

KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK

MA:337

Ugy.

TANTERV ÉS VIZSGA KÜLFÖLDÖN



AKADÉMIAI KIADÓ





# TANTERV ÉS VIZSGA KÜLFÖLDÖN

TANTERV ÉS VIZSGA KÜLFÖLDÖN

1999

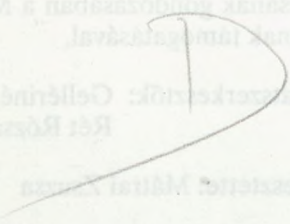




Megjelent az Akadémiai Kiadó és a Könyvtári Kutatók Tudományos  
Tanácsának engedélyével a Művelődési és Könyvtári Minisztérium felkérésére  
napjának tanácsával.

507983

Szerkesztő: Gellért László  
Rét Rózsa



Szerkesztő: Mátai Zoltán

Előzetes: Heltér Eszter

25. fejezet: Nagy József

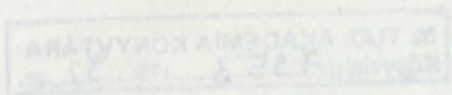
# TANTERV ÉS VIZSGA KÜLFÖLDÖN

A japán vizsgákra vonatkozóan lásd a

A kiadvány szerkesztője: Heltér Eszter, a neveléstudományok doktora, tudomány  
tanácsosa, Kertész Margit, tudománytanácsos, Kálmán Tibor, tanár, a  
neveléstudomány kandidátusa, tudományos főmunkatárs, Mátai Zoltán, a  
nyelv- és irodalomtudomány kandidátusa, tudományos főmunkatárs, Székely László, tudományos  
tanácsos, Székely Péter, a neveléstudomány kandidátusa, tudományos tanácsos.

© Mátai Zoltán, 1991

**Akadémiai Kiadó, Budapest,  
1991**



5

*507963*

Megjelenik az Akadémiai Kiadó és a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsának gondozásában a Művelődési és Közoktatási Minisztérium tárcautatói alapjának támogatásával.

507963

Sorozatszerkesztők: Gellériné Lázár Márta  
Rét Rózsa

Szerkesztette: Mátrai Zsuzsa

Bírálták: Ballér Endre  
Nagy József

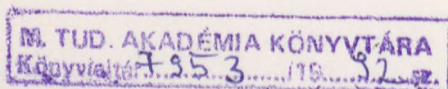
MAGYAR  
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
KÖNYVTÁRA

TANTERV ÉS VIZSGA KÜLDÖN

A kötet szerzői: **Báthory Zoltán**, a neveléstudomány doktora, tudományos tanácsadó; **Kardos Margit**, tudományos munkatárs; **Kádárné Fülöp Judit**, a neveléstudomány kandidátusa, tudományos főmunkatárs; **Mátrai Zsuzsa**, a neveléstudomány kandidátusa, tudományos főmunkatárs; **Szabó Judit**, tudományos munkatárs; **Szebenyi Péter**, a neveléstudomány kandidátusa, tudományos tanácsadó.

© Mátrai Zsuzsa, 1991

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója  
A szedés a Közoktatási Kutatások Titkárságán készült  
Nyomták az Alfaprint Nyomdában  
Felelős kiadó: Akadémiai Kiadó  
Felelős szerkesztő: Róbert Zsófia  
Terjedelem: 9,8 A/5 ív  
ISSN szám: 0238-6577  
ISBN szám: 0963 05 6078





## Tartalom

Előszó <i>Báthory Zoltán</i>	7
Változatok az iskolastruktúrára <i>Mátrai Zsuzsa</i>	11
Tantervi szabályozás Európában <i>Szebenyi Péter</i>	25
Négy vizsgarendszer-modell <i>Mátrai Zsuzsa</i>	79
A japán vizsgaközpont <i>Szabó Judit</i>	97
A holland vizsgaközpont <i>Kádárné Fülöp Judit</i>	109
A nemzetközi érettségi <i>Kardos Margit</i>	117





## Előszó

Normális ember nem szeret vizsgázni. És különösen utál vizsgázni, ha úgy látja, túl sok az előre kiszámíthatatlan tényező. Még akkor se nagyon szeret vizsgázni, ha lelkiismeretesen felkészült a vizsgára és rutinosan vizsgázik. Mindig előfordulhatnak kiszámíthatatlan események: mind a vizsgázóban belül, mind a szituációban kívül. A vizsgák szervezői is örökké bizonytalanok. Ők ugyan jó vizsgát szeretnének, de szinte lehetetlennek érzik, hogy minden lényeges tényező szerepét és hatását végiggondolják és a különböző tényezőket összefésüljék. Valami mindig balul üt ki. A vizsgázók és a vizsgák szervezői egyformán boldogtalan emberek – *miért hát a vizsga?!*

Racionális világunkban erre a kérdésre több jó válasz adható. A szakirodalomban általánosságban három összefüggésre mutatnak rá.

a) A vizsga képzete (rémképe) motiválja a tanulást.

b) A vizsga egy hosszabb tanulási szakasz eredményét minősíti a tanár és a tanuló számára azzal a céllal, hogy jobban, eredményesebben lehessen folytatni a tanulást.

c) A vizsga egy hosszabb tanulási szakasz eredményét minősíti azzal a céllal, hogy a vizsgát vállaló bizonyítványt (minősítést, igazolást) kapjon, és ezáltal önmagát – társadalmilag elfogadott módon – előnyös helyzetbe hozza.

Ez az utóbbi értelmezés a szó eredeti értelmében vett vizsga, a másik két értelmezés a pedagógiai értékelés tág fogalmi körébe tartozik. A vizsga tehát a pedagógiai értékelés speciális esete.

Milyen feltételeknek kell teljesülniük ahhoz, hogy egy vizsgát szakmai szempontból jónak tarthassunk? Egyértelmű, hogy a legfontosabb a szisztematikus tanulás, de legalább ilyen fontos, hogy a kilátásba helyezett bizonyítvány értéke, érvényességi köre egyértelműen meghatározott legyen. Fontos még, hogy a vizsgakövetelményeket előzetesen megfogalmazzák és kihirdessék, és gondoskodás történjék arról, hogy a vizsgázók a vizsgáztatási módszereket megismerhessék. Az így megszervezett vizsgáról mondja a szakirodalom, hogy társadalmilag (az elfogadást illetően, hogy mit számít egy vizsga) és tartalmilag (azt kérdezik-e, amit tanítottak) *érvényes* (accountability, validity), a lebonyolítási módszert tekintve pedig *megbízható* (reliability). A vizsgák megszervezői természetesen azt akarják elérni, hogy az érvényesség és a megbízhatóság feltételei teljesüljenek, és ha lehetséges, a vizsgák légköre még emberi, kel-



lemes legyen. De ez már csak plusz célkitűzés, amelyről sokszor megfedkeznek.

A vizsgázók és a vizsgarendszerek nemzetközi összehasonlítása meggyőzően bizonyítja, hogy a világon szinte mindenütt léteznek vizsgák. (Persze az is előfordul, hogy amit vizsgának neveznek, az lényegében folyamatos értékelés, tehát nem tipikus vizsga.) Feltűnő továbbá az, hogy a vizsgák sokfélék, ami viszont azt bizonyítja, hogy nincs teljesen jó vizsga. Úgy tűnik, az egyetlen racionális hozzáállás, ha a tipikus hibákat igyekszünk kikerülni. Akárhogy nézzük, a vizsgaszervezés heroikus vállalkozás. Ilyesmi fenyeget most minket.

Magyarországon rövidesen vizsgák és vizsgarendszer kiépítésére kerül sor. Nem vitás többé, hogy szabályozási okokból erre szükség van. Már az is eldöntöttnek látszik, hogy ebben a szabályozási rendszerben a *tantervek* (kerettanterv) és a *vizsgák* kiegyenlített szerepet töltenek majd be. A tartalmi szabályozásnak két nevezetes pontja lesz: a bemenetnél egy kerettanterv (a nemzeti alaptanterv), a kimenetnél a rövidesen kidolgozásra kerülő értékelési és vizsgarendszer követelményei. De a vizsgák lokusairól és funkcióiról (milyen évfolyamoknál milyen módszerű vizsgák legyenek) még nincs döntés. A javaslatok, elképzelések megvitatásánál tartunk.

Az oktatásügyben, ha valamit nem tudunk, jó a komparatiztikai módszerhez nyúlni: megnézni, hogyan csinálják mások – a gazdagabbak, a fejlettebbek, a tapasztaltabbak? – Mi is ezt tesszük ebben a kötetben: az *Értékelési Központ munkatársai összehasonlító pedagógiai vizsgálataik első eredményeit nyújtják át az olvasónak*. Ez a mi hozzájárulásunk a most kibontakozó vitához. Hiszen azt már látjuk, hogy ebből a feladatból nem bújhatunk ki, bármennyire szeretnénk is futni előle, mint Jónás a prófétaságtól. Ha már javasolnunk kell valamit, legalább tudjuk, hogy ezt milyen előfeltevések ismeretében tesszük. Ezzel az attitűddel fordultunk a vizsga témában az összehasonlító pedagógia módszeréhez.

A tanulmánykötet a vizsga oktatásügyi és oktatáspolitikai összefüggéseinek a bemutatásával kezdődik: melyek az iskolastruktúra és a vizsga, a tantervi szabályozás és a vizsga összefüggései. Ezekkel a kérdésekkel foglalkozik Mátrai Zsuzsa első írása és Szébenyi Péter tanulmánya. Ezen kérdések felvetése fontos előfeltétele a vizsga beágyazásának az oktatási rendszerbe. A tágabb összefüggések elemző bemutatását egy közoktatási záróvizsga (érettségi) rendszerlemeinek összehasonlító bemutatása követi (Mátrai Zsuzsa második írása). A szerző a tanulmányában a záróvizsgával összefüggésben hét eldöntendő kérdést, dilemmát



sorol fel (olyanokat, hogy külső vagy belső legyen a vizsga, regionálisan vagy országosan szervezzék, stb.), és négy oktatási "nagy hatalom" (Anglia, Németország, Svédország, Japán) gyakorlatának az ismertetésével ad a kérdésekre választ. Izgalmas, alapvető tanulmány mindenkinek, aki vizsgaszervezéssel kíván foglalkozni. És már előre látható, hogy a magyar "érettségi-hibrid" tervezésekor ezekre a kérdésekre adandó válaszok egyszerűen nem kerülhetők meg. A tanulmánykötetben ezután két vizsgaközpont (japán, holland) ismertetése következik (Szabó Judit írása és Kádárné Fülöp Judit a helyszínen szerzett tapasztalatokkal is gazdagított tanulmánya.) Itt szeretném megjegyezni, hogy mennyire anakronisztikus, hogy nem minden esetben támaszkodhatunk elemzéseinkben a személyes benyomásokra is. A vizsgaközpontok némileg kiemelt tárgyalása azt sugallja, amit a külföldi tapasztalatok megerősítenek, hogy országos és/vagy regionális értékelési központok nélkül egyetlen ország sem vállalkozhat vizsgák és vizsgarendszer meghonosítására. A tanulmánykötetet a nemzetközi érettségi ismertetése zárja (Kardos Margit írása).

Nem vitás, humánus, értelmes, teljesítményre ösztönző vizsgát, vizsgákat szeretnénk középiskolás fiataljaink számára szervezni. A jelenlegi, fölöslegesnek érzett kettős vizsgáztatástól (érettségi és felvételi) is szeretnénk megóvni őket. Következésképpen implicite a középiskolák presztízsét is szeretnénk visszaállítani, hogy bizonyossá váljon, a középiskolák érvényesen és megbízhatóan tudják neveltjeikről megállapítani, milyen mértékben alkalmasak felsőfokú tanulmányokra vagy kvalifikált munkakörök betöltésére. És csak reméljük, hogy egyetemeink és főiskoláink az új érettségi bővületében majd belátják, ennek a kérdésnek az eldöntését teljes nyugalommal a gimnáziumokra és a szakközépiskolákra bízhatják.

Budapest, 1991. június

Báthory Zoltán





## VÁLTOZATOK AZ ISKOLASTRUKTÚRÁRA

Ha a különböző országok iskolastruktúráját tanulmányozzuk, első megközelítésben igen nagy eltéréseket találunk, egyrészt a közoktatásban megjelenő iskolák fajtái, másrészt az alsó- és középfokú oktatást elválasztó, illetve tagoló iskolaszakaszok szerint. A különbözőségek mentén kialakult iskolastruktúra-változatok azonban lényegében három típusba sorolhatók.

1. *Tagolt iskolastruktúra.* Ebbe a típusba azoknak az országoknak az iskolastruktúrája tartozik, amelyekben csak a meghatározott időtartamú elemi iskola egységes. A középfok alsó és felső szakaszában sokféle iskolafajta él egymás mellett.
2. *Részben egységes iskolastruktúra.* Erre a típusra az jellemző, hogy az elemi iskola mellett a középfok alsó szakasza is egységes, és csak a középfok felső szakaszában találunk párhuzamosan létező iskolafajtaikat.
3. *Egységes iskolastruktúra.* Ezt a típust úgy definiálhatjuk, mint egy olyan iskolastruktúrát, amelyben nemcsak az elemi iskola és a középfok alsó szakasza, hanem a középfok felső szakasza is egységes.

Tanulmányomban ezt a három iskolastruktúra-típust elemzem konkrét példákon keresztül. A tagolt iskolastruktúra-típusra az **angol és a német**, a részben egységes típusra a **japán**, az egységes típusra pedig a **svéd** példát mutatom be.

### A tagolt iskolastruktúra

#### Az angol iskolastruktúra

Az angol iskolastruktúra igen bonyolult, és a kívülálló számára nehezen áttekinthető rendszer. Minthogy szerves fejlődés eredménye, együtt élnek benne a régi és az újabb alakzatok és szerkezeti tagolóadások. A tájékozódás megkönnyítése érdekében az 1. ábra csak Angliára



és Walesre vonatkozik – a skót iskolastruktúrával, mely ennél sokkal egyszerűbb és egységesebb, nem foglalkozom.

