdőíveken megfogalmazott véleményüket, a tárgyilagos értékelésre törekvésüket és előre mutató bírálatokat. Kö-

szönöm, hogy szakmai tapasztalataikat, kiváló ötleteiket nagylelkűen az érdeklődők rendelkezésére bocsátották.

JEGYZETEK:

- ¹ A vizsgálat alapjául szolgáló kérdőívet erre vonatkozó igény esetén a *Mester és Tanítvány* szerkesztősége elektronikus formában megküldi az érdeklődőknek.
- ² A KPSZTI ezúton is kifejezi köszönetét azoknak a kollégáknak, akik kitöltötték a kérdőívet. A nyilatkozók névsora a *Mester és Tanítvány* szerkesztőségében megtalálható.
- ³ Az idézet a Gyorsjelentés a kétszintű érettségi eredményeiről című, július 12-én datált nyilatkozatból való, amelyet az Oktatási Minisztérium honlapján olvashattak a jó hírre szomjazó szörfözők.





Szócikkek az új Értelmező Kéziszótárból

emelt szintű érettségi *fn* Az archaikus → *felvételi* szinonimája, célja a középfokú végzettség megszerzése mellett a kiválasztott egyetemre való bejutás.

érettségi *fn* Vizsga, a középiskolai oktatás végén a kimeneti szabályozás eszköze, választott és kötelező tantárgyakból két szinten (→ *középszintű érettségi, emelt szintű érettségi*) tehető. Írásbeli és szóbeli része van, melyeken a jelölt inkább rátermettségét, mintsem tantárgyi felkészültségét bizonyítja.

felvételi *fn, elavult* Az egyetemek által rendezett és szabályozott vizsga, melyen az egyetem oktatói megismerkednek az intézménybe bekerülni szándékozó jelöltekkel, és tantárgyi vizsga keretében felméri alkalmasságukat. A normatív nyelvhasználat egyre inkább a → *felvételi elbeszélgetés* fogalommal azonosítja.

felvételi elbeszélgetés *fn, hivatalos* Az egyetemek által rendezett és szabályozott vizsga, melyen az egyetem oktatói megismerkednek az intézménybe bekerülni szándékozó jelöltekkel. Közkezdvelt szinonimája: *pofavizit (szleng)*

helyesírás *fn* A nyelvtörténet utóbbi évei során jelentésbővülésen átesett fogalom; manapság tíz durva → *helyesírási hiba* négy oldalban helyes írásnak számít.

középszintű érettségi *fn* A középfokú végzettség megszerzéséhez elengedhetetlen vizsga, melyet a diákok saját iskolájukban tesznek, tanáraik értékelik őket. Az archaikus *érettségi* szinonimája, azzal a különbséggel, hogy közösségalkakító erejét az adott tárgyakból → *emelt szintű* vizsgára vállalkozó diákok nem élvezhetik.

szövegalkotási feladat¹ *fn, elavult* A magyar irodalom és nyelvtan érettségi írásbeli része; a diákok irodalmi műveltségüket, tárgyi tudásukat és műelemzési készségüket mozgósítva négy óra alatt fogalmazást írnak a három meghatározott téma egyikeről.

szövegalkotási feladat² *fn* Több tantárgy írásbeli érettségi vizsgájának része, magyar nyelv és irodalomból középszinten a megszerzhető pontszám 60%-át jelenti. A választható témák nehézsége nem egyforma, minden diák talál közülük kedvére valót. A doktori disszertáció és a mentőkérdés jellegű téma egyaránt általános jelenség.

szövegértési feladat *fn* Több tantárgy írásbeli érettségi vizsgafeladatai között helyet kapó feladattípus. Szerepe általában eltűzött, amit az adott vizsgarészen elérhető pontszámok is mutatnak. Nevével ellentétben nem az értést, hanem a másolási készséget méri.

Vasas-pálya *fn* 1.) fővárosi iskolaigazgatók és tanárok közkezdvelt hajnali találkozóhelye. 2.) az érettségi feladatlapok elosztó bázisa a fővárosban

Gyűjtötte: Sebesi Zsuzsanna





Érettségi a tantárgyak tükrében

A MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM ÍRÁSBELI ÉRETTSÉGI SZÖVEGÉRTÉS FELADATSORÁNAK ELEMZÉSE

PELCZER KATALIN – SÁLYINÉ PÁSZTOR JUDIT

Az általunk vizsgált minta alapján felmerül a kérdés, valóban szükséges-e a szövegértés kompetenciát az érettségi vizsga részeként mérni. Az átlagpontszám magas, a mérés nem differenciál. (...) A tantárgy követelmény- és célrendszeréből az következne, hogy a válaszok nyelvi megformálását, a helyes nyelvhasználatot is értékeljük.

I. AZ ISKOLAI TUDÁS

A modern, globalizálódó életforma azzal a kérdéssel szembesíti az oktatási rendszert, hogy vajon képes-e felkészíteni a tanulókat a változó világ kihívásaira, azaz a mindennapok szituációiban hasznosíthatók-e, illetve az igényeknek megfelelően továbbfejleszthetők-e megszerzett ismereteik. Kiemelt kérdéssé válik, mit tanítson és milyen tudást mérjen az iskola. Ebből következően a deklaratív („tudni, hogy mit”) és a procedurális („tudni, hogy hogyan”) szembeállítás mind a kutatásban, mind az oktatásban kiindulópont lesz.

A társadalmi folyamatokba való beilleszkedés a gyorsan változó világ egyik alapkérdése, hiszen itt folytonosan megújuló tudásra van szükség, a megszerzett ismeretek, képességek egy része gyorsan elavul. Napjainkban kialakult az élethosszig való tanulás (*lifelong learning*) koncepciója, amely azt jelenti, hogy nem is lehet az iskolában megtanulni, amire az embernek élete során szüksége lesz. Vagyis a probléma kétarcú: 1) Mennyire dekontextualizálható a tanulók iskolai tudása? 2) Mennyire fejleszthetők a személyes tanulási igények és képességek?

Az oktatásban ezért felül kell vizsgálni a tartalmi oldalt, középpontba kell állítani a tudás procedurális, azaz képesség jellegű komponenseit, tanulmányozni kell a tudáshoz kapcsolódó, a tanulást támogató nem kognitív jellegű (például pszichológiai) tényezők szerepét. Vagyis a tudás mennyiségi mutatói helyett a minőségi jellemzők lépnek előtérbe, a központi fogalom a *kompetencia* lesz. Ez a szemlélet áll a magyar érettségi-reform háttérében is. A kérdés az, hogy milyen konkrét eszközökkel érhető el a kitűzött cél.

Jelen dolgozatunkban arra keressük a választ, hogy a 2005 tavaszán szervezett érettségi vizsga írásbeli feladatsora a magyar nyelv és irodalomból mennyire hatékonyan mérte a középiskolát végzett tanulók tudását.



II. AZ OLVASÁS-SZÖVEGÉRTÉS MŰVELTSÉGTERÜLET

A 2000-ben szervezett PISA-felmérés kutatási tervében az olvasás-szövegértés definíciója a következő: „az írott szöveg megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben”.¹

Így a feladatokat a következő szempontok alapján határozták meg: a szövegtípus (leírás, elbeszélés, definíció) illetve az olvasás során alkalmazott műveletek (információ-visszakeresés, szövegértelmezés, tartalmi-formai jegyekre való reflektálás), valamint a közléshelyzet, az olvasási szituáció (személyes célú, munka célú) szerint.

Ebben a nemzetközi felmérésben Magyarország a 24. helyet szerezte meg 32 ország közül. Ez az eredmény a szövegértés kompetenciaterületre irányította a szakemberek figyelmét, a problémát pedig a magyar nyelv és irodalom oktatásához kötötték. Kevés figyelmet fordítottak az olvasástanítás módszerének kérdésére, pedig a szövegértés az olvasásmegértés képességére épül. *A. Jászó Anna* például arra hívja fel a figyelmet, hogy a hangoztató-elemző-összetevő olvasástanítási módszer az, amellyel fokozatosan, a szavak, mondatok, szövegegységek megértésével a szövegértő olvasás kialakítható. A korábban alkalmazott globális, szóképes módszer nagymértékben felelős a jelen eredményekért.²

Kerner Anna véleménye szerint a szövegértési kompetencia színvonala minden műveltségterületen meghatározó, bizonyos szempontból azonosítható a tanulási képességgel.³

A fentiek példaként szolgálnak arra, hogy a szövegértés fejlesztése mennyire sokrétű feladat. A kompetencia mérését a szakértők mégis a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein belül képzelték és képzelik el, s ez óriási terheket ró a tantárgyra. Félő, hogy azt a műveltséget, amely a magyar iskolát a 20. században nagyra tette, a tantárgyi célrendszer túltöltésével, s egyszersmind átrendezésével, elveszítjük.

III. A MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM ÍRÁSBELI ÉRETTSÉGI MINT TUDÁSSZINT-MÉRŐ ÉRTÉKELÉSI ESZKÖZ

A szövegértő olvasásnak és a szövegalkotásnak minden iskolafokon való gondozása a Kerettanterv visszatérően hangoztatott, évfolyamonként megfogalmazott kívánalma. Bizonyára van kisugárzása a magyarórai szövegértés-fejlesztésnek más tantárgyak szövegeinek értésére, de ez nehezen mérhető. A direkt hatás érdekében szépirodalmon kívüli szövegeket kellene elemezni, ez viszont a magas esztétikai igényektől való eltávolodást vonja maga után, s a tárgy művészeti jellege csorbul, „metatantárggyá” válik.

A Nemzeti alaptanterv (NAT) 2003 a műveltségi anyagot nem nevezte meg, ezért az iskolai tudás inkább az érettségivel, mintsem a tantervekkel szabályoz-



ható. A tartalmi tudás ellenőrzése – közmegegyezés híján – átadja helyét a kompetenciáknak, az érettségi pedig olyan képességek meglétét vizsgálja, amelyek jelenleg legalább annyira függenek a tanuló adottságaitól, mint az iskolában tanultaktól. Az érettségi vizsga a közép- és a felsőoktatás expanziója miatt is változtatásért kiáltott, mivel ma már a középiskolás korosztály 75%-a vesz részt érettségivel záruló képzésben. Az objektivitás erősítése és a tartalmi megújulás mindenképpen szükségessé vált.

Az új vizsgarendszer célkitűzése a világos, szakmai egyetértésen alapuló kritériumok kidolgozása, a teljesítmények pontos értékelése volt, képzett értékelő szakemberek (speciálisan felkészített tanárok) közreműködésével.

A 2004-es próbaérettségi szövegértési feladatsora egy magyar nyelvű, 770 szóból álló publicisztika volt az anyanyelv és a közvetítő nyelvek viszonyáról. Az eredmények az írásbeli egészére és az egyes szövegértési feladatokra vonatkozóan megjelentek. Ismeretes, hogy a teljesítmény átlaga az 50%-ot sem érte el. A szövegértési feladatok közül nehéznek bizonyult a cím kommunikatív szerepének magyarázata, a kulcsfogalom ('globalizáció') értelmezése, valamint a vázlatírás. Könnyebben ment az információ-tartalmak újraírása (visszakeresés). A tanulságok között szerepelt, hogy a feladatok megfogalmazásánál semlegesíteni kell a tanulók szociokulturális háttérét, s csökkenteni kell a kifejtendő, szöveges válaszokat igénylő kérdéseket. A helyesírási pontvesztés az írásbeli dolgozatokban a vártnál nagyobb arányú volt.

A 2005-ös szövegértési feladatsor egy eredetileg élőszóban elhangzott tudományos-ismeretterjesztő szöveg részletéhez kapcsolódott, amely egy amerikai újságíró művéből fordított terjedelmesebb idézetet is tartalmazott. A szóbeliség és a fordítás problémáját tetézte a Rachel Carson-idézet dőlt betűs megjelenítése, hiszen Gósy Mária vizsgálata egyértelműen kimutatta, hogy ez a fajta tipográfia okozza a leggyengébb szövegértési eredményeket.⁴ A szöveg terjedelme jócskán meghaladta a vizsgaleírásban szereplő 6-700 szót, a feladatok száma viszont 11-re növekedett, így a 60 percnyi idő kevésnek bizonyult.

A próbaérettségi tapasztalatai nyomán a helyesírási hibapontok számítása változott, korrektebb lett. A hibapontokat 1:2 arányban kell vizsgapontokká alakítani, ez a jobb helyesírókat támogatja, a mezőnyt széthúzza, jóllehet az objektivitás nem mindig valósult meg (például a 'közhasznú' szó megítélésében, mivel ezt a javító tanárra bízta).

A feladattípusok a próbaérettségiéhez hasonlítottak, ismét helyet kapott a kulcsfogalmak magyarázata, a vázlatírás, a kifejezések értelmezése, az érvelés, a hozzászólás. (A PISA többféle szöveget és feladattípust használt, így a mérést objektívabbá lehetne tenni.)





Az 1. és a 6. feladat nyitott (nyílt végű), a 2., a 3., az 5. és a 7. elsősorban nyelvtani ismereteket kért számon, a 4. (jelentést is értelmeztető), a 8. és a 10. visszakereséses, a 9. és a 11. a nyelvtani ismereteket is mozgósító, szövegalkotási, reflexiót követelő volt. Egyedül a nyelvtani ismeretek bevonása indokolja, hogy a magyar nyelv tantárgy vállalja ezt a mérést, jóllehet a tárgyhoz sem a vizsgarész elnevezése, sem a választott szöveg tematikája nem kapcsolódik. Mindez félrevezetheti a felkészítő tanárt és a diákokat.

Elgondolkodtató, hogy a három visszakereséses szövegértési feladat megoldásával – ha a tanuló nem követett el helyesírási hibát – 11 pontot lehetett elérni, azaz meg lehetett szerezni a belépőt a szóbeli vizsgához anélkül, hogy a jelölt az írásbeli érettségi másik feladatát, a szövegalkotást teljesítette volna.

IV. A FELADATOK ELEMZÉSE AZ ELÉRT EREDMÉNYEK TÜKRÉBEN

1) A mintavétel

Vizsgálatunk egy, a 2001-es 5–9. osztályban végzett mérésben átlagos szövegértési teljesítményt nyújtó, budapesti önkormányzati gimnázium öt és egy vidéki egyházi gimnázium egy érettségiző osztályára, összesen 107 szövegértési érettségi dolgozatra terjedt ki.

Hipotézisünk szerint a visszakereséses feladatok eredményezik a legjobb, a nyelvtani tudásra rákérdezők a legalacsonyabb átlagot. Feltételeztük, hogy a próbaérettségi tapasztalataiból kiindulva a szaktanárok tanították és gyakoroltatták a vázlatírást, a reflektálást, a hozzászólás fogásait. A korábban említett kutatásra (Gósy) alapozva úgy gondoltuk, hogy a dőlten szedett részlet kimutathatóan rosszabb szövegértést eredményez.

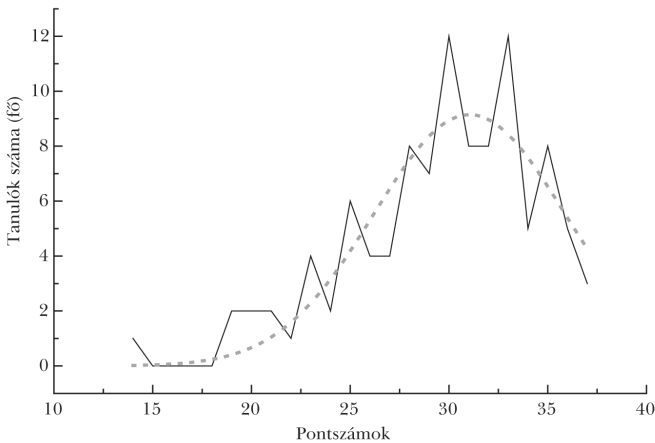
Vizsgálat alá vettük azt is, hogy a javítási útmutató megoldásai mennyire befolyásolhatták az értékelést.

2) Áttekintő elemzés

A jelöltek a feladatlap 40 maximális pontjából átlagosan 28,97 pontot értek el az alábbi megoszlásban:

TARTOMÁNY	DARAB
14–18 pont	1 db
19–23 pont	11 db
24–28 pont	23 db
29–33 pont	48 db
34–38 pont	24 db

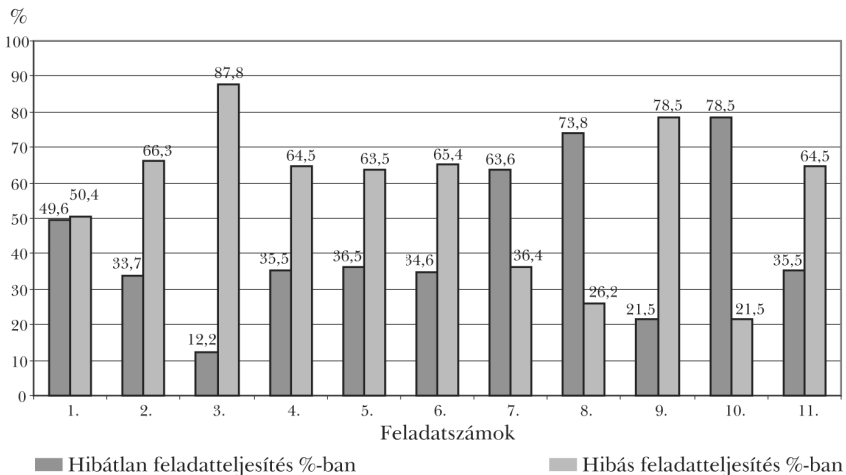




1. ábra: A szövegértési pontszámok eloszlása

Az 1. ábrán is látható, hogy a pontozás a mezőnyt nem húzta szét, s a minimális 10%-os eredmény teljesítését már itt feltételezhetjük. Felvetődik a kérdés, nem dob-e mentőövet ez a szisztéma a gyenge iskoláknak?

A feladatokon végighaladva a nem teljes értékű választ adó tanulók százalékos aránya a következő volt (lásd a 2. ábrát: az 1. adatsor azt mutatja, hogy a tanulók hány százaléka teljesítette hibátlanul az adott feladatot, a 2. adatsor pedig azt, hogy a tanulók hány százaléka hibázott az adott feladatban):



2. ábra: A hibátlan és hibás feladatmegoldások százalékos megoszlása



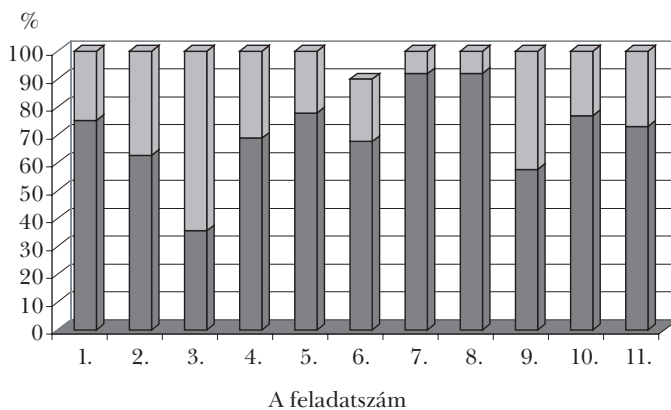
Megjegyezzük, hogy az ábra a konkrét pontszámvesztést nem tükrözi, csak a hibátlan teljesítményhez viszonyít. Az adatokat a dolgozat következő részében is felhasználjuk.

3) Vizsgálat a feladatok típusai, a javítási útmutató és az elért eredmények viszonyrendszerében

Az 1. feladat nyílt végű volt. A javítási útmutató válaszlehetőségei nem ölelték föl a teljességet, összeállítói hangsúlyozták, hogy minden más megoldási lehetőség is értékelendő. Így az összemérhetőség nem volt egységes, a tanár csak az adott tanulócsoporthoz viszonyíthatott. A helyes válaszadás és az értékelés nehézsége a feladat képlékenységből fakadt. A megoldás értékelésében nem csak a hibás-hibátlan korrelációban, hanem a konkrét pontértékben is számolunk. Ebben a feladatban a tanulók 50,4%-a hibázott a megoldásban, ugyanakkor a pontvesztés az elérhető pontok 24,8%-a (lásd a 2. ábra 2. adatsorát, valamint a 3. ábra oszlopainak világos részét).

A 2. feladat nyelvtani ismeretekre kérdezett rá, bár nem tisztázta, hogy a tanulók felmondását vagy a szövegre vonatkoztatott alkalmazását fogadja-e el. Kérdés, hogy a feladatok közül a harmadik legrosszabb eredményt nem a középiskolai nyelvtanórák előbbi mondatunkban benne rejlő didaktikai dilemmája okozta-e. Hibázott a tanulók 66,3%-a, a pontvesztés 37,4%.

A 3. feladat a kapcsolóelemek szerepét firtatta, és egyértelműen nehéznek bizonyult: 87,8% hibázott, a pontvesztés 64,5%. Az első részkérdésben csak 48 tanuló felelt jól, a másodikban 28 jó válasz mellett 79 helytelen megoldás született. A második részkérdés, amely szövegtani vonatkozású volt, feltűnően nagy pontvesztést, 73,8%-ot mutat.



3. ábra: Az elérhető pontszám és a pontvesztés százalékos aránya



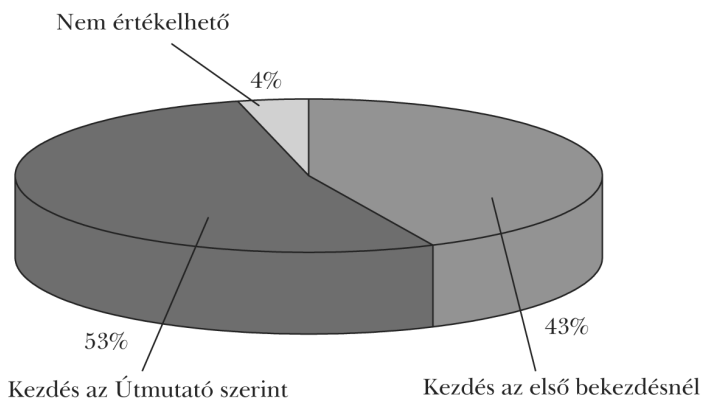
A 4. feladat a jelentést értelmező visszakereséses jellegű volt. Meglepő, hogy a „megkondítja a vészharangot” értelmezése ment a legjobban (88 tanuló tudta helyesen), s a „vitákat gerjeszt” a legnehezebben, de ez utóbbira semmilyen konkrét szövegrész nem vonatkozott. Az egész feladatot tekintve pontot veszített a tanulók 64,5%-a, és az össz-pontvesztéség 31,2%.

Az 5. feladat megadott szavak szinonimáit kérte. A legjobban sikerült a „népszerű” rokonértelmű párjának megadása (100 találat, 7 hibás), a leggyengébben a „nemkívánatos” ment (41 fő kapott 0 pontot). A feladat értékelésének végeredménye: 63,5% hibázott, az összes pontvesztés 22,2%.

A 6., nyitott feladatban sokan hibáztak (70 fő, azaz 65,4%), az össz-pontvesztéség 63,4%. A plakát és az olvasott szöveg összefüggésének feltárása a bizonytalan értelmezésből fakadt: volt tanár, aki az idézést is elégséges magyarázatnak tekintette, mivel az Útmutató erre vonatkozó utasítást nem adott. A mechanikus másolásra ösztönző feladatokkal a szövegértés objektívan nem mérhető.

A 7. feladat vázlatkészítés volt, kiegyenlítően jó eredmények születtek. A tanulók 36,4%-a hibázott, az össz-pontvesztés: 8%. Hozzá kell tenni, hogy a Javítási útmutató nem kötött meg sem logikai, sem időrendet, bár a javasolt megoldás ebben gondolkodik. Azt sem mondta ki, hogy a vázlatnak fel kell ölelnie a szövegegész tartalmát. Így minden hat jó, a szövegre vonatkozó állítás maximális teljesítménynek minősült. Az értékelés bizonytalanságához hozzájárultak az Útmutató nyomdahibái az 1 és a 3 pont adása esetében. Az Útmutató 10 szövegegységet feltételez, ehhez ad mintavázlatot. Megítélésünk szerint azonban legalább 11 item különíthető el.

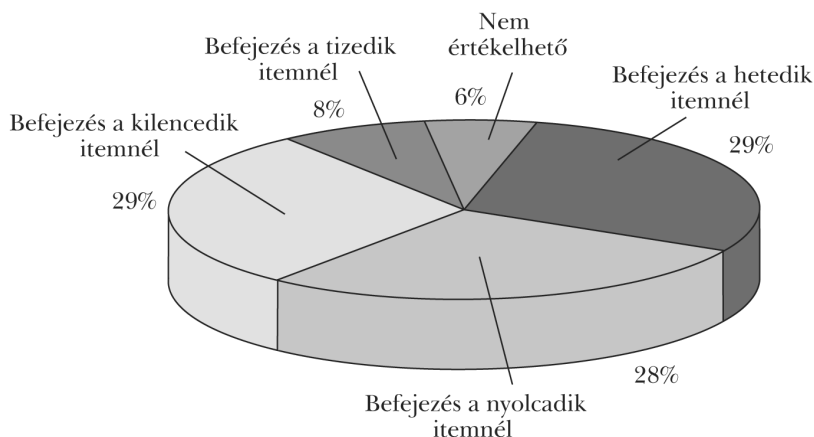
A 4. ábra ezt a bizonytalanságot mutatja, hiszen a tanulók 43%-a az első, az Útmutatóban nem említett itemnél kezdi a vázlatkészítést, és 53%-a indítja vázlatát a javasolt ponttal.



4. ábra: A vázlatkészítés a szövegegységek alapján



Az 5. ábrán az látható, hogy melyik itemnél fejezték be a tanulók a vázlatkészítést. Az Útmutató ajánlását követve a 7. itemnél zárta gondolatmenetét a tanulók 29%-a, a 8.-nál 28%, a 9.-nél 29%, és csak a tanulók 8%-a jutott a szöveg végére.



5. ábra: A vázlat befejezése szövegegységek alapján

A 8., visszakereséses feladat lett a második legeredményesebb, tudniillik a Javítási útmutató nem súlyozott, az öt adat öt pontot ért. A javító tanárok eltérően ítélték meg, mit tekintsenek ténybeli adatnak. Volt, aki az író születési és halál évét két adatnak számolta, jöllehet ezt a szöveg nem, csak a feladatlap tartalmazta. 26,2% hibázott, a pontvesztés 7,9%.

A 9. feladat összetettebb képességeket mért, mert részben nyelvtani ismeretekre, részben a reflexióra épített. Itt született a második legrosszabb eredmény. A javítóknak megadott válaszok fedik egymást. A betéttörténet dőlt betűs szedése is zavaró lehetett az érettségizők számára (Gósy), rontotta a teljesítményt. A betéttörténet terjedelme feleslegesen hosszú ahhoz képest, hogy egy kérdés foglalkozott vele. 78,5% hibázott, 42,4% volt a pontvesztés.

A legjobban a 10. feladat megoldása sikerült, egyszerű visszakeresést igényelt, sőt, elég volt kimásolni az egész bekezdést anélkül, hogy a szöveget értelmezni kellett volna. 21,5% hibázott, és a pontvesztés 23,1%.

A 11. feladat hozzászólás, reflektálás a szövegben felvetett kérdésre. A Javítási útmutató a három általános szemponton (a hozzászólás megfelelő tartalmi és nyelvi elemeinek alkalmazása, a saját álláspont világos közlése, a vélemény meggyőző indoklása) kívül semmilyen konkrét fogódzót nem jelölt ki, ezért a teljesítmény értékelése a javító tanár egyéni döntésén múlt. Nem érte el a maximális pontszámot a tanulók 64,5%-a, a pontvesztés azonban csak 27%.



V. ÖSSZEGRZÉS

Az általunk vizsgált minta alapján felmerül a kérdés, valóban szükséges-e a szövegértés kompetenciát az érettségi vizsga részeként mérni. Az átlagpontszám magas (lásd *I. ábra*), a mérés nem differenciál.

A feladatok elemzéséből is következtethetünk a felkészülés, a felkészítés megfoghatatlanságára. Ez abból fakad, hogy hiányzik a szövegértés vizsgarész leírása, így az Útmutató sem tudott objektív kritériumokra támaszkodni, nagyon gyakran hivatkozott az egyéni megoldási lehetőségekre, amelyekre azonban pontos mérést nem lehet alapozni. A tantárgy követelmény- és célrendszeréből az következne, hogy a válaszok nyelvi megformálását, a helyes nyelvhasználatot is értékeljük. Az idén bevezetett gyakorlat nyelvi igénytelenséghez vezet.

A vizsgarész elnevezése nem sugallta, hogy nyelvtani ismereteket igénylő feladatok is várhatók. Pedig ez természetes, hiszen máskülönben semmi nem indokolná, hogy a szövegértés a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgához tartozzék.

Komoly probléma, hogy a szakemberek nem mondták ki, hogy a szövegértés és a szövegalkotás a középszintű érettségien két külön értékelendő vizsgarész legyen, így a jelölt minimális szövegértési tudással teljesítheti az érettségi írásbeli részét anélkül, hogy szöveget alkotott volna! Ez alapvetően ellentmond annak az elvnek, hogy a jelölt a vizsgán gyakorlati tudását, annak alkalmazását bizonyítsa.

Egyelőre úgy tűnik, a mai diák se érett nem lesz, se kompetens...

IRODALOMJEGYZÉK:

- Adamikné Jászó Anna: *A szövegértő olvasásról*, in: *Csak az ember olvas*, Tinta Kiadó, Budapest, 2003.
- Csapó Benő: *Az iskolai műveltség*, Osiris Kiadó, Budapest, 2002.
- Csapó Benő: *Tudáskonceptiók*, in: *Neveléstudomány az ezredfordulón*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. (Szerk.: Csapó Benő – Vidákovich Tibor)
- Gósy Mária: *Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól*, in: *Nyelv, stílus, irodalom*, Argumentum Kiadó, Budapest, 1998. (Szerk.: Zoltán András)
- Horváth Zsuzsanna: *A középszintű írásbeli vizsgája*, in: *Tanári Kincsestár*, Raabe-Klett Kiadó, Budapest, 2005. (Szerk.: Forgách Anna)
- Kerner Anna: *Szövegértés – szövegalkotás*, in: *Tanári Kincsestár*, Raabe-Klett Kiadó, Budapest, 2004. (Szerk.: Forgách Anna)
- PISA-vizsgálat 2000*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2003. (Szerk.: Vári Péter)

JEGYZETEK:

- ¹ PISA 2000, in: Vári, 2003, 35. o.
- ² Jászó, 2003.
- ³ Kerner, 2004.
- ⁴ Gósy, 1998.





A TÖRTÉNELEM ÉRETTSÉGI VIZSGAFEJLESZTÉSÉNEK ÁTTEKINTÉSE (1995–2003)

F DÁRDAI ÁGNES – KAPOSÍ JÓZSEF

Fz a rövid dolgozat kísérletet tesz arra, hogy a 2005-ben bevezetett új történelem érettségi kidolgozásának csomóponti kérdéseit, megszületési körülményeit, hátterét bemutassa. Természetesen a döntési folyamatok minden elemének feltárásához még nincs meg a szükséges időbeli távlat, és talán a szerzők személyes érintettsége is akadály lehet, hogy teljesen objektíven, „harag és elfogultság” nélkül mutassák be az oktatás- és szakmapolitikai környezetet, melyben a követelmények megfogalmazódtak. Mégis úgy véljük, ezen írás kiindulópontja lehet egy későbbi, minden részletet feltáró tanulmánynak, és talán ahhoz is segítséget adhat, hogy a szélesebb közvélemény is jobban megértse az ezredforduló környéki oktatáspolitikai döntések mechanizmusát, azt, hogy a plurális demokrácia megszületése, a nagy társadalmi és gazdasági átrendeződések idején a szakmapolitikai tényezők miként befolyásolták a vizsgafejlesztés különböző stációit.

A VIZSGAFEJLESZTÉS SZINTJEI

A vizsgafejlesztésnek négy különböző szintjét lehet azonosítani:

- 1) a vizsgakoncepció elkészítése;
 - 2) az általános vizsgakövetelmények meghatározása;
 - 3) a részletes vizsgakövetelmények meghatározása;
 - 4) a konkrét vizsgafeladatok kidolgozása.
1. A **vizsgakoncepció** jelöli ki a fejlesztés főbb irányait, a követelmények összeállításának alapelveit, és meghatározza, hogy a tantervi követelmények mely területeit fedik le az egyes vizsgakövetelmények.

2. A vizsgakövetelmények függnék a tantervtől, de felépítésükben, a kompetenciák és a témakörök megjelenésében nem a tanulási folyamatra, hanem a vizsgán elvárható teljesítményre összpontosítanak. – Az **általános vizsgakövetelmények** tájékoztatják a közoktatást, a felsőoktatást és a szélesebb nyilvánosságot. Lehetővé teszik, segítik az iskolai helyi tantervek módosítását; a vizsgatárnyak új, tartalmi-szemléleti vonatkozásainak közzétételével orientálják a középiskolai képzést, valamint a tananyag- és tankönyvfejlesztést, illetve megalapozzák a további vizsgadokumentumokat. Megjelölik a





vizsgatárgy célját, rögzítik a vizsga formáját, értelmezik és meghatározzák a két vizsgaszint különbségét, ezáltal főbb vonalakban rögzítik az egyes vizsgaszinteken elvárható követelmények körét, valamint lehetővé teszik a részletes vizsgakövetelmények meghatározását, amelyek alapján fejleszthetők a konkrét vizsgafeladatok.

3. A **részletes vizsgakövetelmények** (vizsgaleírások) tájékoztatják a vizsgával kapcsolatba kerülő személyeket (vizsgázó, vizsgáztató, felkészítő, szervező, a vizsgabizonyítványt elfogadó, feladatíró stb.). Közlük a vizsga modelljét (vizsgarészek, belső arányok, stb.), meghatározzák a vizsgafeladatok formáját, tartalmát, és rögzítik a vizsgateljesítmények értékelési elveit. Két szintre bontva tartalmazzák az érettségi vizsgatárgyak részletes követelményeit. Tételesen rögzítik a tantárgy mindazon képesség- és ismeretelemeit, tevékenységeit, témáit, amelyek előfordulhatnak a konkrét vizsgafeladat-sorban. Részletesen leírják a vizsgamodellt: pl. a vizsgarészek számát, arányát; a feladatok számát, terjedelmét, típusát. Továbbá meghatározzák a vizsga részletes értékelési rendszerét: pl. belső arányok, a vizsgán alkalmazott értékelési módok és szempontok, az elvárt vizsgázói teljesítmények leírását.
4. A **konkrét vizsgafeladatok** az előző dokumentumokban megfogalmazottakat „lefordítják” a mindennapi gyakorlat szintjére.

Az új érettségi rendszer közel tízesztendőös fejlesztőmunka eredménye. A munka „sokváltozós” feltételek között folyt, hiszen többször jelentősen módosultak az oktatáspolitikai szándékok, folyamatosan nőtt a középiskoláztatás iránti igény, ráadásul a megváltozott feltételek között egyre differenciáltabbá vált a felsőoktatás hozzáállása is a standardizált vizsgakövetelmények alapján történő felvételi kiválasztáshoz.¹

A Nemzeti alaptanterv kiadása után, 1995-ben elindult vizsgafejlesztő munka jelentős tartalmi és strukturális átalakítást kívánt elérni a közoktatási rendszer egészében, hiszen két kötelező vizsgát kívánt bevezetni (alap- és új, többszintű érettségi):

- A kétfokozatú vizsgarendszer első lépcsőfoka, az általános tankötelezettséget lezáró *alapvizsga* arra lett volna hivatott, hogy garanciát építsen be az alaptantervben meghirdetett tartalmi modernizáció megvalósítására, és közvetett módon ösztönözze az iskolaszervezet átalakulását. A koncepció éppen ezért a vizsgakövetelmények számára az oktatás tartalmi megújításában viszonylag szűk pályát jelölt ki, a hangsúly a strukturális átalakításra került (két különböző „felkészítési útvonal” és vizsgaszint).
- A kezdeti elképzelésekben a második lépcsőfok, az *érettségi vizsgarendszer* meghatározó módon a középiskolai expanzió és a felsőoktatás felvételi szándékainak összehangolását, illetve a 10. évfolya-



mig szóló alaptanterv kiegészítését szándékozott megvalósítani oly módon, hogy a vizsgakövetelmények a 11–12. év tananyagát visszafelé szabályozták volna. „A fejlesztőmunka során a tartalmi modernizáció »kifulladásá«, illetve az egyre riasztóbb hazai és nemzetközi mérési eredmények, valamint a felsőoktatás kezdődő szerkezeti reformja következtében egyre bővült a vizsgarendszerrel, illetve követelményekkel megvalósítandó oktatáspolitikai célok köre.”²

A VIZSGAKONCEPCIÓ ÉS A VIZSGAKÖVETELMÉNYEK ELSŐ VÁLTOZATÁNAK KIDOLGOZÁSA (1995–1997)

A történelem tantárgy új érettségi követelményeinek kidolgozása folyamatosan a viták kereszttüzében állt. Ezek szorosan összefüggtek a tartalmi modernizációt meghirdetett Nemzeti alaptanterv implementációjának ellentmondásaival, valamint az ún. kétszintű érettségi vizsgarendszer egészének megítélésével, funkciójának változásaival és a benne érintettek (iskolahasználók és iskolafenntartók) helyzetének átalakulásaival.

A kétszintűnek nevezett érettségi vizsga reformkonceptiója 1995-ben, a Nemzeti alaptanterv elfogadását követően készült el. Az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Vizsgaközpontjában készült vitaanyag az egyéges követelmények alapján standardizált, de két különböző szintű tudás mérését célzó vizsgakonceptiót fogalma-

zott meg.³ A reformelképzelés alapjaiban kívánta átalakítani a középiskolai tanulmányokat megelőző felkészülési kurzusokat és a befejező, lezáró aktust jelentő vizsgát. A nemzetközi gyakorlat (belső vizsga, külső vizsga) felhasználásával – főbb vonalaiban a német vizsgarendszer hazai meghonosítását fogalmazta meg. Nem tantárgyakban, hanem tantárgycsoportokban gondolkodott (kommunikációs tantárgyak, humán tárgyak, reáltárgyak, szakmai alapozó tárgyak). Ez a vizsgakonceptió a gyakorlatban megszüntette volna a történelem tantárgy kötelező jellegét az érettségi vizsgán.⁴ Az elképzelés nyilvánosságra kerülése óriási szakmai és politikai vitákat eredményezett. A történelem esetében a vizsgakonceptió azért is okozott komoly politikai és szakmai felháborodást, mert ebben az időszakban szembesült a tanártársadalom azzal, hogy a korábban elfogadott Nemzeti alaptanterv átalakította a korábbi történelemtanítás struktúráját, hiszen a 7. évfolyamra tette a kronologikus törtélemtanítás kezdetét, és a társadalomismeret javára lényegesen csökkentette a történelem tantárgy iskolai tanításának szerepét, lehetőségét.⁵

A reformkonceptió nyomán kialakuló szakmai viták és politikai támadások nyomán az oktatási tárca elvetette a vizsgarendszer teljes átalakításának elképzelését. Ennek egyik lényeges lépéseként nem került bele 1996 nyarán az átdolgozott közoktatási törvénybe⁶ a 10. évfolyam végén kötelezően teljesítendő alapvizsga. Ezzel párhuzamosan a tantárgycsoportokban való érettsé-



giztetés lehetőségét is kiiktatta, és a törvénymódosítás rögzítette, hogy a történelem tantárgy kötelező vizsgatan-
tárgy marad. Ugyanakkor továbbra is megmaradt az a szándék, hogy a vizsga-
dokumentumok „visszafelé szabályoz-
zák” a középiskola utolsó két évfolya-
mának tanítási rendjét és tananyagtar-
talmát.

1996 őszén kezdődtek meg az előb-
biekben bemutatott peremfeltételek
közepette a tantárgyi vizsgakövetelmé-
nyek koncepciójának kidolgozási mun-
kálatai.

A történelem vizsgakoncepció kidol-
gozását alapvetően megnehezítette az
a körülmény, hogy az alaptanterv más
iskolaszerkezetet (6+4+2) feltételezett,
sugallt, mint ami a gyakorlatban léte-
zett. Ráadásul a történelem tantárgy
esetében alkalmazásához mind az álta-
lános, mind a középiskola képzési
struktúráját lényegesen meg kellett
volna változtatni.⁷ Nem véletlen tehát,
hogy a koncepciót kidolgozó munkabi-
zottságban⁸ a legjelentősebb vita az
érettségi vizsga tartalmáról folyt, hi-
szen egészen más kiindulópontot in-
dukált volna az a megközelítés, hogy a
vizsga a 11–12. évfolyam anyagát kéri
számon, mint az, amit a korábbi gya-
korlat jelentett. A munkabizottságban
Knausz Imre javaslata⁹ egyértelműen az
akkor hatályos Nemzeti alaptanterv
alapján állt, és abból indult ki, hogy az
érettségien egy „szűkített” anyagot kell
számon kérni, mert ez elejét veszi an-
nak, hogy a 11–12. évfolyamon megis-
métlődjék még egyszer a teljes krono-
logikus történelemtanítás. Javaslata-

ban azt rögzítette, hogy az érettségi té-
makörök összeállításánál a mélységel-
vűség (*study of depth*) érvényesüljön, és
a témakörök ne fedjék le a teljes törté-
nelmi anyagot, hanem csupán a törté-
nelmi eseményeket, folyamatokat leg-
inkább bemutató példák legyenek.¹⁰
A munkabizottság többsége ezzel az
elképzeléssel ellentétesen – kimondva,
kimondatlanul az alaptantervvel ellen-
tétesen – azt képviselte, hogy az érett-
ségi vizsga hagyományosan a középis-
kola 9–12. évfolyamának anyagát kér-
je számon. A két különböző nézőpont
vitáját végül is az 1997. januári köz-
vélemény-kutatás döntötte el, melyben
a középiskolai tanárok közel 80%-a a
hagyományos kronologikus tartalmak
mellett foglalt állást.¹¹

A koncepció kidolgozása során az
írásbeli vizsga bevezethetőségének kér-
dései jelentették a munkabizottságban
(és különösképpen a szakmai közvéle-
ményben is) a másik komoly vitakér-
dést. Az írásbeli vizsgát ellenzők közül
sokan attól tartottak, hogy ez a szá-
monkérési forma kevésbé teszi majd
lehetővé a történelmi gondolkodás fej-
lesztését, a „tesztelés” nem kívánatos
leegyszerűsítésekhez vezet, és ráadásul
elősegíti a szóbeli kifejezőképesség to-
vábbi romlását.¹² A munkabizottság vé-
gül is egyetértett az írásbeli bevezeté-
sével. A döntést az 1997-es közvéle-
mény-kutatás lendítette előre, hiszen a
válaszadó iskolák közel 60%-a támo-
gatta ennek elrendelését.¹³

Az írásbeli vizsga bevezetését azért
is támogatta a munkabizottság, mert a
képességjellegű követelmények (isme-



retszerzési képességek kialakítása, rendszerezés és alkalmazás, forráselemzési gyakorlat, stb.) hangsúlyosabbá tételét ezzel az eszközzel kívánta a gyakorlatba átültetni, valamint ennek révén gondolta megvalósíthatónak a hagyományos politika- és eseménytörténeti megközelítés „fölpuhítását”, és a társadalom-, gazdaság- és művelődéstörténeti elemek előtérbe állítását. Mindez azt is jelentette, hogy a munkabizottság az érettségi vizsgafejlesztéssel párhuzamosan támogatta a tantárgy tanításának és tanulásának módszertani (szakdidaktikai) megújítását, valamint a korszerű tananyagtartalmak megjelenését, és a tantárgy tartalmi kereteinek társadalomismerettel történő kitágítását.

A tartalmi és módszertani megújítás eredményeként a munkabizottság új típusú szóbeli vizsga bevezetését javasolta, melyben az újszerűen megfogalmazott szóbeli témakörök (pl. „Vallás, egyház, társadalom”; „Anyagi és szellemi kultúra”; „Népesség, település, életmód”; „Egyén, közösség, társadalom” stb.) tematikusan csoportosítva kérdeznak rá egy-egy történelmi problémára. Az újszerű szóbeli témakörök bevezetését a megjelent munkaanyag azzal indokolta, hogy ezek – a korábbi gyakorlattól eltérően – sokkal inkább alkalmasak az ismeretforrások önálló feldolgozására, a történelmi gondolkodásmód és kifejezőképesség fejlesztésére.

A koncepció alapján elkészült általános vizsgakövetelmények első nyilvános változata 1996 decemberében je-

lent meg. A dokumentum első részében megállapította, hogy a „történelem tantárgy tanításának kiemelt jelentősége van: hiszen olyan humán ismereteket és értékeket közvetít, amelyek az általános műveltség alapjait jelentik; meghatározó szerepet játszik a nemzeti és európai azonosságtudat kialakításában, és ezáltal fontos szerepe van a tanulók értékorientálásában és személyiségformálásában; komplex tantárgyként a társadalomtudomány színterét minden területét magába foglalja; közéleti gondolkodásra nevel; a múlt megismerése és feldolgozása által jelentős mértékben elősegíti a jelenkor helyi és globális problémáinak megértését; tudatosítja a diákokban az egyes ember és az emberiség mindenkor történelmi felelősségét.”¹⁴

A tartalmi követelményekre alternatív javaslatok fogalmazódtak meg. Az 'A' változat a 9–12. évfolyam meghatározó tartalmainak számonkérését fogalmazta meg, kronologikus írásbeli és tematikus szóbeli témakörökkel. A 'B' változat mélységelvű, egységes írásbeli és szóbeli témaköröket javasolt, melyek csak részben fedték le a középiskolai történelmi anyagot.

Az általános követelmények újabb, széles körű szakmai vitája több mint 500 oktatási intézményre terjedt ki, és eredménye nyomán megállapítható volt, hogy a történelem tantárgyi koncepció közel 75%-os támogatottságot kapott, a két variáció közül pedig az 'A' változatot támogatták többen. Így a további vizsgafejlesztési munkabizottság a 'B' változatban megjelenő



mélységelvű megközelítéssel már érdemben nem foglalkozott.

Az új vizsgaszabályzat és az általános vizsgakövetelmények kormányrendeletként való megjelenése (1997. június)¹⁵ megteremtette a feltételét a részletes vizsgakövetelmények kidolgozásának. A munkafolyamatba, mely gyakorlatilag 1996 végétől párhuzamosan folyt, számos gyakorló középiskolai tanár és a felsőoktatás képviselője is bekapcsolódott.¹⁶ Így a dokumentum első munkaváltozata 1997 őszére készült el. A dokumentum szakmai lektorálásában számos jeles szakember vett részt.

A RÉSZLETES VIZSGAKÖVETELMÉNYEK (A VIZSGAMODELL) ÉS A MINTAFELADATOK ELSŐ VÁLTOZATÁNAK KIPRÓBÁLÁSA, A KÖVETELMÉNYEK KORRIGÁLÁSA (1998–2000)

A történelem tantárgyat érintő nagyarányú változások miatt (új hangsúlyok, írásbeli vizsga) az általános és részletes vizsgakövetelmények számos olyan elemet rögzítettek (pl. az írásbeli főbb feladattípusai, a szóbeli tematikája), melyeket igazából a vizsgamodellnek (vizsgaleírásnak) kellett volna tartalmaznia. E tény viszont azzal az előnnyel járt, hogy 1998 első felében megalakult egy újabb munkacsoport¹⁷, melynek tagjai különböző típusú középiskolákból (gimnázium, szakközépiskola) kerültek ki. A gyorsan elkészült munkaanyag a nemzetközi gyakorlat-

ból indult ki, de figyelembe vette a hazai tradíciókat is. Átvett számos külföldi (német, skót) gyakorlatban bevált módszert (pl. feladatválasztási lehetőség), és rögzített néhány új feladattípust (információkeresés, fogalmak gyűjtése, forráselemzés, ábrakiégészítés, táblázatba rendezés), feladatkészítési elvet és értékelési szempontot is.

Az írásbeli vizsgamodell elkészítése teljesen új műfajként jelent meg a hazai történelemtanítás és vizsgáztatás gyakorlatában. A vizsgamodell alapvetően támaszkodott a követelményekben elfogadott tartalmi és képességjellegű követelményekre, illetve az oktatási törvényben megfogalmazott kétszintűség elvére. A korábban meghatározott vizsgadokumentumok alapján megszabta hogy az írásbeli 60%-ban teszt, 40%-ban esszékérdésekből áll, és a feladatoknál a magyar és egyetemes történelem aránya 60-40%-os, és az összes feladat 40%-át a 19. és 20. századi történelemnek kell adnia.

A történelemoktatás tartalmi megújítása érdekében a vizsgaleírás azt is kijelölte, hogy a feladatsornak meg kell felelnie az alábbi – természetesen rugalmasan értelmezendő – felosztásnak: politikatörténet 30%, társadalomtörténet 25%, gazdaságtörténet 20%, művelődéstörténet 10%, életmód, mentalitás 10%. A dokumentum arra is kitért, hogy az esszé jellegű feladatok mely történelmi korszakokra vonatkozhatnak [1) egy ókori vagy középkori egyetemes történelmi anyag; 2) egy újkori egyetemes történelmi anyag; 3) egy középkori magyar történelmi anyag;



4) egy 18–19. századi magyar történelmi anyag; 5) egy 20. századi magyar történelmi anyag], továbbá azt is rögzítette, hogy a diákok különböző szempontok figyelembevételével szabadon választhatnak az írásbeli vizsgán az esszékérdések közül.