Az 1. ábrából kitűnik, hogy az angliai gyerekek 5 éves korukban kezdik meg iskolai tanulmányaikat és a tankötelezettség 16 éves korig tart. Továbbá az is látható, hogy az állami iskolákban kétfajta tagolódás él egymás mellett: a *kétfokozatú* és a *háromfokozatú* struktúra. A kétfokozatú struktúra elemi iskolára (primary) és középiskolákra (secondary) tagolódik, míg a háromfokozatú alsó (first), közép (middle) és felső (high) iskolára. Ez utóbbiak belső tagolódása különböző lehet: van 3+4+6-os, 4+4+5-ös és 5+4+4-es szerkezet is.

Részletesebben a kétfokozatú iskolastruktúrával foglalkozunk, minthogy ez a legelterjedtebb. Az **elemi iskolák** 6 osztályosak, egy részük 3+3 osztályra tagolódik. A középiskolák felé irányuló szelekció 11 éves korban kezdődik el.

A **középiskolák** változatos képet mutatnak. A hagyományos 8 osztályos gimnázium (grammar school) tovább él, és akik ezt választják, azok 14 éven át, 19 éves korukig járnak iskolába. Ez az erős szelekcióra épülő, magas műveltséget biztosító iskolatípus a tanulóknak kb. 3%-át tömöríti.

A középiskolák között a másik pólust az 5 osztályos modern középiskola (secondary modern school) képviseli, amely a 16 éves korig tartó tankötelezettség végénél zárul, és összesen 11 osztály elvégzését jelenti. Ebbe a minimális középfokú műveltséget nyújtó iskolatípusba a tanulóknak kb. 5%-a jár.

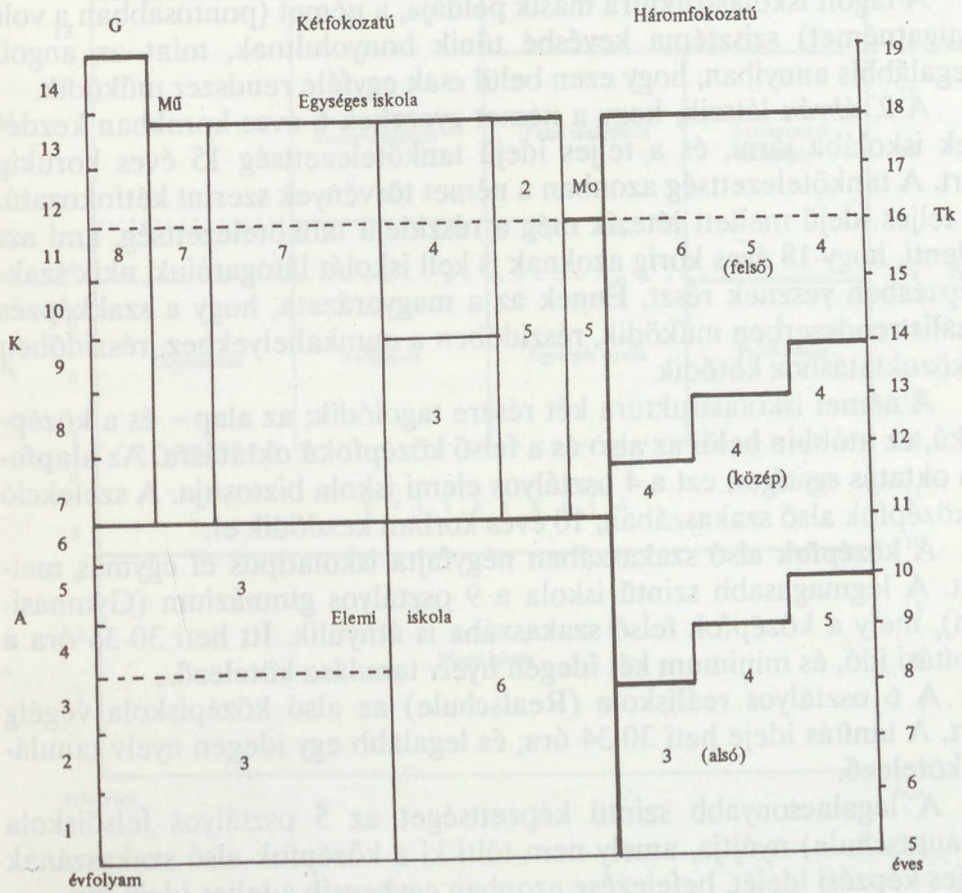
A műszaki iskolák 7 osztályosak, s a képzés 18 éves korig tart. Így összesen 13 osztályt végeznek el az itt tanuló diákok. Az általános műveltség mellett ebben az iskolatípusban a hangsúly értelemszerűen a műszaki tárgyakon van.

A legelterjedtebb középiskola-típus a 18 éves korig tartó *egységes iskola* (comprehensive school). A tanulóknak kb. 89 %-a jár ide. Népszerűségét az indokolja, hogy a két szélső pólus, a gimnázium és a modern középiskola anyagát közelíti egymáshoz. Így a többség számára nem jelent elérhetetlen célt, ugyanakkor nem jelent zsákutcát, a továbbhaladás irányát lezáró képzési formát sem. Belső szerkezetét tekintve többféle lehet: van 7 éves tagolatlan és 3+4-es szerkezetben működő egységes iskola, de létezik sok olyan is, ahol a tankötelezettséget lezáró 5 osztály után a külön szervezett érettségi tagozatba (sixth form) kerülnek a tanulók.

Láthatjuk, hogy az angol iskolastruktúra középfokon valóban rendkívül *tagolt*. Ennek ellenére, a tömegoktatás igényeinek növekedéséből



## Az angol iskolastruktúra



1. ábra

A = alapfokú oktatás  
 K = középfokú oktatás  
 Tk = tankötelezettség

G = gimnázium  
 Mű = műszaki középiskola  
 Mo = modern középiskola



következően határozottan érzékelhető benne az egységesedés trendje. Az egységes iskola (a comprehensive school) választásának magas aránya ezt egyértelműen mutatja.

## A német iskolastruktúra

A tagolt iskolastruktúra másik példája, a német (pontosabban a volt nyugatnémet) szisztéma kevésbé tűnik bonyolultnak, mint az angol. Legalábbis annyiban, hogy ezen belül csak egyféle rendszer működik.

A 2. ábrán látszik, hogy a német gyerekek 6 éves korukban kezdenek iskolába járni, és a teljes idejű tankötelezettség 15 éves korukig tart. A tankötelezettség azonban a német törvények szerint kétfokozatú. A teljes idejű mellett létezik még a részidejű tankötelezettség, ami azt jelenti, hogy 18 éves korig azoknak is kell iskolát látogatniuk, akik szakképzésben vesznek részt. Ennek az a magyarázata, hogy a szakképzés duális rendszerben működik, részidőben a munkahelyekhez, részidőben a közoktatáshoz kötődik.

A német iskolastruktúra két részre tagolódik: az alap- és a középfokú, ez utóbbin belül az alsó és a felső középfokú oktatásra. Az **alacsonyfokú** oktatás *egységes*, ezt a 4 osztályos elemi iskola biztosítja. A szelekció a középfok alsó szakaszában, 10 éves korban kezdődik el.

A **középfok** alsó szakaszában négyfajta iskolatípus él egymás mellett. A legmagasabb szintű iskola a 9 osztályos gimnázium (Gymnasium), mely a középfok felső szakaszába is átnyúlik. Itt heti 30-36 óra a tanítási idő, és minimum két idegen nyelv tanulása kötelező.

A 6 osztályos reáliskola (Realschule) az alsó középiskola végéig tart. A tanítás ideje heti 30-34 óra, és legalább egy idegen nyelv tanulása kötelező.

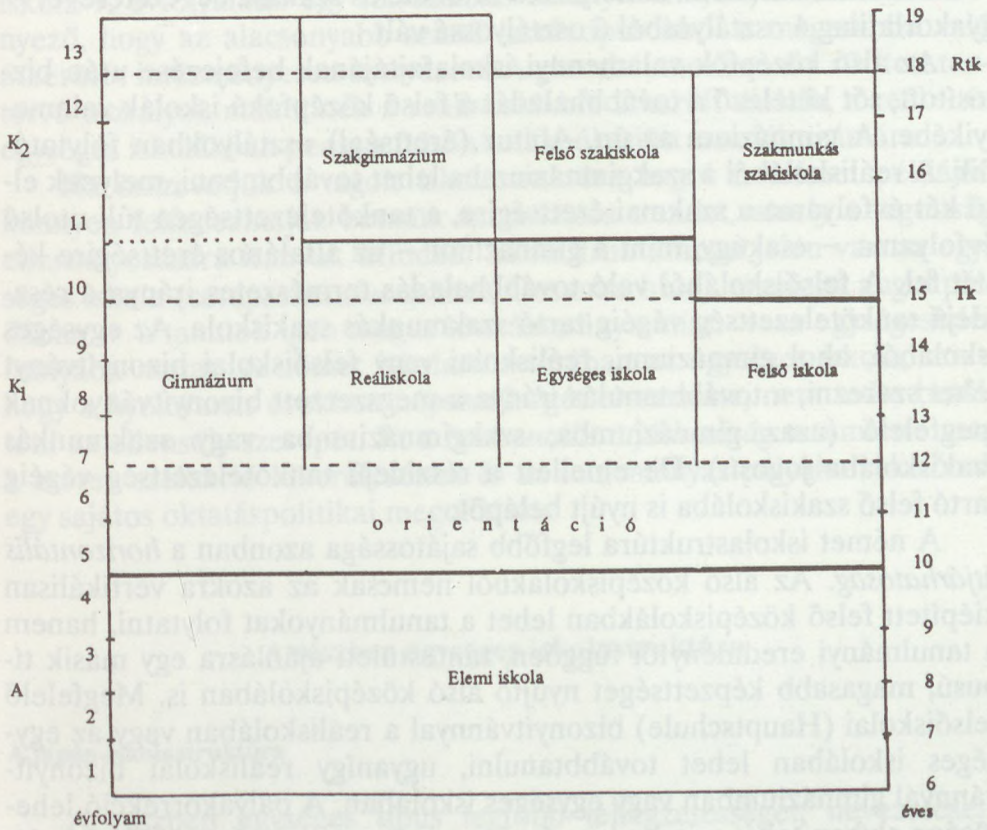
A legalacsonyabb szintű képzettséget az 5 osztályos felsőiskola (Hauptschule) nyújtja, amely nem tölti ki a középfok alsó szakaszának teljes képzési idejét, befejezése azonban egybeesik a teljes idejű tan

kötelezettség időhatárával. Itt heti 30-33 óra a tanítási idő, és egy idegen nyelvet lehet tanulni, bár nem kötelezően.

Az angol példához hasonlóan, a német iskolarendszerben is kialakult – a tömegoktatás igényeinek nyomására – az *egységes iskola* (Gesamtschule), amely 6 osztályos, és az alsó középfok végéig tart. Ez az iskolafajta a felsőiskola, a reáliskola és a gimnázium követelményeinek közelítését célozza. Szerkezetében lehet kooperatív vagy integrált. Az első esetben az egységes iskolán belül – az átjárhatóság biztosításával – megmaradnak a három iskolafajtának megfelelő képzési ágak, a második esetben viszont ezek már teljesen megszűnnek.



## A német iskolastruktúra



2. ábra

- A = alapfokú oktatás
- K<sub>1</sub> = alsó középfokú oktatás
- K<sub>2</sub> = felső középfokú oktatás
- Tk = teljes idejű tankötelezettség
- Rtk = részidejű tankötelezettség



Bármely iskolatípust választja is a tanuló, az alsó középfok első két évfolyamát, vagyis az 5. és 6. osztályt mindenütt orientációs szakasznak tekintik. Ez azt jelenti, hogy ezeken az évfolyamokon mindegyik iskolatípusban közös a tantervi anyag, és a 6. osztály végén a tanulmányi eredménytől függően iskolatípust lehet váltani. Az egységes elemi iskolázás – a szelekciós időhatárt kiterjesztő orientációs szakasz bevezetésével – gyakorlatilag 4 osztályosból 6 osztályossá vált.

Az alsó középfok valamennyi iskolafajtájának befejezése után biztosított, sőt kötelező a továbbhaladás a felső középfokú iskolák valamelyikébe. A gimnázium az ún. Abitur (érettségi) osztályokban folytatódik. A reáliskolából a szakgimnáziumba lehet továbbmenni, melynek első két évfolyama a szakmai érettségire, a tankötelezettségen túli utolsó évfolyama – csakúgy, mint a gimnázium – az általános érettségire készít fel. A felsőiskolából való továbbhaladás természetes iránya a részidejű tankötelezettség végéig tartó szakmunkás szakiskola. Az egységes iskolából, ahol gimnáziumi, reáliskolai vagy felsőiskolai bizonyítványt lehet szerezni, a továbbtanulás iránya a megszerzett bizonyítványoknak megfelelő (azaz gimnáziumba, szakgimnáziumba vagy szakmunkás szakiskolába jogosít). De emellett a részidejű tankötelezettség végéig tartó felső szakiskolába is nyújt belépőt.

A német iskolastruktúra legfőbb sajátossága azonban a *horizontális átjárhatóság*. Az alsó középiskolákból nemcsak az azokra vertikálisan kiépített felső középiskolákban lehet a tanulmányokat folytatni, hanem a tanulmányi eredménytől függően, tantestületi ajánlásra egy másik típusú, magasabb képzettséget nyújtó alsó középiskolában is. Megfelelő felsőiskolai (Hauptschule) bizonyítvánnyal a reáliskolában vagy az egységes iskolában lehet továbbtanulni, ugyanígy reáliskolai bizonyítvánnyal gimnáziumban vagy egységes iskolában. A pályakorrekció lehetősége elvben tehát mindenki számára adott, a tanulmányok megkezdése egy alacsonyabb szintű alsó középiskola-típusban nem jelent zsákutcát. Ez azonban fordítva is igaz. Nem megfelelő tanulmányi eredmény esetén alacsonyabb szintű alsó középiskolába is átirányítható a tanuló. Itt is a tantestületi értékelés a döntő, vita esetén azonban a szülő kérheti gyermeke levizsgáztatását.

Az iskolatípusok közti horizontális átjárhatóságot a valóságban három tényező teszi működőképpé. Az egyik, hogy az egyes iskolatípusok tantervében és a tanításra fordított heti óraszámokban nincsenek feloldhatatlan eltérések. Karakterisztikus különbség csak abban van, hogy hol hány idegen nyelvet tanítanak kötelezően, illetve választhatóan. A második tényező, hogy az egyes iskolatípusok bizonyítványai



egymásra épülnek. Egyrészt a magasabb bizonyítvány magában foglalja az alacsonyabbat, másrészt a magasabb szintű alsó középiskolából ki lehet lépni egy alacsonyabb szintű bizonyítvánnyal. (Például a gimnáziumból 9. évfolyamon egy felsőiskolai, a 10. évfolyamon egy reáliskolai vagy egységes iskolai bizonyítvánnyal, és ugyanígy a reál- és egységes iskola 9. évfolyamán egy felsőiskolai bizonyítvánnyal.) A harmadik tényező, hogy az alacsonyabb szintű iskolatípusokból a magasabbba való átkerülés intézményesen szervezett. A gimnáziumokban ún. sűrített tantervű osztályok működnek a reáliskolákból átkerült diákok, a reál- és egységes iskolákban pedig a felsőiskolákból átjött tanulók számára.

Ha összevetjük a tagolt iskolastruktúra angol és német példáját, könnyen felfedezhetjük bennük azt a közös trendet, amely a tagoltság ellensúlyozására irányul. Mindkét iskolastruktúrában jelen van az egységes iskola (comprehensive school, Gesamtschule), amely az angol példában – a tanulók igen magas létszámáránya miatt – az egységesedés irányába mutat. A német iskolastruktúrában az egységes iskola, mint-hogy a nyolcvanas években népszerűségét elvesztette, nem tudta betölteni az ellensúly szerepét. Itt a *horizontális átjárhatóság* teremtette meg a merev szelekció kikerülésének és az intézményes pályakorrekciónak egy sajátos oktatáspolitikai megoldását.

## A részben egységes iskolastruktúra

### A japán iskolastruktúra

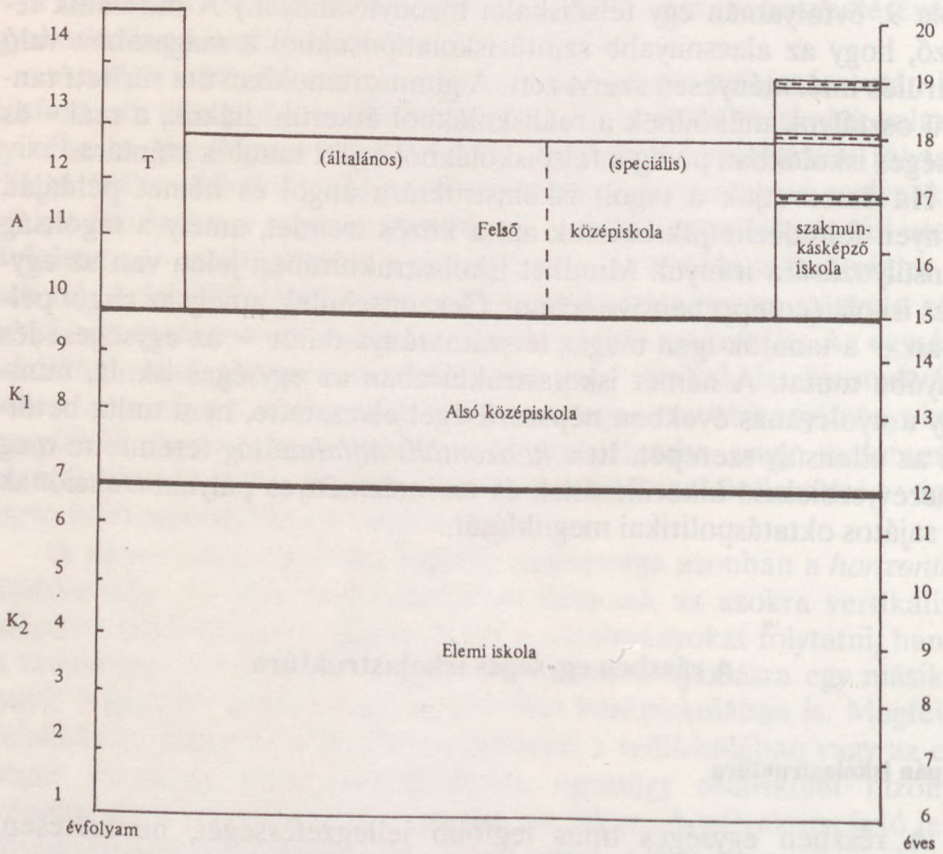
A részben egységes típus legfőbb jellegzetességét, nevezetesen, hogy nemcsak az alapfokú, de az alsó középfokú oktatás is egységes, a japán példa szerint úgy is fogalmazhatjuk, hogy a tankötelezettség határáig egységes az iskolastruktúra.

A 3. ábrán látható, hogy a japán gyerekek 6 éves korban kezdik el iskolai tanulmányaikat, és a tankötelezettség 15 éves korig tart. Az iskolaszervezet alap- és középfokra tagolódik, mely utóbbi további alsó és felső szakaszra.

Az **alapfokú** oktatást a 6 osztályos egységes elemi iskola biztosítja. A szintén egységes alsó középiskola további 3 osztály elvégzését jelenti. Így a tankötelezettség határáig 9 osztály elvégzése kötelező.



## A japán iskolastruktúra



- A = alapfokú oktatás  
 K<sub>1</sub> = alsó középfokú oktatás  
 K<sub>2</sub> = felső középfokú oktatás  
 Tk = tankötelezettség  
 T = technikum

3. ábra

A felső középfokú oktatás már tagolt, három iskolatípus él egymás mellett. A legjelentősebb a 3 éves felső középiskola, melynek van általános és speciális tagozata. Emellett létezik a szakmunkásképző iskola, 2, 3 és 4 évfolyamos változattal. A harmadik iskolatípus pedig a technikum, mely lévén 5 évfolyamos, egyfajta hidat képez a középfokú és a felsőoktatás között.

Az alsó középiskolából a felső középfokú oktatás iskolatípusainak valamelyikébe a teszteredmények és az alsó középiskolai bizonyítvány alapján lehet bejutni. Ezek a mutatók nem a zárt létszámú szelekciót, hanem a továbbtanulásra való alkalmasság igazolását szolgálják. Ezt jól tükrözi, hogy a nyolcvanas évektől 90% fölé emelkedett – a megfelelő populációban – azoknak a tanulónak a száma, akik a felső középiskolában folytathatták tanulmányaikat. Ebből az adatból kitűnik, hogy a japán iskolastruktúra ma már a felső középfokú oktatás szintjén is erősen az egységesedés irányába halad.

## Az egységes iskolastruktúra

### A svéd iskolastruktúra

Az egységes iskolastruktúrát úgy definiáltam, mint olyan típust, amelyben az alapfokú oktatás mellett a középfok mindkét szakasza egységes. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ebben a típusban nem számolnak a felső középiskolában már kitüntetetten jelentkező különböző pályaorientációs igényekkel. Elvileg különböző megoldások lehetségesek. A svéd példa egy sajátos alternatívával szolgál, mégpedig az egységes felső középiskolán belüli differenciáció alternatívájával.

A svéd gyerekek 7 éves korban iratkozhatnak be az iskolába, és tankötelezettségük 16 éves korukig tart. A tankötelezettség időszaka a 6 osztályos, két szakaszra osztott egységes elemi iskolát, és a középfok alsó szakaszában működő 3 osztályos egységes alsó középiskolát foglalja magában.

A középfok felső szakaszában az egységes felső középiskola 25 sávban (line) szervezi rendszerbe a különböző pályaorientációs igényeknek megfelelő tanulási lehetőségeket. A sávválasztásban a tanulók szándéka a kiindulópont, de az egyes sávokba való bejutást a tanulmányi eredmények is befolyásolják.



Mint a 4. ábrán látható, a különböző sávokhoz eltérő, 4, 3, illetve 2 éves tanítási idő párosul. A leghosszabb idejű képzést a négy éves műszaki sáv nyújtja. További 4 sáv közül választhatnak azok a tanulók, akik elsősorban a magas műveltséget nyújtó, ún. akadémiai tudományokat kívánják tanulni. Az akadémiai sávok mindegyike 3 éves. Emellett négy sáv, az ún. általános sávok biztosítják az általános műveltség megszerzését, rövidebb képzési időben, két év alatt. És végül van 16 különböző, ún. szakképzési sáv, melyek mindegyikében szintén két év a tanítási idő.

A 25. de lényegileg négyfajta sáv tantervei – noha természetüknél fogva eltérő pályaorientációs igényeket elégítenek ki – *közösek* abban, hogy a tantárgyak ún. három szektorát mindegyik magában foglalja. Vagyis az első szektorban a művészeteket és társadalomtudományokat, a másodikban a közgazdaságtant és a kereskedelmet, a harmadikban pedig a természettudományokat és műszaki tudományokat, csak eltérő arányban és szerkezetben. Az egységes felső középiskola lényegi elemének, a közös tantervi magnak az érvényesülését azonban nemcsak az említett három tantárgyi szektor jelenléte biztosítja. Ha a kínálat oldaláról nézzük, a közös tantervi mag része minden sávban az anyanyelv, az állampolgári ismeretek és a testnevelés. És ha a közös tantervi mag megvalósulását egy kereszt szempont beiktatásával is megvizsgáljuk, azt látjuk, hogy a többséget kitevő szakképzési sávokban, ahol az általánosan képző tárgyak választhatók, a tanulók döntő többsége választja a *matematikát*, a *rajzot*, az idegen nyelvek közül pedig az *angolt*.

Az egységes iskolastruktúra svéd példája tehát úgy oldja meg az *egységesség és differenciáció* problémáját a felső középfokú oktatásban, hogy sokféle képzési ágat kínál, ugyanakkor egyfajta elvárt alapműveltséget is nyújt a közös tantervi mag érvényesítésével.

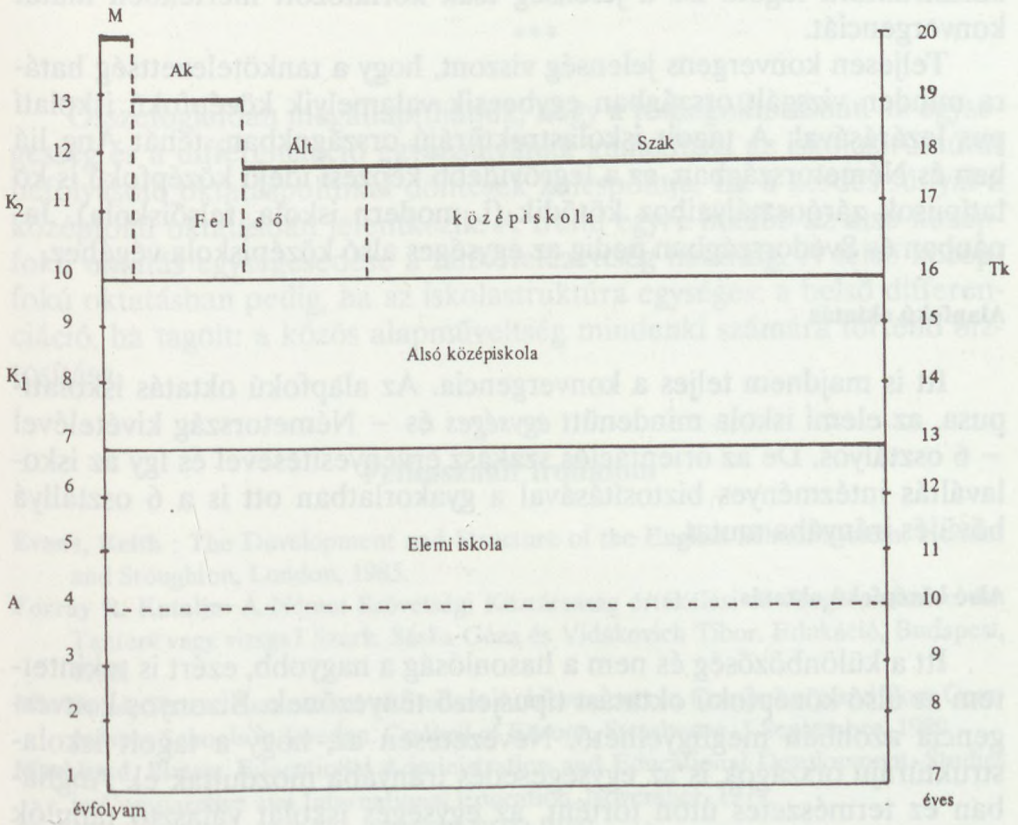
### Konvergens jelenségek

A négy példán bemutatott három iskolastruktúra-típus bizonyos fontosnak ítélt tényezői mentén azt próbáljuk megvizsgálni, hogy fellelhetők-e bennük, illetve ha igen, milyen mértékben a konvergenciára mutató jelenségek. A vizsgálat tényezői a következők: tankötelezettség, alapfokú oktatás, alsó középfokú oktatás, felső középfokú oktatás.

#### Tankötelezettség

Eltekintve most attól a különbségtől, hogy az iskolakezdés korhatára 5 és 7 éves kor között változik, illetve hogy ennek megfelelően a tan-

### A svéd iskolastruktúra



4. ábra

- A = alapfokú oktatás
- K<sub>1</sub> = alsó középfokú oktatás
- K<sub>2</sub> = felső középfokú oktatás
- Tk = tankötelezettség
- M = műszaki sáv (1)
- Ak = akadémiai sáv (4)
- Ált = általános sáv (4)
- Szak = szakképzési sáv (16)



kötelezettség hány éves korban zárul, az alábbi megállapításokat tehetjük. *Anglia* kivételével, ahol a tankötelezettség 11 osztály elvégzéséhez kötött, a kötelező iskoláztatás időtartama *Japánban*, *Svédországban* és *Németországban* egyaránt 9 osztály. Azzal a megjegyzéssel, hogy ez utóbbi országban, a *részidejű tankötelezettséget* is beszámítva, ez 12 osztályra bővül. A leghosszabb tehát ott a tankötelezettség ideje, ahol az iskolastruktúra tagolt. Ez a jelenség csak korlátozott mértékben mutat konvergenciát.

Teljesen konvergens jelenség viszont, hogy a tankötelezettség határa minden vizsgált országban egybeesik valamelyik középfokú iskolatípus lezárásával. A tagolt iskolastruktúrájú országokban, tehát Angliában és Németországban, ez a legrövidebb képzési idejű középfokú iskolatípusok záróosztályaihoz kötődik (l. modern iskola, felsőiskola), Japánban és Svédországban pedig az egységes alsó középiskola végéhez.