A vizsgák fejlesztésének nemzetközi gyakorlata alapján végül is kialakult egy olyan *fejlesztési modell*, amelynek lényege az, hogy a történelemtanítás helyzetelemzése alapján kialakított hipotézisekből (követelmények) kiindulva készülnek vizsgafeladatok és értékelési útmutatók, ezeket mérések segítségével próbálják ki, majd ezek tapasztalatai alapján dolgozzák át és alakítják ki a vizsgakövetelményeket.¹⁸

A vizsgaleírásokban rögzítettek alapján hamarosan megkezdődött a feladatok fejlesztése, új feladatok és feladatsorok is készültek. Ezek már tartalmazták az új vizsgatartalmakat, illetve törekedtek a képességfejlesztés újszerű szempontjaira is.¹⁹ Az elkészült mintafeladatok alapján 1998 végén és 1999 elején próbamérésre került sor,²⁰ illetve elindult a feladatírók felkészítése és kiképzése.

A próbamérés célja annak vizsgálata volt, hogy a korábban megfogalmazott vizsgadokumentumok a gyakorlattal ütköztetve milyen korrekcióra szorulnak. „A feladatokat összeállító bizottság az esszéjellegű (szöveges, kifejtendő) feladatok javításánál arra is választ akart kapni, hogy a javítási útmutató az egységesség és objektivitás mellett mennyire teszi lehetővé a reális (valóságos tudást tükröző) értékelést. A fel-

adatok ezen csoportját két javító tanárral javítottuk.”²¹

Az első próbaméréssel párhuzamosan számos iskola, szakmai szervezet és felkért lektor, felsőoktatási szakember véleményezte mind a vizsgakövetelményeket, mind a minta-feladatsorokat. Ennek kapcsán az alábbi figyelemre méltó megállapítások fogalmazódtak meg: „Egy tantárgy vizsgamodellje kettős hatással bír, egyrészt *visszatükröz*: A vizsgamodell alapelvei, szerkezete, arányai, feladattípusai ugyanis a történelem tantárgy tanításának didaktikai felfogását, a tanítás módszertani alapelveit, a történelmi ismeretek elsajátításának metódusát jelenítik meg. Egy vizsgamodell ebben az értelemben „tükröz”, egy létező oktatási gyakorlatnak a követelmények szintjén megjelenő vetülete. E logika alapján egy – a konkrét iskolai valóságból eredő – vizsgamodell nem lehet lényegesen más és jobb, mint a tanítás maga. Másrészt a vizsgamodell *visszajelöl*: A vizsgarendszer nemcsak tükrözi az adott tanítás alapelveit és gyakorlatát, hanem összegző értékelő jellegéből adódóan képes az oktatás folyamatát visszafelé is befolyásolni, szabályozni. (...) A vizsgamodell két sajátossága közül akár egyiknek, akár másiknak az egyoldalú hangsúlyozását mindenképpen el kell kerülni. (...) A jelenlegi vizsgamodellre inkább az jellemző, hogy a jelenlegi – jobbára ismeretcentrikus – történelemtanítást tükrözi. Ezért úgy vélem, hogy a képességmérés irányába elmozduló feladattípusok bátrabb alkalmazásával megelőzhető egy olyan vizsgamo-



dell, amelyhez a történelemtanár társadalom még megnyerhető.”²²

„Külön problémakört jelent a vizsgakövetelmények sztenderdizálása. Sztenderdizálni igazán csak egységes központi tanterv és egységes előírt tankönyv esetén lehetne. Az ezekre való visszatérésre azonban senki sem gondol. A jelenlegi struktúra esetében azonban csak egyfajta relatív sztenderdizálás lehetséges. A sztenderdizálást igazán csak többretegűen lehet elképzelni, az évszámok, topográfia, történelmi személyiségek, eseményleírások kérdésében taxonómikus formában, a megismerőképeség, történelmi kreativitás, az ítéletalkotás, alkalmazás tekintetében mintafeladatokkal, pontosabban elemeire bontó feladatokkal.”²³

„Az érettségi vizsga emelt és középszintű vizsgáinak szintjei erősen meggondolandók. (...) Mindkét szinten tudni illik, hogy összefüggéseket fedezzenek fel, kreatívak legyenek, ismerjék a legfontosabb adatokat és tényeket. Az emelt szinten nem tudom értelmezni a »magasabb fokú gondolkodás« kifejezést. Azt hiszem, ez nem fejezi ki a készítő elképzeléseit.”²⁴

A szakmai vélemények és az első próbamérés nyomán sor került a vizsgakövetelmények és a vizsgaleírások korrekciójára, illetve a feladatfejlesztők továbbképzésének újabb állomására is. A feladatírói tréningen többségében olyan kollégák vettek részt, akik már tanulmányi versenyeken és egyéb országos versenyen bizonyították felkészültségüket.

A modellfejlesztés második szakaszaként 2000-ben újabb próbamérés tör-

tént. A mérés célja az átdolgozott vizsgamodell alapján készült egyes feladatok vizsgálata, illetve az egész feladatsor szerkezetének és javítási útmutatójának kipróbálása volt. „A mérés időpontja (március–április hónap) azt is lehetővé tette, hogy a 12. évfolyam diákjai is részt vegyenek benne, és olyan korszakokat is lehetett vizsgálni, pl. második világháború, jelenkor, melyeket a korábbi mérésben nem volt módunk elemezni.”²⁵ A mérés eredményei azt mutatták, hogy a diákok képesek megérteni az új feladattípusokban megfogalmazott kérdéseket, problémákat, és felhívták arra is a figyelmet, hogy a hagyományos lexikai tudást illetően komoly hiányosságok tapasztalhatók (pl. fogalomhasználat, kronológia, topográfiai ismeretek).

A korszerű vizsga- és feladatfejlesztés természetes munkafázisa a próbaméréseket követően a vizsgakövetelmények módosítása. Erre azért is szükség volt, mert a tantervi reformmal kapcsolatos oktatáspolitikai változások hatással voltak az érettségi vizsgakövetelményekre is. Mindez azt jelentette, hogy a 2000. év során szükségessé vált a vizsgakövetelmények hozzáigazítása az időközben elkészült kerettantervekhez.²⁶ A megjelent kerettantervi rendelet is igazodott a kétszintű érettségi vizsga korábban megfogalmazott céljaihoz, bár a vizsga bevezetését 2005-re halasztotta. „A kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló rendelet a tartalmi szabályozás tekintetében többek között kiegészítette a Nemzeti alaptanterv követelmé-





neyeit, így rögzítette, hogy a középiskolák 11–12. évfolyamain folyó oktató-nevelő munka tartalmát alapvetően nem az érettségi követelmények alapján kell meghatározni, hanem a kerettantervi szabályozásnak megfelelően.²⁷ Mindez azt eredményezte, hogy 2000–2001 fordulóján átdolgozásra kerültek mind az általános, mind a részletes vizsgakövetelmények.

A VIZSGAKÖVETELMÉNYEK ÉS A FELADATFEJLESZTÉS KORREKCIÓS SZAKASZA (2001–2002)

A kormányrendelet átdolgozásával²⁸ az érettségi követelmények tantervi funkciói a középszintű vizsga tekintetében lényegében megszűntek, de az emelt szintű vizsga vonatkozásában érvényben maradtak. A rendelet ugyanis rögzítette, hogy az emelt szint esetén a kerettantervben meghatározottnál magasabb követelményeknek kell megfelelniük a tanulóknak.

A vizsgafejlesztési folyamat következő lépéseként elkészült a rendelet hatására módosult „Részletes vizsgakövetelmények és a vizsgaleírás” újabb munkaanyag²⁹, amelyet mintafeladatokkal együtt a vizsgafejlesztő központ 2001 végén szakmai vitára bocsátott.

A lektorok közül a felsőoktatás egyik képviselője úgy fogalmazott, hogy „a követelmények és vizsgaleírás által sugallt szint alacsonyabb, mint amit a felsőoktatás elvárna.”³⁰ Ezzel szemben a történelemtanári szakmát képviselő másik lektor így érvelt: „ha a követelmények szintje, illetve a közreadott mintafeladatok

összességében elfogadhatatlanul magas követelményeket támasztanak, továbbra is az ismeretközpontú oktatást erősítik, és a kiadott dokumentum nem szolgálja kellő mértékben a történelem tanítás általános megújítását.”³¹ Ráadásul *Knausz Imre* azt a problémát is felvetette, hogy a vizsgakövetelmények nem fognak-e láthatatlan tantervként működni, és nem fogják-e felülírni a ma érvényes tantervi szabályozást, illetve nem rendezik-e át a kívánatosnál jobban a tankönyvi piacot.

„A közvélemény-kutatás eredményeként rögzíthető volt, hogy a középszintű történelem érettségi vizsgájának javasolt alapelveivel, céljaival a válaszolók kb. 80%-a, a szerkezetével 70%-a értett egyet, és kb. 81%-a tartotta helyesnek az általános célokat, a kétszintű vizsga felépítését. A válaszolóknak kb. 81%-a üdvözölte, hogy a tantárgyi célkitűzések és követelmények, az érettségi vizsga követelményei megfelelnek a kerettanterv általános követelményeinek. A többség egyetértett az ismeretszerzési eljárások és képességek elsajátíttatásának középpontba állításával, illetve azzal, hogy a memoriterrel szemben nagyobb hangsúlyt kapjanak a kompetenciák.”³²

Az emelt szintű vizsga követelményei és vizsgafeladatai sokkal jobban megosztották a közvéleményt, mint a középszintű. A középiskolák és felsőoktatási intézmények sokféleképpen és sokszínűen foglalmazták meg véleményeiket, egyesek így foglalmaztak: „az emelt szint követelményei eltúlzottak, olyan információismeretet és fogalom-birtoklást feltételeznek, amelyek törté-





nelem szakos egyetemistáktól sem várhatók el”; „a két szint között sokkal nagyobb az eltérés, mint az eddigi érettségi-felvételi kétszintű követelményei között”; „az emelt szintű követelmények irreálisan magasak”.³³ Míg mások éppen ellenkezően foglaltak állást: „az emelt szint követelményei nem mutatnak túl a mai történelem érettségi követelményein”; „a két szint között nincs érdemi nehézségi különbség, csupán mennyiségi, így sokszor a követelmények is egybeesnek”; „az emelt szintű feladatlap nem éri el a jelenlegi felvételi tesztek színvonalát”.³⁴

Az ellentmondásos lektori és közvélemény-kutatási vélemények, melyekben egyszerre szerepelt az a megállapítás, hogy feltehetően ezek alapján a vizsga túl nehéz vagy túl könnyű lesz, abból eredhettek, hogy nehezen volt értelmezhető a vizsgakövetelmény mint jogi és pedagógiai dokumentum. Arról nem is beszélve, hogy műfajából adódóan csak keveseknek tudta megjelölni, hogy mit is jelent majd a gyakorlatban az alkalmazott tudás mérése.

A beérkezett véleményekben megfogalmazott kételyek jelentős része arra vonatkozott, hogy az oktatási rendszer mennyire alkalmas az új szemléletű érettségi vizsga „befogadására”.

Sokan megkérdőjelezték a tanárok felkészültségét az új vizsgázás sikeres lebonyolítása tekintetében, és szinte mindenki szükségesnek tartotta a megfelelő továbbképzéseket. Többen utaltak a növekvő terhekre (felkészítés, javítás, továbbképzés, adminisztráció, felügyelet), illetve az az álláspont fo-

galmazódott meg, hogy hiányoznak a megfelelő kézikönyvek, feladatgyűjtemények, valamint hogy modernizálni kellene a tankönyveket.³⁵

A szakmai vita nyomán az érettségit szabályozó tantárgyi dokumentumok (általános és részletes követelmények) sok tekintetben módosultak.

A változtatások nyomán miniszteri rendeletben³⁶ megjelent a történelem tantárgy részletes érettségi vizsgakövetelménye, így elvben megteremtődtek a jogi feltételei a vizsga 2005-ös bevezetésének.

A VIZSGAKÖVETELMÉNYEK ÉS A FELADATFEJLESZTÉS BEFEJEZŐ SZAKASZA (2002–2003)

A tartalmi modernizációt illetően a 2002-es politikai változások nyomán lényegesen megváltoztak az oktatáspolitikai elképzelései. Az új oktatási kormányzat egyik első intézkedése közé tartozott a kerettanterv kötelező jellegének megszüntetése, és egy új Nemzeti alaptanterv megfogalmazásának és kidolgoztatásának igénye.³⁷

E változásokkal párhuzamosan több szakmai anyagban jelentek meg bírálatok: „Kulcskérdésnek tartjuk, hogy a kerettantervek által is biztosított és a jövőben remélhetőleg még tágasabbá váló tantervi szabadságot ne írja felül a tartalmi elemek vonatkozásában az érettségi követelményrendszere. (...) Ehhez azonban az szükséges, hogy ne kelljen az adatok egy előre meghatározott kánonát megtanítani.”³⁸ „Az általános és részletes érettségi követelmények ismeretében egyértelműen ki-



mondhatjuk, hogy az érettségi vizsga két központi jelentőségű tárgya, a magyar nyelv és irodalom, valamint a történelem vonatkozásában az új dokumentumok azt a régi extenzív, szélességelvű tematikát erősítik meg, amely megítélésünk szerint eddig is a modernizáció fő akadályja volt. (...) Nem lehetséges egyszerre mondani, hogy megszűnik a kerettantervek monopolhelyezete és kötelező jellege, valamint azt, hogy 2005-ben bevezetjük azt a kétszintű érettségit, melynek részletes követelményrendszere a kerettantervek alapján készült. Vagy-vagy!”³⁹ Sőt napvilágra került az ún. egyszintű kompetencia központú érettségi tervezete is,⁴⁰ mely nyíltan meghirdette a „történelmi tudáskanon” felszámolását, mondván, hogy a tartalmak konzerválják a jelenlegi rossz tanítási gyakorlatot.

A kialakult szakmapolitikai helyzetben az egész 2005-re tervezett új érettségi vizsga bevezetése is elbizonytalanodott. Több hónapon át „lebegtettem” az érettségi kérdését az oktatási tárca, és csak 2002–2003 fordulóján hozta meg a politikai döntést a vizsgafejlesztési folyamat befejezéséről, a vizsga 2005-ös bevezetéséről.

Mindez azt jelentette, hogy a néhány hónappal korábban megjelent vizsgadokumentumokat át kellett dolgozni. Az átdolgozás kapcsán az oktatási kormányzat egyszerre kívánta csökkenteni a követelmények tartalmát, illetve hangsúlyosan érvényesíteni a roma kérdésre vonatkozó új elképzeléseit, így számos ponton kiegészítéseket javasolt.⁴¹ Az átdolgozás kapcsán a történe-

lem munkabizottság új taggal⁴² is kiegészült, és a jóváhagyási folyamat előkészítésébe számos szakmai szervezet képviselője⁴³ bekerült. A Történelemtanárrok Egylete a csökkentési munkában nem vett részt, mert álláspontja szerint „az érettségi követelmények modernizálása nem mennyiségi kérdés. A követelményrendszer komplex áttekintését, majd átdolgozását tartjuk szükségesnek. Megítélésünk szerint a rendelkezésre álló idő erre nem elegendő”.⁴⁴

Az átdolgozás során csökkent a képességjellegű és tartalmi követelmények száma, számos korábban középszintre javasolt téma emelt szintre került, nőtt a romákkal foglalkozó témakörök száma és az írásbeli vizsgán a politikatörténet aránya,⁴⁵ de továbbra is domináns maradt a követelményekben a társadalomtörténeti és kultúrtörténeti megközelítés. A követelmények átdolgozása gyakorlatilag majdnem egy időben történt az óraszámcsökkentés miatt elrendelt tananyagcsökkentéssel.

Az átdolgozott általános és részletes követelmények 2003 májusában jelentek meg. A későbbi módosítások az időközben elindult próbaérettségik nyomán csak a vizsgaleírásban rögzítettek egyértelművé tételét illetve egyszerűsítését szolgálták.⁴⁶

A 2003 májusában elfogadott követelmények az összeállítók szándéka szerint a két szélsőséges nézet konszenzusát kívánták megteremteni, melyben a hagyományok megőrzése mellett (a magyar és egyetemes történelem aránya, a politika- és eseménytörténeti megközelítés továbbélése, a szóbeli ki-



fejzőképesség súlya) a megújítás lényeges elemei (pl. a kompetenciák szerepének növekedése, az írásbeliség fontossága, életmód- és mentalitástörténeti témák szerepeltetése, problémaorientált megközelítés) is fellelhetőek. (Nem véletlenül fogadja mindkét kritikus nézőpontot megfogalmazó csoport az elfogadott dokumentumokat komoly fenntartásokkal.)

A történelem érettségi vizsgakövetelményeinek szakmai vitáiba a több ezres létszámú történelemtanári társadalom viszonylag szűk körben kapcsolódott be, de a szakmai szervezetek (Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Történelemtanárok Egylete, Gimnáziumok Országos Szövetsége) folyamatosan véleményt nyilvánítottak. A felsőoktatás az elmúlt évtized során a folyamatosan növekvő felvételi keretszámok és a csökkenő középiskolai tanulólétszám miatt egyre érdektelenebb lett a szelektív és standard vizsga bevezetésének szükségességét illetően, így vagy távoltageással, vagy a szaktudományosság szempontjaiból nézve sokszor értetlenséggel reagált a vizsgafejlesztés különböző fázisaiban véleményezésre megkapott anyagokra.

*

Jelen írás a vizsgafejlesztő folyamat főbb szakaszait és tendenciáit mutatja be azzal a céllal, hogy rámutasson arra a nemzetközi tapasztalatok alapján már tudományosan is igazolt tézisre, miszerint jelentős oktatási reformok hosszú előkészítő munka nyomán csak szakmai

konszenzus árán, az érdekelt felek és a társadalom mind szélesebb körének bevonásával, egyetértésével vezethetők be komoly konfliktusok nélkül.⁴⁷ Felhívja a figyelmet arra, hogy a különböző érdekű és értékrendű szakemberek együttműködése, kooperativitása és közös tanulása nélkülözhetetlen feltétele a szakmai konszenzusok kialakításának. Célszerű egyúttal az volt, hogy a történelem érettségi vizsga fejlesztésének bemutatásán keresztül rámutassunk arra, hogy minden oktatási reform csak abban az esetben lehet eredményes, ha konszenzusos körülmények között születik, és egyszerre képviseli a *megőrzés* és a *megújítás* szempontjait.

JEGYZETEK:

- ¹ Lásd: Horváth Zsuzsa: *Az érettségi és az érettségizők*, Országos Közoktatási Intézet, 2003.
- ² Lásd: F. Dárdai Ágnes – Kaposi József: *A megőrzés és megújítás egyensúlya a történelem érettségiben*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. november, 3–12. o.
- ³ *Az érettségi vizsga reformjának koncepciója (vitaanyag)*, Országos Közoktatási Intézet, 1995. (Szerk.: Mátrai Zsuzsa)
- ⁴ Lásd: *Az érettségi vizsga reformjának koncepciója (vitaanyag)*, Országos Közoktatási Intézet, 1995, 11. o. (Szerk.: Mátrai Zsuzsa)
- ⁵ Szabolcs Ottó beszéde a Történelemtanárok Országos Információs Konferenciáján, 1996.
- ⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
- ⁷ Az általános iskolai tanárok a 7–8. évfolyamban a kronologikus történelemtanítást csak 1790-ig taníthatták volna, míg



- a középiskolai tanárok a 9–10. évfolyamban az 1790–1990 közötti időszakot dolgozhatták volna fel.
- ⁸ A munkabizottság tagjai: Dr. Horányi István, Dr. Horváth Jenő, Kaposi József, Dr. Knausz Imre, Kojanitz László.
- ⁹ Knausz Imre: *Alternatívák, kérdések és válaszok a történelem érettségivel és a középiskolai zárószakasz történelemoktatásával kapcsolatban*, kézirat, Országos Közoktatási Intézet, 1996.
- ¹⁰ Lásd: Knausz Imre: *Témakörök a történelem érettségim*, kézirat, Országos Közoktatási Intézet, 1996.
- ¹¹ Lásd: *A Humán Expanzió Bt. kutatási eredményei*, kézirat, Országos Közoktatási Intézet, 1997.
- ¹² Dr. Szabolcs Ottó: *Az érettségi, illetve a kimeneti vizsgaszabályozás kérdéséhez*, 1996. október 10.
- ¹³ Lásd: *A Humán Expanzió Bt. kutatási eredményei*, kézirat, Országos Közoktatási Intézet, 1997.
- ¹⁴ *A történelem érettségi vizsga általános követelményei*, Országos Közoktatási Intézet, 1996.
- ¹⁵ 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga szabályzatának kiadásáról
- ¹⁶ Fischerné Dr. Dárdai Ágnes, Dr. Estók János, Dr. Hermann Róbert, Dr. Katona András, Kojanitz László, Nagy Péter, Dr. Sávoly Mária, Rózsavölgyi Gábor, Kóbor Zoltán, Lukács Kálmán.
- ¹⁷ A munkacsoport tagjai: Kóbor Zoltán, Kojanitz László, Makay Mariann, Ötvös Zoltán, Szabó Márta, Száray Miklós.
- ¹⁸ Milanovic 1997, 7.; Perlmann-Balme 1996, 312. o.
- ¹⁹ Szabó Márta: *Írásbeli érettségi mintafeladatsorok. Történelem*, kézirat, Országos Közoktatási Intézet, 2000.
- ²⁰ A próbamérésben középszinten összesen 14 gimnázium 238 tanulója, és 11 szakiskola 276 tanulója; emelt szinten 14 gimnázium 236 tanulója, és 3 szakiskola 35 diákja vett részt.
- ²¹ Kaposi József: *A történelem érettségi vizsga fejlesztési munkálatai, 1996–2002*, kézirat, Országos Közoktatási Intézet, 26. o.
- ²² Dr. Dárdai Ágnes: *Szakértői vélemény a „Történelem érettségi írásbeli vizsgamodellről”*, lektori vélemény, 2000. január 17.
- ²³ Dr. Szabolcs Ottó: *Az érettségi, illetve a kimeneti vizsgaszabályozás kérdéséhez*, 1996. október 10.
- ²⁴ Lásd: Bíró Ferencné: *Az érettségi vizsga részletes követelményei*, lektori vélemény, 1998. március 30.
- ²⁵ Kaposi József: *A történelem érettségi vizsga fejlesztési munkálatai, 1996–2002*, kézirat, Országos Közoktatási Intézet, 37. o.
- ²⁶ 28/2000.(IX.21.) OM rendelet
- ²⁷ Kaposi József: *Mit kell tudni az új érettségiről?*, Raabe, 2003, 3. o.
- ²⁸ 111/2001.(IV.13.) Kormányrendelet
- ²⁹ *Részletes érettségi vizsgakövetelmények 2001*, F. Dárdai Ágnes, Foki Tamás, Kaposi József, Kóbor Zoltán, Makay Mariann, Ötvös Zoltán, Szabó Márta, Száray Miklós.
- ³⁰ Dr. Estók János lektori véleménye, 2001.
- ³¹ Knausz Imre lektori véleménye, 2001.
- ³² Lásd: Kaposi József: *A 2005. évi új történelem érettségiről*, Történelempedagógiai Füzetek, Magyar Történelmi Társulat Tanári Tágozata, 2002, 113–133. o.
- ³³ Szabó Márta: *A közvélemény-kutatás eredményeinek feldolgozása*, kézirat, Országos Közoktatási Intézet, 2002.
- ³⁴ Szabó Márta: *A közvélemény-kutatás eredményeinek feldolgozása*, kézirat, Országos Közoktatási Intézet, 2002.

- ³⁵ Kaposi József: *A történelem érettségi vizsga fejlesztési munkálatai, 1996–2002*, kézirat, Országos Közoktatási Intézet.
- ³⁶ 40/2002.(V.24) OM rendelet
- ³⁷ Ennek nyomán új Nemzeti alaptanterv kidolgozására került sor (NAT 2003).
- ³⁸ A történelemtanítás és szerkezeti reform, 18 történelemtanár nyílt levele az oktatási miniszterhez.
- ³⁹ Arató László – Knausz Imre – Nahalka István – Pála Károly: *Modernizáció és programfejlesztés*, 2002.
- ⁴⁰ Arató László – Knausz Imre – Mihály Ottó – Nahalka István – Trencsényi László: *Az egyszintű, kompetenciaközpontú érettségi-felvételi vizsga koncepciója*, in: *Iskolakultúra*, 2003. évi 8. szám melléklete.
- ⁴¹ „A középszintű követelmények között helyet kapjon 4 ázsiai, 10 roma, 2 fajgyűlölettel kapcsolatos és egy nomád és törzsi kérdésekkel foglalkozó téma, valamint az esszé feladatok között szerepeljen minden feladatsorban egy olyan kérdés, amely kimondottan a hazai romák történetével foglalkozik.” – Vélemény a *Részletes érettségi vizsgakövetelmény és vizsgaleírás történelem* című anyagról, Mohácsi Viktória, 2002. október 8.
- ⁴² Diósi Alojzia
- ⁴³ A Gimnáziumok Országos Szövetségétől Herber Attila, az Önfejlesztő Iskolák Szövetségétől Ravasz Gyöngyvér, a Magyar Történelmi Társulattól Pálffy Géza.
- ⁴⁴ Miklósi László, a Történelemtanárok Egyletének levele, 2003. január 20.
- ⁴⁵ Pálffy Géza, az MTA Történelemtudományi Intézetének munkatársának állásfoglalása alapján 40%-ra nőtt az írásbeli vizsgán a politikatörténet aránya.
- ⁴⁶ Lásd: 2004. őszi változások, pl. a szóbeli tételek számának pontos meghatározása, vagy a szöveges, kifejtendő feladatok terjedelmének növelése 6-8 sor helyett 10-12 sorra.
- ⁴⁷ Lásd: Mátrai Zsuzsa: *Érettségi és felvételi külföldön*, Budapest, 2002.





A LATINOKTATÁS VÁLTOZÁSAIRÓL – AZ ÚJ LATIN ÉRETTSÉGI KAPCSÁN

GLOVICZKI ZOLTÁN

A latinoktatás egyet jelent magával a kulturális hagyománnyal, annak tiszteletével és életben tartásával, a divatokkal és izmusokkal dacoló örök kulturális értékek megőrzésével. Ám nem érdektelen, hogy ez a megőrzés csupán raktározást jelent-e, vagy egy modern múzeumnak a ma emberét s főként a ma diákjait megszólító, érdekes és elgondolkodtató, ezáltal nevelő hatású korszerű kiállítását.

Az 1990-es évek politikai és társadalmi változásai elemi hatással voltak a hazai latinoktatásra is. A latin szerény, de meghatározott keretek közt folyó utolsó néhány évtizedes tanításának robbanásszerű növekedése egyúttal az említett kereteket is elsodorták, megkérdőjelezték. Az iskolarendszer színeseedéséhez hozzájárult a hagyományos, elsősorban a II. világháború előtti pedagógiai és tantárgyi értékek felidézése, mintául véve természetesen azokat a modern nyugat-európai országokat is, ahol e hagyományok napjainkig töretlenül élhettek tovább. Mivel ennek az – újjászerveződő iskoláink egy részét meghatározó – örökségnek elengedhetetlen része volt a latin nyelv tanítása, az azt tanuló diákok száma Magyarországon néhány évig az angol és német nyelv utáni harmadik helyen szerepelt. Előidézte ezt természetesen némi szalmalángszerűen múltó nosztalgia, néhány iskolatípusban a tárgy kötelező bevezetése és a több évtizedes mesterséges visszaszorítás utáni spon-tán érdeklődés is.

Noha újabb tíz év elteltével a latin oktatását és tanulását ismét egyfajta kínos csönd látszik körülvenni, sorsa valójában ma is az ország mintegy kétszázötven középiskolájában több száz tanár kollégánkat és tízezernél több diákot érint. A latintanítás sorsa pedig csak részben azonos a klasszikus humán műveltség igényének életben tartásával. Ezzel párhuzamosan ugyanis szembe kell néznünk olyan belső kihívásokkal is, melyeket a külső megítélés nem befolyásol. Először a mai, magyarországi latinoktatás tényleges szerepének, jelentőségének, feladatainak feltérképezésével. Másodsorban azzal, hogy e szerepet és annak tartalmát szembesítsük a mai nemzetközi, elsősorban európai gyakorlattal. Végül, hogy – jórészt az iménti tapasztalatok alapján – egy megfelelő szinten egységes, új cél- és követelményrendszer dolgozzunk ki.

AZ ÚJ ÉRETTSÉGI KÖVETELMÉNYRENDSZER

A most bevezetésre került latin érettségi vizsga- és követelményrendszer hár-





mas feladatot teljesít. Egyfelől – a teljes érettségi vizsgarendszer reformjának keretében – kimeneti mérés-ként teszi teljessé a latin kerettantervben megfogalmazott és ajánlott irányelveket, követelményeket. Másfelől – nagy átgondoltsággal – igyekszik megőrizni, s ezzel megerősíteni a korábbi feladattípusok és tartalmak hagyományos értékeit. Harmadrészt – hasonlóan, a több évtizedes tapasztalat alapján – kiszűri azokat a korábbi elemeket, melyek tartalmi vagy formai okokból a mérésre kevésbé tűntek alkalmasnak, esetleg egyszerűen korszerűtlenné váltak. Utóbbi jelenség ugyanis akkor is megfigyelhető, ha a latin nyelv oktatásának mind tananyaga, mind módszertana lényegesen lassabban változik más tárgyakénál, különösen az élő idegen nyelvekénél. Az előttünk álló – mégoly mérsékelt – szemléleti és módszertani újítások részben e mégis felismerhető változásokból, részben az érettségi vizsga általános reformjának új követelmény- és szempontrendszeréből fakadnak.

A követelményrendszer jelen formája többéves munka eredménye. Míg a Nemzeti alaptanterv (NAT) alapvetően csak az „élő idegen nyelvek” oktatását írta elő s körvonalazta, a NAT-hoz csatlakozó kerettantervek megalkotására alakult idegen nyelvi munkaközösségben már a latin, illetve általában a holt nyelvek oktatásának sajátos szempontjai is hangot kaptak. Itt került sor a latin nyelvi kerettanterv kidolgozására is, mely a középiskolát, a felsőoktatást és a Magyar Tudományos Akadémiát képviselő lektori véleményezés után került a

nyilvánosság elé. Következő lépésként, a latin érettségi e kerettantervre épülő úgynevezett „általános követelményrendszerének” kialakítása már önálló bizottságban zajlott. E munkacsoport szűk létszáma ellenére sajátosan képviselte a főváros és a vidék, a világi és – a latinoktatás szempontjából sajátos jelentőséggel bíró – egyházi iskolák, különböző erősségű tanulócsoporthoz, életkorok, iskolatípusok szempontjait, tapasztalatait és igényeit, sőt a résztvevő középiskolai tanároknak sajátosan betekintésük volt a nyelvvizsgáztatás és a felsőoktatás világába is. Az itt megfogalmazott alapelvekre épülhetett azután a részletes követelményrendszer és vizsgaleírás, melynek első változatát a lehető legszélesebb szakmai és gyakorlati vizsgálatnak vetették alá: lektorként írásban véleményezte a közép- és felsőoktatás egy-egy felkért képviselője, de ugyancsak írásban adott róla hosszabb-rövidebb értékelést az ország valamennyi felsőoktatási intézményének latin nyelvi tanszéke illetve bármely, a középiskolai latinoktatást felhasználó szakterület képviselője, valamint szakszerű statisztikai alapon kiválasztott több tucat középiskola s középiskolai tanár. Az érettségi közép- és emelt szintű írásbeli mintatételeit az eredetihöz közeli körülmények között az ország tíz gimnáziumának több mint kétszáz tanulója oldotta meg, akiknek szaktanárai áldozatos munkájukkal nemcsak a dolgozatokat javították, de az így keletkezett gyakorlati tapasztalataikról is részletesen számot adtak. E vélemények, eredmények és tapasztalatok alakították a dokumentum végleges formáját.



A TARTALMI KÖVETELMÉNYEKRŐL

A latin nyelvoktatás tartalmával szembeni társadalmi elvárás, vagyis a latinból érettségiző jelölt előtt álló külső elvárásrendszer természetes módon változott magukkal a társadalmakkal illetve az iskoláztatás és iskolarendszer egészével. Kétségtelen tény azonban, hogy ez a változás a lehető legcsekélyebb hatást gyakorolta az évszázadok, sőt évezredek során a latinórák tényleges tananyagára. Mikor *Nietzsche* 1874-ben azt a feladatot szabta az antik nyelvek tanulmányozásának és oktatásának, hogy az ókor által mindenkori *saját korukat* közelítsék meg s magyarázzák jobban,¹ nem véletlenül volt a pusztába kiáltó szava. Természetesen a latinoktatás alapvető változását hozta a latin irodalmi nyelv majd irodalmi kánon kialakulása, anyanyelvként való megszűnése, vagy amikor a művelt emberek beszélt és írott nyelvéből a klasszikusok tanulmányozásának, történeti kutatásoknak az eszközévé vált. Ám nagyjából ekkortól – pedig a koraújkorról, a 16–17. századról beszélünk – tananyag és módszer, tanórai és iskolai elvárás makacsul ellenállt minden bírálatnak vagy változtató szándéknak. A nemzeti nyelvű iskolai oktatás felvilágosodás-kori, reformkori bevezetésével járó kényszerű térvésztestől és szerepváltozástól eltekintve a latinórakat nem zavarták meg korszakváltások, tudományos eredmények, sőt tudományok, kulturális paradigmák születése, bukása, világgégek és tanügyi reformok sem. Még akkor sem, ha maga a középiskolai latinoktatás mégannyira

megérezte is mindezt a fejlődést, s a vélt vagy valós társadalmi igények változásával – hol kényszeredetten kiemelt, hol kényszerítetten visszaszorított szereplőként – mai, a száz vagy kétszáz év előttihez képest megváltozott helyzetébe került.

E belső változatlanságnak természetesen megvannak a maga értékei. Hiszen a latinoktatás egyúttal egyet jelent magával a kulturális hagyománnyal, annak tiszteletével és életben tartásával, a divatokkal és izmusokkal dacoló örök kulturális értékek megőrzésével. Ám nem érdektelen, hogy ez a megőrzés csupán raktározást jelent-e, vagy egy modern múzeumnak a ma emberét s főként a ma diákjait megszólító, érdekes és elgondolkodtató, ezáltal nevelő hatású korszerű kiállítását. *Nietzsche* idézett felhívása az utóbbi törekvésre szólít. Annak újbóli és újbóli átgondolására, hogy mit és hogyan állítsunk ki ezen a *nekünk szóló* tárlaton.

Magyarországon a 20. században a nemzetközi átlaghoz képest igen erős maradt a latintanítás szerepe a közoktatásban. Ez a különleges történelmi hagyományoknak, elsősorban az 1844-ig tartó hivatalos latin nyelvhasználatnak éppúgy köszönhető volt, mint a századelő hivatalos konzervatívizmusának. Mindkét eredő hozzájárult ugyanakkor magának a latinoktatásnak a változatlanságához is. Noha a két világháború között az ókor tanulmányozásának két korszerű, meghatározó, s máig elgondolkodtató legitimációs elmélete született, ezek a középiskolai oktatásban nemigen éreztették hatásukat. Az



elsősorban Huszti József és Moravcsik Gyula nevével fémjelezhető „magyar-célú ókortudomány”, mely célul a latin és görög nyelv és kultúra magyarországi vagy Magyarországgal kapcsolatos elemeire hívta fel a figyelmet – kiemelve a középkori és reneszánsz, illetve bizánci forrásokat –, szemléleti alapelveit tekintve éppúgy nem hagyható figyelmen kívül ma sem, mint Kerényi Károly akkoriban éppen velük ellentétes álláspontja, amelyben az antikvitás egy minden nemzettől távol, de minden igaz emberhez közel álló, megkérdőjelezhetetlen erkölcsi és esztétikai alapelveket hordozó „sziget”-allegóriává vált.

Az 1945 utáni változások során a latin hivatalosan a „klerikális és burzsoá reakció”, vagyis az elpusztítandónak hitt múlt egyik szimbólumává vált, így a magyarországi latinoktatás bármiféle újraértelmezésére és útkeresésére sokáig sem lehetőség, sem különösebb szükség nem mutatkozott. Annál pezsdítőbb volt a hatása a szorítás enyhülésének, amikor a latinnak az 1970-es évek elején egy az egész kulturális életünket megmozgató sajtóbeli vitasorozat keretében volt módja visszatérni a nyilvános köztudatba, de egyúttal feladata is egy korszak veszteseként újra érvelni létjogosultságáért. Ebben a vitában két olyan érv kristályosodott ki, mely azután meghatározhatta a hetvenes évek új gimnáziumi tantervét, az akkor egyedüli tankönyveket, s az ezekhez kapcsolódó érettségi, felvételi követelményrendszert. Nevek és jelszavak nélkül ugyan, de visszacsengenek bennük a két világháború közti, fön-

tebb említett álláspontok: a magyar történelmi hagyományhoz és magyarországi latin nyelvhasználathoz kapcsolódóan a történész és levéltáros képzés gyakorlati társadalmi szükséglete, az általános emberi értékek hangsúlyozásából pedig az antik irodalmi szövegek *esztétikai* minőségének hangsúlyozása. Utóbbi – vagyis a döntően aranykori *szépirodalmi* szövegek olvasása – határozta meg a gimnáziumi törzsanyagot, előbbi a tankönyvek függelékében szereplő közép- és újabb kori, általában történeti források szerepeltetését.

Az elmúlt évek során nemcsak az iménti két szempont tudatossága és súlya kopott meg, de a közoktatás és a latin tanításának abban elfoglalt helye is jócskán változott. A szerkezetváltó iskolák megjelenésével, majd az egész középfokú oktatási rendszer felbolydulásával a nyelv – részben ismét politikai, érzelmi konnotációknál fogva – reneszánszát kezdte élni. E lelkesedés mára megfelelő mederbe terelődött, de megmaradt belőle a sokszínűség: a latintanítás egyes iskolatípusokban vagy akár egyes iskolákban érvényes okai, céljai, formája, szerepe. Mivel pedig a latintanítás és -tanulás mára minden objektív és egységes külső társadalmi elvárást nélkülöz, be kell látnunk, hogy ezek a különféle szempontok, amennyiben az egyes helyi tantervek és pedagógiai programok megfelelő problémáira adekvát választ képesek adni, alapjaikban kívülről sem kérdőjelezhetők meg. Az egység tehát a továbbiakban csupán az egységes mérés



lehetőségét, a szűkebb értelemben vett nyelvi, elsősorban grammatikai tudás és az ehhez nélkülözhetetlen vagy bármely irányú további tájékozódáshoz alapot nyújtó kultúrtörténeti ismeretek meghatározását jelentheti.

Nyelvi ismeretek

Az új érettségi követelményrendszerében a nyelvi ismereteket leíró nyelvtani és szövegismereti elemekre bonthatjuk. A *leíró nyelvtani elemek* a korábbi érettségi és felvételi követelményekhez képest – értelemszerűen – keveset változtak.

Mérsékeltük az esettannak és főként terminus technicusainak némileg önmagáért való, ám annál elterjedtebb hangsúlyozását, s a fordítástechnika szempontjából rostáltuk meg anyagát.

Megnöveltük a stilisztika súlyát, és a korábbinál pontosabban meghatároztuk annak szükséges elemeit. Középszinten a szövegek tényleges nyelvi megértése, emelt szinten tágabb értelmezése, elemzése a cél, mely a követelmények alapjául szolgál.

A kiejtés új követelményei határozottan lépni kívánnak a tudományos elvárások és az európai gyakorlat felé, amikor az úgynevezett „restituált” ejtés² ismeretét és részben gyakorlatát a jövőben minden érettségizőtől elvárják.

Nemcsak vizsgakövetelményként, de hazai tanítási gyakorlatunkban is újdonságnak számít a *szóképzés* elemi ismerete, mely a jelen elvárásrendszerben kis súllyal bár, de határozott helyet kap. Ennek oka nemcsak a nemzetközi tapasztalatokban keresendő, hanem

abban az egyszerű gyakorlati megközelítésben, hogy a latin tanulásának mindig is célja más nyelvek tudatosabb megközelítése, illetve egyes szakmák szókincsének vagy általában az idegen eredetű szavaknak könnyebb elsajátítása, használata. Ezen célok elérésében a szóképzés tudatosabb ismerete bármiféle lexikai tudásnál értékesebb.

A *szövegismeret* követelményrendszere elvi szinten minden, a késő-humanizmus óta született vizsga- és általában tananyag hagyományával szakít, amikor – a kerettanterv gondolatmenetét követve – *nem ír elő kötelezően ismert szöveganyagot*. Nem kíván tehát forrásszövegeket kanonizálni sem korszakok, sem műfajok, sem szerzők, sem a feldolgozott témák alapján, s különösen tartózkodik attól, hogy egyes értékesnek vélt pl. irodalmi alkotásoknak bizonyos részleteit bármilyen értékítélet alapján a többi rész elé helyezze. Nem kerülhető meg azonban a hagyomány két fontos eleme.

A latin nyelvtanulás célját továbbra sem láthatjuk másban, mint nyelvileg hiteles forrásszövegek értő olvasásának képességében. A lexikai ismereteket tehát nem absztrahálhatjuk az élő idegen nyelvekhez hasonlóan, s nem szakíthatjuk el a – tetszőleges – források szövegétől, tudva azt, hogy bizonyos elemi szókészletet a leíró nyelvtan ismeretében, s tetszőleges latin szöveganyag feldolgozása után így is mindenképp közös alapnak tekinthetünk. Másfelől a következőkben is találkozunk majd egyfajta szerzői kánonnal, mely elvárási minimumként



jelenik meg a két szint leírásában: ezen szerzők ugyanis olyan mélységben határozták meg vagy reprezentálják a latin klasszikus nyelvállapotát, s olyan hatást gyakoroltak a latin nyelvű művelődéstörténet egészére, hogy ismeretük méltán mondható nélkülözhetetlenek.

Formainak tűnő elem, valójában alapos módszertani állásfoglalás, amikor a memoriter szövegek ismerete a korábbiál jóval nagyobb súllyal szerepel.

Művelődéstörténeti ismeretek

A latintanulásban kitüntetett helyen szereplő művelődéstörténeti ismeretanyag meghatározásában az érettségi követelményrendszer a kerettanterv három elvi álláspontjához kapcsolódik.

A művelődéstörténeti ismeretszerzés célja a rendelkezésünkre álló források pontosabb megismerése, értelmezésük lehetősége. Ezért az elsajátítandó anyag értelemszerűen a mindenkori feldolgozott forrásokhoz kapcsolódik, míg egyes, csupán a hagyomány okán nélkülözhetetlenek tartott régiségtani ismeretek (bizonyos étkezési szokásoktól ókori ruhadarabokig) következmény nélkül elhagyhatók. A kerettanterv megkísérel támpontot adni, melyek azok a témák és tudnivalók, melyek tetszőleges klasszikus latin szöveg megértéséhez nagy valószínűséggel nélkülözhetetlenek, tehát kötelezően elvárhatóak.

A latin nyelvű, elsősorban antik művelődéstörténet megismerésének nyelvi szempontból másodlagos, ám kis mértékben sem elhanyagolható része a *tárgyi források* köre. Ezek jelentősége most

a korábbi illusztráló szerepnél jóval nagyobb.

Mivel a nyelvtanulás alapjául szolgáló szövegek és a tárgyi források kiválasztásában az adott tanár szinte korlátlan *szabadságot* élvez, egy eddig is méltatlanul kezelt, most azonban döntő jelentőségű *kötelezettség* is hárul rá: egy több ezer éves kultúra bármely elemét, elemeit emeli is ki részletes bemutatásra, mindenképp tudatosítania kell diákjaiban *a latin nyelvű művelődéstörténet teljes térbeli és időbeli kiterjedésének kereteit*, területeit, korszakait, s azok legfőbb jellemzőit. Bizonyos megszorításokkal megengedhető tehát, hogy egy középiskolai diák meghatározott szintű latin nyelvtudását döntően például középkori magyarországi liturgikus szövegek tanulmányozásával szerezzé meg, de az érettségien nem tekinthetünk el attól, hogy ha nem is részletes, de pontos képe legyen arról is, milyen szövegeket olvashatott volna latinul, melyek nem középkoriak, nem magyarországiak vagy éppen nem liturgikus témájúak.

A VIZSGÁZTATÁS MÓDJÁRÓL

A vizsga alapvető szerkezete, általános lebonyolítási és pontozási szabályai a megújuló érettségi vizsgák egységes rendjét követik. Mindkét szinten írásbeli és szóbeli feladatok állnak a jelölt előtt, melyek céljait tekintve csak kismértékben térnek el a korábban megszokottaktól.

Az írásbeli feladatsor a korábbi egyetemi felvételikhez hasonlóan, de mindkét szinten tartalmaz egy fordítási



feladatot és egy tesztet, mely utóbbi elsősorban a leíró nyelvtani tudást méri. A latinról magyarra fordítás a latin-tanulás során elérendő nyelvi kompetenciának gyakorlatilag egyedüli és teljes lehetséges mérési módszere, a teszt e képesség mélységének és további alkalmazásának, valamint a nyelvtani ismeretek és készségek – a fordítandó szöveg terjedelmi korlátjai miatt abban nem szereplő – elemeinek vizsgálata. A korábbi gyakorlatban a jelenleg középszintű teszt legtöbb kérdéstípusa a szóbeli vizsgán, ismert szöveghez kapcsolódóan szerepelt. Az ismert szöveggel kapcsolatban azonban képességekről semmiképp, esetleg hiteles ismeretekről sem feltétlenül ad pontos képet e mérés, illetve e feladatok szóbeli alkalmazása is megkérdőjelezhető.

A latinról magyarra fordításban – néhány mennyiségi mutató alakulásától eltekintve – csak a dolgozatok javításának módjában találkozhatunk újdonsággal: a pontozás megkönnyítése, s nem utolsósorban egységesítése érdekében ugyanis a javítási útmutatók rendre tagmondatonkénti adható pontszámot fognak meghatározni.

A szintén hagyományosnak mondható nyelvtani tesztkérdések két szintje között a vizsgált tudás mennyisége mellett a feladatok jellegében is igyekszünk különbséget tenni. Az ezek mellett szereplő művelődéstörténeti és lexikai feladatok közül módszertani újítást csupán a szóképzés már említett új követelménye kíván meg, tartalmilag pedig természetesen valamennyi kérdés belül kell hogy maradjon a ke-

rettanterv és az érettségi követelményrendszer *pontosan meghatározott* tematikáján. Róma alapításának mondája vagy Cicero munkássága tehát példának okáért hozzátartozik e körhöz, míg a kocsi-versenyekkel kapcsolatos – mégoly alapvetőnek vélhető – információk az ezzel kapcsolatban órákon olvasott szövegek esetlegessége miatt *nem!*

Ha az eddigi szóbeli érettségi és felvételi vizsgákat ismert szövegek interpretációjaként és elvontabb nyelvtani, valamint összefüggő kultúrtörténeti ismeretek visszaadásaként értelmezzük, a leíró nyelvtan súlypontjának az írásbeli részbe történt áthelyezésétől eltekintve szintén nem beszélhetünk átütő újdonságokról. A most kidolgozott mérés azonban valójában számos döntő módszertani és szemléleti szempontból is eltér a korábbiaktól. Az első döntő elem, mely az eddig elmondottakból részben kényszer-szerűen is következhette, hogy az emelt szintű, tehát az anyaiskolától független vizsgán „ismert szövegekről” fogalmi szinten sem beszélhetünk, amennyiben kötelező forrásszöveg-anyag sem létezik. Itt fog legmarkánsabban megmutatkozni, ami az egész feladatsor-párra jellemző lesz: a szóbeli vizsgák ismeret-közpon-túságának megtartása mellett – ezúttal is elsősorban emelt szinten – a lehető legnagyobb hangsúlyeltolódást igyekszünk elérni a *képességek* vizsgálata felé. Az ismeretlen szöveg feldolgozása minden Magyarországon megszokott korábbi vizsgatípustól eltér. Célja nem a fordítás értékelése, vagyis az írásbeli vizsga időben és mennyiségben csök-



kentett – tehát értelmetlen – megismétlése, hanem a fordítástechnika vizsgálata. A vizsgáztatók számára előre meghatározott kérdésrendszer a mondatok szerkezetének, szintaktikai és alaktani viszonyainak felismerését firtatják, csak másodsorban elemi lexikai ismereteket. A vizsgán közösen feldolgozott szöveg konkrét fordítása csak egyfajta összefoglalása a feleletnek.