### Alapfokú oktatás

Itt is majdnem teljes a konvergencia. Az alapfokú oktatás iskolatípusa, az elemi iskola mindenütt *egységes* és – Németország kivételével – 6 osztályos. De az orientációs szakasz érvényesítésével és így az iskolaváltás intézményes biztosításával a gyakorlatban ott is a 6 osztályú bővülés irányába mutat.

### Alsó középfokú oktatás

Itt a különbözőség és nem a hasonlóság a nagyobb, ezért is tekintetem az alsó középfokú oktatást típusjelző tényezőnek. Bizonyos konvergencia azonban megfigyelhető. Nevezetesen az, hogy a tagolt iskolastruktúrájú országok is az egységesedés irányába mozdultak el. Angliában ez természetes úton történt, az egységes iskolát választó tanulók számarányának rendkívüli megnövekedésével, míg Németországban az intézményes átjárhatóság biztosítása lett az az oktatáspolitikai faktor, amely az egyirányú differenciációt, ha nem is oldotta fel, de legalább az egységes feltételek és lehetőségek szintjén folyamatosan korrigálhatóvá tette.

### Felső középfokú oktatás

Itt az egységesség és differenciáció problémájának megoldása a konvergencia tekintetében középúton halad. A vizsgált országok felső középfokú oktatására – Svédországot kivéve – strukturálisan inkább a



tagoltság a jellemző. Svédország is számol a tagoltság pályaorientációs előnyeivel, de ezt az egységes felső középiskolán belül belső és nem strukturális differenciációval oldja meg. A strukturális differenciációt alkalmazó országokban viszont a tagoltságnak kialakult valamilyen elensúlya. Németországban a már említett átjárhatóság, Angliában és Japánban pedig egy-egy iskolatípus természetes úton jelenkező túlsúlya (egységes iskola, felső középiskola).

\*\*\*

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a tömegoktatásban az egységesség és a differenciáció egyensúlyának kialakítása az iskolastruktúrát befolyásoló oktatáspolitikai döntések kulcsponjtja. Ez a kérdés súllyal a középfokú oktatásban jelentkezik. A trend egyre inkább az alsó középfokú oktatás egységeseése a tankötelezettség határáig. A felső középfokú oktatásban pedig, ha az iskolastruktúra egységes: a belső differenciáció, ha tagolt: a közös alaplmlveltség mindenki számára történő biztosítása.

### Felhasznált irodalom

- Evans, Keith : The Development and Structure of the English School System. Hodder and Stoughton, London, 1985.
- Forray R. Katalin: A Német Szövetségi Köztársaság értékelési és vizsgarendszere. In: Tanterv vagy vizsga? Szerk. Sáska Géza és Vidákovich Tibor. Edukáció, Budapest, 1990.
- Marklund, Sixten: Assessment of Student Achievements in Compulsory and Post-Compulsory Schools in Sweden. Council of Europe, Strasbourg, 1 September, 1989.
- Marklund, Sixten: Educational Administration and Educational Development. Studies in Comparative and International Education. November, 1979.
- Outline of Education in Japan. MONBUSHO, 1981.
- The Education Structures in the Member States of the European Communities. Commission of the European Communities, Brussels - Luxembourg, 1987.
- The Swedish School System. The Swedish National Board of Education, Stockholm, 1986.
- The Educational System in the Federal Republic of Germany. Governance, Structures, Courses. Foreign Office of the Federal Republic of Germany. Courir-Druck, Bonn, 1984.





## TANTERVI SZABÁLYOZÁS EURÓPÁBAN

Ha végigtekintünk a második világháború utáni évtizedek Európájának tantervi rendszerein, három jellegzetes típust különíthetünk el egymástól: 1. a demokratikus országok *kontinentális típusú*, 2. az *angolszász típusú* és 3. a kelet-európai országokban bevezetett *sztálini típusú* tanterveket. Az első típus sajátossága, hogy az iskolákban folyó munkát központilag meghatározott tantervi keretbe foglalja, a pedagógiai gyakorlat azonban a választható tankönyvek és programok eredményeként jelentős autonómiát élvez. A második típust képviselő országokban a nyolcvanas évekig egyáltalán nem léteztek központi tantervek (pl. Angliában és Dániában), vagy semmitmondóak, súlytalanok voltak (pl. Hollandiában). Az iskolák helyi tantervek alapján dolgoztak. A harmadik típust jól ismerjük. Fő jellemzője, hogy az „egységes ideológián” alapuló uniformizáló központi tantervek mellett az „egytankönyvűség” szabta rendkívül szűkre az iskolák mozgásterét.

A kilencvenes évek elejére ez a kép számottevően módosult. Angliában, Dániában, Hollandiában központi tantervek készültek, illetve készülnek. A kontinentális tantervű országokban pedig a különböző iskolatípusokat egymáshoz közelítő megoldások kerültek előtérbe, ugyanakkor a helyi tantervfejlesztési igények is nagyobb lehetőségeket kapnak. Hasonló irányban indultak el a kelet-európai országok. Úgy látszik: az ezredfordulóhoz közeledve Európa ezen a területen is az integrálódás felé tart.

Egyetlen tanulmány keretében teljességre törekvő áttekintést adni az európai tantervekről reménytelen vállalkozás lenne. Nyilvánvaló, hogy ki kell emelni néhány „megfigyelési szempontot”. A hazai (központi és helyi) tantervfejlesztési munkálatok szükségleteit figyelembe véve, ezek leginkább a következő kérdések köré csoportosíthatók:

- a) Hogyan készülnek, és ki hagyja jóvá a tanterveket?
- b) Milyen mértékben teszik lehetővé vagy korlátozzák a tantervek az iskolák és a nevelők autonómiáját?
- c) Milyen a tantervfejlesztés mozgási iránya? Melyek az újabb tantervi rendelkezések, releváns kísérletek?

A továbbiakban e szempontok szerint próbáljuk meg bemutatni a különböző tantervtípusokat, tanterveket.



## A kontinentális típusú tantervek

Mielőtt a mai kontinentális típusú tantervek elemzéséhez hozzáfognánk, röviden szólni kell eredetükről. Ezzel magyarázható ugyanis leginkább a közös gyökerekből fakadó egységes jellegük.

Ahogy az európai központosított közoktatásnak általában, úgy a központi tanterveknek is a reformáció és ellenreformáció küzdelmeiben lelhetjük fel az előzményeit. Igaz: a reformációval a korábban „egységes” középkori oktatási rendszer eltérő utakra tért, de ezzel együtt mind a protestáns, mind a katolikus oktatási intézményeknek határozottabban kellett megfogalmazniuk saját oktatási rendszerüket. Luther legközelebbi munkatársát, *Melanchton* már a kortársak a „*Praeceptor Germaniae*” (Németország tanítója) címmel tisztelték meg, ami nemcsak képletesen értendő, hiszen valójában 56 német város alakította ki vagy át iskolarendszerét az ő útmutatásai alapján. A Herzberg város kérelmére 1538-ban készített tervezetét ma is a német gimnáziumok „alapítóleveleként” tartják számon. Mivel a reformáció úttörői csakis a világi fejedelmekhez, illetve a városi hatóságokhoz fordulhattak – a megítélésük szerint rendkívül fontos, de az egyház által korábban elhanyagolt – iskolaügy fejlesztése érdekében, megszülettek az első *állami tanügyi* dokumentumok, *szabályrendeletek*. A fejedelmeket az egyházak és iskolák látogatására, ellenőrzésére ösztönözve szerkesztette meg Melanchton híres „*Visitationsbüchlein*”-t, melynek legértékesebb része a függelékében helyet foglaló „*Kursächsische Schulordnung*”, a százországi iskolaügy első központi szabályozása. Ugyanígy az 1542-ben kiadott schleswig-holsteini „*Kirchen- und Schulordnung*” is központi állami „iskolarend” volt. Az 1559-es württembergi szabályzat, amelyen Melanchton mellett már Sturm hatása is érződik, egészen részletesen intézkedett a fejedelemség teljes közoktatási rendszeréről.

Ezek az első állami tanügyi rendeletek a közoktatás általános szabályozásának keretében meghatározták a tanítandó stúdiumokat, sőt az órarendet is, és így joggal tekinthetők a *központi tantervek kezdeti formáinak*, amelyeket az egyes városok és iskolák a maguk sajátos igényeinek megfelelően adaptáltak.

A katolikus iskolák tanítási rendjének egységes szabályozása a jezsuitákra várt. A 13 évig nagy gonddal csiszolt, 1599-ben megjelent *Ratio Studiorum* majdnem kétszáz évig volt érvényben a Jézus-Társaság összes rendtartományában. Megjegyzendő, hogy a jezsuita iskolák tanulmányi rendje (melyet sokáig a piaristák is követtek) formailag erő-



sen hasonlított Melanchton és Sturm rendszeréhez. S ez nem véletlen, hiszen a maguk idejében a modern protestáns és katolikus iskolák egyaránt a humanizmus gyökereiből táplálkoztak, a humanisztikus műveltséget közvetítették. Így azután a felvilágosodás korának uralkodói bizonyos mértékig „közös alapra” építhették országos tanügyi szabályzataikat. Ezek sorába tartozott például I. Frigyes Vilmos 1736-os Scholor-dungja és Nagy Frigyes 1763-as General-Landschulreglamenje, a Mária Terézia féle 1777-es Ratio Educationis vagy II. Katalin 1782–86-os iskolareformja. E dokumentumok részletes állami tanterveket is tartalmaztak, de nem csupán tantervek voltak, hanem annál szélesebb, részletes „oktatási törvények”. Az első *elkülönült*, mai értelemben vett *központi állami tantervek* csak később, a 18. század végén, a 19. század kezdetén jelentek meg. Közülük kivételes hírnévre tett szert az újjászervezett porosz gimnáziumok 1816-ban kiadott „Normalplan”-ja, amelyet sokáig valóban normának (mintának) tekintettek a későbbi tantervek szerkesztői Közép-, Észak- és Kelet-Európában.

A kontinentális típusú tanterveknek a 19. század elejétől kezdve két „alfaja” alakult ki: egyrészt az imént említett német-porosz, másrészt a francia. A Napóleon által 1808-ban megteremtett Université de France, amely az összes francia alap-, közép- és felsőfokú oktatási intézményt, annak valamennyi tanárát és diákját a Francia Egyetembe tömörítette, és így szisztematikus és egységes tantervi rendszert is feltételezett, később főleg Dél-Európa államainak és Belgiumnak szolgált mintául.

E kétágú kontinentális tantervtípusban azonban mindvégig megőrződtek a közös múltból eredő vonások. Például, hogy ezek a tantervek a humanizmus gyökereiből fakadva

- fontosnak tartják a humanisztikus műveltség közvetítését;
- a reformáció hatására a nemzeti műveltség ápolását;
- s a felvilágosodás eszméiből táplálkozva, nem mondanak le az egységes műveltségre való törekvéstről sem.

A közös múltból nemcsak pozitív, hanem negatív színezetű jellemzők is származnak. Így például:

- az éles vallásküzdelmekből eredő indoktrinációs hajlam;
- az abszolutizmusok korából származó határozott törekvés a fennálló államrend elfogadtatására és megvédésére, s ennek megfelelően
- a helyi kezdeményezések kordában tartására, más szóval a túlszabályozásra.

Az előbbieken felsorolt szempontok alapján a továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogyan hatnak ezek az „örökölt” pozitív és negatív hatások napjainkban a kontinentális tantervi típusú országokban. A sort a



német nyelvterület tanterveivel, ezen belül is Ausztriával kezdjük, amely leginkább megőrizte napjainkig a hagyományos „német-porosz modellt”.

### A német nyelvterület

Ausztriában a tanterveket a szövetségi parlamentnek közvetlenül felelős Iskolareform Bizottság dolgoztatja ki előzetes iskolai kísérletek alapján. E kísérletek tervezése, az ezekhez szükséges taneszközök fejlesztése, a kísérleti eredmények értékelése stb. a szövetségi oktatási minisztérium intézeteként működő Iskolakísérleti és Iskolafejlesztési Központ feladata. Ahogyan K. H. Gruber, a bécsi egyetem pedagógiai professzora az osztrák tantervfejlesztésről írt tanulmányában megjegyzi: „jellemző, hogy a német nyelvben nincs megfelelője a helyi tantervfejlesztés, ‘innováció’ (‘grass-roots development’) kifejezésnek”. (K. H. Gruber, 1990). A kísérleteket szaktudósokból és szakmetodikusokból álló munkacsoportok irányítják. A tantervi bizottságok tagjai azonban ennél szélesebb körből rekrutálódnak. A tantervek alakulására jelentős befolyást gyakorolnak az olyan nagy társadalmi szervezetek, mint például az Osztrák Iparkamara vagy a Katolikus Családi Társaság. Meghatározó befolyása van a pedagógusok érdekvédelmi és szakmai egyesületeinek is.

Míg a tantervi irányelveket a szövetségi parlament fogadja el (két-harmados minősített többséggel), a kész, részletes tantervi dokumentumokat a szövetségi oktatási miniszter hagyja jóvá. Az oktatáspolitikai meghatározása és irányítása ugyanis – az 1962-es iskolatörvény értelmében – a szövetségi állam jogkörébe tartozik. A kilenc tartomány illetékessége főként az óvodai nevelésre terjed ki.

Korlátozzák vagy segítik a tantervek az iskolák autonómiáját? Ha csak rátekintünk az osztrák tantervek sok ezer oldalas halmazára, az a benyomásunk támad, hogy inkább korlátozzák, mint segítik. Honnan ered a tantervek sokasága? Főként a rendkívül differenciált iskolarendszerből és abból, hogy az állam minden egyes iskolatípus és iskolatípusvariáns tananyagát és óratervét pontosan szabályozza.

Ausztriában a gyerekek 6 éves korukban a népiskola első négy osztályában még együtt kezdik el tanulásaikat, 10 éves korukban azonban szétválnak útjaik. A tanulók legkisebb hányada (kb. 5%-a) a népiskola felső négy osztályában tanul tovább, a legtöbben (kb. 70%) a mi régi polgári iskoláinkhoz hasonló felső iskolába, az ugyancsak négyosztályos Hauptschuléba kerülnek, míg az elit 25% egyik vagy másik 8 évfolyamos általánosan képző középiskolába nyer felvételt. Az általánosan képző középiskolának négy



válfa van: a humán gimnázium, a reálgimnázium, a kereskedelmi gimnázium és a felső reálgimnázium, amely onnan nyeri nevét, hogy csak felső négy osztálya van, mivel tanítványait főleg a Hauptschuléban végzetekből toborozza. Azoknak a gyerekeknek, akik a népiskola vagy a Hauptschule elvégzése után nem akarnak középiskolában tanulni, még egy tanévet (a kilencedik osztályt) az úgynevezett politechnikai tanfolyamon kell eltölteniük, minthogy az iskolakötelezettséget az 1962-es iskolatörvény 8 évről 9 évre emelte. Ha ehhez a sokféleséghez hozzászámítjuk, hogy a Hauptschulékban teljesítménycsoportos oktatás folyik anyanyelvől, matematikából és idegen nyelvből, s nem teljesen egyezik meg a fiúk és a lányok órarendje (az előbbieket pl. több műszaki rajzot tanulnak, az utóbbiak viszont több háztartási ismeretet), továbbá, hogy a kötelező tantárgyakon túl 10 éves kortól mindenkinek a fakultatív tantárgyakból is kell választania, sőt ezeken belül minden iskolatípusban szabadon választható tantárgyak is vannak; világossá válik, miből származik a tantervi sokféleség. Ráadásul a tantervi dokumentumok meglehetősen terjedelmesek.

A tantervek az óraterveken kívül általános képzési célokat és didaktikai alapelveket is tartalmaznak, majd meghatározzák mindegyik tantárgy képzési és nevelési feladatait, évfolyamonkénti vázlatos tananyagát és tanításának fő módszereit. Valamennyi tantárgy tantervéhez 4-5 íves „Kommentár”-t is kiad a minisztérium, amelyben elemzik a tanítási célokat, a metodikai elveket és persze részletezik a tananyagot is. Mint látható: az osztrák tantervi dokumentumok struktúrája megszólalásig hasonlít a mi régi „Tanterv és utasítás”-unkhoz. Így azután érthető, hogy az 1989-ben kiadott új, általánosan képző középiskolai tanterv összterjedelme önmagában több mint 4000 oldal.

Ellentmondásnak tűnik, mégis igaz, hogy ez a sok és vaskos tantervi dokumentum nem köti meg annyira az osztrák pedagógusok kezét, mint a mi vékonyabb és kevésbé részletező tanterveink. Az osztrák tanterveket hivatalosan is kerettanterveknek (Rahmen-Lehrpläne) nevezik, és a „Kommentár”-ok hosszasan fejtegetik, hogyan kell ezeket a kereteket a pedagógusoknak önállóan a szükséges tartalommal megtölteniük. A törvény arra is lehetőséget ad, hogy a tanterv szabta határok között az iskolabizottság véleményt nyilvánítson oktatási kérdésekben. Mivel ez a bizottság az iskolaigazgatón kívül a pedagógusok, a szülők és a tanulók 3-3 képviselőjéből áll, közvetve a tanulók is részt vehetnek az oktatási tartalmak alakításában. Az iskolai és tanári önállóság legfontosabb tényezője azonban a minisztérium által jóváhagyott *tankönyvek* gazdag *piaca*, ahonnan a nevelőtestület szabadon válogathatja ki az iskolában használt könyveket.

A tantervi túlszabályozás tehát nem is annyira az egyes iskolák vagy pedagógusok mindennapi munkájára hat bénítólag, hanem inkább a közoktatásügy egészére. Az általános képzésben az utolsó húsz évben



megjelent egyetlen új tantárgy – a számítógép-ismeret – bevezetéséhez parlamenti döntésre volt szükség.

A tantervek rugalmasabbá tételét, hozzáigazítását a helyi és egyéni igényekhez elsősorban a kötelezően választandó (fakultatív) tantárgyak és a szabadon választható studiumok széles tantervi választékának ki-munkálása szolgálta.

Az osztrák *tantervfejlesztés* fő iránya ennek ellenére elsősorban nem a tantervi keretek lazítását célozza, hanem sokkal inkább azt, hogy *tantervi eszközökkel* próbálják valamelyest *enyhíteni a tradicionális iskola-struktúrából következő anomáliákat*. A demokratikus Európában ugyanis ma már nehezen viselhetők el a tradicionális iskolaszervezet társadalmi szelekciós hatásai. Tanulságosak azok az (1988-as) adatok, melyek az elit általánosan képző középiskolába (gimnáziumba) és a „Hauptschule”-ba felvett tanulók arányát mutatják be (1. táblázat).

Tájéegység	Iskolatípus	
	Általánosan képző középiskola (gimnázium)	Hauptschule
Falusi területek	10%	90%
Bécsi átlag	56%	44%
Bécs 13. és 19. kerülete (a felső kö-zéposztály által lakott kerületek)	80%	20%

1. táblázat

A tantervi reformok ezt a társadalmi eredetű ellentmondást kísérlik meg csökkenteni. Az 1970-es évektől egyre közelebb kerültek egymás-hoz a gimnázium első négy osztályának és a Hauptschulének a tanter-vei, hogy megkönnyítsék a két iskolatípus közötti átjárást, pontosabban azt, hogy a Hauptschulét végzett tanulók sikerrel folytathassák tanulmá-nyaikat a gimnázium ötödik osztályában. Hasonló célt szolgál a Haupt-schuléban a teljesítménycsoportok (illetve a nekik megfelelő tantervek) kialakítása anyanyelvből, matematikából és idegen nyelvből. A teljesít-mények szerinti megosztás a tehetségesek dinamikus fejlődését és az el-



maradók felzárkóztatását egyaránt segítheti, és így azzal járhat, hogy a tehetséges tanulók kedvezőtlen szociokulturális körülményeik ellenére is helyt tudjanak állni majd a gimnáziumi osztályokban. A legerősebb teljesítménycsoport tanulói a Hauptschule 4. osztályának sikeres elvégzése után automatikusan léphetnek át a gimnáziumba, a közepes teljesítménycsoportban tanulóknak anyanyelvből, matematikából és idegen nyelvből legalább jó, a többi kötelező tárgyból pedig legalább közepes eredményt kell elérniük, a harmadik csoport tanulóinak felvételi vizsgát kell tenniük. Persze minden igyekezet ellenére a tradicionális iskolaszerkezetből valószínűleg továbbra is tradicionális szelekciós hatások születnek. Az inadekvát, anakronisztikus struktúra anomáliái csupán tantervi eszközökkel nehezen kezelhetők.

A volt Német Szövetségi Köztársaság és Ausztria iskolastruktúrája és tantervi rendszere több ponton hasonlít egymásra, vannak azonban közöttük jelentős különbségek is. (Az NSZK iskolarendszerét Mátrai Zsuzsa tanulmánya mutatja be a jelen kötetben.) A tantervkészítés tekintetében a legfeltűnőbb eltérés, hogy szemben Ausztriával, ahol a tantervek kimunkálása és jóváhagyása a szövetségi állam joga és kötelessége, Németországban lényegében nem egy közös, szövetségi oktatási rendszer működik, hanem annyi, ahány tartomány van. A tantervek meghatározása is a *tartományok hatáskörébe* tartozik. Az egységesítés előtt az NSZK-ban egy-egy tantárgynak 11 tartománnyal és legalább 11 féle iskolafajtával számolva – mintegy 120 tanterve lehetett, valójában is volt kb. 75-80 forgalomban (néhány iskolatípusban közös tantervet használtak). Így ezután érthető, hogy csak az általános képzés területén több mint 1500 tantárgyi tanterv funkcionált.

Az NSZK Alaptörvénye kimondja, hogy „a teljes iskolarendszer felett az állam gyakorol felügyeletet” (7. cikk 1.§). Ugyanez a kitétel azonban valamennyi tartomány alaptörvényében is megtalálható. Ennek szellemében az egyes szövetségi államok közoktatásuk önállóságának fenntartása mellett igyekeznek a tanterveket valamelyest összehangolni, ekvivalenssé tenni. Ez az egyik feladata a szövetségi parlament égisze alatt működő Kultuszminiszteri Konferenciának. Az egyeztetés azonban csak többé-kevésbé sikerülhet, hiszen például a különböző államokban különböző pártok vannak uralmon, és más-más oktatáspolitikát folytatnak. A tantervek közelítése egymáshoz különösen fontossá vált 1992–1993 (az egységes európai piac) felé közeledve. 1989-ben külön szövetségi parlamenti munkabizottság elemezte Európa egységesülésének várható pedagógiai vonzatait. Az integrálódási folyamatok tehát ezen a síkon is elindultak.



A legfontosabb tantervi kérdésekben ma már általában a tartományi parlamentek döntenek. A legitimációs szint emelkedése és társadalmiasodása a demokratizálódás kétségtelen jele. A tantervkészítés menetét azonban továbbra is a minisztériumok irányítják, a tényleges munkát pedig a tantárgyi bizottságok végzik. E bizottságok tagjait a miniszter nevezi ki. Egy reprezentatív felmérés adatai szerint 1980 és 1985 között a tantárgyi bizottságok összetétele a következőképpen alakult: gyakorló pedagógus (tanár, igazgató, felügyelő) 77%; pedagógiai intézeti munkatárs 6,7%; minisztériumi stb. adminisztrációban dolgozó 5,6%; egyetemi oktató 3,5%; más pedagógusképző intézmény tanára 5,4%; egyéb szerveket (pl. egyház) képviselt 1,1%; a kérdésre nem válaszolt 0,6%. A bizottságok összetételét főleg azért bírálja a sajtó, mert túlságosan „szakmaiak”, „belterjesek”, nincsenek jelen bennük a szélesebb társadalom (üzleti körök, szülők stb.) képviselői.

A tantárgyi bizottságok munkája a tantervi vázlat kidolgozásával kezdődik el. Hessenben például azt a gyakorlatot követik, hogy a tantervi vázlatot megküldik a parlamenti pártok tanári és szülői tagozatainak, és első lépésként velük próbálnak konszenzusra jutni. Az így jóváhagyott vázlat alapján az Oktatástervezési és Iskolafejlesztési Intézet koordinálásával készül el a kísérleti tanterv, amelyet három éven keresztül kipróbálnak, korrigálnak, finomítanak és csak azt követően véglegesítenek. A tantervi folyamatokra a szülők mindvégig erős hatást tudnak gyakorolni. Hessen állam legfelsőbb bírósága például 1981-ben a Hesseni Szülői Szövetség kezdeményezésére kötelezte az oktatási hatóságokat, hogy a „történelem” és a „német nyelv és irodalom” tantárgyakat iktassák ismét a kötelező érettségi tárgyak sorába. E tárgyakat korábban azért törölték a kötelező érettségi tárgyak közül, mert a tantervekben helyettük más – integrált – kötelező tantárgyak szerepeltek. Ez a bírósági döntés tehát közvetve a tantervekre is visszahatott.

Bár a tantervkészítés és -jóváhagyás folyamatában vannak eltérések a különböző tartományok között (nem mindenhol követik az imént vázolt „demokratikus menetrendet”), a történelmileg kialakult közös jellemzők a dominánsak. Henning Haft és Stefan Hopmann a tantervkészítésről írt kitűnő tanulmányaikban a német-porosz típusú tantervkészítési tevékenység három fő vonására mutatnak rá (*Henning Haft-Stefan Hopmann*, (1989, 1990). Az első a „részekre bontás”; a második az állami „licenccnyújtás”; harmadik a tantervi véleménycserék „szegmentálása”. A „részekre bontás” azt jelenti, hogy a tantervkészítés során külön tárgyalják és hagyják jóvá az általános elveket, az iskolastruktúrát, az átfogó órafelosztást, a tantárgyi tanterveket, a tankönyveket stb. Ez a



tantervi munkák valamennyi résztvevőjének nyújt némi védelmet és biztonságot, s megnehezíti az „illetéktelenek” (a nem szakemberek) beleszólási lehetőségét. Ha ugyanis valaki például egy-egy tantárgy tantervi anyagának növelését javasolja, a tantervi bizottság könnyen hivatkozhat a már korábban mások által megszabott órakeretek korlátaira, amikor viszont az óraarányok ellen emel valaki kifogást, a parlament által szentesített alapelvekre lehet áthárítani a felelősséget, a tankönyv-jóváhagyást a tantervre utalva lehet megtagadni. A „részekre bontás” tehát olajozottá teszi a centralista tantervkészítési technológiát.

A német-porosz hagyományok határozottan különválasztják a központi tantervet és a konkrét tanítási folyamat, azaz a *tanítási órák tervezését*. Ezért van más tartalma a kontinentális és az angolszász tantervi típusú országokban a „curriculum” kifejezésnek. Az előbbiben a központi tantervet, az utóbbiban a tanítási-tanulási programot jelenti. A különválasztás következtében az állami tanterveknek az egyik legfontosabb funkciójuk az lett, hogy „licencként” (hivatalos állami engedélyként, jóváhagyásként) szolgáljanak a pedagógiai gyakorlat számára. Mindenki tudja, hogy a valóságban nem pontosan a tantervek szerint folyik az osztálytermekben a munka. Ezt mindenki tudomásul veszi, természetesen tekinti. A tantervkészítők ezt hasznosnak tartják, mert nem kell felelősséget vállalniuk az oktatás végső eredményeiért, s a pedagógusok is, mert az állami tantervi keretek nagyobb mozgásteret nyújtanak számukra, mint a szigorú „helyi” kontroll. Ha egyszer kezükben van a tanterv, bármilyen nézeteltérés esetén bizonyítják, hogy tevékenységük megfelel az előírt kereteknek. Ez tág teret nyit saját elképzeléseik érvényesítése előtt. Mindebből következően a klasszikus „német-porosz” tantervi felfogásban a „központi tanterv” és az „oktatás szabadsága” nem egymást kizáró, hanem éppen fordítva: egymást feltételező fogalmak. Az állami tanterv „licenc” az önálló pedagógiai tevékenységhez. (Jellemző adalék, hogy az 1848-as forradalomban összehívott Tanár Konferencia az állami tantervek bevezetését követelte.) A „fent” és a „lent” békés egymás mellett élését csak a tanterveken alapuló szigorú vizsgarendszerek kiépítése zavarta meg.

A német-porosz típusú tantervkészítési tevékenység harmadik jellemző vonása – a véleménycserék „szegmentálása” – azt célozza, hogy a szélesebb társadalom hallathassa ugyan a szavát a tanterv alapkérdéseiben, a tantervi dokumentumok végső formába öntése mégis a szakemberek kezében maradjon.