Középszinten a vizsga három tágabb tematikus egységre bontható: a szövegismeretre, a szövegelemzésre és egy kép bemutatására; emelt szinten az előbbi kettő nem értelmezhető egymástól függetlenül. Az ezekkel kapcsolatos részletes információk a vizsgaleírásban szerepelnek, az újdonságokat emeljük csak ki tehát. Középszinten a „szöveg” ismeretét tágítjuk a memoriter ismeret irányába is. A nyelvtani, lexikai és tartalmi kérdések itt kimondottan a szöveg megértésének ellenőrzését szolgálják. Emelt szinten a vizsga céljának, jellegének következtében nem is indulhatnánk ki egy-egy tanár, tanulócsoporthoz vagy iskola amúgy értékes és az oktatási folyamatban megfelelő forrásanyagából. Sem az önmagában vett „emelt szintű” nyelvtudás, sem az egyetemeken követelményrendszere nem teszi szükségessé és lehetségessé, hogy a szóbeli vizsgázó egy adott zárt szöveganyag ismeretéről adjon számot. A tételben kapott rövid szöveg ismeretlen volta arra ad lehetőséget, hogy a jelölt az írásbeli fordításban csak közvetetten vizsgálható fordítási készségét mint működő tevékenységet értékeljük, a felelet célja tehát nem

is egyfajta lezárt produktum (pontos, szabatos magyar megfelelő). Ugyanezek a szövegek egyidejűleg ismert vonásokat is tartalmaznak, amennyiben a kötelezően ismert szerzőktől származnak, így értelmezésükhöz és tágabb összefüggésbe helyezésükhöz a vizsgázó kell, hogy rendelkezék megfelelő irodalomtörténeti, művelődéstörténeti vagy akár stilisztikai ismeretekkel. Ezáltal kapcsolódhatnak hozzájuk memoriter szövegek is.

A képleírás a latin érettségiben teljesen szokatlan feladat. A feladattípus (mely a formai azonosság ellenére az egyes szinteken alapvetően különböző) két szemléleti újdonságból született. Az egyiket fentebb már bemutattuk: ez a tárgyi kultúra és forrásanyag jelentőségének felismerése, természetesen részletes vagy szakszerű ismeretnek igénye, pontosabban *lehetősége* nélkül. A másik az az álláspont, mely szerint a művelődéstörténeti ismeretek esszé formájú tematikus egységei (mint pl. „étkezési szokások”, „az olümposzi istenek”) önmagukban szinte hasznosíthatatlanok, s egyúttal nehezen megtartható tudást reprezentálnak. Hiszen a történelem vagy más tantárgyak hasonló formájú elemei tágabb összefüggések, folyamatok láncszemeit vagy önmagukban összefüggéseket és folyamatokat mutatnak be, míg a hagyományos szóbeli latin nyelvvizsga kultúrtörténeti válaszai összefüggéstelen és anyagtanulmányos, epizódszerű lábjegyzetek az antikvitás kultúrköréhez. E megállapítás alól (és ez tükröződik már a kerettanterv vonatkozó tematikájából





is) kivételt jelentenek egyes mitológémák, melyek számtalan külső és belső összefüggésükkel nyilvánvalóan önálló műveltségi elemet alkotnak, valamint az egyes konkrét szövegekhez – jelen esetben *tárgyi forrásokhoz* – kötődő információk. Összefoglalva: az az egyszerű formai megoldás, ahogy a vizsgázónak középszinten egy képi ábrázolás „alapján” kell számot adnia a művelődéstörténeti anyag valamely részletének ismeretéről, egyrészt felhívja figyelmünket a tárgyi kultúrára, másrészt célszerű értelmet ad e tudásanyagának, azonnal a gyakorlatban hasznosítva azt, harmadrészt e gyakorlati alkalmazással az ismeret hosszabb távú rögzítését szolgálja, s végül messzemenően életszerű feladat is, amennyiben az antik és latin nyelvű műveltségre, valamint az azzal összefüggő reáliákra vonatkozó ismereteinket a valóságban, hétköznapijainkban döntően tárgyak, képzőművészeti alkotások értelmezésében hasznosítjuk. Az emelt szint követelménye ennél is magasabb, de hangsúlyoznunk kell, hogy még mindig nem jelentheti a régészet tudományos eredményeinek, a művészettörténet, esztétika elemeinek számonkérését. A jelöltnek meg kell tudnia különböztetni az őt érő vizuális

élményben a művelődéstörténeti témát és a témát hordozó tárgyat. A mitológiai történetet és az azt bemutató reneszánsz festményt, a halotti kultuszokat és az azokat bemutató kerámiát, az irodalmi művet és az azt hordozó kódexet. S mivel rendre mindkét elem az általa bemutatandó kultúrkör része, emelt szintű feleletében az adott mitológéma, kultusz, irodalomtörténeti jelenség bemutatásán kívül szólnia kell néhány szót a hordozó tárgy mibenlétéről, jelentőségéről is. Akár arról is, mi az összefüggés a reneszánsz festészet és az antik mitológia, a középkori kódexek és az antik irodalom között. Az elvárás tehát nem az ismeretanyagban, hanem az ismeretek feldolgozásában és alkalmazásában jelent újat, s csak igen esetleges többletet. Ahogy ez reményeink szerint a megújuló latin érettségi követelményrendszer egészéről is elmondható.

JEGYZETEK:

- ¹ Gondolatok és vázlatok a *Mi, filológusok* című korszerűtlen elmélkedéshez. 106. töredék
- ² A Magyarországon hagyományos, reneszánsz eredetű „Cézár”, „Ciceró” helyett rekonstruált „Kaiszar”, „Kikeró” stb.





AZ ÚJ MATEMATIKA ÉRETTSÉGIRŐL

GÖRBE LÁSZLÓ

Az érettségi az első vizsga a tanulók életében, és tegyük hozzá: nehéz vizsga. A diákoknak először kell számot adniuk arról, hogy megszerezték-e az általános műveltség elemeit. Tulajdonképpen ennek megerősítését várják ma is a tanulók. (Azt, hogy az a követelmény, amiről a tanulók számot adtak az érettségin, az új általános műveltség elemeit hordozta-e; eleget tett-e az egyetemi felvételi követelményeknek, illetve megfelelően előkészítette-e őket az egyetemi, főiskolai tanulásra; vagy egyáltalán segíti-e őket az életben való eligazodásban – azt mindenki döntse el magában.)

Az érettségi azonban nemcsak a tanulóknak nehéz vizsga, hanem súlyos próbája az iskoláinknak is, hiszen mérlegeli a tanárok tevékenységét, jelzi munkájuk eredményét, azt, hogy milyen teljesítményt értek el a tanulók hosszú évek munkájával.

Az elmúlt években az érettségi vizsga egy májusi írásbeliből és egy júniusi szóbeliből állt, és vele párhuzamosan, kb. egy hét késéssel volt az írásbeli és szóbeli felvételi vizsga. Mindenki nagyon világosan tudta, hogy az egyetemek és főiskolák milyen követelményeket támasztanak a felvételin, és hogy ott milyen teljesítményt kell elérni, hogy egyetemi polgárok lehessenek.

Az idei tanévben – több évi előkészület után – közös érettségi-felvételi vizsga volt a középiskolákban: meg-

szűnt a felvételi vizsga, és az érettségin nyújtott teljesítmény alapján számolták ki a főiskolára és egyetemre jelentkezők pontjait.

Az új érettségi előkészítése megtörtént: A diákok számára az érettségi vizsgakövetelmények elérhetőek voltak az interneten (mind közép-, mind emelt szinten); ugyanitt az írásbeli és szóbeli vizsgák leírása is megtalálható. Az emelt szintű vizsgák témaköreit ugyanitt tette közzé az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) – ezekre még előkészítő kiadványok is megjelentek (matematikából és fizikából ezeket meg is lehetett vásárolni; magam is részt vettem ilyen kiadványában).

Az új érettségi bevezetése körüli vita olyan heves volt, hogy bizonyos kérdésekben nem lehetett tisztán látni. Ilyen kérdés volt, hogy a tanuló *milyen szinten érettségizzen*. Elég középszinten, vagy esetleg szükséges az emelt szint is? Sajnos azzal, hogy az egyetemek (a nyelvi szakok kivételével) nem kívánták meg az emelt szintű érettségit a felvételi tárgyakból, a diákokhoz olyan vélemény jutott el, hogy elég középszinten kiválóan teljesíteni, akkor már eleget tesznek a felvételi követelményeknek. Sajnos a hivatalos tájékoztatás nem hívta fel a figyelmet arra, hogy a népszerű szakokon várhatóan magas pontszám lesz majd szükséges ahhoz,



hogyan a tanuló állami finanszírozású képzésre jusson be, és ne költségterítésre. A nyelvvizsgák körüli pluszpontok pedig tovább rontották a vidéki tanulók esélyeit. Azt hiszem, a kialakult helyzetért elsősorban az új rendszert bevezető minisztérium a felelős.

Az érettségi vizsgára 115 550 tanuló jelentkezett, ebből 16 750 csak emelt szinten, 70 000 csak középszinten, 26 570 diák emelt és középszinten, és 2020 diák a régi rendszer szerint érettségizett (lásd az Oktatási Minisztérium honlapját).

Összesen 43 tantárgyból érettségiztek emelt szinten. Az egyes tárgyakból emelt szinten érettségizők száma (a jelentősebb tantárgyak esetében): angol nyelv (5772 fő), történelem (5724 fő), matematika (3627 fő), magyar nyelv és irodalom (3326 fő), biológia (3326 fő), német nyelv (2698 fő), fizika (1008 fő), kémia (960 fő), informatika (740 fő), francia nyelv (505 fő), olasz nyelv (344 fő), földrajz (249 fő), spanyol nyelv (234 fő), latin nyelv (47 fő), orosz nyelv (45 fő). – A jelentkezések azt mutatták, hogy főleg a műszaki szakra jelentkezőkből kevesen tettek emelt szintű érettségi vizsgát.

Az érettségi írásbeli lebonyolítására kidolgozott terv már az írásbeli vizsga első két napján összeomlott. Az ekkor elhangzott nyilatkozatok az igazgatókat tették felelőssé az írásbeli vizsgák kudarcáért. (A tételket megszerző és nyilvánosságra hozó akció vizsgálata elindult, de máig nem született megnyugtató válasz.)

Az OKÉV által felkért rendező iskolák biztosították a feltételeket a bizottsá-

gok munkájához, jó színvonalon. Sajnos a beosztás nem figyelt arra, hogy vizsgáztató tanár saját tanítványát ne vizsgáztassa. A két bizottság között a vizsgázók átrendezésével ez gond nélkül megoldható lett volna.

Az emelt szintű szóbeli vizsgák – OKÉV által készített – tételeit és feladatait a háromtagú bizottságok a kijelölt iskolákban ismerték meg az adott nap reggelén. Ezek korrektek voltak és az előírásoknak megfeleltek. Egy napra 15-18 tanuló jutott, akiket három csoportba osztottak be, így a bizottság részére is volt szünet biztosítva. A bizottság a hozzá eljuttatott anyagokból nem tudhatta meg sem a tanuló írásbeli eredményét, sem azt, hogy a tanuló melyik iskolából jött (ezt legfeljebb az árulta el, ha a diák az iskola jelvényét viselte) – erre lehetőség csak a szóbeli érettségi vizsgák lezárása után volt.

Az általam vezetett matematika bizottság előtt 48 tanuló vizsgázott három nap alatt. Az első és harmadik napon az idén végzett tanulók feleltek, a második napon a régebben érettségizettek is. Az idén érettségizett tanulók közül soktól nagyon szép feleletet lehetett hallani. Ugyanakkor voltak olyanok is, akik vagy nem készültek fel, vagy olyan iskolából jöttek, ahol nem készítették fel őket ilyen magas színvonalon. A régebben érettségizettek a közepesért jöttek, és nem is tettek nagy erőfeszítést, hogy jobb legyen a feleletük. Ketten mindkét kihúzott tételt visszaadták. Volt olyan, aki teljes tájékozatlanságot áruolt el.

Emelt szintű matematika érettségire felkészíteni a tanulókat nagy kihívás



volt – legalábbis számomra. Hiszen évek óta elsősorban csak írásbelire készítettük fel a diákokat, mert aki ott jól szerepelt, azok a szóbelin is sikeresek voltak. Most viszont a tanulóknak nemcsak a feladatmegoldást kellett szóban is ismertetnie, hanem 15-20 percben a 25 témakör valamelyikéről is beszélnie kellett, valamint arról is mondania kellett valamit, hogy az itt megszerzett tudást a gyakorlati életben hol alkalmazhatjuk. (Úgy gondolom, hogy a matematika tantárgy tanítása komolyan gazdagodhat az új érettségi bevezetésével, éppen a szóbeli feleletekre való felkészülésen, felkészítésen keresztül.)

Többen komolyan vették, amit az elnöki előkészítőn és a szakmai konferenciákon is mondtunk, hogy a matematika tananyag új fejezetei (kombinatorika, valószínűség, matematikai logika, statisztika stb.) hangsúlyosabban szerepelnek az új érettségien – így ebből is sikeresen szerepeltek a tanulók.

A középszintű érettségit a tanulók az iskolában teszik. Itt írják meg a dolgozatokat, saját tanáraik javítják, és a felkészítő kollégák készítik a szóbeli tételeket. A vizsgázó a tantárgyából írásbeli és szóbeli vizsgát tesz. Az írásbeli vizsga két részből áll: egy teszt jellegű feladatsorból és egy összetettebb feladatokat tartalmazó második részből. Az általam látott érettségi írásbeli dolgozatoknál a teszt jellegű feladatsort általában 80-90%-ban jól oldották meg a tanulók, míg a dolgozat második része csak 10-20%-ban sikerült. Mivel a tesztre kapott pontszám a minimális

20% teljesítéséhez elégséges, ezért a diákok egy része nem is törekszik a második rész megoldására.

A szóbeli tételek általában korrektek voltak. Az adott pontozási útmutatókat elkészítették. A szóbelin adott pontokat általában úgy állapították meg a feleltető tanárok, hogy a minimális 20% könnyen megszerezhető legyen. Ugyanakkor itt is megfigyelhető volt, hogy a gyakorlati vagy történeti kérdésekkel nem nagyon tudtak mit kezdeni a tanulók. (Nagyon sokszor inkább kényszeredett volt. Fizikából megrendülten hallgattam az 1968-ban megjelent könyv szövegét *Galileiről*: „Az egyház vezetőivel ellentétbe került, és az inkvizíció előtt esküvel kell megtagadnia a Naprendszerre vonatkozó nézeteit”. Mintha meg sem jelent volna *Simonyi Károly A fizika kultúrtörténete* című műve.)

Az Oktatási Minisztérium azt írja a levelében, hogy „csak néhány tizeddel szereztek jobb eredményt a tanulók az érettségi tárgyakból, mint eddig”. Mivel a teszt dolgozatok színvonala általában nagyon alacsony volt az egyes tantárgyakból, és egy alacsony, 20%-os teljesítmény már elég volt a ketteshez, mindehhez pedig könnyű volt megszerezni a második 20%-ot a szóbelin, így nem volt nehéz teljesíteni azt a várakozást, hogy jobb legyen az érettségi eredmény, mint eddig. Viszont ez azt jelenti, hogy az oktatásunk színvonala csökken. Ezt nem PISA-jelentés jelzi, hanem maga az érettségi. (Nyilván a részletes értékelést meg kell még várni.)

Azokban az iskolákban, ahol a követelmények kicsit magasabbak voltak, le-

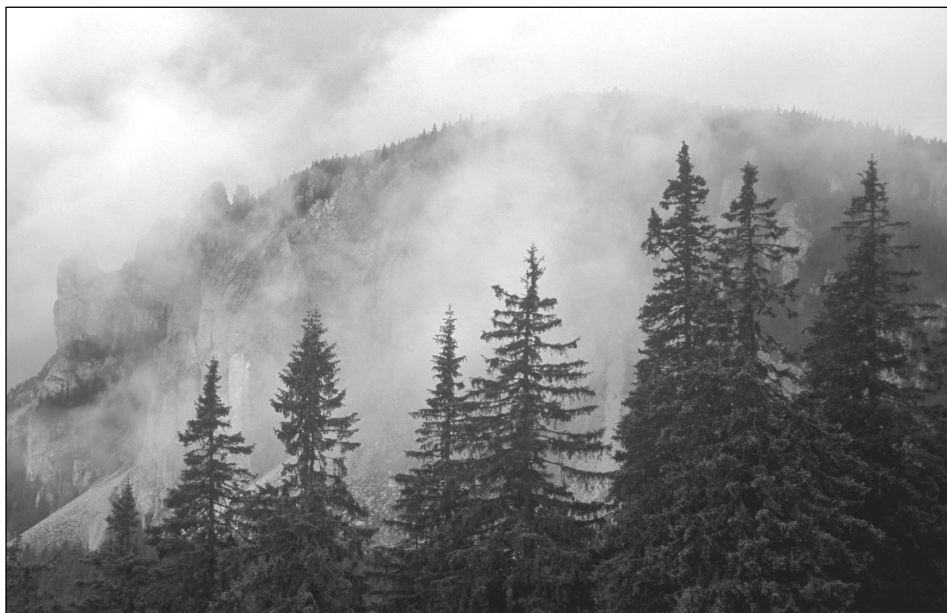


hetett érezni, hogy a középszintű érettségít a tanulók nagyon könnyen teljesítették magas fokon. De ahol eddig kegyelemmel engedte át a bizottság a tanulókat, még ott is teljesíteni tudták a diákok az elégséges szintet. Márpedig ezek a tapasztalatok a tanulókat nem serkentik jobb teljesítményre.

Az idei érettségien 500 000 tantárgyi feleletből kevesebb mint 30 000 felelet volt emelt szintű, ami azt jelenti, hogy az eddigi felvételihez képest kevesebb

tanuló mérte meg magát magasabb, a felvételi követelményekhez hasonló érettségi vizsgával. Ez a középiskolai oktatás színvonalának csökkenését jelentheti, mert nem fognak rá készülni a tanulók.

Úgy gondolom, hogy amennyiben az érettségi feladatsorok készítésénél a nyugati gyakorlatot vesszük át, akkor az értékelésnél is azt kellene átvenni, ami azt jelenti, hogy az érettségien az elégségeshez 40% elérésére legyen szükség!





Érettségi aranyköpések történelemből

Az ókori kelet abban különbözött az ókori nyugattól, hogy tőlünk sokkal messzebb feküdt.

Az ókori birodalom legjelentősebb uralkodója Hamu Rabbi volt.

Hammun Rapid a törvényeit egy kőoszlopba véste, annak is a legtetéjére.

A műkénéi kor az i.e. XVIII. századra tehető, ekkor került sor Trója bombázására is.

Spárta és Athén harcából a görögök kerültek ki győztesen.

Vazul, miután megvakították, mehetett amerre látott...

I. Istvánt Asztrik püspök kente fel a trónra.

IV. Béla a tatárjárás után magára vállalta, hogy benépesíti az országot.

IV. Béla Aranygúlájával mindenkit megneemesített.

A dobzse a bazseválás egyik formája kell, hogy legyen.

Zrínyi csillaga fényesen ragyogott fenn a magyar Holdon.

– Vizsgáztató: Milyen tisztségeket töltött be Cromwell 1685-ben bekövetkezett haláláig?

– Vizsgálzó: lord-processor (LPC)

A virágok különböző, ilyen inda-binda furikázását rokokónak nevezzük.

A Don-kanyar nevű folyónál 1943-ban megisméltődött a mohácsi csata.

Az ellentétes viták miatt 1945-ben Európában leeresztették a vasfüggönyt.





Pedagógusok írták

A NÉV KÖTELEZ. SZUBJEKTÍV ÉSZREVÉTELEK A KÉTSZIN(T)Ű ÉRETTSÉGIRÓL

UJHÁZY ANDRÁS

Az OKÉV-től az érettségire jelentkezés időszakában kaptunk egy levelet, amelyben arra kértek bennünket, hogy azokat a diákokat, akik olyan tárgyból jelentkeztek emelt szintű érettségire, amely egyetlen felsőoktatási intézményben sem jelent többletpontot, azokat beszéljük le az emelt szintű érettségiről. Erre válaszul az énekből emelt szintűző diákunk csak ennyit mondott: „A név kötelez.” Amikor pedig kirobbant a tételbotrány, egy rövid mondat jelent meg a kollégium faliújságján: „Egy embertelen világban nem akarok embertelen lenni.”

Azt hiszem, mindenkiben, aki átélte valamelyik oldalról az új érettségi rendszert, abban maradandó élményeket hagyott. Mégsem a konkrét gondokkal szeretném kezdeni, hanem a bevezetőben idézett két kis történetben felcsillanó igazsággal.

Sajnos a mai oktatáspolitikai nem rendelkezik átfogó emberképpel: sem a Nemzeti alaptanterv, sem a többi központi szabályozó dokumentum nem fejt ki, mit ért az „ember” fogalom alatt – amiből kiderülhetne, hogy kivé/mivé szeretnék a pedagógusok nevelni a kezük közé kerülő gyermeket. Az individualizmusban annyira fél a törvényalkotó mindenfajta elkötelezettségtől, hogy legtöbbször még a lehetőségét is elvetik minden határozott, értékekre épülő világnézetnek. Így nem marad más szabályozó erő, csak a praktikum, amelyet a mai piacorientált világ diktál. Végso soron csak azt érde-

mes tanítani, ami a munkaerőpiacon eladható, és amit a különböző „iskola-fogyasztók” (szülők, diákok) igényelnek. Ez a legteljesebb kiszolgáltatottsághoz vezet. Ha nincs maradandó értékekhez kapcsolódó rendezőelv, bármilyen ötlettel elő lehet állni, bármit végre lehet hajtani, ha az ember megfelelő pozícióba jut. Most egy ilyen kísérletnek a tanulságait kell az oktatásügynek levonnia, és hathatósan fellépni minden további zsákutcába vivő, más országokban már lejárt módszer ellen.

A kétszintű érettségit több síkon kell elemezni: (1) tartalmi szempontból, (2) a tananyaghoz illeszkedés szempontjából, (3) szervezési szempontból, és (4) az egyetemekre, főiskolákra való felvétel biztosítása szempontjából. A kép összetett. Jót és rosszat egyaránt el lehet mondani róla. Alapos elemzésre nem is vállalkozom, inkább szubjektív benyomásokat osztanék meg az Olvasókkal.





I. TARTALMI KÉRDÉSEK

Több tárgyból szükséges volt a tananyag és az érettségi követelmények átgondolása. Elengedhetetlen volt, hogy az idegen nyelvekből sokkal több kompetenciát mérjenek, mint az eddigi vizsgarendszer. (Ez egyben a nyelvvizsgálóhoz való közelítést is szolgálta.) Fontos, hogy előtérbe került a kommunikáció, de ez nem mehet a nyelvhelyesség, a megalapozott tudás rovására, mert különben a felszínesség irányába hat. A matematikába bekerültek olyan területek, amelyek a mai világban sokkal nagyobb súllyal jelennek meg, mint korábban (pl. statisztika), ugyanakkor a megtanításukhoz nincs elegendő idő biztosítva. A témakörök száma nőtt, az óraszám csökkent, a tanítás megkívánt mélysége bizonytalan. Az elmúlt évek tapasztalata szerint a feladatok könnyűek, de az érvényben lévő követelményekből ez nem következik. Így a lelkiismeretes tanár mindent szeretne teljes mélységében megtanítani, ami ebben az óraszámban lehetetlen. Hasonló problémáról számolhatnak be a természettudományos tantárgyak tanárai, de a történelemtanárok is. Történelemből előtérbe került a forráselemzés, az összefüggések felfedezése, ami szintén pozitív változás, de erre csak az a diák képes, aki kellő tényanyag birtokában van. Annak híján ugyanis félrecsúszhat minden elemzés. Mindez új készségek, kompetenciák fejlesztését igényli, amelyre az adott óraszámban csak a tananyag rovására lehet időt szánni.

Összefoglalva: az érettségi új tartalmi és követelményi elemei az ötlet

szintjén jók, de az ezekre való felkészülés lehetősége, módszertana nem biztosított. Ez abba az irányba hat, hogy a diákok csak külön tanár, érettségi előkészítő tanfolyamok segítségével tudnak felkészülni. Így az óraszámcsökkentés igazából csak az államilag finanszírozott órák számát csökkenti, de a szülők által fizetett és a diákot terhelő összes óraszámot növeli. Természetesen ezzel az esélyegyenlőség nagymértékben csökken.

II. AZ ÉRTÉKELÉS PROBLÉMÁI

A kétszintű érettségi rendszer egyik célja az objektivitásra, a különböző iskolákban szerzett eredmények összehasonlítására való törekvés. Ennek érdekében a különböző kompetenciák egyes esetekben nagyon bonyolult pontozási rendszerét dolgozták ki. A középszintű érettségi szóbeli vizsgája során a szaktanár szinte lehetetlen feladat elé van állítva, amikor egyszerre kell ellátnia a kérdezőtanári, valamint az értékelő szerepet, amelynek során az összes pontozási szempontra egyszerre kell figyelnie.

Az is komoly kételyeket ébresztett a tanároknál, hogy az emelt szintű vizsgáztatásra felkészítő tanfolyamokon ugyanazt a videóra felvett próbafeleletet megnézve többen egészen más-képp értékelték azt a megadott, objektívnek mondott szempontok alapján. Az eltérés egy, néha két jegyet is jelentett. Tehát igazán a szubjektivitás nem küszöbölhető ki. De ezen ne csodálkozzunk: amíg ember az ember, addig szubjektum marad. Ha teljesen objek-



tív lenne, akkor már a géphez lenne hasonló. Természetesen érthető az a szándék, hogy a különböző iskolákban szerzett érettségi eredmények összehasonlíthatóak legyenek, de ez a rendszer – a Minisztérium számos más rendelkezéséhez hasonlóan – azt sugallja, hogy nem bíznak meg a tanárban. Olybá tűnik, mintha a diákot folyamatosan meg kellene védeni a tanárok túlkapásaitól, rosszindulatától.

További probléma, hogy az írásbeli és a szóbeli vizsgán szerezhető pontok aránya általában 2:1, azaz az írásbelinek sokkal nagyobb a súlya. Ez ma, amikor amúgy is egyre kevesebb lehetősége van a diáknak a tanulmányai során a szóbeli megnyilatkozásra, nem szerencsés arány. Még tovább erősíti az írásbeli számonkérés súlyát a mindennapi gyakorlatban. Ez a pontarány azt eredményezte, hogy a szóbeli során az írásbelin szerzett százalékos értéket csak fél, esetleg 1 jegynivel lehetett megváltoztatni. Tehát a kiugróan jó, maximális pontszámú felelet sem tudott esetleg egy gyengébb négyesnek megfelelő írásbelit ötösre felhúzni, míg egy erős hármast írásbelit a nagyon gyenge felelet sem rontotta le.

Az értékelést tovább bonyolította a példára adott pontok, dolgozatpontok és százalékok átszámítási rendszere. Több esetben a dolgozat végi értékelő táblázatok sem voltak eléggé egyértelműek és az elnevezésben következetesek.

III. SZERVEZÉSI KÉRDÉSEK

Az érettségi előkészítése felemás volt. A 2004-ben írt próbaérettségi elképzelése jó volt, de a tanárok nem kaptak

megfelelő visszajelzést. Csak mende-mondák keringtek a lesújtó eredményekről. A követelményrendszer nagyon későn jutott el a felkészítő tanárokhoz és a diákokhoz. Egyes tárgyakból még a tél folyamán is voltak változások. Ennek legalább két évvel, de még inkább négyvel az érettségi előtt el kellett volna készülnie. A diákok a középiskolai tanulmányaik alatt, négy évben keresztül készülnek a végső megmérettetésre. Ezt nem lehet az utolsó pillanatban megváltoztatni!

Az érettségi, különösen az emelt szintű érettségi lebonyolítására megfelelő felkészítések álltak a tanárok rendelkezésére, amely költségeire normatív módon a pénz is biztosítva volt. Itt a fő fájdalom, hogy sok pénz úgy került az oktatásügybe, hogy azonnal továbbcsúszott a továbbképzéseket szervező cégekhez. Ismerve az adatokat, egyesek nagyon jól járhattak. A felkészítések ugyanakkor jók voltak.

A lebonyolításban nagyon sok zökkenő volt. Az informatikai háttér az utolsó pillanatban készült el. A javító modul csak nyár közepére, amikor már a diákok, a tanárok és az elnök is nagyon nehezen volt utolérhető, hogy a javított dokumentumokat alá lehessen íratni.

Az emelt szintű érettségi vizsgát az erre kijelölt iskolákban teheték le a diákok, ugyanakkor minden hivatalos dokumentumot a diák iskolája állított ki illetve őriz. Ezért először a diákok írásbeli dolgozatait, majd a szóbeli értékelő lapjait az érettségiztető iskolának minden emelt szintű vizsgát tartó



iskolától külön el kellett hozni, ami sok szervezést és utazást igényelt. Márpedig mindehhez nagyon kevés idő állt az iskolák rendelkezésére.

IV. A FELVÉTELI

A kétszintű érettségi abból az ötletből fakadt, hogy a diákoknak ne kelljen felvételizni, hanem az érettségi kiváltsa ezt. Az idegen nyelv szakokat kivéve az egyetemek nem követelték meg a felvételihez az emelt szintű érettségit. Sokan elfogadták ezt az állapotot, és a biztosra mentek, azaz nem vállalták az emelt szintű érettségit, amelynek színvonaláról nem volt korábbi tapasztalatuk. Hallottam olyan iskoláról, ahol lebeszéltek, szinte nem engedték a diákokat emelt szintű érettségire. Mint utóbb kiderült, a frekvenciánál szakokra csak emelt szintű érettséggel lehetett bejutni. Sőt egyes helyekre még ez sem volt elég. Minimum egy nyelvvizsga is kellett a szükséges pontszám eléréséhez. Márpedig nonszensz, hogy a nyelvtudás dönt arról, hogy kiből lesz jó pszichológus, orvos, jogász vagy közgazdász. Mára köztudott, hogy jövőre változni fog a pontszámítási rendszer. De ezeket a problémákat józan paraszti ésszel előre lehetett látni. Vajon végzett-e valaki hatástanulmányt, végiggondolta-e valaki a felelősök közül, hogy minek mi lesz a következménye? Számomra úgy tűnik, nem. Azok a szakmai szervezetek pedig, akik jelezni próbáltak, zárt ajtókra találtak.

Az emelt szintű érettségi színvonala nem érte el a hagyományos felvételi dolgozatok színvonalát. Ezt mutatja,

hogy a vizsgázók 75-85%-a elérte az ötös teljesítményt. Ez azt jelenti, hogy a dolgozat nem húzta szét a mezőnyt, nagyon sok lett a maximális közeli eredmény. Mintha az olimpiai selejtezőszint 150 cm lenne magasugrásból. Ez a felvételi ponthatárok meghúzásánál komoly gondot jelentett.

De ennél is szomorúbb tény, hogy az egyetem nem döntheti el, kik lesznek a növendékei. Nem egy szakember beszélget a felvételizőkkel, aki esetleg évtizedek óta készíti fel a felsőoktatás szintjén a jövődiák szakembereit a hivatásukra, aki – tapasztalatából eredően – meglátja, vajon van-e tehetsége a felvételizőnek az adott szakmához, vagy sem. Kizárólag az érettségien szerzett pontok döntenek a jövőről. A jelenleg meglévő tudása mellett legalább olyan fontos, hogy milyen a diák elhivatottsága, rátermettsége. Számos olyan terület van, amely különösen erős morális tartást igényel. Mindezt egy egyetemi szakember észreveszi, de az objektívnek mondott pontozási rendszer eltakarja. Kivész az emberi oldal, a belső motiváció jelentősége. Pedig nemcsak a zeneművészetben fontos, hogy a diák ne csak precízen lejátszsa az egymás követő hangokat, hanem muzsikáljon is – minden szakmában megtalálható ez a „muzsikálás”. Itt jutottunk el újra a bevezetőben írt gondolathoz: ha nincs emberképünk, az elvek helyett a napi rutin fog győzedelmeskedni.

EPILOGUS

Mi a megoldás? Oktatási rendszerünkben még mindig nagyon sok érték van, ugyanakkor nagyon sok területen meg



kell újulnunk. Nem lehet mereven a régi rendszerekhez ragaszkodnunk, de nem szabad kritikátlanul átvenni a reformokat sem. Meg kell keresnünk, mi az, ami a diák egész személyiségét fejleszti, amitől teljesebb, boldogabb lesz. Meg kell értetni a politikusokkal, gazdasági szakemberekkel és a társadalmat befolyásoló különböző emberekkel, hogy nem az embereket kell a gazdasági és az ebből fakadó társadalmi

folyamatokhoz igazítani, hanem azokat kell úgy befolyásolni, hogy az ember továbbra is ember maradjon.

Kérek mindenkit, hogy ott, ahol él, dolgozik, tegyen meg mindent ennek érdekében. Merjünk gondolkodni, egy jobb világot megálmodni, azután pedig fáradságot nem kímélve tenni érte. Akkor talán a kétszintű érettségi is megtalálhatja helyét a magyar közoktatásban.





MIT LÁTTAM AZ ÉRETTSÉGIBŐL 2005-BEN?

RITTER BETTY

Gyászos napok voltak az írásbeli napjai: féltettük diákjainkat, hallgattuk a gyanúsítgatást, és közben tanítottuk a többi három évfolyamot. Az igazgatók hajnalonként fegyveres rendőrök között vették át a tételleket, az iskolában rendőrök grasszáltak.

A 2005. júniusi vizsgaidőszakban javító tanárként, emelt- és középszintű elnökként, végül pedig jegyzőként vettem részt. Sok mindent megtapasztaltam. Hallottam, olvastam a hivatalos értékeléseket is. Ebben az írásban nem értékelek, nem minősítek, csak tényeket közlök, saját tapasztalataimat, végül pedig a magam és tanár kollégáim javaslatait.

Előkészületek. A legtöbb tantárgy, így saját tárgyam, a matematika tanításában és a vizsgáztatásban is elkerülhetetlenül szükségesek a tartalmi és módszerteni újítások. Bár törvényi szinten megjelent a változtatás szándéka, a gyakorlatban 2003-ig nem mozdult semmi. Ettől kezdve viszont az idő nem volt elegendő, különösen mert a „végeken” a koncepciónak csak halvány körvonalai mutatkoztak. Úgy értem, egy köztanárt, de még egy szaktanácsadót sem kérdeztek javaslatokról, tapasztalatokról, még az első próbaérettségi is ad hoc jellegűnek mutatta magát. Nem kaptunk adatokat arról, hogy a tesztek bemérte-e valaki, nem tudtunk arról, hogy a próbavizsgák után a tételeken felsorolt vizsgakövetelmények miként válnak feladat-

sorokká. A 2003/2004-es tanévben érkeztek le az iskolákba a matematika összefoglaló feladatgyűjtemények mintapéldányai, amelyekből tréningezhettek a jelöltek. A tanítás szemléletében matematikából jelentett a legkisebb módosítást a felkészítés új időszaka, a többi tantárgy esetében jelentősebb szemléletbeli változásnak kellett megfelelni ezen idő (gyakorlatilag egy tanév) alatt. A vizsga jellege és követelményszintje csak a 2004-es próbaérettségik után körvonalazódott valamegyest. Biztos képpel senki nem rendelkezett, még a kétszintű képzést végzők sem. 2004 tavaszán a kétszintű érettségire felkészítő tanfolyamon a Pilisborosjenőről érkezett előadó, miután több kérdésünkre sem tudott választ adni, illetve ellentmondásba keveredett önmagával, azt mondta: „Ne várjanak tőlem biztos információkat, inkább az önök ötleteit várjuk, hogy a rendszerbe építhessük.” Ekkor egy évvel voltunk az új rendszerű érettségik előtt, és iskoláink fejenként kb. 30 000 forintot fizettek „képzésünkért”. (...) Akkor még kérdéses volt az emelt szintért járó plusz 7 pont is. (Szó volt arról, hogy differenciáltan, az eredménytől függő-



en adnak majd 3-5-7 plusz pontot. Ezt később elvetették, holott kivédhette volna azt az aránytalan előnyt, amit az előző években érettségizettek szerezhettek.)

A vizsgálónökök képzése minden jó szándék mellett is pontosan azokat a bizonytalansági tényezőket tartalmazta, mint maga a rendszer. Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) regionális munkatársai mindent megtettek az elnökök, jegyzők, szervező igazgatóhelyettesek tájékoztatására, de nyitott kérdések így is maradtak. Az OKÉV főigazgató-helyettese például a vizsgák előtt egy hónappal azt mondta, hogy „az elnöknek nem feladata minden dolgotatot át nézni, mert az fizikailag lehetetlen is”. A törvényességet persze így a javítások tekintetében nem tudja felügyelni, de erre az érv a következő volt: „nem gondolom, hogy Magyarországon a tanárok megbízhatatlanul javítanak”.

Természetes, hogy miközben bennünk gyülekeztek a kérdőjelek – miközben javaslatainkat folyamatosan továbbítottuk a meghallgatás reményében –, tanítványainkat a legjobb tudásunk szerint tanítottuk és bíztattuk. Tanárember nem is tehet másképp. Ezért volt különösen fájdalmas saját miniszterünk támadása, amelyben tétellopást emlegetett, és amelyben minden felelősséget azonnal a tanárookra és az iskolákra hártott. Gyászos napok voltak az írásbelik napjai: féltettük diákjainkat, hallgattuk a gyanúsítgatást, és közben tanítottuk a többi három évfolyamot. Az igazgatók hajnalonként fegyveres rendőrök között vették át a

tételeket, az iskolában rendőrök graszszáltak. Bizonytalan lélektani környezet a maturanduszoknak. Kétóránként újabb hírek az elektronikus sajtóban és az Oktatási Minisztérium (OM) honlapján. A miniszter pedig a tanárok szándékát és iskoláit bemocskolva, ellehetetlenítve hősként áll az erkölcs süllyedni látszó hajóján, nem mond le, menti, ami még menthető. Ez a kötelessége, és egyébként sem a minisztérium hibázott – mondja. Milyen furcsa tréfa a sorstól, hogy éppen a tudásalapú társadalom pillérének mondott informatikai rendszer tette lehetővé a tételek publikálását. (Jó pillanat lett volna elgondolkodni, hogy a tudásalapú társadalom víziója helyett erkölcsalapú társadalmat kellene építenünk. Ez majd támasza, talpköve lesz a tudásnak.) Moralizáltunk, bosszankodtunk, reménykedtünk. Eközben gyülekeztek a tények, amelyeket a jövő évi vizsgákhoz javító szándékkal el kell mondanunk.

Az első rögtön a *titkosítás*. Tapasztalataink szerint tanítványaink ezt ilyen formában nem igényelték, őket inkább zavarta. (Már másnap teljes kódszámfeltárás mellett próbáltak érdeklődni eredményeikről.) Ha – ahogy néhány helyen szervezték a kódokat – csak az osztályon belül javított az őket tanító tanár, értelmét veszítette a titokrendszer, hisz a tanárok többsége felismeri a tanítványai írását. Ha pedig – ahogy a központi szándék elvárta – bárki bárhol javíthat, akkor egy öt-, hat- vagy többszörös gimnázium tanárai a szóbeli vizsgák mindkét hetében saját iskolájukban bi-



zottsági tagok, így nem tudnak elnökként az OKÉV felkérésének eleget téve más iskolákban vizsgákat vezetni. Pedig így is kevés a vizsgaelnök.

Az írásbeli dolgozatok javítása után – melyet az elnökök később szűrőpróbaszerűen ellenőriztek – következtek az **emelt szintű szóbeli** vizsgák. Az emelt szintű tantárgyi bizottságok előtt csak a vizsgázók neve volt ismert, írásbelijük eredményét nem ismertük, még iskolájuk nevét sem lett volna szabad tudnunk. A vizsgázók eközben büszkén viselték iskolai nyakkendőjüket, jelvényeiket, és a bizottságot néhányan megvárták ebédidőben vagy a nap végén, és még az írásbeli eredményeiket is megakarták mondani, olykor meg is mondták. A tantárgyi bizottságok is titkosítva voltak, a szervező iskolák a vizsga napjának reggelén tudták meg a bizottsági tagok nevét (előttük addig csak az elnök neve volt ismert). Ez időnként átmeneti zavart okozott, de a fennálló problémákat az OKÉV munkatársai gyorsan korrigálták.

A tételek tartalmi részét illetően szinte mindannyiunknak voltak-vannak jobbító ötletei, de pillanatnyilag ezt még senki sem kérdezte. Sok tárgyból tapasztalat, hogy a húzható tételek nehézségi foka jelentős mértékben különbözött egyazon tárgyból, ugyanazon a napon. Ez feltétlenül javítandó. Továbbá tanítványainkkal együtt vártuk, hogy a tételek a vizsgák után kikerülnek a világhálóra – ez eddig még nem történt meg. Vajon miért? Ha titkos marad, nem nehéz megjósolni, hogy üzletté válik a tételek kiadása, és

a bizonyíthatatlanság miatt az egész vizsgáztatói kör vádolható lesz majd.

Egyébként úgy tudom, nem volt elegendő számú – az Országos vizsgáztatói névjegyzéken szereplő, egyúttal emelt szintre képzett – elnök több tantárgyból. (Nincs elég ösztönző erő az elnöki munka szakmai, erkölcsi és anyagi megbecsülésében sem.) Elgondolkodtató, ha jövőre várhatóan többen tesznek emelt szintű vizsgát, a szükséges nagyobb számú, tantárgyi bizottságba kerülő tanár nélkül saját iskolájukban milyen fennakadással folyik majd a tanítás. (Bizonyos iskolákban alkalmanként így is öt-hét hiányzó tanár volt az emelt szintű vizsgák miatt, ami már jelentős problémákat okozott a helyettesítésben.)

A **középszintű szóbeli** vizsgákon sokan szembesülhettek azzal, hogy bár az új rendszer kommunikáció- és kompetenciacentrikus, a nyelvi szóbelik eredménye kb. az egynegyedét teszi csak ki a teljes pontszámnak. A nyelvtanárok kifogásolták ezen túlmenően azt is, hogy a különböző élő nyelvek szóbeli vizsgáinak tételeit lényegesen eltérő módon kell összeállítani (például nem ugyanannyi vizsgarészből állnak). A vizsgához méltatlan, hogy elegendő a vizsgázók száma+1 szóbeli tételt összeállítani (alkalmasint olaszból vagy franciából kettőt vagy hármat). A magyar és történelem tantárgyak szóbeli vizsgáját eltérő koncepció szerint kellett pontozni. Magyar nyelv és irodalomból (két tantárgy) a szóbeli vizsga tartalmi részére a szóbeli pontok fele jár, az előadásmódra a másik



fele. Történelemből a szóbeli vizsga hat kötött szempont szerint volt értékelendő (a feladat megértése, világosság-nyelv-helyesség, források használata, szaknyelv alkalmazás, tájékozódás térben és időben, problémaközpontú bemutatás).

Az érettségi zárásának mindig izgalommal várt pillanatai voltak az **elnöki értékelések**. Az ellenőrzés és értékelés hiányától szenvedő közoktatásban ezek a percek adtak némi visszajelzést a vizsgáztatóként jelenlevő tanároknak arról, mit lát tanító-nevelő munkájuk eredménye mögött egy külső szemlélő, az elnök. Most ez a lehetőség gyakorlatilag megszűnt, hiszen minden vizsgacsoport heterogén a rendes, az előrehozott és az egyéb vizsgatípusban együtt vizsgázók miatt.

A **jegyzők** terhelése jóval meghaladta az előző évit. A tantárgyankénti rész-pontszámok és százalékos eredmények miatt adatok hatalmas mennyiségét kellett átírni, egyeztetni, gépbe vinni – olyan informatikai háttér mellett, amely nem állt a helyzet magaslatán. A szoftver akadozott, a szóbelik napján lelassult, adatokat csak este tudtunk bevinni. Igaz ugyan, hogy ha ezen már túl voltunk, pillanatok alatt készen lettek a nyomtatható dokumentumok.

Az **adminisztráció** sok ponton lenne javítható. A nyomtatott osztályozó ívek osztályonként 60-80 oldalasak, és ezt nagyon sokszor kellett átforgatni egy vizsga során. Miközben minden oldal egyharmada, olykor fele üres maradt, a maradék területen túl kicsi betűmérettel dolgozott a program, ami a szemnek megterhelő, emellett még a vizs-

gázó neve sem volt kiemelve, s ezzel észrevehetőbbé téve. Miközben az elnök egyik legfontosabb feladatává lépett elő a szóbeli vizsgák adatainak rögzítése, a nyomtatható dokumentumban nincs helye a tételszámnak, sem a húzás és a feleletkezdés időpontjának.

A vizsgák **értékelése** a minisztérium részéről a vártnak megfelelően alakult: sikerpropaganda az OM honlapon. Az iskolák a minisztérium szerint hibáztak abban, hogy nem bíztatták tanítványaikat az emelt vizsgaszint választására. (Vájon a középiskoláknak bölcsőbbnek kellett volna lenniük a rektori karnál, akik több ízben nyilatkozták, hogy beérik a középszinttel?) A magas ponthatárookra sok vizsgázó panaszkodott, de alig akadt fórum, ahol elhangzott volna a magas pontszámok valódi oka: *a középszintű vizsgák alacsony követelményszintje*. A túl könnyű írásbelik nem osztályozták megfelelően a vizsgázókat, nem húzták szét a mezőnyt. Azok az alsóbb éves tanítványaink, akik látták az érettségi feladatait, szinte egységesen azt kérdezték: „Ezért kell négy évig ide járnunk?” – vagyis a vizsgához méltatlannak találták az alacsony követelményt.

A rendszer javítása a következő évi vizsgák előtt talán még nem késő. Ehhez néhány szempontot ajánlok:

- 1) A középszintű írásbeli követelménye legyen méltó az „érettség” szóhoz, és valóban osztályozza (tudásszintenként válassza szét) a vizsgázókat.
- 2) A titkosítás ne legyen kötelező.
- 3) A vizsgaelnökök számának növelése érdekében tegyék meg a megfelelő lépéseket.



- 4) Csökkentsék a sok és drága (papír-igényes) adminisztrációt.
 - 5) Javítsák ki a szoftverhibákat, és szüntessék meg a rendszer kritikus napokon való lassúságát.
 - 6) Az emelt szintű szóbelin húzható tételek egy tárgyon belül azonos nehézségűek legyenek, és az előző vizsgaidőszak tételei kerüljenek ki a világhálóra.
 - 7) Legyen egyöntetű a középszintű szóbeli vizsgarészek pontozásának szempontrendszere a különböző tárgyak esetében.
 - 8) Ha a középszintű szóbeli vizsgákat két hét alatt kell lebonyolítani, akkor az erőltetett menetet eredményez egyrészt a nagyobb iskoláknak a párhuzamosan futó vizsgák miatt, másrészt az OKÉV-nek az elnökök beosztása miatt.
 - 9) A várhatóan emelkedő számú emelt szintű vizsgák írásbeli javítására illetőleg a szóbeli bizottságokba felkért tanárok hiánya megoldhatatlan gondot okoz az iskoláknak a helyettesítésben, amit meg kell előzni.
 - 10) Változtatni kell a feladatlapok tárolásának ez évi módján.
- Az érettségi legyen erőpróba, legyen megmérettetés, legyen tétje, hogy a középiskolai munka ne legyen hiábavaló!





Érettségi aranyköpések magyar nyelv és irodalomból

Művei sokat lendítettek a felvilágosodás szekerén.

Szent Balázs püspök a torokfájás védőszentje, miután egy pogány átvágta a torkát, s egyben életének láncolatát is.

A nyelv a legegységesebb jellemszer.

Ady különben szívesen használta ezt a módszert, egyik írói álneve például az volt, hogy Ida, legalábbis a keresztretjvényekben ez szerepel.

Petőfi Sándor Kiskőrösön született, apja Petrovics Emil.

– Tanár: Írjon példát a műveltető igékre!

– Diák: Pista olvas.

Azok a humanisták, akik szeretik az embereket, de nem ám egyenként, hanem mindet egyszerre.

Csokonai a költészet mellett tanítással kereste a kenyerét, nem is csoda, hogy olyan fiatalon meghalt.

Ha a Himnusz vagy a Szózat elhangzik, minden hazafi szívében kigyullad egy kis piros lámpa.

Petőfi leghumorosabb műve A terem kalapácsa című költemény, amit vicces kedvében fabrikált.

József Attila úgy halt meg, hogy a vonat alá ugrott és jött a vonat.

A felvilágosodás az irodalmi sötétség ellentéte és azzal egyenértékű.





Kritika és javaslatok az új érettségi kapcsán

SZÜLŐI TILTAKOZÁS

CSÁKVÁRINÉ VERÉB VALÉRIA

Az Oktatási Minisztérium épülete elé, 2005. augusztus 5-én, szülői szervezetek tüntetést szerveztünk az érettségi-felvételi igazságtalanságai elleni tiltakozásul. Álláspontunkat az alábbi nyílt levélben fejeztük ki:

„Nyílt levél Magyar Bálint miniszter Úrnak

Mottó:

„A halálos ágyon csak akkor pihensz nyugodtan,
ha mindennap, minden öntudatoddal
az igazságot szolgálod...
Ennyi az életed értéke.”

(Márai Sándor)

Tisztelt Miniszter Úr!

Mi, az itt jelenlevő és a többi, megérdemelt vakációját töltő diák, szülő és tanár döbbenet követjük a médiában a drámaian magas ponthatárokról, az Alkotmánybíróság által is kimondott jogegyenlőtlenségről és az Oktatási Minisztérium bűnbakkereséséről szóló szalagcímekeket.

Ugyanakkor az OM honlapjáról és a Miniszter Úrtól is azt halljuk, hogy az érettségi szakmai (talán a tanárokról beszél?) és diákkörben is általános tetszést aratott.

Mégis e-mailekben, sms-ekben és a médiában felháborodott diákok és szülők minősítik szakmai bukásnak és súlyos igazságtalanságnak a kialakult helyzetet.

Az is közismert, hogy a július 20-i ponthúzó konferenciára a Minisztérium előzetesen kidolgozott pontszámokkal érkezett, amelyek nem a felvételi keretszámokon, hanem az általuk kidolgozott „irányszámokon” alapultak. Ez ellen három egyetem dékánja is tiltakozott.

A sajtó botrányról beszél a jogi karokon és rémisztő helyzetről a pszichológián. Ezt a vészterhes felvételi rendszert nevezi Ön, Miniszter Úr, sikeresnek?

Következő „hiteles” információként azt is közli ezzel a sok, ki tudja miért elkeveredett és elégedetlen emberrel, hogy a régi és az új rendszert nem érdemes összevetni, mert két teljesen különböző rendszerről és pontszámítási módról van szó. Vagyis az érintettek (csöndben megkérdezem, lehet, hogy a Minisztérium sem) következtették ki még az idei évre vonatkozó tendenciákat sem a tavalyiakból.





Igaz ugyan, hogy az érettségizők bibliájának tartott Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató azt írja, hogy például a jogi karra két középszintű érettségi kötelező. Az, hogy ezzel egyik jogi karra sem kerülhet be a jelentkező, az csak a „tökéletesen” működő rendszer újabb ismérvé.

Azt is mondja Ön, Miniszter Úr, hogy mindez a diákok, a szülők és a tanárok felelőssége. Merthogy tudhatták volna. Annyi feltételes módú ige van ezekben a nyilatkozatokban, hogy ha ezek fele a „sikert” kommentálná, a baj sokkal kisebb lenne.

Az érintettek nevében szeretném Öntől megkérdezni, hogy az egekig szökő (a hangsúly a jelzőn van) ponthatárokkal és a pontszámítás méltatlanságával kapcsolatban milyen felelős hatástanulmányok készültek, és azok hogyan jutottak el az érintettekhez? Azt már csak félve jegyzem meg, hogy a ponthatárok ilyen mértékű emelkedésére talán a Minisztérium sem volt felkészülve. Bevezetett egy rendszert úgy, hogy a várható következményekkel nem volt tisztában? Vagy esetleg tudta mindezt, de mégsem mondta? Hiszen a rendszer ilyen „apróságokon” nem bukhat meg... Vagyis a ki nem számítható tendenciák és a véletlen eleve beleépült az ideai érettségi rendszerbe, aminek következményeivel az érintett tárca nem számolt.

Jogsértés Ön szerint azonban mégsem történt. Ugyanakkor esélyegyenlőség sincs. De se baj, hisz ez már máskor is előfordult. És majd kijavítjuk jövőre a hibát, vagy legalábbis megígérjük.

Ennek, tisztelt Miniszter Úr, ami itt most történt, a jogszerűség és a törvényesség hitével világba induló nemzedék szemszögéből nézve nagyon súlyos erkölcsi következményei vannak. Ennek az Ön által felvállalt, méltatlan rendszernek szerve része a sunnyogás. Számokról, statisztikákról esik akkurátusan szó, ezek mögé a Minisztérium elvtelenül odabújik. Vannak azonban az érettségi botrányra vonatkozó titkosított adatok, amelyek viszont nem nyilvánosak. Miként azok a számok sem tartoznak a közvéleményre, hogy a régebben érettségizettek emelt szintű többletpontokkal hányan kerültek be bizonyos helyekre. Akkor ők most régi vagy új érettségizők?

Az sem publikus, hogy az irracionálisan magas pontértékek másik oka nem egyéb, mint a zárt ajtók mögött radikálisan megnyírbált egyetemi keretszámok. Az viszont teljesen „egyértelmű”, hogy a kialakult helyzet a diákok, a tanárok és a szülők kizárólagos felelőssége.(?)

Ezt az érintettek nevében határozottan visszautasítom. Ezért az elkapkodva és hatástanulmányok nélkül bevezetett rendszerért nem mi, hanem Ön a felelős, Miniszter Úr.

114 986 idén érettségiző diák és az ország felháborodott közvéleménye szembeül nap mint nap azzal, hogy Ön és tárcája mennyire elégedett és semmiért sem felelős. Úgy gondolom, ez vérlázító. Ön, Miniszter Úr, az érettségi botrányal és





a felvételi rendszer méltánytalanságával kétszer csapta arcul azt a generációnyi diákot, akik ennél sokkal többet érdemelnek. Megfosztotta Őket az érettségi méltóságától és az igazságos erőpróba lehetőségétől és értelmétől. Odadobott áldozatként egy nemzedéket egy legalábbis erősen vitatható rendszernek, és kísérleti nyúlként használta őket.

Kért-e már Ön, Miniszter Úr, ezektől a diákoktól és szülőktől bocsánatot? Odaállt-e az érintett tanárok elé, és számot adott-e arról, hogy hány érettségit kellett újraíratni, miért késtek az érettségi jegyzők szoftverei, és hány érettségi bizonyítványt kellett emiatt éjszakába nyúlóan kiosztani? Ki előtt és mikor adott, Miniszter Úr, számot arról, hogyan kótyavetyélte el egy generáció álmait és bizalmát egy igazságos felvételi rendszerben?

Ön, Miniszter Úr, a felelős azért, hogy az iskola a méltó megmérettetés helye helyett csatatérre változott.

Vágy Önre talán nem vonatkozik a leggondosabb szülő felelőssége, amellyel minden szülő és tanár tartozik otthon és az iskolában? Ön, Uram, diákok százezeivel bármit megtehet?

Ennek a felelősségnek az áthárítása szakmai és emberi kompetenciákat kérdőjelez meg. Úgy látjuk, hogy ebből Önnek, Miniszter Úr, le kellene vonnia a személyére vonatkozó megfelelő következtetéseket.

Lehet ügyeket arcátlanul és cinikusan meggyalázni, de az igazságnak nincs szüksége védőügyvédre. Van és megkerülhetetlen, és megvédi önmagát. Megszólít és minősít. Ön, Miniszter Úr, megteheti, hogy semmit sem tesz, de annak is van üzenete. Egyet nem tehet. Nem kerülheti meg a problémát, és nem tehet úgy, mintha semmi sem történt volna. Ön vesztessé degradálta a becsületesen tanuló diákok százezeit. Megfosztotta őket a tudás megszerzésének és értelmének méltóságától. Attól a találkozástól, amelynek ihletett pillanataiban fény vetül a világra. Ami az iskolát azzá teszi, ami.

Eger, 2005. augusztus 5.”

*

A tárcsa vezetői politikai indíttatásának nevezték a szülői tüntetést. A megmozdulás egyik szervezőjeként erre az alábbi sajtóközleményben válaszoltam:

„A sajtó nyilvánossága előtt szeretnék ismételtlen óva inteni minden érdekeltet attól, hogy az augusztus 5-én az Oktatási Minisztérium előtt rendezett kifejezetten szakmai és erkölcsi kérdéseket felvető, az érettségi-felvételi rendszer anomáliáira az emberek figyelmét felhívó tiltakozó gyűlésnek politikai színezetet tulajdonítson. Ezt határozottan visszautasítom.





Nagyon egyszerű besározni egy nemes ügyet, csak az a kérdés, hogy ezt ki hiszi még el. Ha egy orvos kezei között meghal egy beteg, és szakmailag vétett, nem száználmas-e a házastársa (rokona, ismerőse...) politikai hovatartozását előcibálni, mielőtt megkérdeznénk tőle, hogy miért hibázott és ő-e a felelős. Ez a kérdésfelvetés leginkább a kérdezőt minősíti, és a lényegen egyáltalán nem változtat.

Szomorúnak és nagyon elgondolkodtatónak tartom, hogy ebben az országban morális kérdések igazságtartalmát már csak így lehet felvetni. Én csak egy középiskolai tanár vagyok, aki eddig került a nyilvánosságot, és akinek a helye nem a kamerák és a mikrofonok előtt, hanem a katedrán van. Bár ezek után sajnálom, hogy a TV-csatornák meghívásait arra hivatkozva nem fogadtam el, hogy nem én, hanem az általam képviselt ügy a fontos. Sem politikai párt, sem egyéb szervezet tagja nem vagyok. Mégis úgy érzem, hogy valakinek végre a nevét és az arcát kellett adnia ahhoz, hogy tiltakozzon ez ellen az égbekiáltó gabszág ellen. Sok ember óva intett ettől, mások elmondták, hogy nagyon félnek és még ennél is jobban féltik a gyermeküket. Ezt és azt érzem igazi problémának, hogy azok, akikről szó van, belefásultak-e és végleg földadták-e már lélekben, hogy küzdenek akkor, amikor leszakad az ég és megnyílik a föld.

Egy angol író, Conrad beszél egyik regényében olyan sorshelyzetekről, amelyek próbára teszik az embert (testing time – a próbatétel ideje, mondja ő). És ilyenkor nem az a fontos, hogy mindezt ki látja és hogyan kommentálja, hanem az ember saját lelkiismerete. Az a bíró. Az ugyanis megkerülhetetlen. Ez időnként emberpróbáló, sőt nagyon kellemetlen feladat.

Én ezért az ügyért ennyit tehettem. Az illetékeseknek – így a magabiztosan nyilatkozó *Arató Gergely* úrnak is – leginkább ezt a két dolgot ajánlom. A számvetést és a tetteket.

Nagy szüksége lenne már végre mindkettőre ennek a hazugságokkal megtevesztett és ennél sokkal többet érdemlő országnak...

Eger, 2005. augusztus 6.

Csákváriné Veréb Valéria
egri szülő és középiskolai tanár”





A KÉTSZINTŰ TÖRTÉNELEMÉRETTSÉGIRŐL

GRYNAEUS ANDRÁS

A Az új érettségi révén megalkotott sajátos kimeneti szabályozás helyett célszerűbb lett volna az okokat feltárni, és ezeket orvosolni. (...) Miután ezekkel a kérdésekkel nem nézünk szembe, a betegség orvoslása helyett lényegében tüneti kezelésre került sor.

A most debütált kétszintű érettségi gondolj három különböző síkon ragadhatók meg: beszélnünk kell pedagógiai, etikai és szakmai gondokról.

Pedagógiai gondok. – A pedagógiai gondok közül a legfontosabb, hogy a vizsga jelen formájában felborította a középiskolák évvárását. Alapvető hiba volt a magasabb szint érdekét kiemelve az emelt szintű vizsgákat június közepére, a középszintűeket a hónap végére helyezni. Ez ugyanis lehetetlenné tette a tanév normális befejezését, és az érettségizettek, akiket példaképpül lehet(ett volna) állítani a kisebbek elé, kimaradtak a tanévzárásból. Ez a rendszernek súlyos pedagógiai deficitje, a középiskola nevelőmunkájának figyelmen kívül hagyása. A továbbtanuló kisebbség maga alá gyűrte a középiskolák teljes közösségét.

A középiskolák működésének ellehetetlenedését eredményezi az előrehozott érettségi intézménye is. Az alsóbb évfolyamok tanulói számára ugyanis nem biztosítottak azok a lehetőségek, amelyek a végzősöknek adottak. Például az érettségi szünet. Így ők a felkészülésüket csak életük és tanulásuk más területeinek rovására tudták, tudják

végezni. Ez az osztályközösségek szétverését eredményezi, és az osztályfőnököknek kell közelharcot vívni a hiányzásokkal, „tanulmányi szabadságokkal”.

Súlyos pedagógiai nehézség, hogy a feladatok értékelésénél megszabott pontok irreálisak. A feladatmegértésért 12 pont járt, ami a szóbelin kapható pontok 20%-a, a nyelvhelyességért pedig 6 pont (10%) illette meg a tanulót. Egyetértek azzal, hogy mindkét szempont fontos és értékelendő. Viszont, szélsőséges esetben, ha valaki a témáról beszél, szabatosan, de tévedésekkel és rossz adatokkal, ismeretekkel, az is elérhet minimum 30%-os eredményt! Ez a középiskolai oktatás követelményét helyezi légüres térbe, és az érettségi vizsgában kicsúcsosodó számonkérést teszi nevetségessé.

E probléma másik vetülete az írásbeli vizsga alacsony színvonala. A legrosszabb tanulók is 70% körüli eredményt értek el, ami 4-es osztályzatot jelent. Döbbenetes élményt jelentett számomra, amikor az egyik ismerősöm 13 éves kislányával – aki egy gyenge általános iskolában 3,7-es tanulmányi eredménnyel rendelkezik – megíratam a középszintű feladatlap teszt-részét.





Az eredmény 60% lett, ami még éppen 4-es. A 14 éves bátyja, aki egy neves hatévfolyamos gimnáziumban 4,0-ás félévi átlaggal koptatja az iskolapadot 87,7%-ot ért el (ez a jeles érdem(?)jegy középmezőnye). Ha figyelembe vesszük, hogy a 20. század történelmét egyikük sem tanulta (jóllehet a teszt több feladata ezzel az időszakkal foglalkozott), és atlasz sem állt a rendelkezésükre, az eredmény mindenképpen elgondolkodtató. Nyilvánvaló, hogy e két mérés nem tekinthető megalapozott, tudományos eredménynek, de szembeszökő, hogy egy jó képességű és jól tanuló 14 éves gyerek történelemismereteihez tanárként minimális újat kell(ene) hozzáadnom az eredményes érettségi vizsga érdekében, azaz történelemtanári munkám „hozzáadott értéke” elenyésző. Tevékenységem – úgy tűnik – a gimnáziumi évek alatt lényegében a történelem-esszé megírásának megtanítására korlátozódik, ami egyszerűbben fogalmazva fogalmazás-oktatást és fogalmazáskészség-javítást jelent. Ha ez a jövő útja, akkor kár évenként át egyetemi szinten a történettudomány műhelytitkaival megismertetni a leendő tanárokat, sokkal hatékonyabb lenne magyartanári és tanítói ismereteket átadni nekik.

Etikai problémák. – A kétszintű érettségi bevezetése a jelen formában etikátlan volt. A törvény két évre előre változtathatatlanságot ír elő, és a gyerekektől is két évre előre szóló döntést várnak el. A most érettségizetteknek két éve kellett nyilatkozniuk arról, hogy miből kívánnak emelt szinten érettsé-

gizni majdan. A döntésük pillanatában a rendszerről lényegében semmit sem lehetett tudni, és sovány vigasz, hogy döntésüket módosíthatták. Maga a rendszer is változásokon esett át, még az utolsó hónapokban is. A 9–10.-es tananyagot feldolgozó példatár 2004 karácsonya előtt pár nappal jelent meg, tévesen meghatározott példányszámban, így két nap alatt elfogyott a boltokból. Ez az erkölcsi problémákon túl azt eredményezte, hogy nem volt lehetőség a hibák korrigálására. (Érdekes helyzetbe kerültem számtalanszor, köszönhetően a hibás, gyakran nem egyértelmű kérdéseknek vagy a javítókulcs helytelen válaszainak.)

Szintén az etikai problémákhoz tartozik a fellebbezés fogalmának tisztázatlansága. Ez főleg emelt szinten jelentett gondot. Zavaros volt az időpontja, illetve időbeli korlátai (a vizsgától számított 3 napig, vagy az eredmény megtudásától számítva). A tartalma is homályos volt a diákok számára, azaz vitathatják-e a kapott pontok mennyiségét, vagy csak a körülményeket (pl. felkészülési idő, segédeszközök), és a vizsga lefolyásából mit? A kérdezők személyét, képzettségüket?

Szakmai kérdések. – Dicséretes a két-szintű érettségi megtervezőinek és összeállítóinak azon törekvése, hogy a tanulók a történelmi források kezelésében is rendelkezzenek rutinnal, és a vizsga ezt kérje is számon. Ám a közép-szintű feladatlap ebből a szempontból paródiának sikeredett. A 16. feladat például a középiskolás tankönyvet és az abból vett idézetet szerepelteti for-





rásként (ami egy pedagógia-történeti dolgozatban 50 év múlva valóban forrásértékű lesz majd). Ugyanez a probléma más feladatoknál enyhébb formában is jelentkezik (l. a 9. feladat *Romsics Ignác*-idézetét). Felmerül a szakmai kérdés, hogy vajon a történészek és a feladatlap összeállítóinak forrásfogalma nem tér-e egymástól.

Komoly gondnak tartom, hogy szakmailag hibás feladatot is tartalmazott a középszintű feladatlap. A *Periklész* kori athéni államra vonatkozó feladat (13. feladat) 18 évben jelölte meg a nagykorúság határát. Ez a forgalomban levő tankönyvekkel¹ ellentétes, hisz azok egyértelműen 20 esztendőről beszélnek.

Úgy vélem, zsákutca a történelemtanítás és -tudás képességekre (kompetenciákra) való leszűkítése. Ugyanis a történelemkutatás módszereinek megfelelő alkalmazása a történelmi ismeretek egy szelete csupán. Az érettségi a hangsúlyt erre teszi, holott ezeknek profi alkalmazása csak azoktól kívánatos, akik a történelmi pályák egyikén kívánnak továbbhaladni. A többségnek természetesen ismernie kell ezeket, és jogos elvárás, hogy egy „érett” ember tudjon értelmezni egy grafikont, egy történelmi térképet, egy történelmi eseményt megörökítő képet. De ez az érettségi minimalizálja a kompetenciákat is, és kisiskolás szintű egy vaktérképhez kapcsolódó feladat megoldása – a történelmi atlasz segítségével. Arról nem is beszélve, hogy az igazi „kompetenség” nem csak szöveg- és forrásértést kíván meg, hanem masszív háttérismerteket is!

Szakmailag hibásnak tartom az újkor előtti történelmi korok marginalizálását. Számos világ- illetve európai folyamat gyökere nem újkori. Gondoljunk csak a közelmúlt többfelvonásos balkáni genocídiumára, amelynek egyik gyökere az 1054-es egyházszakadásig, illetve *Cirill* és *Metód* szláv térítéséig nyúlik vissza, a másik pedig a török balkáni térhódításáig és ennek következményeiig. De ugyanez figyelhető meg az izraeli–arab konfliktussal kapcsolatban is, amelynek alapjait Jeruzsálem 70-es bevételével rakták le, majd az iszlám *Omajjád*-dinasztia alatti térhódításával folytatódott.

A kétszintű érettségi egyik elérni kívánt célja a tudás, a tanított anyag egységesítése. Ez önmagában helyes törekvés, hisz elfogadhatatlan az a helyzet, hogy sok tanár nem jut el a második világháború utáni anyagrészekig, és az 1956-os forradalom és szabadságharc eseményei rendre kimaradnak. Az alkalmazott eszközök viszont nem a legjobban szolgálják ezt a célt. Olyan alacsonyra sikerült meghúzni az elvárt szintet, hogy az lefelé nivellál. Ahogy egy diákom megfogalmazta: most már nem is történelmet kell tanulni, hanem a példatár típusfeladatait kell megismerni, mert az elvárt háttérismeret minimális, és a zöme úgyszólván benne van az atlaszban.

Az új érettségi révén megalkotott sajátos kimeneti szabályozás helyett célszerűbb lett volna az okokat feltárni, és ezeket orvosolni.

Miért szűnt meg, vagy miért nem modernizáltuk, töltöttük fel érdemi





tartalommal a szakfelügyelői rendszert? Miért nem „ellenőrzi” – hangsúlyozom: segítési és nem retorziós szándékkal – a munkámat senki? Miért várjuk el ennek megoldását a túlterhelt és mondjuk énekszakos igazgatómtól? Miért nem nézünk szembe az egyetemi oktatás gondjával, és azzal, hogy a 20. század történelmét az egyetemeken gyengén tanítják (a kivételektől bocsánatot kérek)? Miért nincs „pályaalkalmassági vizsgálat” az egyetemeken a tanári pályára készülők számára? Miért reméljük, hogy a több generáción keresztül rosszul oktatott tanárok (a pályán lévők legalább fele ide tartozik!) szemlélete, tudása megváltoztatható néhány nagyon különböző minőségű továbbképzéssel vagy egy példatárral? És nem kerülhetjük meg a legsúlyosabb kérdést: Miért nem teszünk lépéseket a történelemtanítás és az iskoláink átpolitizáltságának megszüntetéséért? Miért hagyjuk, hogy öngyilkossággal érjen fel, ha egy tanár részletesen beszél a cionizmus kialakulásáról és a zsidókérdés megszületéséről, vagy a gulágról? Miért kockáztatja az ember az állását, ha elviszi végzős diákjait a Terror Házába? Miért fasisztázhat le egy parlamenti képviselő a Parlament ülésén egy tankönyvet és annak szerzőjét?

Miután ezekkel a kérdésekkel nem néztünk szembe, a betegség orvoslása helyett lényegében tüneti kezelésre került sor. És nem tudjuk meghaladni azt a gondot, hogy az elmúlt évtizedekben az érettségi lényegében *cellá* vált az

érett és széleskörű alapműveltséggel rendelkező ifjú felnevelése helyett. Ezt a helyzetet az új rendszer – sajnos – stabilizálja.

*

Ennyi gond után nézzük az esetleges megoldást. Három érdek ütközését kellene feloldani:

- A *középbiskolák* érdeke az, hogy az érettségi vizsga érdemi szerepet játsszon a pedagógiai folyamatban, ne szimpla záróvizsgává törpüljön egy tantárgy tanulása végén, hanem a tanulmányok eredményes befejezésének látványos bizonyítéka legyen.
- A *felsőoktatási intézmények* elvárása az egységesen értékelhető és válogatásra érdemben esélyt adó vizsga illetve eredmény.
- A *tanulók* érdeke pedig az, hogy az érettségi elérhető, ám kemény munkával elérendő teljesítményt kívánjon meg tőlük, azaz komoly és érdemi színvonala legyen.

E három érdek összefogható a mostani rendszer minimális változtatásával:

- Egyrészt az egész vizsga színvonalát, keménységét kellene sokszorosára emelni. Ezt az illetékesek az írásbeli összeállításával meg tudják tenni, a jogszabályi háttér módosítása nélkül is.
- Másrészt legyen kötelező minden tantárgyból írásbeli vizsgát tenni, melynek anyagát az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) – vagy hasonló intézmény –





állíthatja össze, ami garanciát jelent az országosan egységes színvonalra és összehasonlíthatóságra.

- Harmadrészt legyen kötelező a továbbtanulási tantárgyakból emelt szintű írásbeli vizsgát tenni. Ez, amennyiben színvonala megegyezne – természetesen a végrehajtott tartalmi átalakítások figyelembevételével – a korábbi „központi” felvételik színvonalával, akkor alkalmas lenne a felsőoktatási intézmények által elvárt válogatására.

Amennyiben az adott felsőoktatási intézmény szükségesnek tartja, ezt ki egészítheti szóbeli vizsgával június végén. Ez az egyetemi autonómia figye-

lembevételével lehetőséget ad a speciális tudást és készségeket igénylő területek értékelésére is. Az adott tárgyból tovább nem tanulók pedig „középszinten”, azaz 18 éves, felnőtt fiataloktól elvárható szinten bizonyítanák tudásukat, írásban.

- Negyedrészt az írásbeli eredmény a teljes vizsga 50%-át érje, amit az anyaiskolákban teendő szóbeli vizsga egészítene ki egységesen 100%-ra, így nem sérülnének a középiskolák pedagógiai szempontjai sem.

JEGYZET:

- ¹ Gönczöl Enikő: *Őskor, ókori civilizációk*;
Száray Miklós: *Történelem I.*





MIÉRT ROSSZ AZ ÚJ ÉRETTSÉGI-FELVÉTELI RENDSZER?

HOFFMANN RÓZSA

Tényként kell kezelnünk, hogy a felsőoktatásnak – a szakválasztást 21 éves korra kitoló – átalakítása megkezdődött. És ezzel a folyamattal homlokegyenest ellenkezik az emelt szintű érettséginek a hagyományos felvételi tárgyakkól történő preferálása. Mintha nem ugyanaz a minisztérium irányítaná a közoktatás és a felsőoktatás átalakítását.

A köz- és a felsőoktatásnak jó egy évtizede leginkább a viták kereszttüzeiben álló kérdése a két iskoláztatási szint határkövét, elválasztó és összekötő láncszemét képező vizsgák rendszere.

A megkettőzött próbatétel, az érettségi és a felvételi vizsga úgyszólván egyidejű szervezése egyrészt komoly, előzmények nélküli nehézségek elé állította a mindenkor 18 éveseket, s emiatt nem volt népszerű intézménye oktatási rendszerünknek. Másrészt a kétszeri vizsga szervezése és szakszerűségének biztosítása sohasem volt egyszerű feladata sem a rendszer irányítóinak, sem végrehajtóinak (az egyetemi, főiskolai oktatóknak, a nyár derekáig csatasorba állított középiskolai tanároknak és az egész felsőoktatási adminisztrációnak).

Az érettségi vizsgálat a maga több mint másfél évszázados hagyományával mélyen beivódott a gyakorlatunkba, és igen sok pozitív hozama van: a középiskolások – a megmérettetés „kényszere” alatt – áttekintik mindazt, amit tizenkét éven keresztül megtanultak, összegzik az ismereteiket, szintézist alkotnak, önállóan, kreativitásra törekedve végzik el a kijelölt feladataikat, és minderről számot adnak ünnepélyes keretek között, ami által a kialakult rituálé mintegy beavatási szertartássá magasztosítja a vizsga napjait.¹ A többé-kevésbé egységes elvekre épülő és azonos követelményeket támasztó érettségi, mint egyetlen állami vizsga, meghatározott kvalifikációs és szelekciós funkciót töltött és tölt be, végzettséget bizonyít, és útlevel jelleggel bír mindenféle felsőfokú tanulmány megkezdéséhez. Ezen okok miatt az érettségi vizsga intézményének elvetése komoly formában fel sem merülhet. Akkor sem, ha néhány – más hagyományokkal rendelkező – európai országban nem létezik.² Felvételi vizsgákat ugyanakkor csak néhány évtized óta szerveztek nálunk, és Európa-szerte is ritka jelenségnek számítanak. Bevezetésüket a felsőoktatási keretszámok szűkössége és az érettségi vizsgák objektív összemérésre alkalmatlan, mind lazábbá váló követelményrendszere indukálta.

Ésszerűnek kell hát tartanunk azt a folyamatot, amely az 1990-es évek közepén a felvételik felszámolásában, s ezzel egy időben az érettségik eredményének tár-





gyilagos mérhetőségében kereste a vizsgarendszer egyszerűsítésének útját. E folyamatnak egyik állomása a 2005-ben bevezetett érettségireform.

A 2005-ös esztendő fekete betűkkel fog beíródni a közoktatás botránykönyvébe. Hogy miért, annak taglalását most mellőzzük, hiszen közismert tényekről van szó.³ Jelen tanulmányunkban arra szorítkozunk, hogy listázzuk a meg nem oldott, illetve újonnan felmerülő problémákat.

1) Valóban szükségtelenné válnak-e a felvételire felkészítő külön tanfolyamok?

Elvben igen, a gyakorlatban nem. Miután a felvételik megszűntek, és az érettséginek mind a két szintje deklarálta a középiskolai tananyagra épül, úgy tűnik föl, mintha valóban kiküszöbölhetőek volnának a pénzes felkészítő tanfolyamok. Ám a gyakorlat mást mutat. Az idej felvételi tapasztalatok arra intenek, hogy aki biztos akar lenni az egyetemi felvételében, az jövőre kénytelen lesz emelt szintű érettségi vizsgát tenni. Az erre való felkészítést pedig nem tudja minden középiskola minden egyes tantárgyból biztosítani. Ahol például pénzügyi okokból csak néhány tárgyból, a rendelet előírta mennyiségben képes a középiskola emelt szintre felkészítő fakultációs csoportot szervezni, ott a diákok arra kényszerülnek, hogy fizetős tanfolyamokon szerezzék meg a kevésbé népes tárgyakból az emelt szint megkövetelte tudást. E körülmény éppen a hátrányos helyzetű, kis létszámú középiskolákba járó tanulóréteget sújtja.

2) Valóban megfelelt-e az új érettségi az objektivitás és az összemérhetőség követelményének?

Ez a két vezérmotívum volt az új érettségi legfontosabb hívószava. Látszólag meg is felelt e követelményeknek. Az írásbelik titkosítása, az emelt szintű vizsgák teljes egységesítése, a vizsgáztatók és az elnökök képzése, a nagy szakértői gondossággal kimunkált feladatlapok, a részletes értékelési útmutatók nemcsak az írásbelik, hanem még a középszintű szóbeli feleletek esetében is – mind közelebb hozták az értékelést ahhoz, hogy teljesüljön az objektivitás kritériuma. Kétségtelenül csökkent a lehetőség, hogy a vizsgáztatók egyéni jó- vagy rosszindulata nyilvánvalóan megjelenjen a pontszámokban. Ám a teljes objektivitás most is illúzió maradt.⁴ És az is marad mindaddig, amíg ember – és nem mechanikus gépezet – fog embert vagy emberi teljesítményt értékelni. Ennélfogva az összemérhetőség is csak korlátozottan érvényesülhet és érvényesülhetett.

3) Érvényesült-e az igazságosság, az esélyegyenlőség elve?

Ha kizárólag azt vizsgáljuk, hogy vajon az érettségin nyújtott teljesítményt igazságosan értékelték-e az új rendszerben a tanárok, azt kell mondanunk, hogy a nagyobb fokú objektivitás igazságosabb osztályzatokat eredményezhetett, mint korábban. Ám ez is csak első látásra igaz. Mert az igazságosság több ponton is sérült:





- Az új követelményekre való felkészülés lehetősége korántsem volt azonos: a megkésett és sűrűn változó központi intézkedések, a tanári továbbképzések elhúzódása, az előkészületeket körülölgő számtalan bizonytalanság mind növelte az esélyek közötti különbségeket.
- Egyértelműen igazságtalannak és az esélyegyenlőséget rombolónak bizonyult a felvételi pontszámítási rendszere, több vonatkozásban is: egyrészt a korábban és az idén érettségizők pontozása közötti eltérések, másrészt az emelt szintű vizsgaeredmény aránytalanul magas pontértékkel történő díjazása, harmadrészt a nyelvvizsgák plusz pontjainak túlzott mértéke miatt.
- A felsőoktatási intézmények államilag finanszírozott helyeire való bejutás ebben az évben éppen ezért kiugróan igazságtalan volt, amely tényt nem ellensúlyozza az érettségi osztályzatok korábbinál relatíve igazságosabb volta.

4) Mérséklődött-e a tanulók terhelése?

Ami a fizikai terhelésüket illeti, annyiban igen, hogy mindenkinek valóban csak egyszer kellett vizsgáznia. Ám az emelt szintű vizsgákra történő utazások – megint csak épp a hátrányos helyzetű kistélepüléseken lakók esetében – sokszor aránytalan megterhelést jelentettek. Pszichés vonatkozásban pedig kérdéses, hogy az egyszeri, ám épp ezért sokkal nagyobb téttel bíró vizsga valóban kisebb terhelést jelent-e, mint a korábbi, amely az érettségivel mintegy bemelegítést jelentett a felvételi előtt, és amely magában hordta a felvételin való javítás lehetőségét. Külön súlyosbító körülmény volt a sorozatos botrányoktól és bizonytalanságoktól terhelt, kezdési időpontjában rendre megváltoztatott idei írásbelik komoly stresszt eredményező légköre.

5) A továbbtanulás szempontjából releváns tudást méri-e az új érettségi?

Erről most még nincsenek megbízható adataink, hiszen az első éves hallgatók épp hogy csak megkezdték felsőfokú tanulmányaikat. Annyi azonban megállapítható, hogy az idén a tavalyinál kevesebb tudással jobb eredményeket lehetett elérni, egyrészt a csökkentett követelményszint, másrészt a leszállított ponthatárok miatt. Az igen magas felvételi pontszámok azt a csalóka látszatot keltik, mintha ebben az évben ugrásszerűen megnőtt volna a tanulók tudása. Holott – mint tudjuk – a 140 körüli pontszámokat az enyhített követelmények mellett az emelt szintű vizsga tényének aránytalanul magas díjazása és a nyelvvizsgák súlyos pontokkal történő ellentételezése eredményezte. A felsőoktatás szempontjából releváns tudást: a széles műveltséget, az olvasottságot, a szellemi munka iránti igényességet, a tudásszomjat, a választott pályairány iránti elhivatottságot semmi sem mérte ebben az évben. A felsőoktatásnak nem állt módjában véleményt formálni a jelöltek továbbtanulásra és a választott pályára való alkalmasságáról. Hipotézisünk szerint a felsőoktatásba felvételt nyert hallgatók általános felkészültségi





szintje az említettek miatt nem fog javulni, sőt, érezhetően romlani fog a következő években.

6) Ésszerűen gazdálkodik-e az új vizsgarendszer az erőforrásokkal?

Az egyetemi szférát megkímélte, a középiskolai tanárokat viszont aránytalanul megterhelte. Megsokszorozódott a dolgozatok előállítására, javítására, az adminisztrációra és az utazásokra fordított idő. Az emelt szintű érettségi a korábbinál több vizsgáztatót, elnököt, jegyzőt, termet, infrastruktúrát követelt. Ami pedig a költségeket illeti, csak becslések szólnak arról, hogy ebben az évben a vizsgák megszervezése a korábbinak a többszörösébe került. Több milliárd forintról van szó. S mindez akkor, amikor az általános pénzhiány az iskolarendszert minden elemében fojtogatja.

7) Szinkronban halad-e az új érettségi a hazai és a nemzetközi felsőoktatási környezettel?

Nem. A felsőoktatás bolognai egyezményre hivatkozó átalakításának egyik célja éppen az, hogy időben kitolja a fiatalok konkrét pályaválasztását, és a felsőoktatás első három évét alapozó, a későbbi két évben szakirányokba szétágazó szerkezetűvé alakítsa. E tendencia felfogható úgy is, hogy visszatérőben vagyunk ahhoz az egyetemi eszményhez, amelyben a fiatalok kezdetben sokféle tárgyat hallgatnak, válogatnak, és e kóstolgatás után, csak két-három év múltán döntenek el, hogy valójában mely tudományágakban akarnak elmélyedni. E helyen nem foglalkozunk azzal a kérdéssel, hogy mennyire jó vagy rossz ez az irány. Tényként kell kezelnünk, hogy a felsőoktatásnak – a szakválasztást 21 éves korra kitoló – átalakítása megkezdődött. És ezzel a folyamattal homlokegyenest ellenkezik az emelt szintű érettséginek a hagyományos felvételi tárgyakból történő preferálása. Mintha nem ugyanaz a minisztérium irányítaná a közoktatás és a felsőoktatás átalakítását!

A fejlett európai országok többségében – épp a bolognai folyamat jegyében – már évek óta elvetették a tantárgyi felvételi vizsgákat. Nagyobb figyelmet szentelnek az általános műveltség megítélésére, a felsőfokú tanulmányok végzéséhez szükséges tudás és képességek, készségek mérésére. Az emelt szint favorizálásával a mi rendszerünk – a nemzetközi tendenciákkal szemben – tovább erősíti a „felvételi” tantárgyak egyoldalú tanulásának kényszerét. Mi több, idő előtt, már 16 éves korban a két „felvételi tárgy” intenzív tanulására, emellett az általános műveltség megszerzésének szükségszerű hanyagolására készíti a fiatalokat. Ez a körülmény a „tudásalapú társadalom” felépítésének meghirdetett céljával épp ellentétes irányban hat, és válaszol a fentiekben felállított hipotézisünkre, amely szerint a felsőoktatásba felvételt nyert hallgatók általános felkészültségi szintje az említettek miatt nem fog javulni, sőt, érezhetően romlani fog a következő években.





8) Növekedett-e a reformmal az érettségi presztízse, az iránta táplált bizalom a társadalomban?

Tapasztalatok szerint nem, sőt, tovább csökkent. Bár a titkosítás, a kötelező szoftverhasználat, a töménytelen mennyiségű papír, a pontozás bonyolult volta a korábbinál erőteljesebben misztifikálta a vizsgát; a sorozatos botrányok, az alacsony követelmények, az alkotmánybírószági határozattal is elismert igazságtalanság, s emellett az irányító minisztérium sikerjelentései nagymértékben rombolták az intézmény tekintélyét. Közvetve a közoktatási rendszerét. Lerombolt tekintélyű közoktatás pedig kevésbé alkalmas arra, hogy elősegítse az általános cél elérését: a tudásalapú társadalom felépítését, a versenyképes tudás mindenki számára történő elérhetőségét.

Összegzés

Szándékosan nem érintettük az új érettségi több, sokak által joggal kritizált dimenzióját (például az osztályközösségek fellazulását az emelt szintű vizsgákra történő korai tantárgyválasztás és az elkülönült felkészítés miatt; az emelt szintű vizsgák iskolából történő kiszervezésének az alma mater összetartó erejét gyengítő hatását; a középiskolai tanárokkal szemben sorozatban megnyilvánuló irányítói bizalmatlanságot és ennek káros következményeit, stb.). Mindössze néhány, elsősorban a felsőoktatás szempontjából jelentős aspektus tárgyalására szorítkoztunk. Ám ezekből is arra a következtetésre kellett jutnunk, hogy *az érettségi és a felvételi vizsgák 2005-ös reformban történt összevonása nem váltotta be és nem is válthatja be a hozzá fűzött reményeket*. Túlbonyolított, pazarló, a korábbinál nem igazságosabb, súlyos belső ellentmondásokat hordozó rendszer jött létre, amely valószínűleg nem képes garantálni a felsőoktatásba bekerülők felkészültségének emelkedését. Éppen ezért nem hisszük, hogy ez a sok tekintetben elhibázott rendszer megjavítható.

Olyan lényeges változásokra van szükség, amely megnyugtató és pozitív válaszokat képes adni a fenti kérdésekre. Egy új érettségi-felvételi rendszernek a meghatározó nemzeti célokat kell szolgálnia: a műveltség és minőségi tudás állandó gyarapodását; az igazságosság, az átláthatóság és az esélyegyenlőség megteremtését; a takarékoságot; a hagyományok ápolását és a nemzetközi tendenciákkal történő szükségszerű harmonizációt.

JEGYZETEK:

¹ Tíz éve végzünk közvélemény-kutatást III. évfolyamos egyetemisták körében arról, hogy milyen emlékeket őriznek magukban az érettségijükről. Az eddig megkérdezett 2300 hallgató 97%-a (2231 fő) egyértelműen pozitívan viszonyult az érettségi intézményéhez, és saját élményeit illetően a háromfokozatú skálán jó minősítést adott neki. (A 2005. évi érettségi értelemszerűen még nem szerepel az adatok között.) A 3%-ot kitevő 69 hall-





gató eseteleírásából kiderül, hogy a negatív élményeknek két tipikus oka van. A leggyakoribb (39 eset) az, hogy a diák nem vette komolyan annak idején a vizsgát, s emiatt kudarcot vallott, ami rossz emlékként ivódott be az érzelmeibe. Néhány (18) esetben a vizsgáztatás körülményeit elemezve szervezési vagy pedagógiai hibákra bukkantunk. 12 feldolgozott negatív élmény mögött mind a két ok szerepelt.

² Lásd erről részletesen: Mátrai Zsuzsa: *Érettségi és felvételi külföldön*, Műszaki Kiadó, Budapest, 2001.

³ A *Mester és Tanítvány* 8. számának számos írása és a 2005. évi szakmai és napi sajtó részletesen elemzi-tárgyalja az érettségi problematikáját.

⁴ Az értékelés objektivitásának illuzórikus voltáról lásd: Pálinkás József: *Az objektivitás és korlátai. Az érettségi vizsga és a felsőoktatási felvételi összefüggései*, in: *Mester és Tanítvány*, 8. szám. (A szerk.)





JAVASLAT A FELSŐOKTATÁSBA TÖRTÉNŐ BEJUTÁS ÚJ RENDSZERÉRE

HEGEDŰS ATTILA

Olyan javaslatot dolgoztunk ki, amely orvosolni képes a felmerült problémákat. Nem titkolt közvetlen célunk az is, hogy szakmai vitát indítsunk a kérdésben illetékesek: a közoktatás pedagógusai, a felsőoktatási szféra oktatói, a magyar fiatalság műveltségéért és sorsáért felelősséget érző értelmiségiek és az oktatásirányítás szereplői körében az érettségi és a felvételi további sorsáról.

Az érettségi-felvételi ez évi változtatásait nagy várakozások előzték meg. Számos bírálójuk és nem kevés hívük akadt már az előkészületek éveiben. A megvalósult reform 2005 tavaszán azután megmutatta a rendszer tényleges hibáit, és sejtetni enged további, a jövőben feltárulkozó problémát. Ezeknek tárgyalásától jelen dolgozatunkban eltekintünk.¹ Azt azonban tényként kezeljük, hogy az idén kialakított szisztéma több szempontból rossz, nem érte el a céljait, ennél fogva mielőbb újabb és gyökeres változtatásra szorul.

Az alábbiakban felvázoljuk a továbblépés lehetséges irányát annak előnyeivel és kockázatával együtt.

Olyan javaslatot dolgoztunk ki, amely orvosolni képes a felmerült problémákat. Az alábbiakban bemutatjuk az elgondolás téziseit, számba vesszük prognosztizálható előnyeit, és felmutatjuk a benne rejlő kockázatokat is. Ez utóbbiakra megoldási alternatívát is nyújtunk.

Dolgozatunk nem titkolt közvetlen célja az is, hogy szakmai vitát indítsunk a kérdésben illetékesek: a közoktatás pedagógusai, a felsőoktatási szféra oktatói, a magyar fiatalság műveltségéért és sorsáért felelősséget érző értelmiségiek és az oktatásirányítás szereplői körében az érettségi és a felvételi további sorsáról.²

TÉZISEK

- 1) Az érettségit meg kell őrizni, mint a középfokú tanulmányokat lezáró egységes állami vizsgát.
- 2) Az érettségi a sokféle lehetséges funkciója közül csak azokat hordozza, amelyek hagyományosan megilletik, és pedíg az ún. a) műveltséget és végzettséget igazoló, b) továbbtanulást lehetővé tevő, c) munkába állást elősegítő, d) ünnepélyes beavató, e) a közoktatás tartalmi szabályozását kiegészítő funkciókat. Kvalifikációs szerepe megmarad, de nem rendelkezik szelektív funkcióval.
- 3) Tantárgyi- és követelményrendszerét úgy kell kialakítani, hogy egyetlen vizsgszinten belül sokféle, fokozatosan bonyolulttá váló feladatok szerepeljenek,





amelyek lehetővé teszik a gyengébb tanulók sikeres vizsgáját is, ám néhány igényesebb feladat elvégzése nélkül nem tesz alkalmassá a felsőfokú továbbtanulásra. Ily módon egyetlen vizsga hordozza magában a két szintet, amely tehát nem válik ketté sem a hozzá vezető útban, sem a vizsgatételek milyenségében, hanem csak a feladatok mennyiségi és minőségi többletében jelenik meg. (Például egy 100 pontos rendszert alapul véve, 30 pont elég lehet az érettségi sikeres teljesítéséhez, de a felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez 60 pont elérése szükséges. Az érettségi természetesen akárhányszor javítható lenne, hogy a 60 pontot a vizsgázó elérhesse.)

- 4) Felvételi vizsga továbbra sincs, bizonyos szükségszerű korlátozások mellett (ilyenek például a létszámhatárok ésszerű korlátai, a művészeti, nyelvi vagy egyéb alkalmassági kritériumok, stb.) *mindenkit felvesz a felsőoktatás, aki az érettségi követelményeit az előre meghatározott szinten teljesítette.*
- 5) A felsőoktatási intézmények első évfolyamos hallgatóinak létszáma ily módon a mostaninak a többszörösére is emelkedhet. *Az első évfolyam elvégzése azonban csak tandíj megfizetése mellett lehetséges.*
- 6) A hátrányos szociális helyzetű hallgatók tanulmányi költségeit megemelt összegű diákhitel, alapítványi támogatások, kedvezmények, ösztöndíjak segítik. A nagy létszámú évfolyamok tandíjai fedezetet nyújtanak arra is, hogy a felsőoktatási intézmények szükség esetén bérelt helyiségekben láthassák el az oktatást.
- 7) A felsőoktatásban eltöltött egy év alatt az egyetem vagy a főiskola elegendő információt tud szerezni a hallgató felkészültségéről, a pályára való alkalmasságáról, és szigorú, ám *nyilvános, szabályozott és ellenőrzött kritériumrendszer (szintvizsgák) alapján dönt arról, hogy kik folytathatják, immár tandíjmentesen, államilag finanszírozott férőhelyeken a tanulmányaikat. Az e módon tanulmányaikat folytató hallgatóknak az intézmény visszatéríti az első évfolyamon befizetett tandíját.*

ELŐNYÖK

- 1) Egyszerűbbé, olcsóbbá, problémamentesebbé válik az érettségi, mert egy-egy osztályzatnak a mostaninál jóval kisebb lesz a tétje. Csökken a sorozatos érettségi botrányok esélye. A felsőoktatásba való bejutás szintjének meghatározása megóv attól, hogy igénytelenné, súlytalanná váljék a vizsga. Viszont a továbbtanulni nem szándékozókra nem kényszeríti számukra értelmetlenül nehéz, bonyolult feladatok megoldására. Alapvetően visszakerül a középiskolák falai közé, egyszerűbbé válik az adminisztrációja.
- 2) Igazságossá válik a felsőoktatásba történő bejutás, mert mindenkit felvesznek az intézmények, aki a nem túl magasan megállapított szint alsó határát az érettségivel teljesítette.

Olcsóbbá is válik a felvétel, hiszen nem kell működtetni a felvételi eljárás teljes hivatali apparátusát sem állami szinten, sem intézményi szinten (ez jelen-





leg karonként 1-2 teljes állású munkatárs foglalkoztatását jelenti), nem kell a felvételi eljárás akárhányszor sokszoros felvételi jelentkezési díját befizetni, hiszen mindenkit abba az egy intézménybe vesznek fel, ahová jelentkezik.

- 3) A felsőoktatási intézményeknek az egy évnyi idő alatt módjukban áll reális képet alkotni a hallgatókról, és a valódi felsőoktatásra való alkalmasság szempontja szerint dönteni a tényleges felvételükről. A 2006-ban induló két-szintű felsőoktatási modellben az első év egyébként is a tájékozódás, a közös stúdiumok, az egyetemi-főiskolai tanulmányokra való alkalmasság eldöntésének ideje.
- 4) A megnövekedett létszámú első évfolyamok hallgatói által befizetett tandíj anyagilag előnyösebb helyzetbe hozza a felsőoktatási intézményeket: a megnövekedő létszám által befizetendő tandíj ugyanis kompenzálni képes a két-szintű képzés első három évének főiskola-jellegű képzési normatíváját.
- 5) A hátrányos helyzetű hallgatók támogatására létesítendő alapítványok és a kezelésükkel kapcsolatos tennivalók erősítik a szolidaritás és az intézményhez való kötődés érzését és élményét. Megnövelik a hallgatói önkormányzat tevékenységi körét, a hallgatók egymás iránt érzett felelősségét.
- 6) Az első évfolyam végén esedékes megméréstetés, az ingyenes hallgatói státus elnyerésének lehetősége kedvez a tanulási fegyelemnek, komoly minőségjavító tényezővé válhat. Ez az idő elősegítheti a felzárkózást azok számára is, akik esetleg gyengébb középiskolába jártak, mivel az egy év – azoknak, akik valóban tanulni akarnak – elengedőnek látszik a hátrányok behozására.
- 7) Az első éves szintvizsgán kiesett hallgatóknak – meghatározott szabályok mellett – továbbra is megmarad a lehetőségük arra, hogy tandíjfizetéssel (költségtérítéssel formában) folytassák a tanulmányaikat.

KOCKÁZATI TÉNYEZŐK

- 1) A javaslat legkritikusabb pontja az első évfolyamot terhelő tandíjfizetési kötelezettség. A támogatási rendszer fent vázolt elemei segíthetnek ennek a nehézségnek az áthidalásában. Ám további szervezett intézkedések, például az egyetemek érdekében végzett diákmunka rendszerének kiépítése, részletfizetési kedvezmények, stb. szükségesek ahhoz, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű hallgatók felsőoktatásban történő érvényesülése mindenütt biztosítva legyen.
- 2) A felduzzadt létszámú első évfolyamok, a hallgatók képességeinek megismerésére való törekvés, és az első év végén szükséges szintvizsgák megnövelik az oktatói munkaterhelést, és minőségi változást követelnek.
- 3) Karonként (szakirányonként) újra kell gondolni és átírni a tanegység-kínálatot. Meg kell határozni a kreditértékeket, és egységes elveket kell érvényesíteni az első év végi végleges bekerülést illetően. Mindez jelentős többletmunkát ró





az oktatói karra, miközben még a 3+2 rendszerre történő átállás körül is számtalan bizonytalanság és probléma jelentkezik.