A „szegmentálás” a demokratikus véleménynyilvánítás, a társadalmi „beleszólás” és a szakmaiság megfelelő egyensúlyát próbálja megterem-



teni. Nem is eredménytelenül. A „külső erők” tantervalakító hatása az NSZK-ban egyáltalán nem lebecsülendő. Ismét egy hesseni példával élve: a pártok, a szülői egyesületek, egyházak képviselőinek a tömegkommunikációs eszközök által is közvetített ellenérvei a hetvenes évek tantervi reformjavaslataival szemben (főleg az anyanyelv és a társadalomtudományok területén) olyan eszköznek bizonyultak, hogy a kultuszkorományzat kénytelen volt visszalépni az eredeti tervétől.

Ha a tantervkészítés és legitimáció téma után arra a kérdésre kívánunk válaszolni, vajon a központi tantervek segítik vagy gátolják a nevelők és iskolák autonómiáját, mindenekelőtt az imént elemzett „licen nyújtás” effektusra kell utalnunk. Úgy tűnik: a német nevelők jelentős hányada általában és hagyományosan nem annyira akadályozó, mint inkább az *önállóságukat elősegítő* tényezőnek tartja a központi tanterveket. Pedig a tantervek nemegyszer meglehetősen részletesek. (Vannak például olyan történelemtantervek, amelyek a kötelezően tárgyalandó fogalmakat, személyeket és megjegyzendő évszámokat is tartalmazzák.) A tanári *önállóság* legfőbb záloga ebben az esetben is a *szabad tankönyvpiac*. Hozzá kell tenni, hogy a tankönyvválasztás joga az NSZK-ban nem az iskolaigazgatót, és nem is az egyes nevelőket, hanem a tanári konferenciát illeti meg. Ilyen értelemben a tantestületi autonómia az NSZK-ban nagyobb, mint például korábban Angliában volt, ahol az igazgatói hatalom túlsúlya volt a jellemző. A pedagógiai autonómiát valamelyest korlátozza, hogy a történelem és más politikai tartalmú tantárgyak tankönyvei csak a minisztériumok által jóváhagyott tankönyvlistáról választhatók. A liberális közvélemény a hagyományos jóváhagyási gyakorlatot erősen bírálja, a minisztériumok mégis ragaszkodnak hozzá, mondván: éppen ezzel biztosíthatják leginkább a tankönyvek demokratikus szellemét és pedagógiai szakszerűségét. Mindenesetre a tankönyvlistákon éppen elég nívós és szép párhuzamos tankönyvsorozat található minden évfolyamon, valamennyi tantárgyból ahhoz, hogy a választási lehetőség elég széles legyen, és így a nevelőtestületek joggal érezhessék magukat autonómnak. Az autonómiát erősíti a tantervek jellegének fokozatos módosulása is.

Milyen irányban változtak az utóbbi évtizedekben az NSZK tantervei? A hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején határozott *törekvések* mutatkoztak az *iskolák tantervi autonómiájának növelésére*. A problémakör vizsgálatára létrehozott szövetségi bizottság azt a javaslatot terjesztette elő 1973-ban, hogy a tartományi tantervek az oktatási célok meghatározásán túl csak a kötelező tantárgyakat sorolják fel, és a tananyag tartalmára, valamint a módszerekre kizárólag javaslatokat tegye-



nek. Dolgozzanak ki – továbbá – minta-modelleket is, a részletes tantervek elkészítését azonban bízzák az iskolákra. E javaslatot a Szövetségi Parlament Oktatási Bizottsága elvetette. Azóta hasonló kezdeményezés nem született.

Annak ellenére, hogy a törvényhozás a helyi tantervkészítést nem legitimálta, az elmúlt évtizedben a központi tantervek jellege fokozatos változáson ment át. A mozgás irányát ez esetben nem annyira a külső – adminisztratív – szabályozás, mint inkább a *tantervelmélet belső fejlődése* határozta meg. A hatvanas évektől ugyanis az amerikai (azaz a később tárgyalandó angolszász típusú) tantervek és tantervelméletek egyre növekvő befolyást gyakoroltak az NSZK szakembereire. Az amerikai pragmatizmus szelleme egyesülve a német racionalizmussal sajátos teóriákat eredményezett. Talán a legjellegzetesebb és legnagyobb népszerűségnek örvendő tantervelmélet Robinsohn munkásságához fűződik (*S. B. Robinsohn, 1985*). Robinsohn abból a – pragmatista és egyben racionális – feltevésből indult ki, hogy a nevelésnek és oktatásnak elsősorban az „élethelyzetek” megoldására alkalmas „eszközöket” kell nyújtania a tanulók számára. Ezek az „eszközök” olyan „képzettségekben” öltenek testet, amelyek a megfelelő képzési tartalmak által fejleszthetők. A tanterveknek e képzési tartalmakat kell meghatározniuk és előírniuk. Mivel azonban az „élethelyzetek” folyamatosan változnak, a teljes tantervi anyag is állandó felülvizsgálatra és revízióra szorul. A vázolt gondolatmenet alkalmasnak bizonyult arra, hogy a hagyományos tantervi tartalmaknak – a 20. század végi társadalmi-gazdasági követelményeket szem előtt tartó – újragondolására ösztönözzön. Ettől kezdve a tantervkészítők mindenesetre egyfajta „indoklási kényszert” éreznek, és ezért a tantervi dokumentumok általában hosszas bevezetéssel, értelmezéssel kezdődnek; s ami lényegesebb: átrendeződtek régi és megjelentek új stúdiumok is.

Az utóbbi egy-két évtized tanterveiben Bruner, valamint Bloom és más taxonómiai rendszerek közvetlen hatása is érezhető. Több tantervkészítő használta sikerrel, például Blankertz „struktúrarácsát”, amely különböző szempontú mátrixok alkalmazásával racionalizálja a tantervkészítést, szavatolva, hogy minden lényegesnek ítélt elem bekerüljön a tantervbe.

A pragmatizmus átfogó hatását jelzi a „gyakorlatközeli tantervek” irányzatának feltűnése. Legfontosabb alapelveik: az iskolai gyakorlattal tartott szoros kapcsolat; az iskolai gyakorlatban otthonos szakemberek vezető szerepe a tantervek készítésében; a tantervi koncepciók kipróbálása a gyakorlatban; a kipróbálást követő koncepciófinomítás vagy mó-



dosítás; a tanterv megítélésének fő kritériuma a gyakorlati alkalmazhatóság (Joachim Rohlfes, 1991).

A tantervelméleti újítások – párosulva a társadalmi igényekkel (a „hivatalos” visszautasítás ellenére) – a tartományi tantervek nem kis részében érvényre juttatták a korábban említett 1973-as szövetségi bizottság javaslatait: a dokumentumok keretjellegűvé váltak. Példa erre Alsó-szászország 1982-ben kiadott gimnáziumi történelem-tantervének („Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Gesichte”, 1982) felépítése!

1. A gimnáziumi történelemtanítás általános célja és feladatai. (A tantervi „indoklás”.)
2. A követelmények taxonómiája
  - a) Kognitív és affektív követelmények
  - b) Készség- és képességfejlesztési („eszközjellegű”) követelmények.
3. Az oktatás tematikája
  - a) Négy kötelező kerettéma. (Ezek célkitűzései és aspektusai.)
    - Az állam és a társadalom az antik vagy/és a középkor világától az újkorig.
    - A modern világ megszületése. (A polgári forradalmak és az ipari forradalom.)
    - Németország a 20. században. (Állam, társadalom, gazdaság, kultúra.)
    - Nemzetközi politikai viszonyok. (18-20. század.)
  - b) Javaslatok a kerettémákon belül választható résztémákra.
4. Ajánlások a tanítás megszervezésére. (Hogyan lehet a résztémákat a kerettémákba illeszteni.)

A tanterv terjedelme 43 oldal, ami világosan mutatja, hogy a „részletesség” és a „keretjelleg” nem állnak feltétlenül ellentétben egymással. Az érthetően indokolt, megmagyarázott kerettanterv fő jellemzője nem a rövidség. Ellenkezőleg: éppen a megszokott, kopogó hangvételű utasítások lehetnek tömörebbek.

Az iménti példa jól illusztrálja az NSZK tanterveinek mozgásirányát: a súlypont a *taxonikus követelményrendszerre* helyeződik át. Ugyanakkor a tematika oldottabbá, keretjellegűbbé válik, sokkal tágabb teret nyit a különböző programok, tankönyvek, iskolai tantervek, egyszóval a nevelőtestületi és a *tanári autonómia* előtt. Persze ehhez nyomban hozzá kell fűzni, hogy az egyes tartományok különböző tantárgyainak tantervei e tekintetben is jelentősen különböznek egymástól. A vázolt mozgásirányok csupán az általános tendenciát érzékeltetik.

Ennél valamivel általánosabbnak tekinthető, hogy a különböző iskolatípusokban az első hat osztály tananyagának közelítése ezen a fokon valamennyi tartományban a tantervi alapkövetelmények integráló-



dásának irányában hatott. Hasonló következményekkel járt a felsőbb osztályokban az „átjárhatóság” megkönnyítése is.

Eszerint az NSZK tanterveinek *mozgása kétirányú*: az alapkövetelmények közelítenek egymáshoz, ugyanakkor a követelmények realizálását szolgáló tartalmak és eszközök megválasztásában növekszik az iskolák szabadsága.

Itt kell megemlíteni, hogy a német egység létrejöttével vita indult a volt NDK-ban arról, előnyösebb-e, ha egyszerűen átveszik az NSZK-ban bevált oktatási rendszer egészét, vagy az a jobb, ha megőrzik a régi tantervek hasznosnak bizonyult elemeit. A közoktatás egységesítéséről tárgyaló NSZK – NDK delegáció 1990 nyarán a tantervek vonatkozásában arra a megállapodásra jutott, hogy a volt NDK-ban a tantervek átalakításához a következő szempontokat szükséges figyelembe venni: a tolerancia és a pluralizmus érvényesítése; egyrészt a humaniorák, másrészt a természettudomány és technikai stúdiumok megfelelő aránya; a kreativitásra és a demokratizmusra nevelés erősebb hangsúlya; a nagy világvallások és a fő filozófiai áramlatok megismertetése; nagyobb tantervi autonómia az iskoláknak és a tanároknak; fokozott figyelem a tanulók egyéni szükségleteire.

Ami a távlatokat illeti: a volt NDK öt korábbi német tartományból tevődött össze, és így minden valószínűség szerint az egyes tartományok a jövőben éppen olyan önállóan fogják kezelni saját közoktatásukat, mint az NSZK jelenlegi tíz tartománya.

Végül érdemes röviden szólni a **svájci** tantervi rendszerről is. Az NSZK-hoz hasonlóan az ország mind a 26 kantonjának (illetve „félkantonjának”) *külön tantervei* vannak. A német nyelvterület dokumentumai nagyon erős hasonlóságot mutatnak az NSZK régi tanterveivel. Az 1986-os luzerni középiskolai anyanyelv-tanterv például nemcsak azzal tűnik ki, hogy alaposan átgondolt bevezető indoklást tartalmaz (a célok, a funkciók és a didaktikai elvek kifejtését), hanem azzal is, hogy az alapkövetelmények megvalósításához széles tematikai választékot kínál. („Lehrpläne für die Orientierungsstufe, Deutsch-Sekunder-Schule”, 1986). A dokumentum ajánlasként igen részletes és konkrét (operacionalizált) taxonómiát is közzé ad, javaslatot tesz az időbeosztásra, a tankönyvekre, tartalmazza a legfontosabb tanári szakirodalom jegyzékét, konkrét ötleteket nyújt a tanulók ellenőrzéséhez stb. Tehát neve (Lehrplan) ellenére inkább részletes tanítási programnak (vagy amerikai „curriculum”-nak), mint európai „tanterv”-nek tekinthető. Ugyanakkor más kantonokban és más tantárgyakban rendkívül változóak a tanter-



vek és ezért létezik egy olyan közhiedelem, hogy Svájcban szinte nincs is központi tantervi szabályozás.

### Az észak-európai országok

Svédország, Norvégia és Finnország hagyományosan és német-porosz kontinentális tantervi típusú államok közé tartoztak. Lutheránus országok lévén már a kezdet kezdetétől erős befolyást gyakorolt rájuk a reformáció pedagógiai egységesítő hatása. Jellemző, hogy Svédországban az első állami iskolareform tankönyveinek kidolgozásával Comenist bízta meg Krisztina királynő (1632–1654) neves kancellárja, Oxenstierna, s III. Gusztáv (1771–1792) a művelődésügy terén hasonló politikát követett, mint Európa többi felvilágosult abszolutista uralkodója. Később az iskolaszervezet is azonos módon alakult: elemi iskolákra, reáliskolákra és gimnáziumokra tagolódott. A modern közoktatásügy (benne a tantervi rendszer) kialakulása idején Norvégia Svédországgal volt perszonálunióban (1814–1905 között), ami pedig Finnországot illeti, ebben a korszakban (1809–1917) az Orosz Birodalomhoz tartozott. Csakhogy Oroszországban II. Katalin 1782-es közoktatási reformja szintén a német-porosz rendszert terjesztette el. (Ehhez különben éppen a mi Mária Teréziánktól kért és kapott segítséget.)

Annak ellenére, hogy történelmileg az észak-európai országok a német-porosz tantervi mintát követték, jelenleg számottevő különbségek találhatók a német nyelvterület és az északi országok tantervei között. A különbségeknek legalább három forrásuk van. Az első, hogy ezek az országok nem „szövetséges államok”, tehát nincsenek bennük önálló tartományok. A második, hogy politikai életüket hosszú éveken át a szociáldemokrata és más baloldali pártok uralták. A harmadik, hogy – részben ennek következtében – az 1960–70-es években mindhárom országban 9 osztályos kötelező általános iskolai oktatást vezettek be. Így azután sokkal egységesebbek a tantervek, mint az NSZK-ban, Svájcban, vagy akár Ausztriában: egy központi tanterve van minden iskolának. Ezen az sem változtat, hogy a 9 évfolyamos kötelező iskolán belül a 6 elemi osztályra 3 alsó fokú középiskolai évfolyam épül, s utána – a felső középiskolában – több (Svédországban 25) ágra bomlik az oktatás. S az sem, hogy az 1–6. osztályban minden gyerek azonos tantárgyakat tanul, a 7–9. osztályban részben közös tárgyakat, pl. Svédországban a tantárgyak 85%-a közös, míg a felső középiskolában már csak a svéd, a testnevelés, az állampolgári ismeretek (illetve a pályaeorientáció) a kö-



zös kötelező tantárgyak. A közös, a választandó és választható tantárgyakhoz ugyanis egyaránt egységes központi tervek vannak.