4) Az elgondolást csak új törvényi szabályozás mellett lehet bevezetni.

ÖSSZEGZÉS

A lehetséges előnyök és kockázati tényezők számba vétele után úgy tűnik föl, hogy lényegesen több a fent vázolt javaslatból származó előny, mint amennyi kockázatot rejt magában a rendszer. A legfőbb előnyét mégis abban látjuk, hogy *általában végérvényesen feloldható volna az érettségik körül kialakult feszültség és bizonytalanság*, valamint hogy a felsőoktatásba történő bejutás (illetőleg az ott állami finanszírozásban való tanulás) *igazságosabban, kizárólag az oda való alkalmasság, egy hosszabb megmérettetési folyamat alapján dőlne el*. Ez a két szempont, amely egészségesen hatna vissza az oktatás általános színvonalára is, talán elegendő ahhoz, hogy az elgondolást komolyan megfontolás tárgyává tegyük.

JEGYZETEK:

- ¹ A rendszer kritikája olvasható a *Mester és Tanítvány* 8. számának több írásában. (A szerk.)
- ² Az észrevételeket, hozzászólásokat, megerősítő- vagy ellenérveket a *Mester és Tanítvány* szerkesztőségébe várjuk. A beérkezett anyagtól függően a 9. (2006. januári) vagy a 10. (2006. áprilisi) számban ismertetni fogjuk a vita eredményét.





Portré

EGY MESTER ÉS TANÍTVÁNYAI 1941-TŐL NAPJAINKIG. DR. BARI ISTVÁNNÉ, ILI NÉNI

SIPOS KOPPÁNY KADOSÁNÉ

„**A** szülői házból hoztam rendíthetetlen istenhitemet, hazaszeretetemet, kötelességtudásomat, emberi becsületemet és a legfontosabbat, a szeretetet. „Egész életemben ezt igyekeztem továbbadni.” (Dr. Bari Istvánné)

Nemrég elromlott a mosógépünk, és szerelőt kellett hívni. Nem egy bőbeszédű ember a szerelő, de most váratlanul megszólalt a mosógépből kitekintve: „Tudja, azért szeretek magukhoz jönni, mert „mester úrnak” szólítanak. És ez valahogy kötelez, nem csinálhatom akárhogy a dolgom. Hej, micsoda mesteremberek voltak annakidején!” – mondta, és újra eltűnt a mosógépben. Elgondolkodtam azon, amit mondott a „mester”-ség mibenlétéről. Mert sok jó szakember volt régen is, ma is, de csak kevésből lett *mester*. Ki hát a mester?

„Ti engem így hívtok: Mester és Uram! És jól mondjátok, mert az vagyok!” (Jn 13:13)

Az első ismertetője a mesternek az, hogy *szakmáját a legmagasabb tudásszinten műveli és fejleszti*. Eszembe jutottak a régi céhes mesterek és az a keserves, hosszú út, amelyet meg kellett tenniük a kisinasságtól a mesterfokig. Vagy a művészvilág mesterei, akik világhírű iskolákat hoztak létre a művészpálinkából maguk körül. Ezzel el is érkeztem a második ismertetőjelhez, hogy a mester *továbbadja a tudását*. Vannak



nagy tudású tudósok, kiváló tehetségű művészek, de ha nem tudnak, vagy nem akarnak tanítani, nem mesterek. Régen a tanítókat is mester úrnak szólították. Eszembe jutott *Fekete István* „mestörpistasága”, akinek az édesapja a göllei mester volt, azaz a kántor-tanítója a falunak. Tanítani tehetség dolga, de jól tanítani: adomány. A harmadik ismertetőjel tehát a *tanítványi kör*.





Mester nincs tanítványok nélkül, és tanítvány sincs mester nélkül. Ebből következik, hogy ha valaki mester, neki is volt mestere. Olyan ez, mint egy csodálatosan font szellemi lánc. A sok-sok tanítványból azután újra támad egy-két vagy több mester, akiknek szintén lesznek tanítványai, és a láncnak nincs és reméljük nem is lesz vége, amíg ember él a Földön. Bár a 21. század felfogása nem kedvez sem a mesterségnek, sem a tanítványságnak.

Mihez hasonlíthatnám a mester és tanítvány viszonyát? Sokan használták már egy-egy szeretett óvó néni vagy tanító néni esetében a tyúkanyó hasonlatát. Aki baj, bánat esetén szárnyai alá veszi, védelmezi a rábízottakat. Ez is szép és igaz kép. Nekem mégis inkább *Jézus Krisztus* szavai jutnak eszembe: „Én vagyok a jó pásztor, és ismerem az én juhaimat...” (Jn 10:14); „Az én juhaim hallgatnak az én szavamra, és én ismerem őket, és ők követnek engem.” (Jn 10:27)

Milyen viszonyt jelenet ez a két jézusi mondat? A legmélyebb bizalmi viszonyt. Egymás ismeretét, kölcsönös bizalmat. A pásztor nemcsak védelmezi a juhokat, de gondot visel rájuk, és elől megy, azaz példát mutat. Hogy is mondja *Jézus* az utolsó vacsorakor? „Most példát adtam nektek, hogy amit én tettem veletek, ti is azt tegyétek egymással. Bizony mondom néktek, a tanítvány nem nagyobb az ő mesterénél. Ha ezt tudjátok, boldogok lesztek, ha így is cselekedtek” (Jn 13:15–17). *Jézus* ugyanis megmosta a tanítványok lábát, még az áruló *Júdás*t is. A tanítvány

szintén ismeri mesterét, hallgat rá, szót fogad neki. Teljes bizalommal rábízta magát, és úgy tesz, ahogy és amire a mester tanította és tanítja. Mi ennek a viszonynak a következménye? A mester tanít és példát mutat az egész életével. A tanítvány pedig iparkodik minél többet megtanulni, hasonlóná válni a mesteréhez, hogy egyszer ő is mester lehessen. Ahogy *Lukács evangéliumában* olvassuk: „A tanítvány nem feljebbvaló a mesterénél, hanem amikor mindent megtanult, akkor lesz olyan, mint a mestere.” (Lk 6:40)

Mindezek után és alapján ki merem jelenteni, hogy nekünk is adatott egy *mester*, egy csodálatos tanár, aki hála Istennek ma is közöttünk él. De kicsoda ő, és kik vagyunk mi, akik tanítványainak valljuk magunkat?

**„ÍME AZ ÚRNAK ÖRÖKSÉGE
A FIAK, AZ ANYAMÉHEK
GYÜMÖLCSE JUTALOM!”
(ZSOLT 127:3)**

1908. július 8-án egy langyos nyári éjszakán megérkezett a *Simrák* mester úr családjába a második kis jutalom, *Ilona*. Érkezését sokan várták. Elsősorban édesanyja, *Kutyánszky Róza*, egy menekült lengyel kismemesi család leszármazottja. Az édesapa *Simrák Károly* tanító, Ócsény község mester ura. Az ötéves bátyus, *Árpád*. A szintén tanító nagypapák, aranyszívű nagymamák, nagynénik, nagybácsik, unokatestvérek népes serege. És persze a falu apraja-nagyja, akik szeretettel és mély tisztelettel viseltettek a mester úr és családja iránt. Két év után áthelyezéssel Váznokra kerül a család.



Felhőtlen, szeretetteljes családi légkörben kezdte *Simrák Ilike* az életét. Legkedvesebb barátja, segítőtársa, védelmezője a bátyja, *Árpád* volt. De voltak barátnői a falusi gyerekek közül is. Hiszen itt kezdett iskolába járni, osztatlan iskolába, az édesapja, a mester úr elé. Így mesél róla *Ili* néni: „Édesapám szigorú volt, de nem kegyetlen. Fegyelmet tartott, de nem alázott meg senkit, és nagyon jól tanított. Végtelen türelme volt, akárhányszor elmagyarázott egy dolgot, ha valaki nem értett valamit. Persze, ha rosszkodott, vagy nem tanult valaki, büntetett is, ha kellett, de ezt is mindig szeretettel tette. Nem lázadást váltott ki a gyerekekből, hanem belátást. Azt, hogy saját érdekükben tanulni kell és jól viselkedni. És amit soha nem felejték el, édesapám el tudta felejtetni a már megbüntetett rosszaságot és mulasztást. A delikvenst legközelebb meg tudta dicsérni, ha megérdemelte, és bátorította teljes szívvel. Sohasem könyvelt el senkit rossznak, butának, lustának, hanem ezekből fáradhatatlanul próbálta kinevelni a tanítványait. De nekünk mindent kellett tudni, mert azt mondta, ha a saját gyermekeit nem tudja nevelni és megtanítani, akkor senkit sem. Ez nekünk a bátyámmal természetes volt. Szívesen tanultunk, és eszünkbe sem jutott, hogy amit a szüleink mondanak, ne lenne jó és igaz. Mert úgy éltek, ahogy tanítottak. Hitelesek voltak. A vallást nem kötelezettségből gyakorolták, hanem lélekből, hitből, szívből. De nem valami savanyú, szigorú emberek voltak. Ami nevetés, megviccelés, tréfa nálunk meg-

esett, fel sem tudom sorolni. Na és a zene. Ebben nőtettem fel. Édesapám, nagyapám mind zongoráztak. De a bátyám Isten adta tehetség volt. Csodálatosan játszott. A szeretet, a hit, a vidámság, a zene, így telt a gyerek- és fiatalkorom.”

Azután *Ilike* magántanuló lett, édesapja készítette fel kitűnően a vizsgákra. Kaposvár a következő állomás, a zárda iskola bentlakással, a család pedig Városhídvégre került. Itt egy újabb mester, a latin tanár vésődött emlékezetébe. Latin dolgozat írásánál fordult elő többször egymás után, hogy az ő és padtársa is egyest kapott, mert nem tudta eldönteni a tanár úr, ki másolta le kiéről a hibátlan dolgozatot. Végül összeszedte minden bátorságát, felállt és azt mondta: ő tudja a latint, szereti és nem másolta senkiéről. A szigorú tanár úr kihívta a táblához. Mindent hibátlanul tudott. Így a tanár úr elnézést kért, és ötösré javította a dolgozatait. „Tudod, sose felejtettem el, amikor már én javítottam a latin dolgozatokat, meg a magyar füzeteket. Hogy mennyire fontos, hogy igazságos legyen a tanár” – mondja *Ili* néni.

A történelem viharai a *Simrák* családot sem kímélték. Az első világháború, a vörös terror, a fehér rendcsinálás. Zűrés időkben minden hatalom a nép tanítóit, előljáróit veszi elő legelőször, papokat, tanárokat, köztisztviselőket. *Simrák Károly* mester úr is megjárta a poklot többször is. Hol azért, mert volt az iskolában kereszt a falon, hol azért, mert nem... Aztán fogyott a család. Az öregek közül páran hazatértek.



Ilikéből Ilona lett. A gimnáziumot három helyen végezte, az érettségét Székesfehérváron tette le. Ebben az iskolában érezte legjobban magát. Kitűnő tornász volt, szerette a matematikát, a magyart, de a kedvenc tantárgy a latin maradt. Vidám diáktársaság vette körül, részt vett a színháztársaságban, nagy sikerrel. Mindig jó tanuló volt, ha nem is volt kitűnő. „Tudod – mesélte –, nem törekedtem arra, hogy eminens legyek, de becsülettel tanultam. Engem mindig annyi minden érdekelt, hogy nem értem rá többet tanulni.” Jöttek aztán a pécsi egyetemi évek. Kemény tanulással, szigorú professzorokkal, vidám táncmulatságokkal és sok-sok udvarlóval. Mire a bölcsészdiploma a kezében volt, hallgatólagos menyasszonya lett dr. Bari István jogásznak. 1936-ban esküdtek örök hűséget egymásnak. Az ifjú pár Pécssett kezdte közös életét, Ilona költözött Bariékhoz. Később, amikor anyósa és édesanyja is megözvegyült, egy nagyobb lakást béreltek és együtt éltek a két nagymama jelölttel, akik alig várták első unokájukat. Négyesben is békésen, vidáman, szeretetben éltek. „Bologok a békességre igyekvők, mert őket Isten fiainak hívják.” (Mt 5:9) De jöttek is a trónörökösök sorban, 1937-ben Pityu, 1940-ben Lacika. És újra közbeszólt a történelem: a második világháború és a szocializmus, orosz megszállás, amelyek az addigi életformát, megszokott társadalmi életvitelt elsöpörték. Nehéz idők következtek. Még tartott a háború, amikor sikerült Ilonának óraadó állást kapnia és elkezdeni pedagógusi pályáját. A háború átvészélése után kapott

véglegesített állást a Pécsi Ipari Lányképzőiskolában. A gyerekekre a nagymamák vigyáztak, amíg tanított. Éjjel javította a füzeteket és varrt a családnak. Csodaszép divatos ruhák kerültek ki a kezéből, mindenki ámulatára. Ruházatra legalább nem kellett költeni. A háborús katonai pokrócokból csinos kabátkákat varázsolt a fiúknak. 1946-ban megérkezett a családba a várva-várt kislány, Évike. Aztán, amikor visszament tanítani, ezt már csak úgy tehetette, ha hajlandó volt oroszul megtanulni és tanítani. Ismerjük az 50-es évek elején kinevezett nyolcelemis tanfelügyelőket, érettségi vizsgabiztosokat. Őt is kikezdték politikai okok miatt, de tanártársai hőiesen kiálltak mellette. 1952-53-ban került a Leöwey Klára Gimnáziumba, magyar-latin-orosz szakos tanárnak. 1954-ben osztályfőnök lett egy másodikos osztályban. Ettől kezdve 1966-ig szünet nélkül osztályfőnök volt, más osztályokban tanította a magyar nyelvet és irodalmat, latint és orosz. Kollégiumban helyettesített, szabás-varrás szakkört vezetett, korrepetált. Minden évben országjáró kirándulásokra vitte az osztályait, de más osztályok is hívták kísérő tanárnak. Mindenki mehetett hozzá, ha tanította, ha nem, örömeivel, bújával-bajával. Minden osztályában voltak szerencsétlen sorsú, esetleg bukkott leányok, akikből ő „csinált” sikeres embert. És a család? – kérdezhették tőle. Hogy lehet ennyi mindent összeegyeztetni? „Úgy – felelte –, hogy jó sorrendet kell felállítani és követni az életben. Első az Isten, második a család, harmadik a hivatás. Mosolyogva ma-



gyarázta: Isten az erőforrás, Ővele kell kezdeni. Aztán a család, az otthon, ahol feltöltődik az ember lelke, akikért első-sorban felelős is. Ha itt megtett minden tőle telhetőt, nyugodt lelkiismerettel, akkor mehet mások között is munkálkodni. Én nagyon szerettem az iskolában, második otthonom volt. De nagyon vigyáztam a családomra. A hétvége a családomé volt, ragaszkodtam ahhoz, hogy minden évben együtt menjünk nyaralni. Eleinte persze nagyon egyszerű körülmények között: sátor, pokróc, bogrács, miegymás. De csodálatosan vidám, boldog nyaralások voltak ezek. Egy életre szóló emlékek, mindnyájunknak.”

Ahogy teltek az évek, egyre nőtt a tanítványok serege. Az érettségik, a fájdalmas búcsúk után az érettségi találkozóknak is eljött az ideje. Alig akadt egy-két lány egy osztályból, aki nem ment volna el *Ili* néniért a találkozókra. 1940–49-ben, 1954-ben, 1958-ban, 1962-ben és 1966-ban röpült ki osztály *Ili* néni szárnyai alól az életbe. 1966-ban ment először nyugdíjba. Utána még 10 évig tanított a Leöweyben. De nehéz évek következtek. Édesanyja elvesztése után kiderült, hogy *Éva* leánya súlyos beteg. Évekig harcoltak a gyógyíthatatlan betegséggel. Boldog házassága 1967-ig tartott, szeretett férje haláláig, aki elmondhatta: „Derék asszonyt kicsoda találhat? Mert ennek ára sokkal felülhaladja az igazgyöngyöket.” (Péld 31:10)

Azután anyósa, akit évekig ápolt, következett az elmenők sorában. A 70-es évek elején *Évike* is itt hagyta őket. Őt

év alatt hihetetlen veszteségek érték, amik egészségét is megtámadták, súlyos műtéten esett át. De a sornak nem volt vége. Másodszor is nyugdíjba ment. És ezután sok régi jó barát hagyta itt örökre. Közben felnevelte unokáit, dédunokáit. A 80-as években *Pityu* fiától is búcsút kellett vennie. Hogyan lehet mindezt kibírni? És így bírni ki? „Hittel! – mondta. – Az Úr Isten tudja a sorsunkat. Ha a jót elvettük, el kell venni a rosszat is.”

De egy nagy álom még teljesült az életében. 80 éves korában meghívták Pécssett az egyetemre latint tanítani. Ott taníthatott, ahol ő is diák volt. Innen ment harmadszor is nyugdíjba. Negyedszer pedig akkor, amikor az utolsó tanítványától is elbúcsúzott, akit korrepetált. De a szeretet sose megy nyugdíjba.

Ma már nincs olyan hónapja az évnek, amikor ne hívnák nagymama korú „lányai” valami ürüggyel találkozóra. Nem kell kerek évfordulónak lenni ahhoz, hogy *Ili* néni valamelyik kis csapata ne látogassa meg, ne hívja meg vagy törné a fejét valami meglepetésen. A 80., 90., 95., 96. születésnapján népünnepély számba menő köszöntések voltak. Ilyenkor úgy üljük körül őt, mint régen, elfelejtjük nagymama korunkat, a reumát, az epénket és egyebeket, az eltelt időt. Újra ugyanazok a csitrik vagyunk, és szájtátva figyelünk rá, mert ő sem változott semmit. Szeretete, együttérzése, meséi a „nagybetűs Életről” és tanácsai kortalanok. Fel sem lehet sorolni, hányszor és hányféleképpen segített bajba, nehéz helyzetbe



került „gyerekein”. Ő is tanult a Mesterétől: „Kendővel körül kötötte magát, vizet töltött a mosdótálba, és elkezdte mosni a tanítványok lábát és megtörölte a derekára kötött kendővel.” (Jn 13:5)

Amikor meghatottan hálálkodtak neki a segítségért, úgy felelt, mint Mestere egykor: „Amit én cselekedtem, azt te most nem érted, de később majd megérted.” (Jn 13:7) Most már értjük, és próbálunk mi is ekképpen cselekedni.

RÉSZLETEK A TANÍTVÁNYOK VALLOMÁSAIBÓL (1945–66-IG VÉGZETT DIÁKOK ÍRTÁK)

Ili néni segítségével sikerült felkutatni és kapcsolatot teremteni az előtünk járt tanítványokkal. Elég volt a telefonba Ili néni nevét kiejteni, és mint egy varázsszóra a legmelegebb barátság alakult ki pillanatok alatt, olyan emberek között, akik sose látták egymást. Álljanak itt azok a vallomás-töredékek, melyek elmondják, a sok és sokféle kamaszlányból hogyan lett tanítvány a mester szeretete nyomán.

„1945–49 között voltam diákja Ili néninek a Pécsi Állami Ipari Lányközépiskolában. Mi a titka mindnyájunk Ili néniének? Empátiakészsége és a sok szeretete. Egyszerűen, jó volt és jó vele lenni ma is.” (Karádi Károlyné Oppé Irén)

„Volt egyszer egy falusi kislány, akit 1947-ben vettek fel a Pécsi Állami Ipari Leányközépfiskolába... Nekem nagyon nehezen ment minden. Sokáig tartott, míg be tudtam illeszkedni az új kör-

nyezetbe. Feleltetésnél fülig pirultam zavaromban, és hiába tudtam a leckét, nem tudtam visszamondani. Legkritikusabb a történelem volt. Még most is érzem a drukkot, amit végigszenvedtem órák alatt az első két évben. Aztán a harmadik évben csoda történt. Ili néni, a Drága – akit a jó Isten jókedvében teremtett – átvette a történelem-tanítást is. Ő volt családjában az egyetlen kereső akkoriban. Mégis, az iskolában olyan volt, hogy közvetlen, szeretetteljes lényével bearanyozta azt a környezetet, ahová betette a lábát. Engem teljesen magával ragadott. Bámultam, követtem, mindent képes voltam megtenni neki és érte. Most már boldogan tanultam, mert volt kinek. Mire érettségiztünk, az összes történelem-tétel a kisujjamban volt. Ezt a csodát Ili néninek köszönhettem... Neki mindegy volt, ki honnan jött, milyen tanuló volt. Benne minden tanítványa megtalálta a segítőt, vigasztalót. Volt olyan, hogy a matekot is elmagyarázta, ha nem értettük, hogy sikerüljenek a dolgozatok... Kötött, varrt, mosott, vasalt, süttött-főzött, takarított, ellátta a családját, aztán szaladt tanítani, minket pátyolgatni, vagy éppen kötelezően felvonulni. Bennünket meg csitított, ha lázadoztunk... Aztán jött az érettségi és a fájdalmas búcsú. Ő vigasztalt minket: »Tanuljátok meg kislányok, hogy az élet csupa búcsúzásból áll...« Múltak az évek. 38 éves fiam elvesztésének fájdalmát az ő vállán sírtam ki egy találkozáson úgy, hogy ő már második gyermekét is elvesztette. Oh Istenem, hogy lehet ezt kibírni? Lehet!... Sok-sok ilyen



emberre van szükség ma is, talán jobbra fordulna a világunk... Eltelt több mint fél évszázad, de az én tiszteletem, csodálatom és szeretetem csak nő iránta. Iránta, aki igaz, őszinte, tisztaszívű és tisztalelkű EMBER.” (Czikk Sándorné Mosonyi Marianna)

„1954-ben érettségiztem a Pécsi Leöwey Klára Gimnáziumban. Magunkra hagyott, érzelemszegény és élménymentes két év után 1952-ben kaptuk Ili néni osztályfőnöknek. Akkor sem én, sem egyetlen osztálytársam sem tudta, hogy mi is történik velünk... – Ezt a talányt most kezdem megfejteni, amikor már magam is nyugdíjas középiskolai tanár vagyok... A lényével tette a csodát, a szeretetével, az arcán lévő mosolyával, a jó szavaival, azzal, hogy ott volt mindig, amikor és ahol szükség volt rá... Az én kapcsolatomban különlegesnek mondható, mert nem csupán osztályfőnököm volt, de hét évig együtt tanítottunk... Láthattam a példát, hogyan kell és lehet a kollégákkal együtt élni egy testületben. Láthattam, milyen erőfeszítések árán állt helyt az iskolában és otthon a hattagú családban... Később azt is láthattuk, milyen hatalmas lelki tartalékaik vannak, amikor két gyermekét eltemette... 1958-ban lettem kezdő tanárként Ili néni osztályában matematika és fizika tanár a „d” osztályban. Pályám legszebb négy éve volt ez az időszak. A majd harminc év korkülönbség dacára egyrangú tanártársaként tudott kezelni, de észrevétlenül újabb pedagógiai fogásokra tanított meg. Példát mutatott,

hogyan milyen a jó osztályfőnök, hogyan kell igazi tanári életet élni a gyerekek, tanártársak, szülők között... Kísérő tanár lehettem, amikor a „d”-eket országjáró kirándulásokra vitte. Mennyi élményt nyújtott tanítványainak és nekem is. A gyerekek kedvét keresve finomakat főzött, s mindezt jó kedvvel, derűvel, nagy-nagy szeretettel a mostoha körülmények között... Elsősorban nem egy-egy kiváló tanítványával foglalkozott kiemelten, hanem mindenkire próbált ráfigyelni... A közelében mindenki tanulhatott tőle emberi tartást, kitartást, békességre törekvést, tiszteletet szülők és gyerekek iránt. Ili néni nemcsak lelkiekben gazdagít bennünket a mai napig, de megjelenésével is mindig ámulatba ejt minket. Diszkrét eleganciájával híven tükrözi a benne uralkodó lelki harmóniát... Mi a csoda, mi a titok? Egyszerű a válasz: a szeretet! A szeretet, mely vezérlő elve Ili néninek egész pedagógus pályáján, egész életében.” (Dr. Soós Ferencné Simon Margit)

„1954–58-ig voltam Leöwey Pécsett, és olyan szerencsém volt, hogy Ili néni volt az osztályfőnököm. Ő mindenkihez egyformán, de szükség esetén különböző mértékben is jóságos, gondoskodó és önfeláldozó volt. Nagyon nehéz évek voltak. Benne volt 1956 és az azt követő súlyos terror: Mindenki félt, féltette a családját, állását, szabadságát... Az történt a kollégiumban, hogy leckémmel végezve írtam egy hazafias verset. A felügyelő tanár elvette és leadta az igazgatónál. Azonnal ki akartak csapni, az ország összes gimnáziumából kitiltani



szándékoztak. Csak Ili néni múltott, hogy nem így történt. Minden veszélyt vállalva ki mert állni mellettem. Így eztán csak a kollégiumból csaptak ki... Ili néni újra segített. Egyik osztálytársamnál szerzett szállást, havi 100 Ft-ért. Ezt még ki tudták fizetni a szüleim, és a családnak is segítséget jelentett... A továbbtanulásom sem ment ezek után simán. Ili néni megsúgta, hogy pedagógus pályára nem engednek, és bejelölte nekem és helyettem a Veszprémi Vegyipari Egyetemet. Neki köszönhetem, hogy vegyészmérnök lettem... Jóságával és szeretetével Ili néni magasan kiemelkedett a többi tanár közül. Értem kockázatot vállalt és veszélyhelyzetben is segített. Hálát adok Istennek, hogy ő volt az osztályfőnököm.” (Vásári Lászlóné Trábert Mária)

„Hosszúhetényből jártam naponta a Leöweybe. Hatan voltunk testvérek. Édesapám a háború alatt meghalt. Édesanyám egyedül nevelt bennünket. Harmadikosok voltunk, amikor északi túrára ment az osztály. Fájó szívvel jelentettem Ili néninek, hogy nem tudok elmenni a kirándulásra a költségek miatt... Hazatérésük után megkeresett a folyosón és kezembe adott egy csomagot. »Kárpótlásul kapod, mert nem lehetél velünk« – mondta. Egy gyönyörű rózsaszínű pulóver volt benne. Sokáig fel sem mertem húzni, olyan nagy becsben tartottam, mert Ili nénitől kaptam.” (Nádor Rudolfné Grosch Erzsébet)

Az 1954–58-as „a” osztály inhomogén társaság volt. Véméndi németajkú, sze-

gény sorsúvá degradált riadt lányok, görög menekültek (szülők, testvérek nélkül, szinte árván), válófélben lévő értelmiségiek lelki sérült gyerekei, vagy kiközösített „osztályidegen” gyáros lánya gyűltek össze ebben az osztályban. Ili néni a mindenünk lett! Pót-mamánk, jó barátnőnk, ügyvédünk, védőangyalunk. Mi a 90. születésnapja óta évenként találkozunk Vele és egymással. Mindig újat kapunk tőle életszemléletéből, világra szóló nyitottságából. Osztályunkból kilencen választottuk a pedagógus pályát hivatásunknak. Igyekeztünk Ili néni életszemléletét tovább vinni, szeretetét tovább adni.” (Agostonné Végh Mária)

„1948-ban a polgárháborús Görögországból sok kisgyereket mentettek ki a háborús övezetekből. A háború vége után azonban a görög határokat lezárták, így a menekült gyerekek nem térhettek haza. Gyermekegthonokban helyezték el őket, és magyarul tanultak. Aztán középiskolákba és azok kollégiumaiba kerültek. Egy voltam közülük. Négyen a Pécsi Leöwey Klára Gimnáziumba kerültünk az „a” osztályba, melynek osztályfőnöke Bari Istvánné, Ili néni volt. Ettől fogva Ili néni figyelemmel kísérte életünket. Hétféteken, amikor csak mi, görög lányok maradtunk a kollégiumban, bejött hozzánk. Első perctől kezdve nemcsak tanárunk, nevelőnk, hanem anyukánk volt. Minden problémával hozzá fordultunk. Ha szénszünet volt, Ili néni megszervezte, hogy egy-egy osztálytársunk fogadjon be minket. 1956-ban, a



forradalom idején nem mehettünk ki a kollégiumból. Varrással töltöttük az időnket. Egy szoknya varrásával kínlódtam varrógép híján. Az ujjaim sebesek voltak már. Ili néni figyelmét nem kerülte el ez sem. Elővette a kollégium varrógépét, megtanított rajta varrni. Így a szoknya elkészült és szabni-varrni is megtanultam tőle. Hálából egy kis tűpárnát készítettem neki. Amikor 2004 novemberében sikerült meglátogatnom, a sok emlék mellett előkerült az agyonhasznált régi kis tűpárna is. Ili néni fantasztikus EMBER. Olyan anyaszívű asszony, akinek a három gyereke mellé elfértünk a szívében mindannyian. Jutott anyai szeretetéből a vadidegen, haza és család nélküli gyerekeknek is, mint amilyenek mi voltunk. Jó tanácsaiból éltünk és tanultuk meg azt a sok mindent, ami az élethez kellett. Még csirkét sütni, fiúkkal viselkedni, vigyázni magunkra, embernek lenni is.”
(*Kuruc Miklósné Toli Stefánia*)

„Ili néni olyan pedagógus, aki 97. évében is lelkesíteni tud bennünket optimizmusával, szeretetével. Az ő példáján lettem én is tanár, megyei vezető szakfelügyelő, „Aranykatedra” díjas ÁMK igazgató.” (Dr. Breuer Györgyné Turák Katalin)

„Ili néni utolsó osztálya 1962–66-ig, a mi „h” osztályunk volt. Nem akarom megismételni mindazt, amit „ilinénista”

társaink már leírtak. Mi is ugyanazt a meleg, anyai szeretetet, törődést kaptuk tőle, mint a többiek. Nem fáradt el a mi nevelésünkbe sem. Hogy tanítványai voltunk és vagyunk Ili néninek, az biztos. Lettek-e közülünk is mesterek, azt az utánunk jövők döntenek majd el.” (Sipos Koppány Kadosáné Darvas Réka)

2005. június 7-én egy rendhagyó találkozáson ünnepeltük meg Ili nénink 97. születésnapját Fokton, a református templomban. Minden évfolyam képviseltette magát, és megalakítottuk az „Ilinénisták” klubját, aminek alapszabálya a szeretet.

Dr. Bari Istvánné kitüntetései:

1988. szeptember 10-én, az 1954–58 között végzett diákjai kérelmére az akkori művelődésügyi minisztertől a „Köz-művelődésben végzett kiváló munkájáért” kapott kitüntetést és oklevelet.

1994-ben elérte a Gyémántdiplomát.

1998 szeptemberében Pécs Város Önkormányzatától – szintén diákjai felterjesztésére – kapta a „Pro communitate” díjat, tanári és emberi helytállásáért.

1999. május 29-én megkapta a Vasdiplomát.

2004. szeptember 18-án a Rubindiplomát kapta meg.

Dr. Bari Istvánné a Magyar Örökség Díj felterjesztette, amit összes tanítványa kérelmezett.



Adventi gondolatok

Pilinszky János

A várakozás szentsége

Mire is várakozunk advent idején? Jézus születésére, arra, hogy a teremtett világban maga a teremtő Isten is testet öltjön. *Arra várakozunk, ami már réges-régen megtörtént.*

Ez a magatartás, ez a várakozás nem új. A felületen az ember köznapi életét mindenkor könyörtelenül meghatározza az idő három – múlt, jelen, jövő – látszatra összebékíthetetlen fázisa. A felületen igen. De nem a mélyben. Ott, a mélyben mindig is tudta az emberiség, hogy tér és idő mechanikus határait képes elmosni a minőség, a jóság, a szépség és igazság ereje. Elég, ha a nagy drámákra vagy a nagy zeneművekre gondolunk, melyek titokzatos módon attól nagyok, hogy többek közt alkalmat adnak arra is, hogy *a jövőre emlékezzünk és a múltra várakozzunk.*

A minőség ideje időtlen. Amikor Bach passióját hallgatjuk: *honnét* szól ez a zene? A múltból? A jelenből? A jövőből? Egy bizonyos: mérhetetlenül több, mint kegyeletes megemlékezés és sokkalta több, mint reménykedő utópia. *Egyszerre szól mindenfelől.*

Az adventi várakozás lényege szerint: várakozás arra, Aki van; ahogy a szeretet misztériuma sem egyéb, mint vágyakozás az után, aki van, aki a miénk. Persze, erről a várakozásról és erről a vágyódásról csak dadogva tudunk beszélni. Annál is inkább, mivel Isten *valóban* megtestesült közöttünk, vállalva a lét minden súlyát és megosztottságát. És mégis, túl idő és tér vastörvényén, melynek – megszületvén Betlehemben – maga a teremtő Isten is készséggel és véghetetlen önátadással vetette alá magát. Advent idején mi arra várakozunk és az után vágyódhatunk: ami megtörtént és akit kétezer esztendeje jól-rosszul a kezünk között tartunk. Vágyódunk utána és várakozunk rá, azzal, hogy Isten beleszületett az időbe, módunkban áll kiemelkedni az időből.

Az adventi várakozás hasonlít a megemlékezéshez, de valóban mindennél távolabb áll tőle. *Valódi várakozás.* Pontosan úgy, ahogy a szeretet mindennél valóságosabban vágyakozik az után, akit magához ölel és örök újszülöttként a karjai között tart.

Forrás: *Új Ember*, 1975. december 14.





Aktuális

A KÖZNEVELÉS: NEMZETI ÜGY. KONFERENCIA TAPOLCÁN 2005. OKTÓBER 8-ÁN

KANYÁR ERIKA

A szívet-lelket melengető „Isten áldja meg a magyart” című dallal – *Maczkó Mária* előadásában – indult 2005. október 8-án Tapolcán, a Művelődési Központban tartott köznevelési konferencia, amelyet *Kiss Katalin* tanár áldozatos munkájával a Köznevelésünk munkacsoport szervezett meg a *Klebsberg Kunótól* származó mottó – „*A kis nemzetek egyetlen lehetősége a minőség*” – jegyében.

A nagyszámú – a köznevelés, közoktatás különböző színterein dolgozó – értelmiségi „Köznevelésünk nemzeti kérdéseiről” tanácskozott azzal a hangsúlyozott céllal, hogy „*induljon meg párbeszéd a jövőért felelősséget vállaló azon értelmiségiek között, akik az értékközpontú, nemzeti hagyományokra épülő nevelésügy erősítésében látják kultúránk és a magyarság fejlődésének kulcsát*”.

Kiss Katalin bevezetőjében arra figyelmeztetett, hogy a szakma immunrendszere legyengült, s a jövő nemzedék valódi érdeke helyett szűk látókörű gazdasági és egzisztenciális érdekek uralkodnak. Ezután *Ács János*, Tapolca polgármestere üdvözölte a konferenciát, hangoztatva, hogy Tapolca városa a lehetőségeket igyekszik maximálisan kihasználni, még a zeneiskolai oktatást is sikerült

megőriznie. *Lasztovicza Jenő*, a térség országgyűlési képviselője kifejtette, hogy „a jövőnk a tét”, tehát gyermekeink jövőjéért felelősséget érezve kell az oktatás kérdéskörét kezelni. Majd *dr. Veress Gábor* professzor, a Keresztény Értelmiségiek Szövetségének elnöke arról szólt, hogy bár a rendszerváltozáskor mást reméltünk, az eredmény mégis az, hogy erkölcs nélküli lett Magyarország, szellemi téren lezüllött, ebben nagy része van az értékromboló médiának. Egyértelmű a hanyatlás, ezért mindent meg kell tenni hazánk erkölcsi felemelkedéséért a szeretet jegyében.

A megnyitó és a köszöntő után „Nemzetpolitika, kultúrpolitika, oktatáspolitiká” címmel *prof. Pálinkás József* akadémikus, volt oktatási miniszter vázolta fel elképzeléseit. Meglátása szerint az oktatásügyben nagy baj van, s „növeli, ki elfödi a bajt”. Ennek okait abban látja, hogy a magyar oktatási rendszert a nevelés és a kultúráközvetítés hiánya jellemzi: nem versenyképes tudás, gyakorlati ismeretek átadása, hanem a műveltség, a tudás alapjainak megteremtése kell hogy legyen a közoktatás legfontosabb célja. Ez az a fundamentum, amelyre építkezni lehet. A tudás-





nak rendszerbe foglalt tudásnak kell lennie, ami ellen támadást indított a jelenlegi oktatáspolitikai.

Dr. Hoffmann Rózsa egyetemi docens „Köznevelésünk 2006 után” című előadásában a magyar iskola múltjáról, jelenéről és jövőjéről szólt. A magyar iskolarendszer gazdag hagyományokra tekinthet vissza, hiszen a jövő évben lesz 1010 éves. Meglátása szerint – és e véleményében osztozik vele az a több száz szakember, akikkel együtt kidolgozták oktatáspolitikai stratégiájukat, valamint több ezer ember, akivel a Nemzeti Konzultáció keretében szót válthatott az elmúlt fél évben – a jelenlegi döntések szöges ellentétben állnak az ezeréves magyar iskola hagyományaival és értékrendjével. Ezután azokat az erőket és gyengeségeket tekintette át, amelyekre a jövő oktatáspolitikája építhet, s tíz pontban vázolta fel a 2006 utáni oktatáspolitikai lehetséges alapelveit, alapértékeit.

„A nemzet napszámosa (A nevelés legfontosabb tényezője)” címmel megtartott előadásában a címadó metaforát értelmezve *Farkas István* piarista tanár úgy vélte, *Véres Péter* egykori szavai a pedagógusról telitalálatnak tekinthetők. E rendkívül hatásos, a klasszikus retorika eszközeit sem nélkülöző előadásban elhangzott a pedagógus küldetése, az erkölcsi, művészeti, vallási nevelés fontossága. A pap-tanár lelkes szavait, akárcsak a megelőző két előadást, nagy tapssal jutalmazták a jelenlevők.

A délelőtti nagy érdeklődéssel kísért előadások után két óraker a nagy-

számú hozzászóló az oktatásügy problematikus kérdéseire irányította a figyelmet. Csak néhány gondolatot emelünk ki ezek közül. *Szigeti László* mérnök-tanár statisztikai adatokkal igazolta a vidékfejlesztés fontosságát, majd több pontban vázolta elképzeléseit „nemzeti kulturális konzultációt” javasolt. *Kanyár Erika* veszprémi tanár a munkára nevelésre irányította a figyelmet, amely véleménye szerint nem mond ellent a szilárd ismeret- és kultúrákövetítésnek. Iskolai tapasztalataira hivatkozva a pedagógusok kiégéséről beszélt, amelynek a szakemberek szerint sokkal nagyobb a veszélye, mint sokan feltételezik, ezért az egyének, a tantestületeknek a prevenció jegyében meg kell kapniuk a megfelelő mentálhigiénés segítséget.

A továbbiakban szóba került a veszélyeztetett gyermekek problémája, az érzelmi nevelés fontossága. *Varga Mária* siófoki tanár hozzászólásában megemlékezett a tanyasi iskolákról. Szóba került a felsőoktatás, valamint a devecseri plébános előadásában az egyház család-pasztorizációs, prevenciós tevékenysége, majd *Véres József* veszprémi tanár és teológus a *genius loci* jelentőségére hívta fel a figyelmet, hiszen a művelődési központot egy hajdani zsinagógából – amely tanítóhelyet jelent – építették át.

Pálinkás József összegzésében a hozzászólások szinte minden jelentős elemére kitért, megerősítve a felvetett kérdések fontosságát, hangsúlyozva a konferencia eredményességét. *Kiss Ka-*





talán zárszavában kérte a konferencia résztvevőit, hogy akik felelősséget éreznek az oktatásügy jövőjéért, lépjenek be egy most szervezés alatt álló szakmai szervezetbe.

E szép őszi napon gazdag intellektuális útravalóval, érzelmileg feltöltődve az „Isten áldja meg a magyart” gyönyörű dallamával búcsúztak a résztvevők Tapolcától.





GRÓF KLEBELSBERG KUNO KULTUSZMINISZTERRE EMLÉKEZVE. PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

HOFFMANN RÓZSA

„A magyarságnak igazi ereje mintha abban állna, hogy a legnagyobb katasztrófákat is ki tudja állni és utánuk belső megújulásra képes” – írta elmúlt évszázadunk kiemelkedő államférfija, *gróf Klebelsberg Kuno* kultuszminister.

A magyarság szellemi, lelki, morális, fizikai állapota napjainkban katasztrófa-sújtotta képet mutat. Tudományos kutatások sora, valamint a köznapi tapasztalat egyaránt ezzel a diagnózissal szembesíti a közös jövőnk miatt aggódó értelmiséget. Égetően szükségünk volna tehát megint igazi államférfiakra. Olyanokra, akik tálentumaiknak köszönhetően képesek volnának e szükségszerű belső megújulást inspirálni.



E gondolat jegyében fogott össze szellemi életünk három tényezője (a Keresztény Értelmiségiek Szövetsége, a Németh László Kulturális Alapítvány és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pedagógiai Intézete), hogy „Kultúrpolitika – nemzetpolitika” című ünnepi konferenciával emlékezzék meg születésének 130. évfordulóján *gróf Klebelsberg Kunóról*.

A konferencia időpontja: 2005. november 12., a helyszíne pedig a piliscsabai Campus. Védnökei: *Seregély István* és *Orbán Viktor*.

A lapzárta után megrendezendő konferencia programját a következő oldalon ismertetjük.





A konferencia programja:

- 10.00: **Nemzeti Ima**
Ferencz Éva Magyar Örökség-díjas énekművész
Köszöntő
Galla János, a Magyar-Osztrák-Bajor Társaság elnöke
Megnyitó
Hoffmann Rózsa egyetemi docens, PPKE BTK
- 10.20: **Ünnepi beszéd**
Orbán Viktor miniszterelnök (1998–2002), a konferencia védnöke
- 10.40: **Nemzet és kultúra**
Pálinkás József akadémikus
- 11.00: **Jog és kötelezettség**
Zlinszky János egyetemi tanár, PPKE JÁK
- 11.20: **Vallás és oktatás**
Seregély István római katolikus érsek, a konferencia védnöke
- 11.40: **Pályázati felhívás**
Szarka László egyetemi tanár, az NLKA alelnöke
- 12.00: **Szünet**
Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Klebelsberg kiállításának megtekintése
- 12.30: **„Forr a világ”**
A Patrona Hungariae Gimnázium és a Budapesti Piarista Gimnázium összevont kórusa
(karnagy: *Lobmayer Ilona* és *Melegh Béla*; vezényel: *Melegh Béla*)
- 12.40: **Gróf Klebelsberg Kuno, a kultúrpolitikus**
Glatz Ferenc akadémikus
- 13.00: **Felsőoktatásunk a XX. században**
Bernáth Árpád egyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem
- 13.20: **Népoktatás és népművelés**
Lezsák Sándor országgyűlési képviselő
- 13.40: **A tanügyi reform sikere**
Párdányi Miklós történész, gimnáziumi igazgató
- 14.00: **Kulturális építkezés a trianoni tragédia után**
Szűcs Ferenc egyetemi tanár, rektor, Károli Gáspár Református Egyetem
- 14.20: **Zárszó**
Osztie Zoltán, a KÉSZ elnöke
- 14.30: **Himnusz**
Ferencz Éva és a konferencia résztvevői

A nagy kultuszminiszter életműve még számos, kevésbé feltárt kincset rejteget. Ezeknek felszínre hozatala nemzeti örökségünket gyarapíthatja. A kincskeresés közös érdekünk. Mint ahogyan az is, ha ebben épp a fiatalság veszi ki leginkább a részét. Ezért bír nagy jelentőséggel az a pályázat, amelyet a november 12-i Klebelsberg-konferencia indít útjára az alábbi szöveggel:





PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

DIÁKOK, PEDAGÓGUSOK és HELYTÖRTÉNÉSZEK részére

A Keresztény Értelmiségiek Szövetsége, a Németh László Kulturális Alapítvány és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pedagógiai Intézete *gróf Klebelsberg Kuno* kultuszminiszter örökségének feltárására, szellemi és tárgyi hagyatékának ápolására, születésének 130. évfordulója alkalmából pályázatot hirdet két kategóriában:

- középfokú oktatási intézményekben tanuló, illetve a felsőoktatásban részt vevő diákok (15–25 éves korig), valamint
- pedagógusok (elsősorban a szakmát gyakorlók vagy a szakmával hivatásos kapcsolatban állók) és helytörténeti kutatómunkát végző pályázók számára

Az iskolaépítő és iskolareformer gróf Klebelsberg Kuno kultuszminiszter címmel.

A pályázat célja *feltárni, ismertetni és bemutatni* azokat a szellemi vagy tárgyi emlékeket, alkotásokat, létesítményeket, kiadványokat, általában azt a hagyatékot, amelynek létrejöttét *Klebelsberg Kuno* tevékenysége, kezdeményezései, támogatása, befolyása iniciált vagy segített elő. Különleges értéket képvisel olyan, a pedagógia, a széles értelemben vett nevelés-köznevelés környezetét ki- vagy átalakító, illetve a bármiféle művelődés lehetőségét elősegítő, kultúraközvetítő szerepet játszó alkotás bemutatása, amely az eddigiekben nem kapott kellő ismertetést és méltatást. (Ilyenek pl. a kultuszminiszter által számon tartott, vagy közvetlenül segített-támogatott helyi közösségek-szerveződések, intézmények, kezdeményezések és alapítások, fejlesztések, kiadványok stb.)

A pályamű terjedelme legfeljebb 10 oldal (szövegszerkesztővel készítve 12-es betűmérettel, 1,5-es sorközzel). Különösen emeli a pályaművek értékét demonstratív mellékletek (fényképek, rajzok, interjúk, visszaemlékezések, dokumentumok stb.) csatolása. Ez utóbbiakkal növelhető a pályamű terjedelme.

**Beérkezési határidő: 2006. február 1.
Eredményhirdetés: 2006. március 31.**





A pontos címmel ellátott és határidőre beérkezett pályázatokat öttagú zsűri bírálja el. Tagjai:

Hoffmann Rózsa
Lezsák Sándor
Párdányi Miklós
Salamon Konrád, a zsűri elnöke
Tőkéczi László

A legjobb írásokból a 2006. március 31-én megrendezendő díjkiosztó ünnepségen részletek felolvasására kerül sor. A csatolt mellékletekből kiállítást rendezünk.

A pályázat díjai (mindkét kategóriában):

- I. DÍJ: 70.000 forint
- II. DÍJ: 50.000 forint
- III. DÍJ: 30.000 forint

Az írásokat

**„Az iskolaépítő és iskolareformer
gróf Klebelsberg Kunó kultuszminiszter”**

címmel, jeligésen kérjük beküldeni a Keresztény Értelmiségiek Szövetségének (1053 Budapest, Egyetem tér 5.).

Zárt borítékban csatolni kérjük hozzá a pályázó személyi adatait (név, életkor, foglalkozás, munkahely vagy iskola, lakcím, elektronikus cím, telefonszám). A borítékra a pályázati kategóriát és a jeligét kell feltüntetni.

Piliscsaba, 2005. november 12.

Keresztény Értelmiségiek Szövetsége
Németh László Kulturális Alapítvány
Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Pedagógiai Intézet

*

E helyről is kérjük a kedves tanár kollégákat, hogy vegyenek részt a pályázaton, és erre buzdítsák tanítványaikat is.





Ady Endre
Karácsony

I.

Harang csendül,
Ének zendül,
Messze zsong a hálaének
Az én kedves kis falumban
Karácsonykor
Magába száll minden lélek.

Minden ember
Szeretettel
Borul földre imádkozni,
Az én kedves kis falumban
A Messiás
Boldogságot szokott hozni.

A templomba
Hosszú sorba'
Indulnak el ifjak, vének,
Az én kedves kis falumban
Hálát adnak
A magasság Istenének.

Mintha itt lenn
A nagy Isten
Szent kegyelme súgna, szállna,
Az én kedves kis falumban
Minden szívben
Csak szeretet lakik máma.

II.

Bántja lelkem a nagy város
Durva zaja,
De jó volna ünnepelni
Odahaza.

De jó volna tiszta szívből
– Úgy mint régen –
Fohászzkodni,
De jó volna megnyugodni.

De jó volna, mindent,
Elfeledni,
De jó volna játszadozó
Gyermekek lenni.
Igaz hittel, gyermek szívvel
A világgal
Kibékülni,
Szeretemben üdvözülni.

III.

Ha ez a szép rege
Igaz hitté válna,
Óh, de nagy boldogság
Szállna a világra.
Ez a gyarló ember
Ember lenne újra,
Talizmánja lenne
A szomorú útra.

Golgota nem volna
Ez a földi élet,
Egy erő hatná át
A nagy mindenséget.
Nem volna más vallás,
Nem volna csak ennyi:
Imádni az Istent
És egymást szeretni...
Karácsonyi rege
Ha valóra válna,
Igazi boldogság
Szállna a világra.

1899 Debrecen





Utánpótlás

A FELEKEZETI OKTATÁS ÁLLAMOSÍTÁSA (1948–1950) – A GYŐRI BENCÉS GIMNÁZIUM IRATAI ALAPJÁN¹

VAGYON ANDREA

E rövid cikkben a győri Czuczor Gergely Bencés Gimnázium államosítását szeretném bemutatni – e kétéves időszak volt OTDK-dolgozatom tárgya is. A témát azért választottam, mert egyrészt szülővárosom egyik iskoláját tisztelem meg ezzel, másrészt mert az akkori folyamatok máig hatnak, tehát aktualitással bírnak.²

Tudjuk, hogy az iskolák – az alapfokúaktól kezdve a felsőoktatási intézményekig – a jövő nemzedék letéteményesei. Ha a közélet valamely egyéb szektorát kerítem hatalmamba, akkor „csak” a jelent uralom, ha az iskolákat, akkor a jövőt is. Ezzel az 1945 után fokozatosan hatalomra kerülő kommunista rezsim is pontosan tisztában volt. Először az élelemforrásokat, tehát a mezőgazdaságot államosították 1945-ben (sok kárt okozva ezzel az egyházi intézményeknek is, hiszen sokszor azok is földjeik jövedelméből tartották fenn magukat), majd 1946-ban az energiaszektor (bányaüzemek, szénvel működő erőművek, villanytelepek). 1947 novemberében az országgyűlés elfogadta a nagybankok valamint az ezek érdekeltiségi körébe tartozó kereskedelmi és ipari vállalatok – tehát a tőke – államosítását. Ez évben a kékcédulás választásokkal a kommunisták nyílt színen is

átvették az irányítást (habár beépített embereik segítségével, illetve az erőteljes szovjet ráhatással addig is bármit elfogadtattak az országgyűléssel). Csak ez után, 1948-ban tudták államosítani az oktatást is.³

Természetesen az előkészületek megtörténtek már erre a lépésre: 1945-tel kezdődően elkezdtek megszervezni a nyolcosztályos általános iskolákat (a polgári iskolák és a gimnáziumok 1–4. osztálya helyett, azok összevonásával), nehezítve ezzel a háború utáni újjáépítési munkálatokat. A *Rajk László* belügyminiszter felügyelete alá rendelt ifjúsági intézményeket – a szigorúan csak vallási célokra irányulóak kivételével – a belügyminiszter 1946 júliusában feloszlátja (pl. KALOT, cserkészet).⁴ 1947-ben megpróbálkoztak a fakultatív hitoktatás bevezetésével,⁵ ez azonban elbukott az ország ellenállásán, majd – a szerencsétlen kimenetelű pócspetri eset ürügyén – 1948. június 16-án a XXXIII. törvénycikkkel elrendelték mindenfajta egyházi oktatási intézmény államosítását,⁶ illetve az eddig egymás mellett párhuzamosan működő (színvonalas) tankönyvkiadók helyett 1949-ben létrehozták az állami tankönyvkiadót.

Itt érdemes megjegyezni, hogy az állami intézkedésekben sosem a pozí-





tív törekvéseket kifogásoljuk (mint pl. az általános iskola vagy az állami tankönyvkiadók bevezetése), hanem az elért „eredményeket”: az átgondolatlan rendelkezések nyomán támadó fejtelenséget és zűrzavart, a nevelés lebénítását, a vallásos nevelés – mint olyan – megszüntetését egy örökké a vélemény-szabadságra hivatkozó államban. Nézzük meg most, hogyan történt mindez itt Győrben, a bencés gimnáziumban.

A Czuczor Gergely Bencés Gimnázium esetében egy nagy múltú, erős tanári karral rendelkező, magas színvonalú iskola esett áldozatul az erőszakos úton lefolytatott eljárásnak. Az iskola – természetesen kisebb-nagyobb átalakításokkal – a 17. század eleje óta áll,⁷ a bencés rend pedig 1000 óta van jelen hazánkban, Pannonhalma központtal; Győrben a 16. században jelentek meg. 1802-ben vették kézbe a győri gimnáziumot⁸ – melyet korábban a jezsuiták működtettek –, melyben akkor még akadémia is működött. Az iskola diákjai közt nem egy hírességet találunk (hogy csak néhányat említsek: *Jedlik Ányos* – dinamó; *Czuczor Gergely* – Czuczor-Fogarasi Nagyszótár; *Rómer Flóris* – régészet, Bakony-kutatás; *László királyi herceg* és gr. *Batthyány Lajos* – első magyar miniszterelnök).⁹

Mint ez több akkori oktatási intézményről elmondható, a bencés gimnázium felszereltsége igen jó volt. Értem ezt egyrészt a gimnáziumhoz tartozó épületekre, másrészt pedig a tanításhoz elengedhetetlen szemléltető eszközökre. Egykorú forrásokból¹⁰ tudjuk, hogy a gimnáziumhoz, amely köz-

vetlenül a bencés rendház és templom mellett helyezkedik el, tartozott egy csónakház is – ez a Püspökvár lábánál állt –, illetve diákjainak egy részét egyházi fenntartású, de nem bencés diákotthonban helyezte el (ez a mai zene-művészeti szakközépiskola épülete). Ezen kívül az intézmény jelentős nagyságú természettani és régészeti gyűjteménnyel, valamint hatalmas könyvtárral bírt.¹¹ A magas színvonalú oktatás mellett természetesen itt is működtek különböző ifjúsági egyesületek, mint például a Czuczor Gergely Önképzőkör (ennek diákjai humán és természettudományos jellegű munkát is végeztek), a Jedlik Ányos cserkészcsapat (ez az iskola saját csapata) és a Mária-kongregáció.

Az iskolát a bencés szerzetesek működtették – a tanárokat a Pannonhalmi Apátság küldte (nemcsak a győri, hanem a többi bencés oktatási intézménybe is). Többszöri szabályozás után 1935 óta tanmenetüket és tankönyveiket a magyar püspöki kar jóváhagyásával a fenntartó testület – esetünkben tehát Pannonhalma – választotta meg (ezeket természetesen államilag is engedélyeztetni kellett). Az egyházi fenntartású iskolák tankönyveivel, tanmenetével és működtetésével kapcsolatos eljárást az 1935. évi VI. tc., valamint az ezt megerősítő, 1945 februárjában megjelent törvényerejű rendelet szabályozták. Az egyházi felügyelet alatt álló iskolák irányítását, igazgatását az 1940-ben kialakított Katolikus Iskolai Főhatóság, illetve ennek végrehajtó szerve, a Katolikus Tanügyi Főigazgatóság végezte



– természetesen mindig állami jóváhagyással, de mennyire más volt a viszony a szerzetesek és az 1945 előtti, illetve az 1945 utáni kormányok között! A katolikus igazgatási szerveken belül a középoktatási intézmények fölötti közvetlen felügyeletet a tankerületi főigazgatók gyakorolták – a győri gimnázium a székesfehérvári tankerület alá tartozott, melynek élén az államosításkor *Fekets Gábor* állt.¹²

Amennyire világos számunkra ma, hogy az iskolák államosításának be kellett következnie – hiszen jól látjuk az odavezető lépcsőket –, annyira nem tudták vagy nem akarták az eseményekben benne élő tisztviselők, tanárok, igazgatók stb. tudomásul venni, elfogadni a folyamat feltartóztatatlanságát. Éppen ezért nagy zavart okozott az oktatásban szerte az országban a kapkodva végrehajtott államosítás, amelyhez hiányzott a kellő előkészítés, illetve az ország lakosságának támogatása.

Zavart okozott egyrészt az ingatlanok területén, hiszen a különböző épületek és épületrészek tulajdonviszonyait a durva beavatkozás után sokszor szinte lehetetlen volt rendezni, az addig más rendszerben működő – és jól működő! – komplexumokat az állam elképzelései szerint átalakítani. Jó példa erre a győri rendházban ideiglenesen működtetett diákotthon esete.¹³ A gimnázium ugyan egy különálló épületben helyezte el bentlakásos diákjainak egy részét, azonban, hogy a földbirtokok elvétele után a szerzetesek szert tegyenek némi bevételre, saját

rendházukban is berendeztek ideiglenes jelleggel egy internátust, amely 50 személyt tudott befogadni. Ez az épületrész szigorúan véve tehát nem a gimnáziumhoz, hanem a rendházhoz tartozott. Ezért az államosítás első lépésőjében, 1948-ban meghagyták a bencések kezében. (Ezzel az internátus megszűnt létezni, helyiségeit kiadták bérbe a Földművelésügyi Hivatalnak.) Majd az államosítás második hullámában, 1949–50-ben¹⁴ az állam arra hivatkozva, hogy az adott épületrész mégiscsak nevelési célokat szolgált, ezt is elvette a rendtől. Mivel azonban a helyiségeket nem tudták leválasztani a rendház épületéről, a Földművelésügyi Hivatalnak bérbe kiadott helyiségeknek csak a jövedelmét szedték be, amely a Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium kasszájába folyt be. Állami tulajdonba került az egyházi fenntartású, de nem bencés Pálffy utcai kollégium, és természetesen a csónakház is.

Zavart okozott az államosítás a tanári kart illetően is, hiszen az épület államosításával egyúttal a teljes tanári kar cseréjére is sor került. Ez mintegy kétszer 25 személyt érintett¹⁵ – kb. ekkora volt a gimnázium tanári kara az államosítás előtt. A cserére azért volt szükség, mert a bencések szerzetesi fogadalmuk és erkölcsi tartásuk miatt sem állhattak egy olyan pedagógiai rendszer szolgálatába, amelyik az ő felfogásukkal szöges ellentétben állt. A tanári kar cseréje egyrészt azzal járt, hogy a szerzetesek távolmaradásával hiány keletkezett, tehát új tanerőket kellett – nagyobbrészt a mai Révai gimnázi-



umból, de egyébként az ország minden területéről – ide átcsoportosítani, másrészt viszont Pannonhalmának gondoskodnia kellett kényszerűségből felszabadult szerzeteseinek elhelyezéséről. A szerzetesek elhelyezésében a győri püspök is segítette *Sárközy Pál* pannonhalmi főapátot: kit a pannonhalmi, kit a győri egyházmegyében helyeztek el lelkészként, segédlelkészként, hitoktatóként, ahogy lehetett.¹⁶ *Holenda Barnabást*, a győri gimnázium igazgatóját és győri házfőnököt a kisszeminárium igazgatásával bízták meg erre az időre. Az új tanári kar papírjait pedig a Révaiból frissen idekerült megbízott igazgató, *Zalai József* intézte.¹⁷ Ez – az épületen végzett kisebb-nagyobb átalakítási munkálatokkal és a Rómer Flóris-Régiségtár ügyével együtt, melyet át kellett adni a mai Xantus János Városi Múzeumnak¹⁸ (tulajdonképpen ebből jött létre a mai múzeum) – természetesen rengeteg idegőrlő munkával járt, ilyen körülmények közt nem csoda, ha a bénító légkörben kevés energia maradt az ifjúság nevelésére. Hogy is maradhatott volna, mikor egy új, össze nem szokott tanári karnak új igazgatóval, új helyen, új tankönyvekből szokatlan – és eléggé nyomasztó – légkörben kellett a munkáját végeznie? E tényezők közül csak egy is mennyire meg tudja bolygatni egy tanárember munkáját!

Ilyen körülmények közt valószínűleg elég nehezen tudták volna fenntartani még az ifjúsági körök munkáját is, de erre nem is volt szükség: az önképzőkörök, csónakázó egyesületek műkö-

dését vagy 'kerek perec' betiltották, vagy ellehetetlenítették a munkájukat. A cserkészlet ugyan újraindult az 1946-os feloszlítás után, de lecsereült vezetőgárdával, amelyik természetesen az új rezsimmel szimpatizált. Kínosan vigyáztak arra, hogy a diákság lehetőleg ne találkozzék volt tanáraival (hiszen a diákság és a szerzetestanárok oldaláról is sokan igyekeztek tartani egymással a kapcsolatot). Az igazgatónak jelentéseket kellett írnia a diákság és volt tanárai kapcsolatának alakulásáról,¹⁹ hangulatjelentéseket a tanári karról. A tanári kar minden tagjának (is) el kellett mennie különböző ideológiai továbbképzésekre, a diákságnak pedig kötelező volt belépnie a Magyar Ifjúság Népi Szövetségébe,²⁰ amely azonban egy hangzatos címnél és a pártközpontban előre megszerkesztett beszédvázlatok alapján tartott megnyitó beszédeknel alig volt több. A hittanoktatás az államosítással automatikusan fakultatívvá vált, de még ezeken az oktatási időn kívül beiktatott hittanórákon való részvételt is ott akadályozták, ahol csak lehetett – ezek az intézkedések a győri gimnázium esetében nyolc gimnáziumi osztály diákságát, mintegy 250 tanulót érintettek.²¹

A gimnázium ezen állapota két évig tartott. 1950 augusztusában ugyanis létrejött az állam és egyház közötti meg egyezés,²² amelynek a tétje az egyház Vatikántól való elszigetelése, teljes alárendelése az államnak, és a szerzetesség, mint olyan, megszüntetése volt. A tárgyalásokra természetesen csak a szerzetesek tömeges elhurcolásával





tudták rávenni az egyházat, melynek épp szabadon levő vezetői – hisz *Mindszenty* érsek akkor börtönben ült – abban reménykedtek, ha engedményeket tesznek a Pártnak, akkor megszűnnek az elhurcolások. A tárgyalások vég-eredményeként megvonták a szerzetesrendek működési engedélyét – több mint 10 000 embert érintett ez –, kivétel a 4 tanítórend, mivel vigasztalóképpen szeptemberben 8 gimnáziumot visszakapott az egyház – az egykori 70 tisztán katolikus középoktatási intézményből. Ez a nyolc iskola a pannonthalmi és a győri bencés gimnázium, a kecskeméti piarista Katona József Gimnázium, a budapesti piarista gimnázium, az esztergomi és szentendrei ferences gimnáziumok, a budapesti Rozgonyi Piroska Gimnázium (a mai *Patrona Hungariae*) és a debreceni Svetits Intézet, melyekben a bencések, ferencesek, piaristák és egy női rend tanítottak.²³

A bencések tehát visszakapták – a pannonthalmival együtt – a győri gimnáziumukat is, azonban ne higgye azt senki, hogy a tanítás ezzel vissza is zökent a régi kerékvágásba. Hiszen a rend központja, Pannonthalma megszűnt önálló egyházmegyének lenni, területeinek legnagyobb részét a győri egyházmegyébe tagozták be. A rend tagjainak létszámát illetően – csakúgy, mint a többi tanítórendnél – numerus clausust vezettek be: nem vehettek fel több szerzetest, mint amennyi a tanításhoz illetve az utánpótláshoz feltétlenül szükséges volt; ez Pannonthalma esetében a győri és pannonthalmi gim-

náziumok 8-8 osztályával számolva 72 személyt jelent. Így – habár a volt győri szerzetestanároknak egy része visszakerülhetett a gimnáziumba, élen *Holenda Barnabás* igazgatóval – nem mindegyiküknek adatott meg a visszatérés lehetősége (és természetesen itt nem azokra gondolok, akik amúgy is nyugdíjba mentek volna). A tanított anyagot, tehát a tankönyveket és a tanmenetet is, az állam diktálta. Ha valaki akart, elvileg készíthetett kiegészítő jegyzeteket, és azokat előzetes bemutatás és engedélyezés után belevehette a tananyagba – ezzel a lehetőséggel azonban nem sokan éltek, érthető módon. Az ifjúsági körök munkáját is csak korlátozott mértékben tudták újra beindítani: „A tanulók nem mind tudják leküzdeni a társadalom egy részének helytelen értékelését a szellemi munkával elért eredményről.” (az idézet *Jámbor Mike* pannonthalmi tanügyi előadótól, a győri gimnáziumban végzett látogatása utánról való). Mégis beindult azonban a matematikai, kémiai és orosz nyelvi szakkör, illetve a diákok egy része akár külső sportintézményeknek is tagja lehetett – gimnáziumi engedéllyel. Sajnos, még e korlátozott lehetőségekkel sem élhettek zavartalanul a tanárok és diákjaik: állandóan számolniuk kellett ellenőrző, felügyelő szervek megjelenésével, akik sokszor a legelképesztőbb kifogásokkal és követelésekkel álltak elő. Nem egy szerzetestanárt bebörtönöztek (így pl. két volt cserkészvezető: *Gácsér Imrét* és *Pálffy Aurélt* is) 1950 után, különböző ürügyekre hivatkozva.²⁴





A szerzetes tanároknak alig volt miből megélniük, hiszen most már egyértelműen az államtól kellett kapják a fizetésüket államsegély formájában. Az 1950-ben kötött egyezmény²⁵ azonban úgy szólt, hogy ez az államsegély szabályos időközönként csökkenni fog, mivel a szerzetesek előbb-utóbb önellátókká kell legyenek. (Ez persze utópisztikus elképzelés: Hogy tudtak volna a tanításon kívül egyéb jövedelemhez jutni, mikor a létszámuk ahhoz is alig volt elegendő, hogy a gimnáziumot ellássák?) Ráadásul a segélyt nem az 1950-es, hanem az 1948-as pénzügyi viszonyokhoz mérték. Segítségre csak külföldről illetve jóindulatú civilektől számíthattak, természetesen igen korlátozott mértékben.

A rendszerváltásig nagyon sok évfolyam végezte tehát ilyen gátló körülmények közt a tanulmányait. Aki ebbe a gimnáziumba (vagy a 8 katolikus gimnázium bármelyikébe) jelentkezett, az számíthatott arra, hogy a továbbtanulásnál – a kiváló képzés ellenére – nehézségei lesznek, bizonyos felsőoktatási intézménybe esetleg nem vagy csak nagyon nehezen fogják felvenni – bár ez a trend a rendszerváltás felé közeledve egyre inkább enyhült. A bencés rend a túlélésre rendezkedett be, folyamatos küzdelmet folytatva egyáltalán a fennmaradásért. Birtokaikat sosem kapták vissza, bár a pannonhalmi egyházmegyét a rendszerváltás után visszaállították. Ilyen körülmények között nem meglepő, hogy gimnáziumaikat sem szerezték vissza – jelenleg is csak a győri és a pannonhalmi gimnáziumban folyik bencés oktatás, de elképzelhető, hogy a jövőben még itt is átalakulásokkal számolhatunk. Itt szeretném idézni *Várszegi Asztrik* mostani pannonhalmi főapát szavait: „Az 1950-től 1990-ig terjedő, megpróbáltatásokban és veszteségekben bővelkedő időszak a megmaradásért folytatott küzdelemben, ugyanakkor örömben és reményességben telt. Az 1990-nel kezdődő, a magyar táradalommal s benne az egyházzal közösen átélt (időszakot) ösztönzések és csábítások, a mérlegelés és útkeresés tapasztalatai jellemzik.”²⁶

Remélem, hogy a nehézségek ellenére is lesz még lehetősége a bencés rendnek kiváló oktató és nevelő munkáját szerte az országban – és közelebbről Győrben – folytatni.

JEGYZETEK:

- ¹ Az Országos Tudományos Diákkörön 2005-ben elhangzott és díjat nyert dolgozat szerkesztett, rövidített változata. Témavezető tanár: Medgyesy-Schmikli Norbert.
- ² Forrásként elsősorban a győri Bencés Gimnázium levéltárában fellelhető iratokat használtam, ezen kívül a Győri Püspöki Levéltár és a Pannonhalmi Apátság levéltár anyagait is átnéztem. Sajnos a Győri Városi és Megyei Levéltárakban nem találtam ide vonatkozó anyagot. Adataimat kiegészítettem a vonatkozó szakirodalomból, melynek jegyzéke dolgozatomban megtalálható.
- ³ Kiszely Gábor: *ÁVH*, Budapest, 2000, 65–69. o.
- ⁴ Mészáros István: *Mindszenty és Ortutay*, Budapest, 1989, 61–62. o.





- ⁵ Mészáros István: *Mindszenty és Ortutay*, Budapest, 1989, 68. o.
- ⁶ Földet, köztársaságot, állami iskolát! Viták a magyar parlamentben 1944–48, válogatta: Balogh Sándor, Budapest, 1980, 283–478. o.
- ⁷ *A Pannonhalmi Szent Benedek-rend Győri Katolikus Czuczor Gergely Gimnáziumának értesítője az 1946–47. iskolai évről* (továbbiakban: Értesítő), 4. o. „Iskolánk múltja”
- ⁸ “docete” Bencések a magyar oktatás és nevelés szolgálatában (1802–2002), Pannonhalma, 2002, 39. o.
- ⁹ *Értesítő az 1941–42. iskolai évről*, Győr, 1942, 67. o.
- ¹⁰ *Értesítő az 1925–26. iskolai évről*, Győr, 1926, 20. o.
- ¹¹ ld. Értesítők
- ¹² ld. a gimnázium iratai, aláírások
- ¹³ a gimn. ad 1–5. áll./1947–48., 1–9./1947–48., 1–8. áll./1947–48., ad 1–8. áll./1947–48. és ad 36–2. áll./1947–48. sz. iratai
- ¹⁴ a gimn. 34–1./1948–49. és 126./1948–49. sz. iratai
- ¹⁵ *Értesítő az 1944–45., 1945–46. és 1946–47. iskolai évről*
- ¹⁶ a Győri Püspöki Levéltár 1165/1948., 3306/1948., 2043/1950. sz. iratai, illetve
- Berkó – Legányi: *A pannonhalmi szent Benedek-rend névtára 1802–1986*, Győr, 1987, ld. vonatkozó nevek
- ¹⁷ a gimn. 5–5/1948–49. és 5–6/1948–49. sz. iratai, illetve egy ugyanott talált számozatlan kimutatás
- ¹⁸ a gimn. ad 1–5. áll./1947–48. és ad 36–2./1947–48. sz. iratainak melléklete, az 1–3./1947–48., 372./1948–49., 409/1948–49., 409–1/1948–49. és ad 409–1/1948–49. sz. iratai
- ¹⁹ a gimn. 360/1947–48. sz. irata
- ²⁰ számozatlan iratok a gimnázium iratárából
- ²¹ ld. Értesítők
- ²² Gergely Jenő: *1950-es egyezmény*, Budapest, 1990, 92., 254. és 304. o.
- ²³ Gergely Jenő: *1950-es egyezmény*, Budapest, 1990, 215–220., 304. o.
- ²⁴ ld. Berkó – Legányi: *A pannonhalmi szent Benedek-rend névtára 1802–1986*, Győr, 1987, ld. vonatkozó nevek
- ²⁵ a Győri Püspöki Levéltár 2197/1950. sz. irata
- ²⁶ Várszegi Asztrik OSB: *A Magyar Bencés Kongregáció története 1916–1996*, in: *Mons sacer 996–1996. Pannonhalma 1000 éve II.*, Pannonhalma, 2000, 345. o.





KÉRJÜK MEG A SZENTEKET...

KOLLÁR ÁGNES

Szent válhat azokból, akik egész életükben vezekelnek „bűneik” miatt, és azokból is, akik életük során egy bizonyos hatásra úgy döntenek, hogy az istenfélő, alázatos, embertársaikat megsegítő életmódot választják. Az előbbire példa a Nyulak szigetén élő *Szent Margit*. Az utóbbira pedig *Assisi Szent Ferenc*. A világ rengeteg szenttel büszkélkedik, közülük nagyon sokat Magyarország adott. Mint például: *Szent István*, *Szent Imre*, *Szent Erzsébet*, *Szent Margit*.

Szent: Az istenek kultuszával kapcsolatban kiválasztott, elkülönített fogalom, személy. A kereszténységen kívül más vallások (buddhizmus, iszlám, mohamedán) is elismerik. Az az ember, aki az adott vallás nézeteit, szabályait, hitelveit a többi hívőnél szigorúbban, a többiek számára példamutató módon betartja.

A katolikus szentek az egyház tanítása szerint a mennybe jutnak, elkerülve a tisztítótűz (purgatórium) szenvedéseit. Alkalmassak arra, hogy másokat megsegítsenek és értük a mennyben közbenjárjanak. A katolikus vallás kialakulásának kezdetén *Jézus* anyját és más hozzátartozóját tartották szentnek. Őket követték a mártírok, a hitvalló érdemeikért szentté avatottak és az állapotbeli kötelességeiket híven teljesítők. Egy szent védőszentje lehet egy nagyobb közösségnek, városnak, akár országnak is.

A szentek száma nem határozható meg. Egyeseket az egész egyházban, míg másokat csupán helyi nemzeti egyházakban tisztelnek. A szentként tisztelt halála és szentté avatása között eltelt idő jelzi, mennyire volt határozottan értékelhető, spontán kultusza. A szentté avatásnak bonyolult és hosszadalmas eljárása van, ezért az évszázadokig elhúzódhat. Jelenleg indult meg *Mindszenty József* ügyében az eljárás, valamint a közelmúltban avatták boldoggá *Calcuttai Teréz anyát*.

SZENT LÁSZLÓ KULTUSZA

Az Árpád-ház egyik legkiemelkedőbb alakja *Szent László*. Rendeletei szigorával és gyakorlati tevékenységével jelentős hatással volt a magyarság életére. Pl. ha valakit egy tyúk ellopásán kaptak, annak fél karját levágták és elvették az összes vagyonát.

Nevéhez különböző hiedelmek, legendák, csodák fűződnek. Az egyháztörténet egyetlen *László* nevű szentet ismer, a mi 1192-ben kanonizált lovagkirályunkat.

Kultusza már életében kezdett kialakulni, de halála, majd szentté avatása után rohamosan bontakozott ki. Ereklyéi a haza egymástól távol lévő pontjain találhatóak meg: például Győrben őrzik a híres *Szent Lászlóhermát*, valamint Tornyosnémetiben 1319-ben az uralkodó tiszteletére ká-





polnát építettek, melyben a szent király egyik ujjának a csontját őrzik.

Szent László alakja része történelmünknek, sőt a magyar kultúrtörténet területeinek is. Bár a néphagyományban az iránta való tisztelet megfakult, az egyházi hagyományban máig tovább él. Legendás alakja, személye számos irodalmi alkotás ihletője. Ezenkívül egyaránt megtalálható középkori szobrokban, táblaképeken, középkori templomok falain, valamint később a barokk művészetben, mielőtt halványulni kezdett az emléke az emberi emlékezetben.

Évszázadokon keresztül az arcképe „nézett vissza” a legrangosabb magyar pénzekről, címerekről, pecsétokról. Népi változatként a zászlókról vagy kályhacsempékről. A kultusza olyan yira erős volt, hogy a 12. század első felében küzdelem indult meg az elhunyt földi maradványainak birtoklásáért. Somogyvár ellenében Váradnak juttatták a „Boldog emlékezetű” király hamvait.

Legendái alapján a nép saját lakóhelyén véli felfedezni cselekedeteinek a helyszínét. Neki tulajdonítja az erdei források gyógyerejét. Tetteit, dicsőségét himnuszok zengik. A jelen korban is írnak hozzá verseket, így például Antal Attila is:

Mai ének László királyhoz

*Kódex tükrös-arany kép-kalitkája sem
öllelheti olyan ékesen alakod,
mint emlékezetünk szeretet-áramtól
fénylő kristálygömbje.*

*Szemed pilla sora biztos véd-ernyőnk volt,
S viktória jele harcon szemöldökön,
Ezért a legenda: ott rúgtatsz te minden
Tusánk legközepén.*

*Glóriád reményünk izzószála ma is,
László, hajzásá éltű népet, segíts minket:
Szériák évadján sablonokban lelkiünk
Ne szögletesedjen.*

Szent Lászlót Magyarország bajnokaként, gyengék és árvák védelmezőjeként, hajadonok megmentőjeként, az igazságos törvényhozóként tartják számon. Ő a népének „sziklahitú” Lászlója. A kereszténynek és hősnek egyaránt kiváló szent király köré már életében legendák, mondák szövődtek. „Mert erős volt a keze, tetszetős a külseje, s miként az oroszlánnak, hatalmas lába-keze, óriási a termete, a többi ember közül vállal kimagaslott...”¹.

A király alakja, lovagias erényei és csodás tettei fennmaradtak legendákban és középkori krónikákban. Ezek erőskezű, céltudatos, jámbor, hitében határozott uralkodónak ábrázolják. Ez talán a tudatos uralkodói politikának is köszönhető. Ennek eredményeként 1083-ban az ő közbenjárására avatták szentté István királyt, Imre herceget, Gellért püspököt és a két Zomborít, Zoerardot – Andrást – és Benedeket.

László a tökéletes középkori király, akiben a keresztény szent és a harcias, hős lovag egy személyben ölt alakot. A róla szóló hiedelmek folklorisztikus motívumokkal, szimbólumokkal olvadnak össze. A László-történetekben olyan ősi, pogány elemek is találha-





tóak, mint a *Képes Krónika* szarvas jelenése. „Egy szarvas jelent meg nekik, agancsa telis-tele volt égő gyertyákkal, és futni kezdett előlük az erdő felé, és megállt azon a helyen, ahol most a monostor van”².

A másik érdekes motívum, amely még a krónika szerzőjének is különös jelenet, „amikor lándzsájával hozzáért egy tüskebokorhoz, lándzsájára... egy hófehér menyét ült és végig futva azon az ölébe menekült”³.

A *Képes Krónikában* szereplő iménti két jelenés mellett számos más feljegyzés is megtalálható. A *Krónika* alapvető forrást nyújt minden *László* királlyal foglalkozó kutatás számára, mert az írás központi alakja maga az uralkodó. A *Nagy Lajos* korában keletkezett krónika szövegét 5 kódex őrizte meg. Ezek közül is a legfontosabb a *Képes Krónika* kódexe.

Forrásként használta az alkotó a *Károly Róbert*-kori minorita szerző művét, de a GESTA LADISLAI REGIS és a *III. István* kori gesta szövegének jelentős részét is beleírta a CHRINICA HUNGARORIUM-ba. A legendák szöveg hagyományainak eddig két változatát ismerték. A hosszabb terjedelmű, úgynevezett Nagyobb Legendát, valamint a Kisebb Legendát.

A krónikaírók *László* csodálatos látomásait örökítették meg, elsősorban a halála után. Főleg a sírjánál történt csodákat emelték ki. Így pl.: egy domkos testvér a sírjánál imádkozott, és meggyógyult. *László* emlékét a paraszti szájhagyomány is élénken megőrizte. Igaz, ez kissé elszegényedett és

elhomályosult, amint a barokk korban meggyengült a szent király tisztelete. A későbbi időkben megkezdődtek a folklórgyűjtések, amelyek többek között arra is rávilágítottak, hogy *Szent László*-mondák már csak töredékesen találhatók. A folklór feljegyzésekben kevesebb adat lelhető fel a különböző látomásokról, ugyanakkor a legismertebb legendák gyakran előfordulnak, mint a csodálatos vízfakasztás, a szikla kettéhasítása és a 'Szent László pénzei'. Gyakran konkrét helyhez, faluhoz, faluhatárhoz kapcsolódnak.

A 13. század végén megkezdődnek a király művészeti ábrázolásai, melyek óriási léptekkel terjedtek el a Kárpát-medence egész területén. Az országon belül a Dunántúlon egy kicsit meglepetésnek számít. A király legkiemelkedőbb tisztelete az ország északi részén található, főleg a Szepességben. Itt a tisztelet egyértelműen a vidék magyar etnikumú népességével fonódik össze. Az északi régió magába foglalja a Gömör, Kishont, Nógrád, Tölna, Abaúj vármegyék határain belül felbukkanó emlékeket is. Nógrád megyében a mai napig fennmaradt a hagyománykör a Karancsalja és a Mátra hagyományörző falvainak köszönhetően.

Az észak-keleti országrészekben mára megkopott a tisztelet. A megmaradt, különféle feljegyzések mozaikdarabkáiból el lehet képzelni a valamikori kultuszt.

A hagyománykör hanyatlása ezen a területen is a 16–17. századra tehető, mivel a lakosság nagyobb része protestáns volt. Ez a vidék később reformá-





tussá vált, de valójában nem ez, hanem *Rákóczinak* az 1711. év után kibontakozó kultusza volt az a tényező, amely a korábbi folklórréteget háttérbe szorította. Ráadásul a Szabolcs-Szatmár-beregi területeken egyfajta „szívó hatás” érvényesült. *Rákóczi* mondaköre átvette, magába olvasztotta a szent király számos jellemző vonását, olyan sikerrel, hogy nemcsak megjelent mellette, hanem néhol a helyébe is lépett.

Mindezeket túl úgy tűnik, hogy a napjainkban már eléggé töredezett *Szent László* hagyományok, mondák még élők és sokszínűek. Ezt jól bizonyítja az, amit az *Osztrák–Magyar Monarchiát* bemutató sorozat Nyírséggel foglalkozó fejezetében találunk: „Míg a sík alföldi magyarság emlékében – mondhatni – kizárólag Attiláról és Mátyás királyról szóló mondák élnek, addig a nyírségi nép hagyományainak legkedveltebb és fő alakja Szent László király, kinek csodás tetteiről annyit tudnak regélni, s emlékezetét számtalan ünnepi mondóka, dal és játék őrzi”⁴.

A „nyíri föld fejedelme” elnevezést kapott király mondái, regéi ma Kisvárdán és a város környékén élnek legélénkebben a köztudatban. Az eddig ismert adatok alátámasztják, hogy a legendák főleg erre a területre összpontosítanak – talán a kora középkori életerős helyi hagyomány fő részeként. (Lásd például: az 1085. évi besenyők elleni győzelem és az itteni templomalapítás.) Váradig haladva máshol is fennmaradt a népi emlékezet, pl.: Nyírbélteken, Krasznabélteken. Ezen a környéken *László* hőstette, országvédő

küzdelme soha sem csak lovagi ideál és keresztény példabeszéd volt, hanem maga a „hétköznapi” valóság.

Továbbhaladva, Észak-Erdély és a Székelyföld falvai és községei is rendelkeztek saját *Szent László* kultusszal. Torda környékén és Erdély határvidékein is található olyan adat, amely a *László*-kultuszra utal. A legkeletibb magyar népcsoport, a moldvai csángók körében szintén erősen él a király iránti nagyfokú tisztelet. A feljegyzett krónikák igazán érdekesek, mivel lényege, hogy *Szent Lászlót* ortodox szívű hősnek ábrázolják, ki pártfogolja az ott élőket és védi az országot a tatároktól.

Még egy olyan régió van, amely látványosan őrzi királyunk emlékét. Ez nem más, mint a Dunántúl. A Vas megyében és az Őrség területein élők is fogékonnyak a *Szent Lászlóval* kapcsolatos történetek iránt. Mint a hadak által gyakorta járt vidék, talán bővebb történelmi háttérrel és emlékanyaggal rendelkezik, mint más területek. Bár a Dunántúl központi részein a király freskóival, szobraival alig-alig találkozhatunk, neve a településnevekben gyakorta előfordul.

A népi tisztelet nemcsak a folklór változatos területein, a bűcsújárásokban mutatkozott meg, hanem művészeti ábrázolásokban is nyoma maradt. Ilyen a szepességi Gánóc templomában látható *Szent László*-szobor. A király liliumkoronával díszített és pirosposzsgás arcú. A szobor mindössze 67 cm magas. Jobb keze sajnos megcsonkult a hosszú idő alatt.

A 16. századból származó székelyföldi kályhacsempét Csekefalván találták





meg. A kép a kerlési kalandot ábrázolja, *Szent László* és a kun harcát mutatja be. *László* bárdot használ, a kun pedig az íját. A képen mint sebezhetetlen hőst ábrázolják *Lászlót*.

A jelenkorban is állítanak emléket neki, így például Kisvárdán, ahol a 2000. évben a király tiszteletére lovas szobrot állítottak a város főterén. *Győfi Sándor* szobrászművész készítette, aki valóság-hűen mintázta meg a király minden lehetséges vonását, miközben nem hagyta el a reá jellemző dolgokat, így például a kardot sem. A millennium évében emelt szobor kifejezi a város lakóinak mély tiszteletét. A kisvárdai római katolikus templom oltára felett található egy falfestmény, amely *Szent László* egyik mondáját, a csodálatos vízfakasztást ábrázolja.

Ez a monda a legelterjedtebb és talán a legnépszerűbb *Szent László* történet. A 18. századtól a királyt ábrázoló oltárképek többsége ezt a csodatételel mutatja. A vízfakasztás helyszínei idővel búcsújáró helyekké váltak. Kultuszának fennmaradását ez is nagymértékben segítette. *László*ról elnevezett szent kutakkal, gyógyító erővel felruházott forrásokkal találkozunk az ország határain belül és kívül egyaránt. Székelyföldön van a legtöbb, így például Oroszhegyen, Hargita-hegyén, és Aranyosszéken a király-kút. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében főleg Kisvárdai környékén találhatunk ilyen kutakat, forrásokat.

A palóc területeken is előfordulnak, így pl. Mátraverebélyen a Szentkút. Nyomait megtalálhatjuk a Dunántúlon (pl. Búcsúszentlászló, Kővágóóttós,

Püspökszentlászló) és Pest megyében egyaránt (pl. Vác-Hétkápolna, Vác-szentlászló).

A vízfakasztásról több monda is napvilágot látott. Egy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében megismert *Szent László* mondában a király fohászára, de lovának patkója nyomán tör fel a víz a sziklából. „A kisvárdai határban van egy hely, arra azt mondják, Savajóska. Menjünk a Savajóska, mondják. Abba a Savajóska van egy bucka, azt ma is úgy ismerik kisvárdán, hogy Szent László-hegy. Ott a Savajóska van egy kis forrás, ma is füves a helye. A homokos részen a füves hely feltűnő. Itt a tatárok felett győzelmet aratott Szent László, és a győzelem emlékére állította a kisvárdai templomot. Annak a neve ma is Szent László templom. Az ütközet után a homokban szomjúhozott a katonaság. Szent László fohászodott és ahun a lova lába elhaladt, ott annak a helyén víz fakadt.”⁵

Előfordul, hogy az isteni segítség közvetve jelenik meg, s maga *Szent László* a csoda végrehajtója. Általában lándzsáját, kardját, bárdját vágja sziklába, de mindig csak a saját katonai fegyverzetét. A Torda környéki vízfakasztásnak is számos változata van, de a leggyakoribb az, amikor kardjával fakaszt vizet: „A tordai hasadékba meg beszúrta a kardját a sziklába és folyik a víz a mai napig is. Olyan forrás van ott, hogy le a kalappal. Ez az itteni forrás, Szent László-forrás. Nagyon jó víz ez is. Peterd felé a régi út mellett látszik szépen, most is meg van rendesen.”⁶ A vízfakasztásról szóló hiedelmek kö-



zül a legtöbb a még élő, debródi forráshoz kötődik. Itt azt tartják, hogy a forrás a legnagyobb hidegben sem fagy be, és a legnagyobb melegben sem szárad ki. A forrás gyógyító erejébe vetett bizalom elég nagy. Sokszor ide járnak más vidékekről gyógyulást keresni. „László király lovának patája alatt jön meg a forrás. És aztán jártak oda sokan vízért, és oszt meggyógyultak.”⁷

A másik ismertebb legenda a 'Szent László füve'. „Azt mondják, hogy a király uralkodása alatt Magyarországot a mirigyhálal pusztította. Ő imádságával kikönyörögte, hogy az a fű, melyet találomra kilőtt nyila átszögez, eme betegség orvoslására használjon. És a nyíl a keresztfüre hullott, amely aztán a pestisben szenvedőket meggyógyította.”⁸ *Arany János* is tollat ragadott, és megörökítette ezt az igen híres mondatát. Részletesen elbeszéli, hogy a nép a pestistől szenvedett, amikor *László*-hoz fordult segítségért. Teljes szívükből megbánták azt, hogy pogány istenekhez kezdtek imádkozni, és most kérik, hogy Isten *Lászlón* keresztül küldjön valamit, ami megmenti a magyarságot a teljes pusztulástól. *László* imája meghallgatott, és kilőtt nyila „átszögez” egy fűlevelet, amit a nép keresztfü néven ismer. *László* felszólítja a magyarokat, hogy szedjenek belőle és használják orvosságként. A nép „visszatért” a „régii” Istenhez, és megfogadták, hogy soha többé nem hagyják el.

E hagyomány arról szól, hogy a hős egy csodálatos jel által rátalált a megfelelő útra. Ez esetben a jel egy nyílvesztő.

Ez a szép monda a magyar népköltészetben már csak olvasmányélmények által lelhető fel. Jelenleg csak egy erdélyi, egy szegedi, egy szabolcsi és egy baranyai előfordulása él. A szabolcsi változat a következő: „Szent László uralkodása alatt történt sok harcok után, hogy a temetetlen hullák megfertőzték a levegőt. Szent László serege közt dögvész támadt és hullottak a katonák, az emberei. Ő fohászzkodott, hogy küldjön az Isten neki segítséget és mentse meg seregét. És látomása volt. Egy angyal jelentette neki, hogy nyilát lője ki. És Szent László úgy is cselekedett, és elkísérte nyilát arra a helyre, ahol az megállott, és a nyíl hegyére füvek, levelek ráhúzódott. És majd a népnek adta az orvosságot. Teát főztek belőle, azt itták, és a seregből elmúlt a dögvész.”⁹

Szent László legendáinak szerves része az uralkodó lova is. Emlékét mondában is megőrizték, ezt a lovat „táltos”-nak nevezték. Az állatábrázolás eléggé gyakori motívum a középkori magyar művészetekben. *László* legendájában a harci mén megmintázása rejlik. Ez a király csatáival, kalandjaival, lovas üldözéseivel kiválóan magyarázható. Egyes falképeken kimagasló a művészi ábrázolás, melyen a szent király lovának finom megmunkálására is nagy hangsúlyt fektettek az alkotók. Ilyen alkotások fedezhetőek fel Rimabányán, Túrján és Csikszentmihályon is. Mesterien kidolgozott dinamikus tervek, feszülő izmok, hullámzó sörények jellemzik ezeket. Van egy kakaslomnici kép,



melynek külön érdekessége a fentiekben leírtak mellett, hogy ott a lónak emberszeme van.

Az alkotók a színek adta lehetőséget is kihasználták. *László* lova általában mindig világos vagy fehér színű. Ellenfeleinek pedig általában barna lovuk van, mely a barna valamilyen sötétebb árnyalatában tündököl. Ezzel is érzékeltetve azt, hogy *Szent László* mindig az igazság mellett állt és soha nem engedte a gyámoltalanok kihasználását, megalázását. Lelki és testi erejét egyaránt arra használta fel, hogy igazságot szolgáltasson és országát mindenáron megvédje a betolakodó elleneségtől.

Szent László-búcsújáró helyek ugyanúgy léteznek, mint gyógyító erejű források, falfestmények. A népi vallásgyakorlat talán leglátványosabb eleme a búcsújárás. Az effajta zárandoklatok lényege, hogy a hívek a hagyományok által szabályozott keretek között felkeresnek olyan helyeket, melyeket szent helynek tartanak.

A néphit úgy tartja, hogy az ilyen helyen Isten közvetlenül van jelen, és az adott szent közvetítésével, kegyelemben, bűnbocsánatban részesíti a kegyhelyre látogatókat.

Igy lett *Szent László* sírhelye az a kegyhely, ahová zárandokok ezrei látogatnak el. Búcsúszerű szokásokról is van fellelhető adat, még Pest városában is. A pesti plébániatemplomban a középkorban *István*, *Imre* és *László* közös tiszteletére még oltárt is emeltek.

A Zala megyében található Búcsúszentlászló az egyedüli olyan kegyhe-

lyünk, amely nevében viseli a „búcsú” kifejezést. Az itteni búcsújárás teljes bizonyossággal a középkorra vezethető vissza. Ezen a vidéken *Szent László* ünnepének népi elnevezése a Királynapja.

A 17. század végén a ferencesek kerültek ide. Itt is hamarosan csodás gyógyulások követték egymást, különösen a templom mögötti *Szent László*-kútnál. Búcsúszentlászló ferences kolostorában őrzik azt a 16 – eredetileg 18 – barokk táblaképből álló *Szent László* ciklust is, amely a király legendájának részletes bemutatásával foglalkozik. *Szent László* napján közszemlére teszik a király itt őrzött ereklyéinek egy darabkáját.

A Cserhát túlsó oldalán található Szentkút mai napig „beszél” a *Szent László* kultuszról. Ez a palócok leglátogatottabb búcsújáró helye. Az itt lévő három forrás vizét csodatévőnek tartják. A legtöbben a ’Szent László ugratása’ forrást látogatják, de természetesen sokan felkeresik a Rongyos-kutat illetve a Köszvény-kutat is. A ’Szent László ugratása’ elnevezésű kút vizét elsősorban lábfájásra tartják kiválónak, de bármilyen belső bajra is használható.

A fenti búcsújárások emlékét néhány szentének és népi imádság is őrzi. A széphavasi búcsúban a mai napig énekelnek egy olyan *László*-éneket, amely bizonyíthatóan középkori eredetű. Régiségét jelzi, hogy szövegét még alig érintette meg a barokk kegyesség kultusza, ugyanis a vers *Lászlóról*, a lovagkirályról szól:



*Keresztes vitézek daliás vezére,
Jó magyar népünknek ékessége, fénye,
Régi nagy szent király, dicsőséges László,
Kériünk, légy Istennél értünk közbenjáró.*

*Jámborság volt életed, élted sugárzó
erénye,*

*Szűzanyánk s szent fia szívnednek reménye,
Régi nagy szent király, dicsőséges László,
Kériünk, légy istennél értünk közbenjáró.*

*Az Isten tégedet csodákkal megáldott,
Ó tekintsd mennyekből buzgó imádságunk,
Régi nagy szent király, dicsőséges László,
Kériünk, légy Istennél értünk közbenjáró.*

Főként Észak-Magyarországon használatos az a *Szent László*-ének, melyet a „Minden Alkotmányok” dallama szerint a debrődi búcsúsok is énekelnek. Szövegében a király jámborságát és számos csodáját jelenti meg. Szintén a debrődi búcsújáráson keletkezett az a két *Szent László*-imádság, amelyek szövegei a helyiek között máig ismeretes. „Úristen! Ki a keresztény jámborság és a fejedelmi vitézség példáját mutattad Szent László magyar királyban engedd kegyelmesen, hogy az ő példája után indulva a keresztény hitnek mi is jámbor követői és önfeláldozó hűségesei legyünk. Dicső fejedelmünk Szent László király, esedezz értünk, keresztény magyar népedért, hogy nagyasszonyunkat, Máriát szeressük, isteni fiának kegyelmet e viszontagságos hazánkban mindenkor érezhessünk. Ámen.”¹⁰

Végül, a moldvai csángók is rendelkeznek *Szent László*-himnusszal, mely elég lágú, bágyadt hangvételő.

*Ki él, megáldjad,
Ki holt, nyugosszad,
Ki messze, meghozzad,
Bűnös lelkünkért,
Jézust imádjad,
Idvezlégy kegyelmezz,
Szent László király!¹¹*

Végeredményben *Szent László* király a történeti mondák és legendák legnépszerűbb magyar szentje. Testi-lelki erényei miatt a magyar lovagkor példaképévé, ideáljává vált. *László* csodáit, tetteit megörökítették a krónikák és a legendák. Kultusza a templomi prédikációk, az oltárképek és freskók által nagy ívben elterjedtek. Így a népi kultúra szerves részévé vált. Valaha igen kiterjedt mondakör létezett, de az idő múlásával már csak a mai meglévő töredékekkel rendelkezik a magyarság.

A legtöbb róla szóló feljegyzés Erdélyből, a Székelyföldről és a palóc területekről származik. Erdélyben a 'tor dai hasadék' és a 'kun arany' motívumok a legnépszerűbbek. A palócoknál vitathatatlanul a 'László aranyai' elem a legelterjedtebb. Az, hogy Erdélyben ilyen nagy hagyománya van a *Szent László* kultusznak, az többnyire a vára di temetkezési helynek, ereklyéinek, a csodás gyógyulásoknak, illetve az éltében eltöltött hosszú, szeretetteljes élményeknek köszönhető.

Bár közelebbről vizsgálódva *Szent László*t még mindig igen nagy tisztelettel rangsorolják a szentek között. A magyarok sokat köszönhetnek neki, mint az egyik legjobb magyar uralkodónak, így teljes erővel azon kellene lennie az ösz-

szes magyar embernek és a Magyarországon kívül élő magyar lakosságnak, hogy a szent király tisztelete, emléke ne fakuljon meg az idők folyamán!

JEGYZETEK:

- ¹ Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Szemle, 1992/2. szám
- ² Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Szemle, 1992/2. szám
- ³ Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Szemle, 1992/2. szám

⁴ *Az Osztrák–Magyar Monarchia írásban és képből VII.*, 1891, 343–345. o.

⁵ Luby Margit: *Egy kisvárdai mondaváltozat*, 1985, 26. o.

⁶ *Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Szemle*, 1992/2. szám

⁷ Molnár Anna: *Tolna saját elbeszélései*, 1995

⁸ Solymossy Sándor: *Szent László legendái*, 1934, 93. o.

⁹ Luby Margit gyűjtése, 1985, 27. o.

¹⁰ Szabó Viktor gyűjtése, 1993, 12. o.

¹¹ Domokos Pál: *Boldog Várad*, 1992, 601. o.