Svédországban a tantervkészítés első számú műhelye a Nemzeti Közoktatási Intézet, amely a kormány kezdeményezésére megszervezi a tantervkészítési folyamatot. A tantervi bizottságokban a szakértőkön kívül a különböző társadalmi szervezetek képviselői is részt vesznek. A tantervi tervezeteket széles körű vitára bocsátják, s eközben egyeztetik a parlamenti pártokkal. A *parlament* elé kerülő javaslat – ennek megfelelően – már egyfajta konszenzust tükröz. Ilyen módon persze csak nagyon vázlatos, *keretjellegű* tantervek készülhetnek, amelyek a fő célkitűzéseken túl csupán a kötelező közös tantárgyakat (és azok fő témáit), valamint a rájuk fordítandó órászámot tartalmazzák. A parlament által elfogadott alaptantervekhez a minisztérium tantárgyanként „Kommentár”-okat jelentet meg. Ezek értelmezik a tömör „hivatalos” tanterveket.

Míg például a történelem tantárgy esetében a hivatalos alaptanterv összesen egy oldalon néhány nagy témát, továbbá néhány elvet és követelményt rögzít (foglalkozni kell a svéd, a skandináv, az európai és az egyetemes történelemmel, tanítani szükséges a gazdaságról, a társadalomról, a művelődésről és a politikai történésekről; a tanítást a demokratikus szellemnek kell áthatnia stb.), a „Kommentár” (23 oldalas terjedelemben) részletesen leírja, hogyan ajánlatos az őstörténettel, az ókorral, a középkorral, a reneszánszsal, az 1600–1900-as évekkel és az 1945 utáni történelemmel foglalkozni. Ezen belül javasolt résztémákat is kiemel pl. „A totalitáriánus rendszerek”, „A gyarmatok felszabadulása”, „Dialógus Észak és Dél között”, „Az emberiség globális problémái”. („Läroplan för gymnasieskolan” 1983).

A svédhez hasonló a tantervkészítés menete Finnországban és Norvégiában is.

Hogyan érvényesülhet az iskolai és nevelői autonómia a vázolt keretek között? Első látásra úgy tűnhet, hogy nagyon könnyen, hiszen a központi tantervek mindhárom országban lazák, keretjellegűek. A válasz mégsem ilyen egyértelmű, és ráadásul a három országban nem is egyforma.

Svédországban a tantervek vázlatosságából eredő szabadságot tovább növeli, hogy az állam egyáltalán nem avatkozik be a tankönyvkiadásba, a *tankönyvpiac* teljesen a kereslet és kínálat törvényeire épül. Márpedig a valóságos tanítási gyakorlatot (éppen a kerettantervek miatt) döntően a tankönyvválasztás határozza meg. (A tantervek és a tankönyvek közötti diszkrépancia vizsgálatára 1989-ben külön állami bizottságot hoztak létre.) A jelentős tankönyvi (és ennél fogva tanítási)



különbségek ellenére az *egységes iskolaszervezet* erős kohéziót eredményezett a svéd közoktatásban. A nemzetközi mérések (pl. az IEA vizsgálatok) arra mutatnak, hogy a svéd modellel valóban közelíteni lehet egymáshoz az egyes tanulók és főleg az egyes iskolák eredményeit. Jól szemlélteti ezt a 2. táblázat (Sixten Marklund, 1980).

Látható, hogy Svédországban jóval kisebb az eltérés (a variancia) az egyes gyerekek és iskolák eredményei között, mint Magyarországon vagy Japánban.

*Az 1979. évi IEA-mérés eredményei természetismeretből*

Ország	A tanulók eredményei		Az iskolák közötti variancia	Az iskolák közötti variancia a tanulók közötti variancia százalékában
	Átlag 10 év 14 év	Variancia 10 év 14 év		
Japán	21,7 31,2	59,3 213,0	10,7 42,6	18% 20%
Magyarország	16,7 29,1	64,0 161,2	25,6 54,8	40% 34%
Svédország	18,3 21,7	53,3 136,9	8,0 16,4	15% 12%

2. táblázat

A nemzetközi mérések más oldalról viszont arról tanúskodtak, hogy a svéd iskolák eredményei több területen (pl. matematikából) jelentősen elmaradtak a fejlett országok szintjétől. A hatékonyság emelésére a legjobb eszköznek az *értékelési rendszer szerepének növelése* látszott. A Nemzeti Értékelési Program első része 1989-ben lépett életbe, és az írás, olvasás, számtan hagyományos mérésén túl kiterjeszkedett a természet- és a társadalomismeretekre, a történelemre, a zenére és a többi művészeti tantárgyra is. Az output-szabályozásnak ilyen mérvű erősíté-



sét a pedagógiai szakértők aggodalommal fogadják. Úgy vélik, hogy a Nemzeti Értékelési Program csökkenti a tanárok szabadságát, mivel a tesztek alkalmazása olyan *országos vizsgakövetelmények* közreadását feltételezi, amelyek sokkal részletesebben írják elő, hogy mit és hogyan kell az iskolákban tanítani, mint ahogyan ezt az Alaptanterv teszi.

Finnországban 1983-ban lépett életbe a Nemzeti Alaptanterv. Ez a korábbi tanterveknél egységesebbé tette az alapkövetelményeket, ugyanakkor lehetőséget adott olyan *helyi*, fenntartói tantervek kidolgozására és bevezetésére, amelyeket az *önkormányzatok* hagynak jóvá. Ez látszólag az iskolai és nevelői autonómiát növelő intézkedés volt. Ha azonban alaposabban szemügyre vesszük egy tipikus fenntartói (helyi) tantervet, nyomban kétségeink támadnak. Helsinkii általános iskoláinak 1987-ben kiadott tanterve, melyet Uusimaa megye is átvett, és amelyet 42 (főként gyakorló pedagógusokból álló) munkacsoport két év alatt dolgozott ki, csaknem olyan részletes óraterveket, követelményeket, tananyagfelosztást és módszertani utasításokat tartalmaz, mint a leghagyományosabb tantervek („Helsingin Peruskoulujen Opetussuunnitelma”, 1987). A decentralizáció tehát ez esetben egyáltalán nem az iskolai és nevelői autonómiát *erősíti*, hanem éppen fordítva.

Norvégiában az 1970-es évekig az oktatás részletesen megszabott központi tantervek keretei között folyt. Ez a gyakorlat a hetvenes évek közepétől változott meg. Az ezután kiadott tantervek már csak „ajánlásnak” számítanak, amelyek „nem minimumkövetelmények, hanem olyan *keretek*, amelyeken belül a tananyag szabadon választható”. Ennek ellenére a tantervek annyira gondosan, szakszerűen kidolgozottak, és olyan sok lehetőséget, variációt vázolnak fel, hogy minden bizonnyal kézikönyvként is jól használhatók. Tartalmas segítséget adnak a helyi, iskolai tantervek összeállításához. Persze a „nem kötelező” tanterv sem teljesen nem kötelező, például Skandinávia történelmét kötelező tanítani. A norvég *kultuskormányzat* azonban főként nem a tantervvel és nem is a vizsgákkal, hanem inkább a *központi tankönyv-jóváhagyási* procedúrával kíván az iskolai gyakorlatra hatni, arra hivatkozva, hogy a tanítás tartalmát és módját sokkal inkább az alkalmazott tankönyvek, mint a tantervek határozzák meg. Bár Norvégiában a tankönyvkészítés szakszerűségére és a jóváhagyási eljárásra nagy gondot fordítanak, mégis viszonylag sok párhuzamos tankönyvsorozat lát napvilágot. Az 1986-os hivatalos általános iskolai tankönyvlistán matematikából 59, anyanyelvből 111 könyv szerepelt, ami 7–12 sorozatot jelent.



Az észak-európai országok tanterveinek mozgásiránya teljesen egyértelmű: a korábbi részletes tanterveket jóval megengedőbb, keretjelleű alaptantervek váltják fel. Ezzel együtt azonban az irányítás más eszközei lépnek előtérbe (mérések, vizsgák, tankönyv-engedélyezések). Jogos aggodalom, hogy a *decentralizáció* bizonyos esetekben *erősebb korlátokat* állít az iskolai és nevelői autonómia elé, mint a korábbi központi szabályozás. (Lásd Helsinki tantervét!) Sok pedagógus tartja veszélyesnek a maga számára a helyi hatalom túlsúlyát. Amikor a svéd parlament az önkormányzatok (276 „község”) jogkörébe utalta a pedagógusok alkalmazását, a nevelők tömegei léptek sztrájkba, és vonultak az utcára tüntetni. Egyszóval decentralizálási és recentralizálási törekvéseknek és jelenségeknek egyaránt tanúi lehettünk az északi országokban. Úgy tűnik: a korábbi egyensúly megbomlott, és új még nem alakult ki.

### A francia modell

**Franciaországot** Napóleon a tanügyi centralizáció „mintaországává” tette, s ez természetesen a tantervfejlesztésre is befolyást gyakorolt. A napóleoni rendteremtés tartósnak bizonyult. Nemcsak szülőföldjén, hanem a példáját követő más országokban is. Az erős tantervi centralizáció meghonosodásában nyilván szerepet játszott az is, hogy a francia modell szerint működő államok zömmel katolikus országok, szemben a német-porosz területekkel, ahol a protestáns presbiteri rendszer a hierarchikus centralizmussal ellentétes irányban hatott, s így eleve nagyobb mozgásteret adott a helyi tananyagválasztásnak, a helyi tanterveknek.

Franciaországban *központi állami tanterv* van érvényben, melyet a – kultuszminiszter által kinevezett – Nemzeti Bizottság készít, a *miniszter* hagy jóvá, és végrehajtását a szakfelügyelet ellenőrzi.

E dokumentumok formailag pontosan olyanok, mint a mi hagyományos tanterveink. A tantárgyanként és iskolatípusonként 40–50 oldalas füzetek a célok kifejtésével kezdődnek, ezt követi évfolyamra és témára bontva a tananyag felsorolása, s végül az „Instrukciók”, amely a mi korábbi „Utasítások” vagy „Útmutatások” tantervrészünknek felel meg. A francia tantervek abban is hasonlítanak az 1945 előtti magyar tantervekhez, hogy tananyag-felsorolásuk vázlatos. Az 1985-ös történelemtanterv például a négy alsó középiskolai évfolyam számára összesen 46 témát ír elő (a 10–11 éveseknek kilencet, a 11–12 éveseknek tizet, a 12–13 éveseknek tizenháromat és a 13–14 éveseknek tizennégyet) („Programmes et instructions” 1985). Ezek olyan tág keretek, amelyek bőséges lehetőséget nyújtanak a különböző párhuzamos tankönyvek



írására, alternatív programok összeállítására. (Ráadásul az 1959-es Debré-törvény szerint a nem állami iskolák csak annyiban kötelesek a központi tanterv előírásait figyelembe venni, amennyiben az állam anyagi támogatását igénybe veszik.)

A nem részletező központi tantervek párosulva a *tankönyvek választhatóságával* a különben szigorúan centralizált rendszerben tehát ugyanúgy *nagyfokú szabadságot* adnak az egyes iskoláknak és tanároknak, mint az eddig áttekintett más kontinentális tantervi típusú országokban.

Amiben a francia modell mégis lényegesen eltér az eddig tárgyalattól, és amiért különösen figyelemre méltó, az a *tantervek sajátos mozgásiránya és főként mozgatási mechanizmusa*. Az erős miniszteriális irányítás ugyanis igen gyors tantervi változtatásokat, reformokat és ellenreformokat, gyakori korrekciókat tesz lehetővé.

Vegyük szemügyre e mozgásokat és mozgásirányokat egyetlen terület példáján! Az 1960-as évek második felének tantervei – az akkori nemzetközi „didaktikai forradalom” szellemében – felszámolták az elemi oktatásban a korábbi történelem- és földrajztanítást, és helyette probléma központú, flexibilis, a tanulói érdeklődésre és kreativitásra építő integrált tantárgyat vezettek be. Az alsó középiskolában pedig a hagyományos kronologikus tárgyalásmód helyett a tematikus feldolgozást szorgalmazták. (Olyan témák köré csoportosították a tananyagot, mint pl. a „Mezőgazdaság!”, „Az ember és a város”, „Az ember és környezete”, „Az Iszlám” stb.) A hetvenes évek végén, a nyolcvanas évek elején hatalmas sajtókampany indult az újfajta történelemtanítás ellen. Neves személyiségek léptek fel a történelemtanítás „szabotálása”, „halálra ítéltése” ellen azt állítva, hogy ezzel a francia nép elveszti „kollektív memóriáját”. A támadások hatására 1982-ben a kultuszminiszter – Savary – megbízta René Girault professzort azzal, hogy készítse jelentést a történelemtanítás franciaországi állapotáról. Az 1983-ban elkészült tanulmány számos fogyatékossgot tárt fel, mire Mitterand elnök a minisztertanács előtt kijelentette: „megbotránkoztatta és feldúlta az a történelemtanítási gyakorlat, amelyik – úgy látszik – a fiatal generáció kollektív memóriájának elvesztéséhez vezet”. Mi sem volt természetesebb ezután, mint hogy a nyolcvanas évek közepén bevezetett új tantervek visszatértek a régebbi rendszeres, kronologikus történelemtanításhoz.