Műhely

EGY PEDAGÓGIAI IHLETÉSŰ EMBERKÉP KÖRVONALAI

PÁLVÖLGYI FERENC

A mai Európa eszmei centrumában a polgár áll, az egyén, az individuum, az ember. A társadalom polgáraival szemben konkrét elvárásokat fogalmaz meg. Az embert nevelés által lehet formálni, s így érthető, hogy napjainkban sokan a meglévő oktatási rendszerek folyamatos korrekciójától remélik a változó társadalmi igények kielégítését¹, mások új utakat keresve reformelképzeléseket hirdetnek.² Egyre világosabban látható, hogy a pedagógia – mint az emberrel foglalkozó legrégebb tudomány – napjaink társadalmának alakításában kulcsfontosságú szerepet kap. Hogyan felelhet meg a pedagógia tudományterülete ennek a kihívásnak?

AZ ANTROPOLÓGIA ÉS A PEDAGÓGIA VISZONYA

A társadalmi-politikai elvárások és az aktuális pedagógiai feladatok összefüggése nem új keletű. Az elmúlt kultúrtörténeti korokban az éppen érvényes embereszményt filozófiai vagy teológiai rendszerek fontos részeként fogalmazták meg. Így született pl. az erényes és leleményes görög polisz-polgár,³ vagy a földi megpróbáltatásokat reménnyel és türelemmel viselő keresztény ember képe.⁴ Ezek a filozófiai-teológiai gondolkodás által kialakított emberképek, vagyis a pedagógiától független antropológiák, lényegében kijelölték a pedagógia számára a főbb nevelési célokat. A pedagógiai gondolkodás centrumában tehát nemcsak az emberre vonatkozó alapvető kérdések, hanem a pedagógiába importált külső emberképből fakadó nevelési feladatok, vagyis a külső célokat szolgáló gyakorlati problémák megoldása állt. Ebből fakadóan a pedagógia fejlődésére – egészen a modern polgári társadalmak kialakulásáig – leginkább a gyakorlati tapasztalatok rendszerezése, összegzése volt a jellemző.⁵

Az antropológia és a pedagógia viszonya a „modern ember” individuálisan szabad, de egyre inkább üres és gyökértelen világában értelmeződik újra. A korábbi „szent centrumok” szertefoszlottak, az új nevelési célok jó esetben művelődés- és nevelésfilozófiai elképzelések nyomán fogalmazódnak meg. De más érdekszférák is figyelemmel fordulnak a pedagógia felé: például a média által manipulálható nevelés manapság könnyen válhat a fogyasztói társadalom univerzális ideológiai eszközévé.⁶ A plurális világ azonban nem feltétlenül jelent rosszat. Ebben a kötöttségek nélküli gondolkodási rendszerben ugyanis új utak





nyílhatnak meg a pedagógia számára. Az egyik legfontosabb változás az, hogy a pedagógiákat vezérlő eszmék szabadon megválaszthatók, s ezek a plurális horizont alatt ugyanúgy lehetnek filozófiai-teológiai indíttatásúak⁷, mint ahogy bizonyos esetekben nélkülözni is lehet ezeket.⁸ Továbbá nincs elvi akadálya annak, hogy a nevelés emberképét a pedagógián belül fogalmazzuk meg, szélesebb utat nyitva ezzel a pedagógia számára az önálló és független tudománnyá válás felé.

A PEDAGÓGIAI EMBERKÉP JELENTŐSÉGE

Szakmai szempontból evidens, hogy a nevelési koncepciók rendszerét antropológiai megfontolásokra kell alapozni. Az eddig megrajzolt emberképek a klasszikus filozófiai-teológiai, vagy az empirikus-pozitivisták tudomány szemléletű gondolkodás tartalma szerint az emberi lényeg sajátos megragadására törekedtek. Ontológiai alapkérdésük: „Mi az ember?” A kérdésre adott sajátos válasz, vagyis az emberről kialakított explicit vélekedés után már csak a következményes nevelési cél, vagyis „a pedagógiai szolgáltatás megrendelése” fogalmazható meg: „Milyen legyen az ember?” Ettől kezdve a pedagógia feladata pusztán e célok megvalósítása volt.⁹ Ha a pedagógia – mint teljes jogú tudományos diszciplína – fel akarja mutatni az általános embernevelés külső eszméktől nem determinált módját, akkor első mozzanatként célelméletét egy *tisztán pedagógiai jellegű emberképre* kell alapoznia. Természetesen egy „pedagógiai emberkép” kialakításához ugyanúgy fel kell tenni az antropológiai alapkérdéseket, mint ahogy ezt a filozófiai antropológiák megalkotásakor tették. A lényeges különbség az, hogy e kérdések most már kizárólag a pedagógia nézőpontjából hangzanak el. Hogyan határozható meg az embert illetően a pedagógia sajátos antropológiai perspektívája? Nyilvánvaló, hogy erre a problémára csak a pedagógia világán belül zajló szakmai folyamatok elemzése útján lehet választ találni.

A több ezer éves nevelési tradíció vonulatait végignézve azt láthatjuk, hogy a domináns eszmékből felállított pedagógiai célrendszerek mindig kijelölték a gyermekre vonatkozó változtatás, vagyis a *fejlesztés* irányát. A külső érdekeket szolgáló célok csak néha harmonizáltak az egyén sajátos érdekeivel, legtöbbször azonban nem.¹⁰ A módszerek tekintetében nem rendelkezett a pedagógia differenciált eszköztárral, s a gyermek egyéni érdeklődését sem tartották mindig szem előtt. Ezek után természetes, hogy *Szent Ágoston*, *Erasmus* vagy *Rousseau* komoly iskolakritikát fogalmazott meg saját koruk nevelési gyakorlatával szemben. A klasszikus pedagógia két legnagyobb alakja, *Comenius* és *Herbart* azonban felismerte, hogy a nevelés akkor működik helyesen, ha a gyermeket céltudatos, tervszerű és szervezett nevelői hatások érik. Különösen *Herbart* nevelési rendszere bizonyult nagyon hatékonynak, de ennek ára – legalábbis a reformpedagógusok szerint – a gyermekkor elvesztése volt. *Herbart* mai megítélése ambivalens. Nem szabad azonban elhallgatnunk, hogy pedagógiája, az ún. porosz pedagógia vitathatatlanul eredményes.¹¹





A gyermek tudományos vizsgálatának igénye a 19. században induló gyermektanulmányi mozgalom keretében fogalmazódott meg. Szerepet játszott ebben a kialakuló pozitívista tudomány szemlélet,¹² a hozzá kapcsolódó evolúciós elmélet¹³ (*Darwin*, 1859), a biogenetikus alaptörvény (*Haeckel*, 1866) és főként a pszichogenetikai elv (*Hall*, 1895), melyek az akkor születő *pedológia* alapjait vetette meg. A sajátos gyermeki lét vizsgálatának megismerő szakaszában a gyermek *fejlődésének*, a fejlődés törvényszerűségeinek megértése volt a kutatási cél. Viszont az így nyert felismerések nyomán meginduló rendszerező fázisban a gyermek *fejlesztésének* módszerei kerültek előtérbe.¹⁴

ÚJ PEDAGÓGIAI-ANTROPOLÓGIAI ALAPKÉRDÉSEK

Az eddigiek alapján azt láthattuk, hogy a pedagógia belső érdeklődési köre a „fejlődés-fejlesztés” fogalma mentén rajzolódik ki. Ha pedagógiai nézőpontból kérdezzük rá erre a kulcsfontosságú területre, akkor a létezésre vonatkozó „Mi az ember?” alapkérdés helyett a *fejlődés folyamatának megértésére* vonatkozó „Milyen az ember?” típusú kérdéseket kell feltennünk. A pedagógiának – sajátos fejlesztésselvű logikája szerint – nincsen szüksége az ember ontológiai jellegű meghatározására. Ugyanakkor szüksége van az ember *megismerésére*, s ezen keresztül fejlődésének megértésére. Csak a fejlődés folyamatainak és tendenciáinak felismerése vezethet el bennünket az egyes emberekben szunnyadó *lehetőségek* feltérképezéséhez.

A klasszikus pedagógiák külső vezérlésű célrendszere a kötöttségeket hordozó, uniformizáló jellegű „Milyen legyen az ember?” kérdésre adta meg a választ. A *fejlesztésselvű pedagógiai célrendszer* új kérdésre kell hogy válaszoljon, mely a *lehetőségekre* kérdez rá: „Milyen lehet az ember?” A pedagógiai antropológia igen fontos kérdése ez, mert a pedagógiai fejlesztés adaptív *iránya* és ennek *szabadsága* függ a kérdésre adott választól.

Teoretikus kutatásunk eddigi eredményeit összegezve elmondhatjuk, hogy a pedagógia szabadsága és további fejlődése attól függ, hogy sikerül-e rendszerének legfontosabb elemeit saját tudományának határain belül definiálni. Elsőként a pedagógia *emberképét* igyekszünk megrajzolni, hiszen ez a célrendszerünk felállításának legfontosabb feltétele. Az emberkép megalkotásához sajátos pedagógiai antropológiai szemléletre van szükség, melynek alapkérdései az ember pedagógiai tulajdonságaira („Milyen az ember?) és a pedagógiai fejlesztés lehetséges irányaira („Milyen lehet az ember?)” vonatkoznak. Az ember pedagógiai lényegének megértése, lehetőségeinek felismerése, fejlesztési irányainak kidolgozása végül is az emberről kialakított antropológiai szemlélettől, vagyis a pedagógiai emberképtől függ. De milyen is legyen ez a pedagógiai emberkép?





A SAJÁTOSAN PEDAGÓGIAI SZEMÉLYISÉGÉRTELMEZÉS AXIOMÁI

A pedagógiai emberkép nem más, mint az emberről kialakított pedagógiai vélekedések differenciált rendszere. Mivel a fejlesztés alanya, célja és eszköze maga az ember, ezért a róla alkotott képnek az ember alapvető pedagógiai tulajdonságait, sajátosságait és lehetőségeit kell ábrázolnia. Ugyanakkor e pedagógiai tapasztalatoknak holisztikus egységgé kell válniuk, hogy az így kialakuló sajátosan pedagógiai személyiségstruktúra a további szakmai gondolkodás alapja lehessen. Az emberről kialakított pedagógiai kép azonban lényegesen több, mint személyiségmodell: a nevelés perspektívájából írja le magát az embert, beleértve individuális és társadalmi dimenzióit is. Megalkotása nem egyszerű feladat, mert maga a fejlesztés az individuum belső világában történik, ugyanakkor eredménye paradox módon a külső világ (a társadalom) dimenziójában érzékelhető. A probléma áthidalása csak a belső és a külső világ közötti érzékeny kapcsolatrendszer feltételezésével lehetséges.

A továbblépéshez azoknak az elveknek kifejtése szükséges, melyek a pedagógia sajátos emberfelfogását megalapozzák. Fontos szempont, hogy az alapelvek feleljenek meg a tudományos pedagógia igényeinek, ugyanakkor általánosan elfogadhatók legyenek bármely világnézet számára is. Ezek interdiszciplináris közelítésben az alábbiak:

- 1) *Az emberi személy olyan egészes belső univerzum, mely a külvilággal kölcsönhatásba lépő individuális valóságként jelenik meg.*¹⁵ Legnagyobb értéke az egység, legfontosabb tulajdonsága a fejleszthetőség.
- 2) *Az ember anyag és szellem egysége.*¹⁶ Az ember az anyagi világ korlátozó, a szellemi világ felszabadító antagonizmusában létezik. Szelleme (gondolkodása, kreativitása) és cselekvése által *értéktöbbletet* hoz létre, melyet *alkotásnak* nevezünk.
- 3) *Az ember szelleme (gondolatai) által teremtett értékek cselekvés útján valósulnak meg, melyek részben valóságosak, részben szimbolikusak.*¹⁷ A valóságos, tehát anyagi bázisú cselekvés a *fizikai munka* és az ennek nyomán létrejövő *fizikai alkotás*, míg a szimbolikus cselekvés a verbális- és metanyelv használata és az ennek nyomán létrejövő *szellemi alkotás*.
- 4) *Az ember fejlődése örökletes tényezőkön alapuló belső vezérlésű folyamat, de a fejlődés legalább ugyanilyen mértékben függ a külső hatásoktól is.*¹⁸ A fejlesztés tehát mind exogén úton (nevelői és szociális hatások), mind endogén úton (önfejlesztés, önreflexió) lehetséges.

E négy pedagógiai-antropológiai alapelv mind teoretikus, mind empirikus úton alátámasztható. A teoretikus bizonyítás arról szól, hogy az eddig felállított antropológiai elméletrendszerek eleve tartalmazzák-e a fenti gondolatokat, vagy legalábbis implicit módon megengedik-e ezen elvek létezését.¹⁹ Az empirikus bizonyítás az eddigi interdiszciplináris jellegű empirikus pedagógiai kutatások és





téziseink összevetését jelenti.²⁰ Vélekedésünk szerint az alapelvek tekintetében nincs teoretikus vagy empirikus ellentmondás. A fenti tézisek az ember legfontosabb pedagógiai-antropológiai tulajdonságait fejezik ki, ugyanakkor gondolkodási irányokat is jelentenek. E gondolatok mentén haladva írható majd le a pedagógia személyiségértelmezése, sajátos emberképe. A pedagógiai emberkép azonban soha nem lehet merev, sematizált, uniformizált portré, hanem csak élő, változó, sokszínű organizmus, mint maga az ember.

ÚT EGY PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETŰ SZEMÉLYISÉGMODELL FELÉ

Első téziséink értelmében a *pedagógiai fejlesztés lényege a harmonikus kapcsolat megteremtése az ember belső univerzuma és a külvilág között.*²¹ Ennek az alkotó folyamatnak megértése érdekében célszerű az emberi személyiség szerkezetének pedagógiai modelljét felállítani. Csak feltételezéseink lehetnek arról, hogy valójában hogyan működik az ember végtelenül bonyolult belső világa, de ennek ellenére logikai úton mégis lehetővé válhat a fejlődés folyamatainak megértése. A személyiségelméletek a pszichológiában már régóta létjogosultságot nyertek, mert a belső univerzumban zajló folyamatok a személyiség képzeletbeli szerkezetének felvázolása után könnyebben megközelíthetővé válnak. Természetesen minden személyiségmodell az őt létrehozó pszichológiai iskola szemléletét tükrözi, ezért mindegyik különböző.²² Jogos igény, hogy a pszichológia bevált gyakorlatát követve, egy közvetlenül pedagógiai használatra szánt személyiségmodellt hozzunk létre.²³ Modellalkotó törekvésünk merészen holisztikus szemléletű gondolat kísérlet, de mindez megfelel a manapság kialakulóban levő modern, deduktív irányú tudományfilozófiának, ahol az empiria igazi szerepe a koncepció utólagos ellenőrzésében van.

Láttuk, hogy értelmezésünkben a fejlesztés a belső és a külső világ közötti kapcsolat létrehozásával lehetséges. Feltételezzük, hogy ennek eszköze egy *szimbolikus kétirányú kommunikációs híd*, mely a mindkét világ számára érthető információk forgalmát teszi lehetővé (ld. az *ábrát* a tanulmány végén). Az ember belső világa e hídon keresztül formálható, s ugyanakkor az individuum ezen a hídon keresztül képes akár a külvilág megváltoztatására is. Ez a kommunikációs híd törvényszerűen része az épülő személyiségstruktúrának, s természetesen összeköt valamit valamivel. Külső végpontja értelemszerűen a „külvilág”, ami ugyanúgy jelenthet más személyeket, mint magát a külső tárgyi valóságot. A kommunikációs híd belső végpontját már nehezebb meghatározni. Hagyományosan itt maga az „Én” áll. *Pedagógiai értelemben az Én fejleszthető és fejlesztendő individuum.* Működésének megértéséhez finomszerkezetét sajátosan pedagógiai nézőpontból kell megállapítanunk. Régi bölcsesség mondja: „A lélek tükre nem a szem, hanem a tettek.”²⁴ Tény, hogy az ember gondolatai, szellemi értékei kizárólag *cselekedetein*





keresztül képesek a külvilág számára megnyilvánulni. Ebben az értelemben nemcsak a tettek, hanem maga a gondolatközlés, vagyis a szimbolikus univerzum használata is intencionális cselekvésnek minősül. Az embert belső döntések indítják cselekvésre. A döntések összehangolásának és végrehajtásának személyiségbeli helyét a „cselekvő Én”-ben lehet azonosítani. A döntés eredménye a külvilág számára kizárólag „cselekvés” formájában válhat érzékelhetővé, mégpedig a kommunikációs hídon keresztül. Mindebből logikusan következik, hogy a híd belső oldalán nem lehet más, mint a cselekvő Én. Koordináló szerepéből adódóan a cselekvő Én centrális helyzetű.

Ha a cselekvő Én koordinálja a külvilág felé megnyilvánuló tetteket, akkor pedagógiai értelemben „szervező-végrehajtó” funkciója van.²⁵ Ez az egyeztető, összehangoló szerep feltételezi, hogy a személyiségnek további elkülöníthető részei is lehetnek. Ha a történeti hagyomány alapján feltérképezzük a jelentősebb pedagógiák nevelési célterületeit, akkor leggyakrabban a testi nevelésen kívül a *gondolkodás* (kogníció, logika), az *akarat* (jellem, erkölcs) és az *érzelem* (motiváció, esztétikum) fejlesztésével találkozunk.²⁶ A személyiségstruktúra további bővítésénél el kell tehát különítenünk e három legfontosabb pedagógiai fejlesztési terület személyiségbeli megfelelőit. Így az értelem központja természetesen a „gondolkodó Én”, az érzelem vezérlője az „érző Én” és az akarat kifejezője az „akaró Én” lehet. Ezek a feltételezett, szimbolikus Én-központok – az emberi agy szerkezetének analógiájára²⁷ – szükségszerűen szerves kapcsolatban állnak a központi szervező-végrehajtó feladatot ellátó „cselekvő Én”-nel. Közöttük állandóan működő gondolatcsere, szakadatlan információáramlás zajlik. Az Én-központok döntéseikben korábban megszerzett ismeretekre támaszkodnak, ezért saját memóriával és ugyanakkor jelentős tárolókapacitással kell rendelkezniük. Továbbá jól el kell különíteni azokat a személyiségbeli tulajdonságokat, amelyekért közvetlenül felelősek:

- 1) A kognitív funkciót ellátó „gondolkodó Én” alá a *logika*, a *szimbolika*, az *ítélőképesség* és a *kreativitás* tartozik; információit az „ismeretek tárolójából” meríti.
- 2) Az emocionális területekért felelős „érző Én” alá az *alapérzelmek*, a *szépérzék*, a *motivációs energia* és az *alkotási vágy* tartozik; s az „élmények tárolójában” rögzíti érzelmi emlékeit.
- 3) A személyiségbeli reguláló (erkölcsi szabályozó) feladatokat végző „akaró Én” alá az *igazságérzet*, a *felelősségtudat*, valamint az *egyéni és közösségi célok* rendszere tartozik. A csatlakozó „értékek tárolója” a jellem kincsesára.

Az így kialakított Én-központok között olyan virtuális területek keletkezhetnek, melyek két szomszédos centrum közös kompetenciája alá is tartozhatnak:

- 1) Az „*etikai szféra*” erkölcsi döntéseit az értelem és az akarat közösen hozza létre.²⁸ Így a *jellem* kialakításában az *ítélőképesség*, az *igazságérzet* és a *felelősségtudat* fejlesztése döntő fontosságú.





- 2) Az „esztétikai szféra” legfontosabb gyümölcse az alkotóerő. Az alkotást értelem és érzelem hozza létre, de ez fejlett szépérzék, alkotási vágy és kreativitás nélkül nem lehetséges.
- 3) A „motivációs szféra” a személyiség motorja, mely a cselekvés lendületéért, *dinamikájáért* felelős. Az alapérzelmek és a motivációs hajtóerő szabályozza.
- 4) A „szükségleti szféra” az egyén életvitelére van hatással. A legfontosabb nevelési eredménynek tartott „*konstruktív életvezetés*” *egyéni* eredményes és *közösségi* szempontból is hasznos *célok* megvalósításából áll.

Ez a személyiségelmélet az ember belső világát igyekszik pedagógiai szempontból értelmezni. Eszerint a cselekvő Én működését döntés-előkészítési folyamat előzi meg, a másik három Én-központ érzelmi, értelmi és erkölcsi oldalról mérlegeli, támogatja vagy akadályozza a szándékolt cselekvést. Az egyes területek logikus rendszert alkotva úgy működnek együtt, ahogy az élő test szervei. Az ember élő biológiai és szellemi organizmus, a pedagógiai személyiségmodell ennek rendszerszemléletű parafrázisa. Organikus, sőt organizmikus személyiségstruktúra. – De miért kell ilyen modelleket alkotnunk?

A PEDAGÓGIAI SZEMÉLYISÉGMODELL JELENTŐSÉGE

A bevezető részben az alap- és szaktudományok (filozófia, teológia, pszichológia, szociológia, politika stb.) és a pedagógia tradicionális viszonyát igyekeztünk érzékelteni. A pedagógia történeti szempontból másodlagos szerepe abból adódott, hogy a nevelés alapvető céljait nem saját tudományterületén belül határozta meg, hanem külső forrásból vette át. Emiatt az import vezéreszmék kényszerűen maguk alá rendelték a pedagógiát.²⁹ A változtatás gondolata annak a felismeréséből született, hogy a pedagógia mégis rendelkezik a principális tudományra jellemző kritériumokkal. A saját valóságterületét, vagyis az oktatás és nevelés világát kutatja, és ehhez már érvényes módszerei is vannak.³⁰ Fejlődésének utolsó száz éve alatt vált egyre inkább lehetővé, hogy maga határozza meg céljait. Ez pedig nem más, mint az egyetemes embernevelés gondolata. Társadalmi rendszerektől, filozófiai elvektől, politikai törekvésektől függetlenül, tisztán tudományos eredményei alapján kívánja meghatározni, hogyan kell az embert humánus értékeiben önmaga és – természetesen – közössége javára kibontakoztatni.

A pedagógia fejlesztéselvű emberképének organizmikus személyiségstruktúrája is ezt a célt szolgálja. Maga a modell az emberi individuumban belső működésének teoretikus magyarázatát adja, de ennél sokkal többet nyújt azzal, hogy felhívja a figyelmet az átgondolt pedagógiai szakmai fejlesztés legfontosabb kérdéseire. Az Én-központok fejlesztése ugyanis pedagógiai feladat. Lényegében a kognitív, az affektív, a morális és a kommunikációs intelligenciák fejlesztéséről van szó. Az Én-központok közötti térben rajzolódna ki a pedagógiai fejlesztés fő irányai.

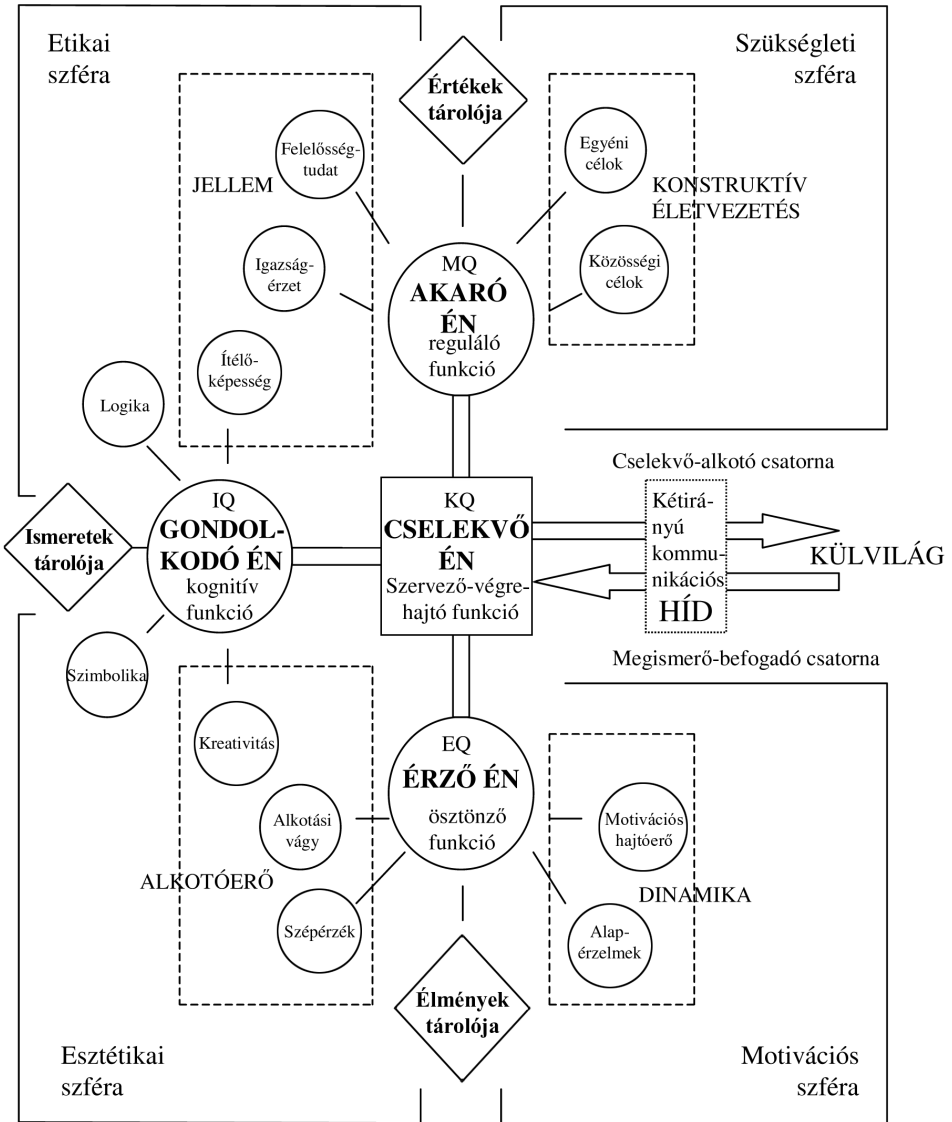




Így az etikai szférában a jellem kialakítása, az esztétikai szférában az alkotóerő kibontakoztatása, a motivációs szférában pedig a személy belső dinamikájának, energiájának fejlesztése a fő feladat. A cselekvő Én működtetése közben az autonóm szabályozású közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás és tevékenység-repertoár kialakítására van lehetőség, mely a sokat emlegetett konstruktív életvezetéssel azonos.³¹ Pedagógiai feladat az értékek, az élmények és a műveltség „tárolóinak” feltöltése is. Az itt összegyűjtött és szelektált információk összehangolása az Én-központok megfelelő minőségű kommunikációját és együttműködését jelenti.

A fenti személyiségmodellt első alapelvünkéből kiindulva hoztuk létre: kialakítottuk a „belső univerzum” és a „külvilággal történő kölcsönhatás” értelmezésének egy lehetséges módját. A további munka során – a másik három antropológiai alapelv hasonló beépítésével – olyan pedagógiai rendszer konstruálható, amely valamennyi elemét tekintve a pedagógia tudományterületének határain belül marad. Ebben a rendszerben *fejlesztés* alatt a személyiségben rejlő tehetségek, energiák és értékek optimálisan tervezett, a pedagógia minden lehetséges eszközével megvalósított és adaptív módon irányított kibontását értjük. Nem szabad azonban szem elől tévesztenünk, hogy a ma ismert legkomplexebb nevelési cél a konstruktív életvezetésű, vagyis az egyénileg eredményes és társadalmilag hasznos tevékenységű állampolgár kiművelése. Az efelé haladó utat az organizmikus pedagógiai koncepció gyakorlati adaptációi fogják kijelölni.





A pedagógiai emberképet megalapozó személyiségmodell (Pálvölgyi Ferenc)



IRODALOMJEGYZÉK:

- Angelusz Erzsébet: *Antropológia és nevelés*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1996.
- Atkinson, Richard és Rita: *Pszichológia*, Osiris, Budapest, 1997.
- Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*, Telosz Kiadó, Budapest, 1997.
- Bábosik István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- Bábosik István: *Alkalmazott nevelélmélet*, Okker, Budapest, 2003.
- Carver – Scheier: *Személyiség-pszichológia*, Osiris, Budapest, 1998.
- Chardin, Pierre Teilhard de: *Az emberi jelenség*, Magyar Könyvklub, Budapest, 2001.
- Cole, Michael és Sheila: *Fejlődéslélektan*, Osiris, Budapest, 1998.
- Finácz Ernő: *Elméleti pedagógia*, OPKM, Budapest, 1995.
- Goleman, Daniel: *Érzelmi intelligencia*, Magyar Könyvklub, Budapest, 1995.
- Habermas, Jürgen: *A kommunikatív etika*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2001.
- Kron, W. Friedrich: *Pedagógia*, Osiris, 1997.
- Mészáros – Németh – Pukánszky: *Neveléstörténet*, Osiris, Budapest, 2003.
- Nagy József: *XXI. század és nevelés*, Osiris, Budapest, 2000.
- Németh – Skiera: *Reformpedagógia és az iskola reformja*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- Nyíri Tamás: *A filozófiai gondolkodás fejlődése*, Szent István Társulat, Budapest, 1991.
- Nyíri Tamás: *Antropológiai vázlatok*, Szent István Társulat, Budapest.
- Oelkers, Jürgen: *Nevelésetika*, Vince Kiadó, Budapest, 1998.
- Schaffhauser Franz: *A nevelés alanyi feltételei*, Telosz Kiadó, Budapest, 2000.
- Szakács – Kulcsár (szerk.): *Személyiségelméletek*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2001.
- Vajda Zsuzsanna: *A gyermek pszichológiai fejlődése*, Helikon, Budapest, 1999.
- Weszely Ödön: *Bevezetés a neveléstudományba*, OPKM, Budapest, 1994.
- Zrinszky László: *Nevelélmélet*, MK, Budapest, 2002.

JEGYZETEK:

- ¹ Nálunk parlamenti pártok programjaihoz kötődve négyéves ciklusonként változnak az oktatáspolitikai koncepciók anélkül, hogy e változtatások jogosságát pedagógiai kísérletek és hatástanulmányok támasztanák alá.
- ² A reformelképzelések között okkult filozófiai alapozású rendszer is van. Ilyen például a Waldorf pedagógia, mely Rudolf Steiner antropozófikus elképzelésein nyugszik. Köztudott, hogy egyes reformiskolákból kikerülő gyerekek nehezebben alkalmazkodnak a társadalom elvárásaihoz (kötött tevékenység és munkaidő, stb.).
- ³ Példa erre a Homérosz által megrajzolt leleményes Odüsszeusz alakja. A jó polisz-polgár erkölcsi kötelességeit később Arisztotelész fogalmazta meg a *Nikomakhoszi etikában*.
- ⁴ Augustinus, Hieronymus, Tertullianus, Ambrosius – lásd: Ványó László: *Ókeresztény írók* sorozat, Szent István Társulat, 1980–.
- ⁵ A humanista szerzők csak gyakorlati nevelési tanácsokat adtak, Comenius pedagógiai szintézise inkább didaktikai-metodikai jellegű volt, de még Szilasy János műve (*A nevelés tudománya*, 1827) is gyakorlati tankönyvnek tekinthető.





- ⁶ Németh – Skiera: *Reformpedagógia és az iskola reformja*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1999, 38–39. o.
- ⁷ A Herbart-féle filozófiai-pszichológiai alapozású pedagógia ugyanúgy életképes marad, mint a történelmi egyházak által művelt, teológiai célok által vezérelt nagy múltú pedagógiák.
- ⁸ Bizonyos reformpedagógusok pragmatikus elveket vallanak (Dewey), mások a „carpe diem” elv alapján tudatosan nem tűznek ki felsőbb célokat, hanem „laissez faire” módon közelítenek a neveléshez (Neill, Summerhill).
- ⁹ Legjobb példa erre a közelmúlt pedagógiájának marxista filozófiai alapozású „szocialista emberképe”.
- ¹⁰ Szép példa az ókori Athén nevelése, ahol a kalokagathia eszméje alá rendelt pedagógia mind az egyén, mind a társadalom harmonikus fejlődését szolgálta. Ellenpélda a náci Németország vagy a kommunista Szovjetunió nevelési gyakorlata.
- ¹¹ Herbart a filozófiai etikára (Kant), a formális logikára és saját asszociációs lélektanára alapozva dolgozta ki az oktatás „formális fokozatainak” rendszerét, ahol a gyermek tudati aktivitásának nagy szerepet szánt. Nevelése a gyermekkor törvényszerűségeinek megértése felé fordult: a kormányzás-oktatás-vezetés herbarti szakaszai már az életkori sajátosságok bizonyos mértékű figyelembevételét tükrözik.
- ¹² A pozitivistá filozófia képviselője Franciaországban Auguste Comte, az irányzathoz tartozó evolúciós biológia atyja pedig az angol Charles Darwin. Ernst Haeckel német biológus jutott el Darwin nyomán a „biogenetikai alaptörvény” megalkotásáig. Kevesen tudják, hogy a fejlődéselvet – Darwint öt évvel megelőzve – először a szintén angol Herbert Spencer fogalmazta meg (1854), s az emberi kultúrára is kiterjesztette. Haeckel és Spencer elméletének összekapcsolásából az amerikai Stanley Hall hozta létre a „pszichogenetikai elvet”, mely a gyermektanulmány keretében születő fejlődéslélektan alapfogolata lett (James Baldwin, 1895). (Forrás: Németh – Skiera: *Reformpedagógia és az iskola reformja*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1999, 54–64. o.)
- ¹³ Az evolúciós elv nem mond ellent a keresztény tanításnak sem, hiszen Teilhard de Chardin francia teológus és biológus *Az emberi jelenség* című könyvében (1939) az isteni teremtés folyamatát azonosította az evolúcióval, mely „Isten örök jelenében” folyamatosan tart. Ezt a vélekedést ma már a Katolikus Egyház Tanítóhivatala is elfogadja.
- ¹⁴ Eduard Claparède funkcionális nevelésére (1905), vagy például Nagy László gyermekfejlődéstani alapon megfogalmazott didaktikájára gondolunk (1921).
- ¹⁵ Az ember egészséges valóságát, belső egységét és egyediségét a legtöbb világnézet elismeri. Ugyancsak tényként fogadható el, hogy a külvilággal (társadalommal) való kapcsolat mind a személyt, mind a külső világot kölcsönösen megváltoztathatja (pl. a kultúra közvetítése és formálása útján).
- ¹⁶ A perszonális emberfelfogás szerint például az ember *test (soma)*, *lélek (pszüché)* és *szellem (nous)* egysége. Ezalatt minimálisan azt értjük, hogy a test a magasabb rendű szellemi folyamatok bázisa, a lélek és a szellem foglalta, mely mindkettővel ontológiai kapcsó-





latban áll. Hogy a pszichológusok lélekfogalma vagy a teológusok és filozófusok szellemfogalma anyagi vagy transzcendens természetű-e, a pedagógiai fejlesztés szempontjából érdektelen. A pedagógia a szellem működését empirikusan tapasztalja, ezért a szellem fogalmát fenomenológiai értelemben tudomásul veszi, gondolkodásában használja. Ez a mozzanat az új szemléletű pedagógiai univerzalitás lényege.

- ¹⁷ Az ember az anyagi-szellemi világunk legfőbb értéke, s egyben értékteremtő forrása. Az általa létrehozott kultúra annyiban időálló, amennyiben áthagyományozható. E tekintetben a pedagógia feladata döntő fontosságú.
- ¹⁸ A genetika, a pszichológia és a szociológia mai álláspontja is ezt igazolja. Locke „tabula rasa” elmélete utópiának bizonyult.
- ¹⁹ Az ember belső szellemi világának létezését a teológiai és az idealista filozófiai rendszerek hirdetik, de a materialista rendszerek sem tagadják, csak másképpen gondolkodnak róla. A marxizmus sajátos felfogása szerint az *emberi szellem* (vagyis a tudat) az anyag objektivációja. A tudati objektiváció – mint a felépítmény jellegű eszmék, vagyis a társadalmi tudat része – az egyén szellemi világaként is felfogható. (Nyíri Tamás: *A filozófiai gondolkodás fejlődése*, Szent István Társulat, Budapest, 1991, 343. o.)
- ²⁰ Az emberi szellem (kreativitás) működését állandóan tapasztaljuk. A pszichológia pozitívista szemléletű lélekfogalma közismert. A *cselekvés* reformpedagógiák központi gondolata. A fejlődés örökletes tényezői és a szociális tanulás hatásai igazolt tények.
- ²¹ Ez a harmónia az egyén belső törekvései és a külvilág elvárásai közötti összhangot jelenti. Ez minden kor minden embere számára más, vagyis létrehozása adaptív pedagógiai szemléletet igényel.
- ²² A klasszikus pszichológiai személyiségelméletek közül Freud pszichoanalitikus elméletét, Jung és Murray archetipikus elméletét, Adler, Fromm, Horney és Sullivan szociálpszichológiai elméleteit idézik gyakran. Pedagógiai szempontból jelentős elméletek még Erikson pszichoszociális rendszerén kívül Lewin mezőelmélete, Kelly kognitív személyiségelmélete vagy Maslow holisztikus-dinamikus nézőpontja. A téma jövőjéről bővebben olvashatunk Hall és Lindzey tollából. (Lásd: Szakács – Kulcsár (szerk.): *Személyiségelméletek*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2001.)
- ²³ Már több pedagógiai személyiségelmélet született. Érdekes megoldás Nagy József modellje, mely az éntudat hipotetikus tartalmi szerveződését ábrázolja (Nagy József: *XXI. század és nevelés*, Osiris, Budapest, 2000, 303. o.). Bábosik István nevelési folyamatábrája személyiségbeli szerkezetet is tükröz. (Bábosik István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999, 31. o.) Ezek a modellek a személyiség finomszerkezetére nem térnek ki.
- ²⁴ Lao-ce (Tao te king). Jézus: „Operibus credite! (Jn 10,38)
- ²⁵ Vö.: Bábosik István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999, 27. o.
- ²⁶ Platón (Kr.e. IV. sz.): megismerő, érző, vágyó rész. *Augustinus* (V. sz.): test, szellem, akarat. *Erasmus* (XVI. sz.): szellem, érzület, erkölcs. *Comenius* (1657): értelem, erkölcs, val-





lás. *Rousseau* (1762): test, érzékszervek, értelem, erkölcs. *Pestalozzi* (1801): kéz, fej, szív. *Herbart* (1806): értelem, érzelem, akarat. *Szilasy* János (1826): esmérő, érző és vágyó tehetség. *Rudolf Steiner* (1907): test, érzelem, értelem. *Dewey* (1909): ismeretszerzés, problémamegoldás, cselekvés. *Weszely* Ödön (1923): értelem, érzelem, akarat. *Fináczy* Ernő (1937): test, értelem, erkölcs. *Bábosik* István (1999): testi egészség, esztétikai szükségletek, intellektuális-művelődési szükségletek, morális aktivitás.

²⁷ Vö. *SH Atlasz – Élettan*; Goleman: *EQ*, 1998.

²⁸ Pl.: a súlyos fenyegetéssel kikényszerített bűncselekmény nem büntethető.

²⁹ Negatív pedagógiatörténeti példák: a spártai nevelés és a hitleri Németország ifjúságnevelő programja. A szocialista pedagógia eredményei pedig marxista-leninista eszmék miatt váltak nálunk szalonképtelenné.

³⁰ Az akadémiai tudomány ismérvei: valóságselet, melyet csak ő kutat, a hozzá tartozó intézményrendszer és a kutatásra alkalmas módszerek. A pedagógia esetében minden kritérium teljesül: a valóságselet az oktatás és nevelés világa, az intézményrendszer a kiterjedt iskolarendszer, a módszerek pedig a más tudományoktól átvett, érvényesnek tekintett szellemtudományos, empirikus és statisztikai kutatómódszerek.

³¹ Vö.: *Bábosik* István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.; *Bábosik* István: *Alkalmazott nevelélmélet*, Okker, Budapest, 2003.





Iskola

ÉRTÉKŐRZÉS ÉS HAGYOMÁNYTEREMTÉS A NYÍREGYHÁZI SZENT IMRE KATOLIKUS GIMNÁZIUM ÉS KOLLÉGIUMBAN

MEGYESI MÁRIA

Értékeket őrizni: az örök és keresztény értékek továbbadásán fáradozni egy értékvesztő korban, valamint megóvni a feledéstől, méltó megbecsülésben részesíteni, és építő erővé tenni azt, amit egy elmúlt kor iskolája alkotott. Iskolánk indulásakor mindkét értelemben kitűztük ezt a feladatot. Ugyanakkor mivel mind az emberi erőket, mind a tárgyi környezetet illetően hiányzott az igazi folytonosság, arra kellett vállalkoznunk, hogy feltámasztva az értékes örökséget kialakítsuk intézményünk szellemi arculatát.

VISSZAPILLANTÁS

Jogelődünk, a Királyi Katolikus (Fő)gimnázium 1921-ben nyitotta meg kapuit *Énekes János* prépost-kanonok fáradhatatlan ténykedése eredményeként. Az első igazgató, *dr. Néveri János* portréja iskolatörténeti tárlónkban látható. Az iskola legnevesebb tanítványai *dr. Kállay Kristóf*, *dr. Kállay Miklós*, *dr. Kartal Ernő*, *Vásárhelyi László* és *Zenthe Ferenc* voltak. Az 1931-ben megnyitott Érseki Szent Imre Fíúinternátus neves igazgatója *Duklai László* atya volt; az általa írt tanítás előtti és utáni imát ma is mondjuk. A gimnáziumban megalakult 285. sz. Szent László Cserkészcsapat ma újra él, a hajdan faragott cserkészbotot végzős diákjaink ballagásukon ünnepélyesen átadják az őket követőknek. A régi alma mater hagyományainak ápolását és nagyatyai szeretettel való közvetítését az ifjaknak a Szent Imre

Baráti Kör vállalta fel, amely Baráti Köri Füzetek kiadásával értékes örökséget ment meg a feledéstől.

A Szent Imre Katolikus Gimnázium és Kollégium 1992 szeptemberében kezdte el működését egy cseiringatlanként kapott iskolaépületben. *Dr. Váradi József* általános helynök a lelkes előkészítő munkában, *Kis István* c. kanonok a fenntartói gondok felvállalásában szerzett elévülhetetlen érdemeket. A későbbiekben *dr. Serregély István* érsek, majd *Bosák Nándor* megyéspüspök az iskola fenntartói. A sikeres indulásban fontos szerepet játszott első igazgatónk, *dr. Vecsey Antal* főiskolai docens.

CÉL- ÉS ESZKÖZRENDSZER SZÜLETIK, AMELY HATNI KEZD

Amikor a Szent Imre Gimnázium pedagógiai programjában először meg-





fogalmaztuk nevelési céljainkat, a jogelőző intézmény célkitűzései közül az aktuális hazai viszonyokra leginkább rímelőt vettük át: „vallásos, hazafias szellemben erkölcsös polgárokat nevelni”. Ennek a programnak a mélyebb, személyiségközpontú és korszerű nyelvezetű megfogalmazása a következőképpen áll pedagógiai programunkban: „Iskolánk részt vállal az Egyház küldetéséből a hitre nevelés területén”; „Krisztushoz hű nemzedékeket akar nevelni”; „Isten tervét kutató, szabadon, felelősségteljesen gondolkodó, erős, helyes döntésekre képes, ép személyiségeket szeretnénk nevelni”.¹

Már a második tanévben megszületett iskolánknak a diákjaink által önként is szívesen viselt jelvénye (*Kaszás Ákos* népi iparművész alkotása), amelyen a névadónk, *Szent Imre* kiemelkedő

tulajdonságait: bátorságát és tisztaságát jelző attribútumok, a kard és liliom láthatóak. A pajzsra fektetett András-kereszt metszéspontjában lévő körben elhelyezett egyenlő szárú kereszt a teremtés tökéletességét és a megváltást szimbolizálja. Ez az ábrázolás éppen nevelési céljainkat: a haza szolgálatába állított, *Krisztusra* alapozott keresztény erkölcsiség érvényességét és szépségét vitte közel diákjainkhoz.

Ugyanekkor a formálódó iskolaethosz szociális-érzelmi összetevője a ’szeretetteljes, családias, odafigyelő’ szavakkal írható le. Erről tanúskodik számos volt diákunk visszaemlékező vallomása.²

Négy évvel újraalapításunk után érkezett az idő, hogy az alapvető célokat jelmondatba sűrítve fogalmazzuk meg, amely egy saját pedagógiai gondolkodásmód és gyakorlat kikristályosodását és



továbbadását teheti lehetővé. Fontos volt, hogy a jelmondat a már meglévő eszményekben gyökerezzen, de újszerű megközelítési módok befogadására is alkalmas legyen. A pályázók tanárok és papok voltak, a jelmondatot kiválasztók pedig többségükben végzős diákjaink. *Dr. Csermely Tibornak, az EKIF elnökének javaslata nyert: „István hitével, Gizella szeretetével, Imre tisztaságával!”*

Jelmondatunk valóban felmutatta prioritásainkat, és azon túl az istenhit és a szeretet – nevelő és nevelt általi – megélését, mint az igaz emberré válás és a helyes erkölcsiség elérésének alapját állította elénk. Az, hogy a szeretetben elfogadó nevelővel való kapcsolat mennyire alapvető, különösen nyilvánvaló lett, amikor a kilencvenes évek végén egyre több, a szétzilálódó társadalmi viszonyokban megsérült fiatal került be iskolánkba. Ekortól gyakran idézzük *Don Bosco* hármaskövetelményét pedagógiai hitvallásként: „Csak feltétel nélküli szeretetben elfogadva, a személyes példa vonzásában, az abszolút értékek erőterébe helyezve növekedhet az ember.”³ Hiszünk abban, hogy inkább pozitív motivációval, dicsérrel nevelhető a fiatal, ugyanakkor tudjuk, hogy nem mondhatunk le a büntetés megfontolt alkalmazásáról sem, és semmiképpen nem tekinthetünk el az igényes követelménytámasztástól.

HIT, SZERETET, TISZTASÁG – A TANÍTÁSBAN ÉS A MINDENNAPOKBAN

Nevelőtestületünk egyre inkább magáévá teszi azt a felfogást – elsősorban lelkivezetőnk indíttatására –, hogy in-

tézményünk minden egyebet megalapozó nevelési feladata a tanítványok hitre, személyes istenkapcsolatra vezetése.

Törekszünk arra, hogy a reggeli és tanítás utáni imánk, a kollégiumi közös éneklések, zsolozsmázás (valamely diák vezetésével, önkéntes részvétellel), az októberi rózsafüzér imádkozása Isten felé forduló, valódi imádság legyen. A tanúságtévő szentbeszédek, a kéthetenkénti reggeli iskolagyűléseken, a rendezvényeken, a hazai vagy nemzetközi találkozókra megszólaló belső és külső előadók, a művészeti programok, a szentek élményt adó megismerése, a lelkinapok, a nagygimnazisták osztályonkénti háromnapos „elutazós” lelki gyakorlatai, a diákok aktív bekapcsolódása az iskolai és osztálymisékbe, a hittanórák, a személyes ima, valamint a csend keresése és az életrendbe való beiktatása teheti alkalmassá a szívet és az értelmet arra, hogy felismerve Istenben az alkotót és gondviselőt egyre teljesebben rábízza életét. A hitet erősítik a közösség ereje által a kollégiumi adventi gyertyagyújtások, a testvériskolai találkozók, köztük az ökumenikus, a régió egyházi iskoláit összefogó Keresztény Ifjúsági Találkozó és az egyházközségünkkel közösen immár másodszor megszervezett „Fiatalok a Világ Életéért Találkozó”. Ez utóbbit tavaly az Eucharisztia éve jegyében, az idén pedig „Ne féljetek Krisztustól” mottóval rendezzük meg, és közösségi előkészület előzi meg.

A hit, az Isten szeretetének mind teljesebb megélése teheti képessé ne-



veltjeinket önmaguk értékességének felismerésére, a helyes önismeretre, önnevelésre, alázatra, a kudarcok elviselésére. Az Istenbe vetett bizalom fokozatosan megszabadíthatja őket önféltő aggodásaiktól: a mások felé való megnyílás és önzetlen cselekvés gátjaitól. A szilárd hitben fogadhatják el fiataljaink a keresztény értékeket, ismerhetik fel az értékek hierarchiáját és válhatnak bátor, meggyőződéses képviselőikké. A hit elfogadása és a szentségi élet csak a fiatal személyes döntése lehet.

A hitre épülő élet az Isten akarátának a megvalósítása, ami a szeretetparancsban foglalható össze. De mindennél erősebben az Isten szeretetének átélése indíthat az iránta való és az embertárs iránti szeretetre. A szeretetre nevelés, amit jelmondatunk második követelménye állít elénk, átfogja valamennyi erény kimunkálására való törekvésünket, diákjaink boldogságra és üdvösségre jutó emberré formálását.

A lelkesítés, a személyes példaadás és a tevékenykedtetés eszközeivel neveljük őket az odaadottságra, a szolgálatra, a hűségre, az elköteleződésre és ezek előfeltételeire: az önfegyelemre, lemondásra, önlegyőzésre. Megvalósításuknak leginkább a közösségi élet lehet a színtere (osztály-, szoba- és önkéntes alapon, a lelki javak megosztására létrejött közösségeinkben, a cserkészkedésben), ahol megéllhető a másik javának keresése az igazságosságban, egyenességben, tiszteletadásban, nyitottságban és befo-

gadásban, türelemben, szelídségben, alázatosságban, megbocsátásban, és amely élet révén diákjaink alkalmassá válhatnak arra, hogy felismerjék, vállalják és beteljesítsék hivatásukat. Ehhez segíti őket hozzá a papi, szerzetesi illetve szülői, főként az anyai hivatás megbecsülését sugalló iskolai légkör is, ami elsősorban a papjaink és nővéreink (a Segítő Nővérek Rendjéből) iránti tiszteletből és szeretetből táplálkozik.

Tágabb horizonton ezek az erények a társadalmi és a népek közötti szolidaritás és párbeszéd szolgálatában, a nemzeti lét és értékek iránti odaadottságban, a teremtett világ: a természet, az emberi alkotások, minden ember iránti felelősségtudattól áthatott magatartásban mutatkoznak meg. Ezért súlyt helyezünk a karitatív és szeretetszolgálati tevékenységre, van kárpátaljai és erdélyi testvériskolai kapcsolatunk, nem térünk ki azon kötelességünk elől, hogy az igazság és a szeretet szellemében formáljuk tanulóink társadalomra és politikára vonatkozó nézeteit, és megfelelő helyet biztosítunk a környezettudatos szemlélet kialakításának is.

Nevelő-oktató munkánk során minden alkalmas eszközzel a kötelességtudatra, az önálló, lelkiismeretes, céltudatos és fegyelmezett munkavégzésre szoktatjuk diákjainkat; e tanévben kiemelt nevelési célunk ez. Nagy gondot fordítunk a tudás és a képességek fejlesztésére, az egészséges versenyzetetésre, azonban az élet: az üdvösség és a testi-lelki egészség fontosabb, mint a tanulmányi sikerek.



A sportot és a művészeti nevelést, sőt a kulturált kikapcsolódás, a vidám együttlét igényének kialakítását is rangos hely illeti meg nevelési rendszerünkben, hisz ezekben is a Szeretet és az Igazság ajándékaira lelhetünk. Élénk sportélet, irodalmi színpad, énekkar, kollégiumi filmklub, aulai kiállítások, hangszer- és képzőművészeti oktatás, tréfás verébavató és diáknap, „szelídebb fajta” sulibulik fémjelzik ezt a törekvésünket.

És mivel éppen a szeretet és az igazságosság súlyos sérelmét jelenti, kiemelt figyelmet fordítunk az anyagi javak hajszolása és a nemi erkölcs megsértése elleni küzdelemre. Ez utóbbira a súlyos morális válságon kívül jelmondatunk harmadik gondolata is kötelez. Világos, egyértelmű tanítással, előadásokkal, saját tájékoztató füzetekkel, csoportbeszélgetésekkel, a Szent Imre-nap bensőséges, önazonosság-tudatunkat is növelő megünneplésével, a hittan órákon és a lelki gyakorlatokon zajló tisztázó beszélge-

tésekkel és személyes lelki vezetéssel szeretnénk minél több tanítványunkat elvezetni a tisztaság élésére, a boldog családi életre. Legnagyobb jelentősége mégis annak a diákjaink által szervezett, lelki vezetőnk által kísért közösségnek van, amelynek tagjait a tisztaságuk házasságra való megőrzésére tett ígéretük köt össze. „Ez jelenti számomra a szentimrés lelkület felét” – írja egyikük.⁴

JEGYZETEK:

¹ A Pedagógiai Programunkból idézett célkitűzéseket *A katolikus iskola* c. kiadvány alapján fogalmazzuk meg. (*A katolikus iskola*, Katolikus Nevelés Kongregációja, Róma, 1977. Ford.: Jelenits István)

² Kaszásné Tóth Judit: *A nyíregyházi Szent Imre Katolikus Gimnázium ethosza*, Nyíregyháza, 2004, 9–18. o.

³ Fr. Barsi Balázs OFM: *Bosco Szent János. Az életszentség mesterei 1.*, Effo Kiadó, Budapest, 1995, 7. o.

⁴ Kaszásné Tóth Judit: *A nyíregyházi Szent Imre Katolikus Gimnázium ethosza*, 18–19. o.





Könvismertetés

VALLÁSGYAKORLÁS, LELKIISMERETI SZABADSÁG, EGYÉNI SORSOK ÜTKÖZÉSPONTJAI A KOMMUNISTA DIKTATÚRA VALLÁSÜLDÖZŐ ÉVEIBEN

SÁVOLY MÁRIA

BÖGRE ZSUZSANNA

Vallásosság és identitás.

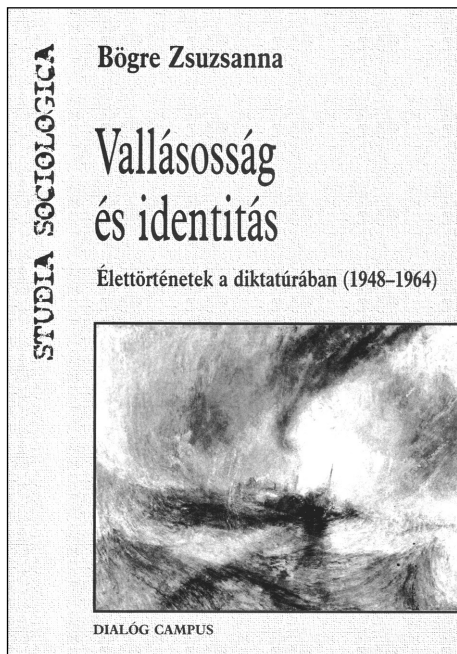
Élettörténetek a diktatúrában

(1948–1964)

Dialog Campus Kiadó, Budapest, Pécs, 2004.

Korántsem közhely már recenzióknak bevezetőjében leszögezni, hogy *Bögre Zsuzsanna*nak, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Szociológiai Intézete tanárának 2004-ben a *Studia Sociologica* sorozatban megjelent tanulmánykötete valóban hiánypótló a vizsgált téma amúgy hatalmas és sokrétű publikációi sorában. A *Rákosi*- majd a *Kádár*-rendszer vallásüldöző illetve vallásellenes politikáját a történeti irodalomban számos memoire-kötet, monográfia, forrásgyűjtemény jelenítette meg illetve elemezte; ennek ellenére a téma korántsem tekinthető teljesen feldolgozottnak, s ezt éppen a szerző e legújabb műve igazolja.

Bögre Zsuzsanna kötetében a szociológiai vizsgálatok oldaláról kívánta megvilágítani a témát, mégpedig a könyv harmadik és negyedik fejezetében differenciáltan taglalt élettörténeti módszer alapján – ahogy a mű ajánló



soraiban olvasható: „A könyv arra keresi a választ, hogy 1948–1964 között a vallásos emberek milyen magatartási stratégiával éltek túl a Rákosi- és Kádárrendszer vallásellenes, nemegyszer vallásüldöző politikáját, mi befolyásolta a vallásos emberek hétköznapi magatartását, mitől függött, hogy valaki kitar-





tott vallásos világnézete mellett, vállalva annak következményeit, vagy eltitkolta meggyőződését. Feltárja, hogy milyen volt az élete azoknak az egyéneknek, akik inkább lemondtak társadalmi érvényesülésükről, mint vallásosságukról, vagy fordítva: megtagadták vallásukat az egzisztenciájukért.”

A szerző művét a jelenkor-történeti háttér „total plan”-jával nyitja, amennyiben átfogó, ám mégis differenciált képet ad a II. világháborút követő gyökeres, sőt tragikus változások hatásáról a katolikus egyház és a vallási élet vonatkozásában 1948–1990 között. A történeti közeg elemzését a Vatikán 1945 utáni, nem egyszer igen nehéz kelet-európai politikájának bemutatásával kezdi, majd a másik pólust taglalja: a kelet-közép-európai szovjetizált országok állam-egyház kapcsolatainak differenciált helyzetét. A régió államai közül értelemszerűen azokat mutatja be, ahol a katolikus egyház hatása erőteljesebben érvényesült; így Romániát, a volt Jugoszláviát, Lengyelországot és a volt Szovjetunió tagállamai közül Ukrajnát. A fenti országok vallásügyi kérdései sok ponton azonos utat jártak be a „szovjetizálás” azonos forгатókönyve következtében, ugyanakkor számos sajátosságot mutattak, mint pl. Lengyelország esetében, ahol „A nemzeti és a vallási szimbólumok összefonódtak az évszázadok során. Az egyház erejét a kormányzati hatalom sem tudta össze-roppantani ebben az országban.” (17. o.)

Ezt követően tér rá a szerző az állam-egyház magyarországi kapcsolatának bemutatására, melyet a vizsgált téma

multilaterális periodizációjának tisztázásával kezd. Így különít el három fő szakaszt:

- az 1948–1956 közöttit, melyet az egyházüldözés és konfrontáció uralt;
- az 1957–1964 közöttit, melyet az állami ellenőrzés és a katolikus egyház elszigetelődése jellemzett;
- az 1965–1990 közötti időszakot, melyre a puha diktatúra és az állammal folytatott dialógus volt jellemző.

Bögre Zsuzsanna az egyes periódusokon belül rendkívül feszes logikai menetet követve jeleníti meg részben a katolikus egyház egyre szűkülő, illetve minőségileg változó működését, mozgásterét, másfelől a nyílt vagy burkolt diktatúra szerveinek félelmetes mechanizmusát, miközben a történelmi háttérből már kiemeli azoknak a karakterisztikus személyeknek a tragédiáját, akik a rendszer vértanúi, üldözöttjei, meg-hurcoltjai voltak, így pl. *P. Kiss Szaléz* gyöngyösi ferences szerzetest, *Mindszenty Józsefet* vagy *Grósz Józsefet*.

Külön figyelemre méltó *Bögre Zsuzsannának* e fejezet végén írt összefoglaló elemzése, melyben az állam és az egyház közötti kapcsolat értelmezését és a következményeket vizsgálja a 90-es években a témával kapcsolatban megjelent legjelentősebb monográfiák megállapításait egybevetve.

Ezt követően tér rá a mű feldolgozásához használt módszer kiválasztásának, majd ismertetésének bemutatására. Halatlan szakmai biztonsággal, ugyanakkor tiszteletreméltó szakmai alázattal kalauzolja olvasóját a szociológia tudományá-



nak s az élettörténeti módszer sajátosságainak területén, rámutatva, hogy: „A közelmúlt kutatásához a történészek forrásanyag hiányában, mintegy kényszerből fordultak a kortanúk felé (...) A kutatások során minduntalan kiderült, hogy az eseményekről gyűjtött információk élettörténetbe ágyazottan jelennek meg. Az élettörténet fokozatosan vált önálló egységként értelmezhetővé a szociológiában. Külön érdekesség, hogy az utóbbi húsz évben a biográfia sajátosságairól hasonló válaszok fogalmazódtak meg szaktudományoktól függetlenül. Az antropológia, a szociológia, a pszichológia, a történettudomány, a szociolingvisztika más-más célra használja az élettörténeti módszert, mégis hasonló szemlélettel kezeli azt. Kijelenthető, hogy ez a módszer interdiszciplináris kutatási eljárás, s több mint kutatási eszköz.” (41–42. o.)

Az elemzés módszerének bemutatása során a szerző ismerteti, hogy „A könyv alapjául szolgáló szociológiai kutatás során ötven élettörténeti interjú készült. Az interjúalanyok kiválasztásakor két alapelvet követtünk. Egyfelől olyan vallásos személyekkel folytattunk beszélgetéseket, akiket gyermekkorukban a katolikus egyház keresztelt meg, s iskolai hitoktatásban is részesültek. Másfelől szükségesnek tartottuk, hogy a megkérdezettek saját tapasztalattal rendelkezzenek az egyházak államosításának időszakáról.” (49. o.)

Mindezek alapján jelennek meg az élettörténeteken keresztül azok a magatartásstratégiák, melyek a kommunista diktatúra idején (1948–1964) alakultak, formálódtak.

A szerző az ötven élettörténeti interjúból azokat emelte be a kötetbe, melyek több oldalról, ugyanakkor nagyon összetetten és pregnánsan képviseltek egy-egy magatartásstratégiát abból a négyből, melyek az életrajzok elemzése alapján a társadalmi helyzetek és szerepek függvényében kikristályosodtak.

Az első csoportot azok alkotják, akik „*A társadalmi változások nyertesei – a vallásosság elhagyói*” (53. o.) voltak. Mint *Bögre Zsuzsanna* megállapítja: „Az élettörténetek tanúsága szerint azok számára, akik feladták vallásos meggyőződésüket, kiemelten fontos volt a társadalmi felemelkedés. Az itt bemutatott életutakban a társadalmi érvényesülés mellett az értékorientáció háttérbe szorult. Mindennapi életüket a többi csoporttól eltérően, különösen meghatározták az iskolai és munkahelyi elvárások. (...) Viselkedésük alapján környezetük szemében „igazi” ateisták lettek.” (54–55. o.)

Bögre Zsuzsanna az élettörténetek vizsgálatakor mesterien mutatja be, hogy az ide sorolt személyek esetében sem lehet az identitás statikusságát leszögezni, s hogy milyen bonyolult összefüggések észlelhetők e magatartástípus és a narratív identitás között.

A legdrámaibb életutakkal a második csoportba tartozók esetében találkozunk az olvasó, azaz „*A társadalmi változások vesztesei – a vallásosság nyílt megőrzői*” (83. o.). Ők: „Döntéshelyzetben, amikor a vallás és a társadalmi felemelkedés között kellett választani, akkor ez a csoport kitartott a vallás megőrzése mellett. Akik e mellett a magatartás mellett döntöttek, azok a vizs-



gált korszakban rendszeresen hátrányos helyzetbe kerültek munkahelyeiken, közvetlen környezetükben. Ők csak „véletlenül”, „tévedésből” juthattak be egy felsőfokú intézménybe, vezető beosztásba pedig a vizsgált időszakban biztosan nem kerülhettek. (...) A hatalom elvárásaihoz csak addig alkalmazkodtak, amíg azt össze tudták egyeztetni vallásos értékeikkel.” (77. o.)

Nem véletlenül az itt közölt életutak a legdrámaibbak: a parasztszaládból származó kiváló tanítónő, aki a gyermekek nevelésében s a faluja életében valóban érték közvetítő, érték megőrző missziót vállalt, s akit kizárólag vallásgyakorlása s a hittanbeíratások körül keltett kommunista hisztéria illettek koncepció vádakkal, s juttatták szörnyű körülmények közepette börtönbe 1953–56 között, majd újból 1960-ig.

Ugyanígy példaértékű annak a katolikus papnak az életútja, aki római ösztöndíj és egyházi karrier helyett inkább folytatta lekipásztori működését, noha ebben is lelkiismerete, hivatása, az egyházi hierarchia s a változó szervezeti formák közti egyensúlyt őrizte mindig.

A harmadik csoportba „*A társadalmi változás hasznosítói – a vallásosság elrejtői*” (120. o.) tartoztak. Mint Bögre Zsuzsanna írja: „A harmadik típusba sorolható élettörténetekben közös volt, hogy az egyének sem a vallásos meggyőződésüket, sem pedig a társadalmi felemelkedésüket nem akarták feladni. A kemény és puha diktatúrában ezt csak úgy lehetett megtenni, ha az emberek valamilyen módon elrejtették hitük gyakorlását. Vallásos meggyőző-

désüket nem adták fel, de azt a nyilvánosság kizárásával gyakorolták.” Ugyanakkor: „A típus tagjai a társadalmi mobilitás nyertesei voltak, ugyanúgy, mint a vallásosság feladói. Egy lényeges pontban mégis különböztek a „feladók” csoportjától. Nem adták fel teljesen a vallásgyakorlást, csak kizárták belőle a nyilvánosságot. Az élettörténetek tanúsága szerint ára volt ennek a magatartásnak, ezzel lényegesen alacsonyabb szintű karriert lehetett elérni, mint a „vallás nyílt megtagadásával”. (121. o.)

Végül a negyedik típust „*A társadalmi változáson kívül maradók – a vallásosság nyílt őrzői*” (143. o.) képviselték. „Ehhez a típushoz az alacsonyabb iskolai végzettségűek, a falvakban élő idős emberek tartoztak, akik az elmúlt rendszerben is nyíltan gyakorolták a vallást. A vallásos lakosság többsége a szocialista korszakban ehhez a típushoz tartozott”. (143. o.)

A csoportot jellemző öt életút azonban ez esetben is számtalan variációt vonultat fel, melyekből három életút szereplői a *Grósz*-per részesei voltak: egyiküket hosszú börtönbüntetésre ítélték, két nő férjét pedig kivégezték. Bár tragikus sorsukat valamennyien a vallásuk, hitük adta erővel tudták elviselni, életútjuk különbözőképpen alakult: a világtól való elfordulástól a kemény napi munka vállalásán át, a békes idősor megéléséig.

Bögre Zsuzsanna könyvét elolvasva még a korszakkal foglalkozók, a korszakot ismerni vélők is mélyen elgondolkod-



hatnak, hiszen a mindennapok embe-
reinek tragédiái elevenednek meg előtt-
tünk. Különösen a differenciált maga-
tartásstratégiák, identitásváltozatok
döbbsentenek rá arra, hogy – amint a
könyvnek már idézett ajánlószöveiben
olvasható: „a diktatúrát elszenvedő sze-
mélyek még akkor is hősök voltak, ha
fizikailag vagy lelkiileg megtörték, s
nem tudtak végérvényesen kitartani

vallásosságuk mellett. A vallás hűséges
megtartói arról vallanak, hogy emberi
gyengeségüket csak a hitbe vetett remé-
nyük múlta felül, s ennek köszönheték
kitartásukat.”

Ezért pedig a könyv tartalma nem-
csak az iskolai történelemórák anyagá-
ba illeszthető, de a társadalmi ismere-
tek s az etika oktatása során is feltét-
lenül hasznosítható.





AZ ELREJTETT KINCS – THE HIDDEN TREASURE – DER VERBORGENE SCHATZ – LE TRÉSOR CACHÉ – IL TESORO NASCOSTO

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA

A Socrates program Lingua 2 akciója támogatásával a Károli Gáspár Református Egyetem Idegen Nyelvi Lektorátusa a fenti címmel *angol, német, francia és olasz* nyelvű tananyagot készített egyházi iskolák 12–16 éves korosztálya számára, amelyet kb. 100 órányi nyelvtanulás után tudnak használni.

A tananyag újdonsága elsősorban a tematikájában van: a tanulók az adott nyelven ismerkedhetnek meg a vallási alapfogalmakkal, a három nagy mono-teista vallás – a kereszténység, valamint a zsidó vallás és az iszlám – leglényesebb elemeivel. (Európai Unió pályázatról lévén szó, reményeink szerint a tananyagot más uniós országokban is használják majd). Módszertani újítása, hogy az ismétlő leckék ún. részleges szimulációval folynak. A tartalmat illetően: a legtágabb értelemben vett ökumenikus táborban játszódik a kerettörténet, egy képzeletbeli magyarországi kisváros közelében. Soknemzetiségű, különböző vallású kamaszok a szereplők. A leckék a kerettörténet mellett tartalmaznak bibliai szövegeket, nyelvtant, kommunikációs feladatokat és civilizációs ismereteket.

A tananyag-csomagok tankönyvből, munkafüzetből, videofilmből, hangkasszétából, CD-ROM-ból és tanári kézikönyvből állnak.

Létrehozásában jelentős részt vállaltak pályázati partnereink: elsősorban az Ismeretterjesztő Filmtársaság (Budapest), amely a videofilmeket készítette, a Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad), a bécsi Evangélikus Akadémia, a glasgow-i Teológiai Egyetem, a brüsszeli Katolikus Egyetem, a torre pellicei (IT) Valdens Kollégium, az Avicenna Intézet (PPKE) és a budapesti Amerikai Alapítványi Iskola (zsidó iskola).

Havas István piarista tanár és *Finta-Sólyom Gyöngyvér* (Fasori Evangélikus Gimnázium) készítette a francia tananyagot, *Domokos György* (PPKE BTK) az olaszt, *Abrahám Károlyné* (KRE; PPKE BTK) és *Földváry Kinga* (PPKE BTK) az angolt, *Thiering Etelka* (KRE) és *Szilágyi Beatrix* (Baár-Madas Református Gimnázium) a németet.

A gyönyörű kiállítású tananyagokat már Nagyváradon és Budapesten is bemutattuk, és kaphatók a Ráday Könyvesházban (Budapest, IX. Ráday u. 27.) és a Szakkönyv Kft. hálózatán keresztül többek között a Katolikus Egyetemen, vagy a Kft. Internet-áruházában lehet megvenni, illetve megrendelhető a Károli Gáspár Református Egyetem Idegen Nyelvi Lektorátusán (1037 Budapest, Bécsi út 324. 5. épület; Tel.: 430-2343; e-mail: lektoratusvezeto@kre.hu).



Meggyőződésünk, hogy az idegen nyelv tanítása és tanulása is alkalom, lehetőség a nevelésre, növendékeink – és magunk – jellemének jóra hajlítására, ízlésének csiszolására, a ma oly igen elhanyagolt igényesség kialakítására.

Ne habozzunk, ha választani lehet a kommersz, anyagiás, szerzés-irányultságú tankönyvek, és a szakmailag, tartalmilag, erkölcsileg is igényes tananyagok között!

**A KÁROLI GÁSPÁR
REFORMÁTUS EGYETEM
EURÓPAI NYELVI DÍJAS
IDEGEN NYELVI
LEKTORÁTUSÁNAK**

*angol, német, francia és olasz
nyelvlecke-sorozata*

A KATOLIKUS RÁDIÓBAN!

Adásidő:

szeptember 5-től minden hétfőn,
szerdán és pénteken reggel 8.10-kor,
ismétlés esténként,
ugyanaznap 19.37-től.

Cím:

*Igeidő – keresztény angol nyelvlecke
középhaladóknak*

**A műsor középhullámú
frekvencián fogható
(a volt Petőfi Rádió helyén),**

Budapesten és környékén
a 810 kHz,
Dunántúlon a síófoki adóállomásról
az 1341 kHz,
és Szolnokról szintén
az 1341 kHz
középhullámon.



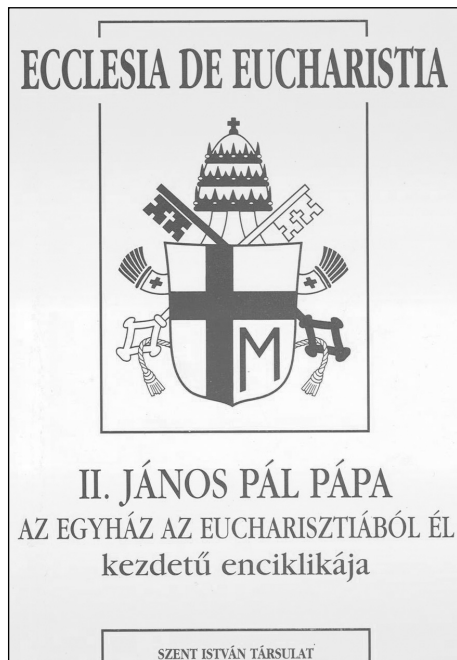


AZ ECCLESIA DE EUCHARISTIA KATEKETIKAI JELENTŐSÉGE

BÓKA ZSOLT

II. János Pál pápa két esztendeje, 2003. április 17-én, nagycsütörtökön adta ki *Az Egyház az Eucharisziából él* című enciklikáját, melyet minden hívőnek, de különösen a püspököknek, a papoknak illetve a diakónusoknak és a szerzetesnek szánt.¹

A bevezető és a befejező részek által keretbe foglalt gondolatait hat fejezetben tárja elének. *A hit misztériuma* című első szakaszban tisztázza az Eucharisztia szentírási megalapozottságát, vagyis azt, hogy ez a szentség elválaszthatatlanul kapcsolódik *Krisztus* szenvedéséhez és kereszthalálához, mivel az Ő teste és vére eledelül és italul adatik mindnyájuknak. Hangsúlyozza, hogy az áldozati jelleg immanens eleme az Eucharisziának, mert az Egyház állandóan ebből él, mivel „Krisztus áldozata és az Eucharisztia áldozata *egy és ugyanaz az áldozat*”, ami mindig aktualizálódik az időben. Az áldozat ingyenessége, ajándék jellegének áttekintését követően kiemeli, hogy az eucharisztikus áldozat a föltámadás misztériumát is megjeleníti, ami megkoronázza az áldozatot. Ezekből következik, hogy ez a szentség a hit misztériuma, minden elképzelésünket felülmúló misztérium. Így *Krisztus* testének és vérének vétele növeli bennünk a Lelkének az ajándékát, és aki ezzel táplálkozik, annak már a Földön örök élete van,



mivel az Eucharisztia „*kifejezi és megerősíti a közösséget a mennyei Egyházzal*”.

A második fejezet, amely *Az Eucharisztia építi az Egyházat* címet viseli, rávilágít az Egyház és az Eucharisztia közötti összefüggésekre, miszerint ez a szentség az Egyház születésének az oka, az evangelizáció forrása és csúcspontja.

A következő cím *Az Eucharisztia és az Egyház apostoli természete* alatt kifejti az apostoli szó hármas jelentését. Az Egyház apostoli, mert „az apostolokra, a krisztustól kiválasztott és elküldött ta-





núkra alapított épület”, de az Eucharisztia is az, mivel *Krisztus* az apostolokra bízta. Apostoli az Egyház azért is, mert a „benne lakó Szentlélek segítségével őrzi és adja tovább a tanítását, a jó letéteményt és a józan szavakat, melyeket az apostoloktól halott”, de az Eucharisztia is az, mert az apostolok hitével összhangban ünnepeljük. A harmadik gondolat hangsúlyozza, hogy a tanítás, a megszentelés és a kormányzás feladatát a püspökök kollégiuma látja el *Szent Péter* mindenkori utódjával közösen, de épp ezért apostoli az Eucharisztia, mivel a szolgálati papságra fölszentelt pap – akik a püspököktől kapják a megbízatásukat (jogfolytonosság) – mutatja be *Krisztus* személyében az eucharisztikus áldozatot.

A negyedik szakasz *Az Eucharisztia és az egyházi közösség* kérdéskörét tekinti át. A *communio*, mint látható és láthatatlan közösségi kötelék kapcsán megjegyzi a megboldogult Szentatyá, hogy „lehetetlen megáldoztatni olyan személyt, aki nincs megkeresztelve, vagy

aki elveti az Eucharisztia misztériumának teljes hitigazságát”.

Az utolsó előtti fejezet *Az Eucharisztia ünneplésének szépsége* cím alatt hangsúlyozza, hogy nagy felelősség terheli az Eucharisztia méltó megünneplésében a papokat, mivel nekik kell őrködniük, hogy e szentség kiszolgáltatása ne vezessen visszaélésekhez, helytelen újításokhoz.

A hatodik rész *Mária, az „eucharisztikus” asszony iskolájában* elnevezést viseli, s felhívja a figyelmet az Egyház anyja, *Szűz Mária* és az Eucharisztia (*Krisztus* áldozata) mély és megrendítő analógiájára.

A II. *János Pál* pápa által 2004. október 17-től 2005. október 29-ig meghirdetett *Eucharisztikus év* adta meg az aktualitását a mű újbóli áttekintésének, de most is bátran megjegyezhetjük, hogy az Eucharisztia misztériuma mindig tartogat számunkra titkokat!

JEGYZET:

¹ II. *János Pál*: *Ecclesia de Eucharistia*, Szent István Társulat, Budapest, 2003.





Visszhang

CSÉN-KURZUS KALOCSÁN

KOCZKÁS EMMA M. ESZTER

Megint egy újabb mozaikszó: CSÉN. Egy a sok közül – mondhatná valaki. És igaza van, ám ez a CSÉN kifejezés sok mindent takar: embereket, gondolatokat, értékrendet, szellemiséget, felelősséget és sok-sok szeretetet. CSÉN annyit jelent, mint Családi Életre Nevelés.

A család a legkisebb életközösség, a legfontosabb minden újszülött és gyermek számára. Tudjuk ezt évezredek óta, mint ahogy azt is, hogy ma a családok válságban vannak. A házasság nemcsak hogy nem szentség, nem is érték; pusztán egy papír, ami jobb lenne, ha nem is lenne – sokak véleménye szerint. Egyre kevesebb házasság kötöttek, s a megkötött házasságok fele felbomlik. Az ifjúság jó minta nélkül nő fel, s egyenes úton halad saját megsemmisítése felé; a szeretet helyett a szenvedélyt választja, s az okozza pusztulását.

Egyre többen érzik azonban a felelősséget és azt, hogy tenni kell valamit.

2001-ben a Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola keretein belül létrehozta a Családpedagógiai Intézetet. A csoport tagjai orvosok, biológusok, tanárok és teológusok. Járják az országot, és CSÉN-tanfolyamokat szerveznek pedagógusoknak, védőnőknek, hogy felébredjenek bennük – azaz ben-

nünk – a lelkiismeretet, hogy tennünk kell valamit a boldogabb családokért, ki-ki a maga eszköztárával és lehetőségei között.

Tanfolyamaikon elméleti ismereteket és sok-sok gyakorlati módszert adnak át: hogyan szólítsuk meg saját fiataljainkat; hogyan, milyen úton juttassuk el őket saját magukhoz, személyiségük lényegéhez; mit jelent férfinak/nőnek lenni; ki az ideális férfi/nő; mi a szerelem és mi a házasság. Ezekben a foglalkozásokon a résztvevők az élet valós dolgaival találkoznak, így a problémákkal is: mit tesz a család, ha vártalanul érkezik a baba; ha az idős nagymamát ápolni kell, illetve ha el kell vezetni őt az utolsó útjára; mi a halál. – E témákban hiteles és hozzáértő emberektől kérdezhetnek a résztvevők, s egy idő után talán ők maguk is képesek lesznek saját válaszokat adni a kérdésekre.

A tanfolyamokat elvégzők továbbadják tapasztalataikat a közösségben, ahol élnek. Lehet ez a család, de lehet a munkahely is: az iskola, ahol tanít, vagy a kórház, ahol védőnőként dolgozik. Mindenesetre egy család-hálózat építenek ki, az együttgondolkodás, egymásra figyelés hálóját próbálják megszőni.

2001-ben hallottam erről először; s már az első pillanatban megtetszett a





szelleme, a célja. S az álom, hogy ilyen tanfolyamot nálunk is csinálni kell – valóra vált. *Dr. Bábel Balázs* érsek úr tanácsát megfogadva, lehívtuk a csoportot Kalocsára, hogy az egyházmegye és szerzetesrendünk pedagógusainak tartsanak egy ilyen kurzust. Így történt, hogy 2004 őszén, a szinte tavaszias őszi szünetben negyven – köztük tizenegy Kárpátaljáról érkező – ember „beült az iskolapadba”, iskolánk könyvtárába. Reggel 8-tól este 10-ig folyt a munka: elméleti előadások, gyakorlati feladatok és játékok.

Az előadók közül meg kell említenem *Dr. Lukács László* piarista atyát, aki mint patrónus atya volt jelen, hisz Ő volt az, aki befogadta a Sapiencia kereitei közé a kis csapatot; *Hortobágyiné Dr. Nagy Ágnes* kecskeméti orvost, aki az egész mozgalom elindítója; *Dr. Sallai János* és *Dr. Pálhegyi Ferenc* pszichológusokat; *Dr. Pászthy Bea* klinikai pszichiátert; és *Déri Éva* biológust, *Komáromi Mária* hittanárt, *Svajcsikné Pál Bernadette* hittanárt, biológust, akik mindannyian nagycsaládos anyukák, sőt nagymamák, de örök fiatalok.

A résztvevő pedagógusokból pedig jószerével diákok váltak: házi feladatot írtak, élvezték a játékos feladatokat, és mikrotanítást végeztek. Bár számukra ez egy 40 órás akkreditált továbbképzés volt, mégis annál sokkal többet adott.

Túl a tanuláson, a frappáns ötleteken, a tanfolyam nagy élménye – számomra és a többiek számára is – elsősorban az előadók hitelessége volt. A csoport senkit nem zár ki, de keresztény

értékrend mentén éli, szervezi az életét. Szinte tapintható volt egyfajta halhatlan nyitottság, lelkesedés, őszinteség, amely előadókat és résztvevőket egyaránt jellemzett. Negyven ember reggeltől estig „bezárva” egy idegen város idegen iskolájának falai közé – ezt csak bizalommal lehet megélni. A résztvevők között voltak családosok (kisgyerekekkel vagy anélkül), fiatal házások, jegyesek, egyedül élők, szerzetesek és egy katolikus pap is. Az élet és a társadalom minden szelete megjelent; s ettől volt jó és mégis egységes, mint a mezei virágok a mezőn. Mind más és más, mégis egy szép színes mezei virágszőnyeget képez.

A nevetés, a tánc, a komoly figyelem mellett a megdöbbenés, a meghatottság perceire emlékszem szívesen. Emberi vallomások, sorsok vetítődtek és vésődtek belénk, és belém is. Mindenki hozta, adta, ajándékozta önmagát. Adta a gondolatait, az ötleteit, a humorát, de elhozta és letette gyengéit, nehézségeit is. A napokat érseki mise kezdte vagy zárta, hogy legyen erőforrásunk ott, akkor, és legyen erőnk ahhoz is, amire majd a jövőben vállalkozunk.

Az előadók tudnak valamit az emberi pszichéről, a lélekről. Tudják, hogyan kell a húrokat megpendíteni, hogy megszólaljanak; s itt megszólalt a lélek dallama. A közös asztaltársaság – negyven(!) ember ült le a közös étkezőasztalhoz – és az iskola hittantermeiben tartott esti imák hihetetlenül összekovácsolták az embereket; s innen más emberek távoztak el, mint akik



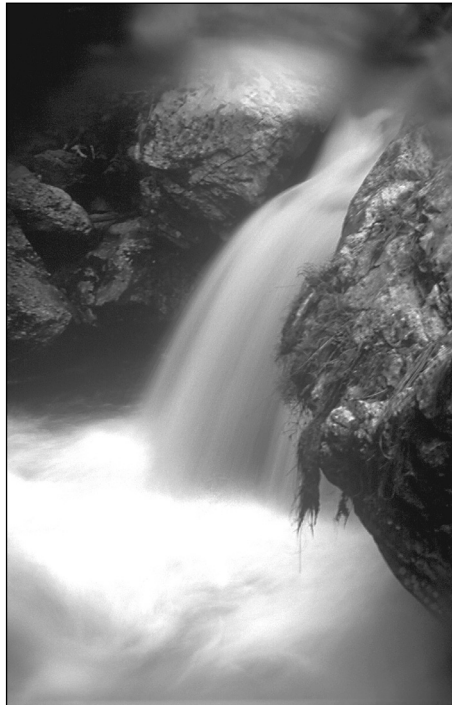


idejöttek. Lélekben mások. Gazdagab-
bak, tisztábbak. Az esti áhítaton az
egyik résztvevő egyetlen mondattal fe-
jezete ki azt, ami mindnyájunkban
benne feszült: *továbbképzésre jöttünk,
lelki gyakorlatról távoztunk.*

Igen, az emberek találkoztak önma-
gukkal, meg más, „idegen” emberek-
kel, mégis az igazi találkozás Istennel
volt. Róla szólt minden ebben a né-
hány napban. A Teremtő Atyáról, aki
részt ad a teremtésből, aki határtalan
szeretetében megkockáztatja átadni ne-
künk új s még újabb kisebb és nagyob-
bacská teremtményeit, hogy neveljük

őket a szépre, a jóra, az igazra, és így
kéz a kézben jussunk el Őhöz.

Nemrég Kecskeméten volt a X. konfe-
renciája annak a csoportnak, amely
elkezdte ezt a munkát *Hortobágyi* dok-
tornővel a Szentcsalád plébánia keretei
között. Itt újra találkozhattunk egy-
mással, védőnők és pedagógusok, és
újra átélhettük az örömet. – Ez több
már, mint egy továbbképzés: ez már a
saját életünk. Elméletből gyakorlatot
kell csinálni, élni kell, s megmutatni
másoknak: mit jelent embernek lenni
Isten tenyerén.





Borián Elréd OSB

Karácsonyfa, te gyermekségünk örök titka

Vágyom a karácsonyfa után, mert az oly csodás. Szinte rám mosolyog, megigéz, mint egy kisgyermek, aki kéri, hogy segítsd, öltöztess fel, szeresd... Hogy is kezdtük *akkor* díszíteni? Hogy is fűztük össze a szaloncukrokat?... Először fűzért készítettünk, majd jöttek a gyertyák, a csillagszórók, igen, ez lesz most is a jó sorrend. Hová is tegyem őket? Így jó lesz? *Akkor* is így volt? A csillagszórókat különösen is szeretem, mert az oly gyönyörű, mikor az a sok-sok szikra kipattan és egymással kergetőzik! De valami még hiányzik. Mi legyen a fa tetején? *Mi volt* a fa tetején? Egy csillag, amely közepén egy angyal mosolygott. Megkeresem azt a mosolygó angyalt. Jaj, hol is keressem? Hol vagy, te mosolygó angyal? Mosolyogj rám, hogy megtaláljalak a pincében vagy a padláson vagy a szívem mélyén, vagy valahol, mindegy, csak megtaláljalak... Ugye, rám mosolyogsz?

Meggyújtok egy gyertyát. Még egyet a másik oldalon. Egész jól néz ki, lám milyen ügyes is vagyok. Künn már sötét van, de a fáról áradó fény melege elúzi a sötétet lopakodó magányt. Már csak a betlehem hiányzik. Aztán jöhetnek az angyalok. Milyen csodálatos ez a fa! Egyre jobban tetszik nekem. Elúzi minden dühömet és haragomat. Teszek a fára egy csengettyűt is, mert az angyalok először csilingeléssel jelzik jöttüket. De mi van, ha nem jönnek? Bár miért ne jönnének? Vagy csak a kisgyerekekhez mennek? Mirőlunk elfeledkeznek? Majd adok én nekik! Igen, adok... mondjuk, csokit, süteményt, mert az angyalok biztosan szeretik az édeset, azért olyan dundik. És milyen szépen fognak muzsikálni! Hozok nekik kottaállványt, széket, így ni.

Csodálom a fát, felnőttésem gyermek-fáját. Csöndben, sötétben, kissé sírva. Fázom, izzadok, könyörgök: Kérlek, mosolyogj rám, te angyal, hogy szeressem azt az éjszakát, mikor megszülettem, hogy szeressem azokat, kik felneveltek, kik szerettek vagy szeretnek. Kérlek, szerethessem, kiket nem szeretek, kiktől azt érzem, rabbá teszik lelkem. És rabságom ne tegyen örök rabbá se engem, se azt, kit szeretek. Mosolyogj rám, te zöld ág, hogy ne legyek száraz fa, melynek ágai csak zörögnek. Legyek szívemben nagy gyermek, aki Istent, hazát, házat, társat, üdvöt, álmot kerget. Mert jaj nekem, ha elfeledkezem rólad, Betlehem, leszárad karom, eltűnik arcomról mosolyom.

Mosolyogj rám, te örökzöld fa, szüld meg bennem gyermekségem, te újjáteremtő, szent betlehemi bölcső!





Névjegy

POLGÁRI ANDRÁS MÁTÉ FERENCES-RENDI SZERZETES TANÁR, A MESTER ÉS TANÍTVÁNY 8. SZÁMA FOTÓINAK KÉSZÍTŐJE

1966-ban születtem Budapesten, a Budai Nagy Antal Gimnáziumban érettségiztem. 1992-ben jelentkeztem a Ferences Rendbe. Korábban a Szent Angéla Iskolában tanítottam, jelenleg a szentendrei Ferences Gimnázium hitoktató tanáraként dolgozom, ahol egy fényképezéssel és vizuális kultúrával foglalkozó szakkört vezetek.

A fényképezés végső eredménye, a papírkép, már gyerekkorom óta érdekelt. A „tér leképződése a síkban” (akkor biztosan nem így fogalmaztam volna) megmagyarázhatatlanul érdekelni kezdett: valami új, varázslatos dolog volt számomra. Sokáig nem értettem, miért van az, hogy bizonyos képeket szívesen és sokszor megnézek, akár a múlt század elejéről, olykor ismeretlen embereket és eseményeket, míg másokat érdeklődés nélkül átlapozok. Mitől érdekes az egyik és mitől érdektelen a másik? Sokszor titkon nézegettem a szekrény mélyére dobozokba halmozott (rejtett) családi fotókat, a közeli és távoli múlt megannyi beszédes emlékét, „képletét”. Sokat fényképeztem akkoriban roll filmre egy családi BOX géppel. Mivel igencsak szerettem volna megérteni a működését, darabokra szedtem, véglegesen használhatatlanná téve.

Konkrét szakmai képzésben csak pár éve veszek részt, bár a gimnáziumi tanulmányaim utolsó két esztendejében fotó- és filmesztétikát tanulhattam neves filmes szakemberektől. A fényképezési ismeretek alapjainak elsajátítását a Kézművesipari Szakiskola Fotó szakán kezdtem el 1999-ben, ahol az alapokon túl a portré- és műtermi fotózás szakmai fogásait sajátítottam el, valamint az alapvető labor- és technikai ismereteket. Ezután tanulmányaimat a Szellemkép Szabadiskolában folytattam 2002-ben, ahol kreatív fotográfiával és labor technikával foglalkoztam. Ebben az intézményben végzem jelenleg is tanulmányaimat.

Míg korábban a strukturális fotót, tárgyfotót, mostanában inkább a riport-, portré- és szociófotót, a kreatív fotózást érzem közelebb magamhoz.

A természetfotózás mindig közel állt hozzám. Sok türelmet és kitartást igényel, néha egészen mostoha körülmények között. De megéri a fáradságot. A természetben az istenit és emberit, az emberben a természetest keresem, hogy megmutathassam, akinek csak lehet. Aki nemcsak nézni, de látni is akar.





Több kisebb kiállításon szerepeltek a képeim 1998–2005 között:

- a Kályoni János Községi Házban négy alkalommal;
- a Tamás Alajos Községi Házban;
- a Szent Angéla Iskola Galériájában;
- a szécsényi Ferences Kolostor emlékkiállításán és
- a Városmajori Galériában.





Éggyéb

Előzetes a *Mester és Tanítvány* kilencedik és tizedik (2006/1. és 2.) számáról

KILENCEDIK SZÁM: Címe (és fő témája): *Köznevelés – 2006 után*
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2005. december 1.
Megjelenés: 2005. január 25.

TIZEDIK SZÁM: Címe (és fő témája): *Ép testben – ép lélek*
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2006. március 1.
Megjelenés: 2005. április 25.

Köszönettel vesszük, ha javaslatokat kapunk a *későbbi számok témáira*.

Továbbra is *kérünk és várunk* kutatóktól, oktatóktól, pedagógusoktól, iskoláktól, óvodáktól a fenti határidőkre bármilyen írást, ötletet, kérést, javaslatot és illusztrációt a *Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez* cím alatt közöltek szerint.

1. Bármilyen igényes írást az *köznevelésünk* helyzetéről vagy a *testi-lelki egészségről* helyzetéről. (Hazai, határon túli és nemzetközi vonatkozások egyaránt érdeklődésre tarthatnak számot.)
2. Dolgozatokat más *pedagógiai témában*.
3. *Illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).
4. A szerkesztőség figyelmének felhívását olyan *pedagógus személyiségekre*, akik pályájukkal, munkásságukkal példaként állhatnak a szakma előtt, és akiknek bemutatását interjú, portré vagy önvallomás formájában ajánlják a szerkesztőségnek.
5. *Iskolák, óvodák, kollégiumok bemutatkozását*. (E bemutatkozásoknak nem az önreklámozás a céljuk, hanem a sajátos pedagógiai arculat autentikus felmutatása, amelyből más intézmények is tanulhatnak, ötleteket meríthetnek. Olyan műhelyeket szeretnénk az Olvasókkal felfedeztetni, amelyek kevésbé ismertek ugyan, de munkájuk és eredményeik alapján kiérdemlik a közfigyelmet.)
6. *Reflexiókat*, véleményeket, akár ellenvéleményeket az előző lapszámban megjelent írásokhoz kapcsolódóan.
7. Esetleírásokat az előző vagy az aktuális lapszám fő témájához.
8. *Könyvismertetések*et, recenziókat, kritikát, kulturális híreket.
9. Bármilyen észrevételt, értelmezést, kritikát, esetleírást, vitairatot stb. a nevelés-oktatás *aktualitásairól*.
10. Pedagógiai *kísérletekről* szóló dokumentált beszámolókat.
11. Egy-egy *tantárgy* tanításához kapcsolódó tanulmányt.
12. *Szépírodalmi* alkotást pedagógusoktól vagy tanulóktól.





Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez

A Mester és Tanítvány *konzervatív*, azaz *értékőrző* pedagógiai folyóirat. Célunk, hogy (1) ápoljuk a keresztény elvű pedagógia meglévő hagyományait, (2) hidat építsünk a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat között meglévő szakadék fölé; (3) kapcsolatot teremtsünk a határon innen és a határon túli magyar nyelvű pedagógiai irodalom között; (4) tájékoztatást adjunk a pedagógia világának aktualitásairól, és (5) bemutatkozási lehetőséget biztosítsunk olyan fiataloknak, akik hasonló szellemiségben végzik kutatásaikat.

Kedves Olvasóink, Szerzőink!

1. Várjuk olyan, tudományos igényű írásokat, amelyek akár az *elmélet*, akár a *gyakorlat* felől közelítve tárgyalják a pedagógia, illetőleg az oktatáspolitikus különböző kérdéseit és történéseit.

Az írások kapcsolódhatnak az adott lapszám *fő témájához*, de *reflektálhatnak* a korábban megjelent tanulmányokra, *aktualitásokra* is, érintve a *társadalom* vagy a *pedagógia* bármely kérdését.

2. Helyet kívánunk adni olyan írásoknak is, amelyek ugyan közvetlenül nem hordozzák magukon a keresztény pedagógia látásmódját, de kellőképpen *nyitottak és jóindulatúak* az övéiktől eltérő pedagógiai paradigmák és képviselőik iránt.

3. Szívesen közlünk a pedagógia tárgykörébe tartozó magyar nyelvű: *tanulmányokat* és *elemzéseket* (30 000 bruttó leütésig), *nevelési-oktatási intézményeket bemutató írásokat* és *OTDK-dolgozatokat* (10 000 bruttó leütésig), *könyvismertetőseket* (4 000 bruttó leütésig). A megadott

terjedelmet meghaladó írásokat vagy le kell rövidítenünk, vagy a közlésüktől eltekintünk.

4. Várunk *fotókat, rajzokat, illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).

5. Kérjük föltüntetni minden esetben: a tanulmány címét (és alcímét); a szerző(k) nevét; a munkahely pontos megnevezését, és a szerző levelezési és e-mail címét, ill. telefonszámát, ahol a szerkesztő a szerzőt elérheti.

6. A teljes kéziratot *elektronikus úton* kérjük a szerkesztőségbe megküldeni a következő e-mail címre: mestan@btk.ppke.hu

7. Kérjük, hogy a végjegyzeteket és az irodalomjegyzék tételeit a lent meghatározott formában legyenek kedvesek megadni (ezzel segítve a szerkesztő munkáját!):

Könyvre való hivatkozás:

- Nagy József: *Szeretek szöveget formázni*, Reménység Kiadó, Budapest, 2004.
- Smith, John: *A PC használata. Haladók kézikönyve*, Reménység Kiadó, Budapest, 2004.

Tanulmányra hivatkozás:

- Nagy Pál – Mosoly Éva: *Bátorság*, in: Fuszbergersteinerszki Pál (szerk.): *Erények könyve*, Gyáva Nyúl Kiadó, Budapest, 2001, 320–345. o.

Cikkre hivatkozás:

- Nagy-Mosoly Adél Mária: *Ennyi névvel élni*, in: *Magyar Folyóirat*, 2004. május 12., 15. o.

Köszönjük, hogy ezzel is segítik munkánkat!

A szerkesztő



Mester és Tanítvány

ÉRETTSÉGI

Az *érettségi vizsgálat* már az elnevezésében utal eredeti funkciójára: amikor is a „vének” bizonytságot szereztek arról, hogy az „ifjak” készen állnak átvenni tőlük az élet stafétabotját, vagyis érettek és készek a felnőtt feladatok elvégzésére. Bizonyára ez az a rítus, ami miatt oly erőteljesen kötődik közvéleményünk az érettségi vizsga hagyományához. És ebben rejlik a magyarázata annak is, hogy miért reagál érzékenyen, érzelmileg olykor túlfűtötten köznevelési rendszerünk talán legfontosabb intézményének mindennemű változtatására. A *Mester és Tanítvány* 8. számában soféle írás foglalkozik az érettségi és a felvételi bonyolult összefüggéseivel. Úgy tűnik föl, elegendő információ és érv halmozódott most már fel ahhoz, hogy a közeljövőben hosszú időszakra végleg eldőlhessen a *Hogyan tovább, érettségi és felvételi?* kérdése. Folyóiratunk Érettségi száma a közmegegyezést elősegítő folyamathoz szeretne hatékonyan hozzájárulni írásaival.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba

Előfizetési ár: 600 Ft

Bolti ár: 820 Ft