Ez a példa nemcsak azért tanulságos, mert ebben az esetben egy szocialista kormány bírálta felül – pedagógiai értelemben konzervatív irányba mozogva – a korábbi konzervatív (gaulle-ista) kormány oktatáspolitikáját, hanem azért is, mert jelzi, hogy a tanügyi centralizáció, a túlzott minisztériumi jogkörök, még egy parlamenti demokráciában is tantervi „rángatózásokhoz” („csiki-csukihoz”) vezetnek – politikai-hatalmi kérdésekké válva. A kapkodási kényszer veszélyeit kívánja a jelenlegi kormány elkerülni azzal, hogy 1988 végén életre hívott a neves szociológus, Pierre Bourdieu, valamint François Gros vezetésével tíz bi-



zottságot, melyek feladata a fokozatos és mélyreható tantervi reform előkészítése. A bizottságok tehát nem új tanterveket, hanem csupán a tantervek kidolgozását megelőző munkálatok tervét és a tantervfejlesztés alapelveit állították össze. A speciális szakértői munkacsoportok ezt követően sem fogják még az ideális tantervek ideális tartalmát meghatározni. Céljuk egyelőre a korszerű ismeretek és ismeretközvetítési módok újragondolása, az idejétmúlt fogalmak, ismeretek kiszűrése, a tudományos eredmények és a gazdasági, technikai, társadalmi változások igényeinek megfelelő tudásanyag felvázolása. Ezt a munkaanyagot nemzetközi szakértői értekezleteken kívánják vitára bocsátani. Csak ezután veszi kezdetét a szokásos tantervkidolgozó munka, melybe a tanárok, a szülők és a helyi oktatási hatóságok képviselőit a korábbiaknál erősebben kívánják bevonni.

A tantervfejlesztés mértékletességét jól érzékelteti a Pierre Bourdieu tollából származó hét tantervkészítési alapelv (*Pierre Bourdieu*, 1990). Vázlatos tartalmuk a következő:

1. A tudományos haladásnak és a társadalmi változásoknak megfelelően a tantárgyak folyamatos korszerűsítésre szorulnak. Minden új ismeret bevitelét valamilyen korábbi elhagyásával kell kompenzálni.
2. Azoknak a területeknek szükséges prioritást adni, amelyek fundamentális ismereteket és gondolkodási módszereket közvetítenek, s amelyek kivétel nélkül mindenki számára szükségesek.
3. A tanterveknek flexibiliseknek és rugalmasaknak kell lenniük, „keretnek és nem börtönnek”. A tanároknak részt kell venniük a tantervek létrehozásában és elterjesztésében.
4. A tanterveknek két tényezőt kell egyensúlyba hozniuk: a kötelezőséget és a közvetíthetőséget. Vannak ismeretek és gondolatmenetek, amelyeknek átadása egyes korosztályok és gyermekcsoportok számára igen nehéz feladat, mégis nélkülözhetetlenek. Mobilizálni kell a szükséges erőforrásokat (pl. megfelelő időt koncentrálni és alkalmas módszereket ajánlani) e feladatok teljesítésére. Mindenesetre csak az lehet kötelező, ami közvetíthető.
5. Külön kell választani a kötelező, illetve a választható tárgyakat és tevékenységeket, s ezzel együtt az egyénileg és a tanulócsoporthoz tartozó tanulást. Ez a taneszközök és épületek rugalmasabb és intenzívebb használatát teszi lehetővé és szükségessé.



6. A tanítás koherenciájának fokozására való törekvés a team-tanítás erősödéséhez és a tantárgyak közötti határok újragondolásához, nagyobb tantárgytömbök kialakításához vezet.
7. Kutatni szükséges a különböző területek közötti egyensúly lehetőségeit. Különösen fontos a tudományos gondolkodást jellemző „univerzalizmus” és a történelemi studiumok által közvetített „relativizmus” összeegyeztetése. Mindent el kell követni, hogy csökkenjen az elmélet és a gyakorlat, az absztrakt és a konkrét, az alapvető és az alkalmazott közötti ellentét.

A felsorolt irányelvek jól mutatják a franciaországi tantervfejlesztés távlati mozgásirányát és újfajta szabályozási mechanizmusát, amely megerősítést nyert az 1989 júliusában elfogadott új oktatási törvényben.

A múltban sokáig a francia tantervi modellt követő **Spanyolország** jelenleg több vonatkozásban is érdekes lehet a számunkra. Egyrészt azért, mert a Franco-rendszerrel a francia hatás meggyengült, a kontinuitás ugyanúgy megtört, mint nálunk 1945 után. Másrészt, mert az utóbbi másfél évtized jól szemlélteti a politikai rendszerváltás lehetséges tantervi következményeit. Végül azért is, mert a régi rendszer (a Franco-rendszer) utolsó éveiben hozzánk hasonlóan ott is elkezdődtek bizonyos közoktatási reformok. Persze a mi helyzetünk és Spanyolországé között igen nagyok a különbségek is. Ott nem kommunista, hanem éppen antikommunista rendszer dőlt meg, olyan közoktatás, amelyben a keresztény nemzeti eszme uralkodott, és az iskolák többsége sokáig a katolikus egyház kezében volt. Ennek ellenére a rendszerváltás folyamatában érdekes párhuzamok figyelhetők meg.

1970-ben, öt évvel Franco halála előtt, új oktatási törvény látott napvilágot, módosítva a korábbi mereven elitista iskolaszervezetet, és – legalábbis szavakban – meghirdetve az oktatás demokratizálódását, modernizálódását, az esélyegyenlőség elvét, a közeledést Európához. Az oktatásügy az egyház kezéből fokozatosan az állam kezébe került. Létrejött az egységes, ingyenes, kötelező oktatás a 6–14 éves korosztály számára. A tantervek is kötetlenebbek lettek. Fő tanítási irányokat határoztak meg, és ezeken belül vázolták az elsajátítandó témák tartalmát és szintenként az elérendő követelményeket. Az év végi írásbeli tesztek helyett a folyamatos értékeléshez tértek vissza. A dokumentumok aláhúzták az iskola és a szülői ház kapcsolatának fontosságát, az interdiszciplinaritás jelentőségét, felhívták a figyelmet a „gyerekközpontú” szemlélet érvényesítésére.



Az 1970-es reformtörekvések azonban néhány év alatt zátonyra futottak. A parlament nem szavazott meg elég pénzt a tervek realizálásához, és a pedagógus közvélemény sem támogatta egyértelműen az újításokat. Így azután a rendszerváltás itt is (akárcsak Franciaországban a baloldali kormányváltás) először pedagógiai visszarendeződéshez vezetett. 1981-től visszaállították a hagyományos tantárgyakat, megszabták a heti óraszámokat, meghatározták milyen taneszközöket kell az egyes tantárgyakban és egyes évfolyamokon használni; előírták a tanulók által elérendő minimális teljesítményszinteket, és visszahozták az év végi vizsgákat. A tantervi kontroll tehát megszigorodott, keményebbé vált.

Az 1982-ben hatalomra jutott szocialista kormány azonban elégedetlen volt a változások ilyen irányával. Ezért 1984-ben új törvényt fogadtatott el a parlamenttel az oktatás átalakításáról. 1987-ben sor került az újabb tantervi reformmunkálatok elindítására is. 1989-ben megjelent a 6 – 12 évesek alapiskolájának és a 13 – 16 évesek (szintén kötelező és egységes) alsó középiskolájának *részletesen kidolgozott tantervi javaslat* ("Discunos Curriculares Bases", 1989). Az alapiskola tanterve az általános célkitűzések ismertetése után hat műveltségterületet tartalmaz. Ezek

- 1) a nyelv és irodalom;
- 2) a matematika;
- 3) a természet- és társadalomismeret;
- 4) a művészetek;
- 5) a testnevelés;
- 6) az idegen nyelv (a 3. osztálytól kezdve), végül a hittan mint nem kötelező tantárgy. Minden egyes nagy műveltségterület tanterve a *közös követelmények* felsorolásával kezdődik. Ezután részterületenként ("blokkonként") felsorolja
  - a) az elsajátítandó tényeket, fogalmakat, elveket;
  - b) a készségeket, képességeket;
  - c) az értékeket, attitűdöket, normákat. A 3. táblázat érzékelteti a dokumentum operacionalizáltsági fokát.

A tanterv befejező részeként az ajánlott didaktikai elveket, valamint az értékelési módszereket tartalmazza.

Hasonló a felépítése a középiskolai tantervjavaslatnak. A 13–16 éves korban aktuális alsó középiskola első két évében még csaknem teljesen egységes az oktatás. A tanítási idő 90%-át kell a közös tantárgyakra fordítani. A nem kötelező felső középiskolában viszont már csak a tanítási idő 40%-a esik a mindenki számára közös nyelv és irodalom,



idegen nyelv, matematika, történelem, földrajz, természettudományok, filozófia és testnevelés tantárgyakra; további 40% a választott tagozat (művészetek; természettudományok és egészségügy; humaniorák és társadalomtudományok; technika) közös tárgyaira és 20% a fakultatív foglalkozásokra.

Műveltségterületek	A közös követelmények száma	A blokkok száma
Nyelv és irodalom	10	6
Matematika	10	5
Természet- és társadalomismeret	10	11
Művészetek	12	9
Testnevelés	7	5
Idegen nyelv	8	3

3. táblázat

Konkrét megfogalmazásaik és részletező műfajuk ellenére e tantervek az 1978-ban elfogadott Alkotmány rendelkezéseinek megfelelően módot adnak a hat autonóm önkormányzati régióknak, hogy a központi keretek között saját követelményeiket érvényesítsék, és megkívánják minden iskolától az *alaptanterv helyi adaptációját*, az iskolai "curriculum-terv" összeállítását is.

Az alapiskolai és a középiskolai tantervjavaslat széles körű társadalmi vita után 1990 májusában került a parlament elé általános vitára. Bár számos ellenvélemény hangzott el, világossá vált, hogy a többség támogatja, és minden bizonnyal törvényerőre fogja emelni a tanterveket. Napjaink spanyol tantervfejlesztési gyakorlata modellértékűnek tekinthető: a tantervi javaslatok társadalmi vitában csiszolódnak; a *parlament*



hagyja jóvá őket (több menetben); a dokumentumok részletesek, taxonómikusak, mégis *keretjellegűek*, nemcsak lehetővé teszik, de meg is kívánják a helyi adaptációt, az iskolai, a helyi tanterveket.

**Portugáliában** a politikai rendszerváltásnak megfelelően a tantervi változások a spanyolországihoz hasonlíthatnak. Az 1986-os oktatási törvény értelmében megkezdődött az új tanterv kidolgozása. A tervezetet a kormány 1988-ban elfogadta, és 1989-ben vitára bocsátotta. Az 1991-92-es tanévben az új tantervet felmenő rendszerben (tehát először csak az első osztályban) hetven iskolában kezdték kipróbálni. Előreláthatólag a kipróbálást követő második évben – a szükséges korrekciók elvégzése után – általánosan bevezetik. A tantervi tervezetből különösen két jellemzőt érdemes kiemelni. Az egyik, hogy külön időt biztosít (évi 100 órát) a helyi (iskolai) tantervre. Ennek fő funkciója olyan, az iskola környezeti igényeinek leginkább megfelelő interdiszciplináris tevékenységek szervezése, amelyek elősegítik a tanulók személyiségének és szociabilitásának a fejlődését. A másik – ezzel összefüggő – tanulságos vonás: az „Egyéni és szociális fejlődés” című stúdium tantervbe iktatása. Ezek az alternatív foglalkozásokon azoknak a 6–16 éveseknek kell részt venniük, akik nem tanulnak hit- és erkölcstant. A tervek szerint az új stúdium a többi tantérgyban szerzett ismeretekre és tanulói élettapasztalatokra támaszkodva az egyéni és szociális fejlődést szolgáló lelki, esztétikai és morális értékeket hivatott integrálni, s a 7–9. osztályban emellett rendszerezett állampolgári ismereteket is nyújtani.

**Belgium** továbbra is szorosan kötődik a francia mintához. Az 1989-ben életbe lépett oktatási törvény kimondja ugyan, hogy a flamand, a vallon és a brüsszeli régiók önálló jogokkal rendelkeznek, de az alkotmány azt is rögzíti, hogy a belga oktatás egységét a jövőben is szavatolni kell (17§). Ennek egyik eszköze, hogy a tanterveket egy vegyes bizottság javaslatára a *miniszter* hagyja jóvá. A vegyes bizottság az állami iskolák, az államilag támogatott iskolák, valamint az egyesületi és magániskolák képviselőiből áll, és az órafelosztást meg a tantervi programok egyeztetését végzi. A tanterveket tanári, szakfelügyelői *közösségek készítik*, de a tantervfejlesztési folyamatokban részt vesznek a szülői, továbbá a gazdasági (ipari, kereskedelmi stb.) szervezetek képviselői is. A tantervek végrehajtását a közös állami felügyelet ellenőrzi.

A dél-európai országok tantervei – részint a francia, részint a orosz és az osztrák történelmi hatások nyomán – szintén a kontinentális modellt példázzák. **Olaszországban, Görögországban és Törökor-**



szágban egyaránt *minisztériumok* fennhatóságai alatt készült centrális tantervek vannak érvényben. Olaszországban éppen a múlt években erősödött fel a kritika: a túlszabályozást bírálva nagyobb önállóságot követelnek az iskoláknak. Túlszabályozásról, „tantervi diktatúráról” azonban ebben az esetben is csak feltételesen lehet beszélni. Ha megnézzük például az olasz alsó középiskolák történelemtantervét, a franciaországihoz hasonló kép tárul elénk: nagyon vázlatos kronologikus tananyag-felsorolást találunk az őskortól az Európa Közösségig. (4. táblázat)

(Orari e programmi di insegnamento criteri orienttativi e modalita per le prove d'esame licenza, 1985.)

Évfolyamok	A kötelező témák száma	
	Franciaország	Olaszország
I.	9	16
II.	10	14
III.	13	9
IV.	14	10
Összesen	46	49

4. táblázat

Egyszóval az olasz tantervek is *keretjellegűek*, amelyek lehetővé teszik a *szabad tankönyvválasztást*, az *önálló iskolai programokat*.

A kontinentális típusú tantervek fő jellemzőit a következő oldalon, az 5. táblázatban foglaltuk össze.



Kontinentális típusú tantervek

A tantervfejlesztés résztvevői	A tantervi döntések szintje	A tanterv érvényességi köre	A tanterv jellege	A tantervi mozgások iránya
Tantervi intézetek	A tantervi alapkérdésekben	Tartományok, régiók szerinti tanterv NSZK, Svájc, Belgium	Hagyományos keretjellelű felsorolás ("Tanterv és Utasítás") Ausztria, Franciaország, Olaszország	A régiók, tartományok tanterveinek közelítése NSZK, Belgium
Ausztria - Iskolafejlesztési és Iskolakísérleti Központ; Svédország - Nemzeti Közoktatási Intézet	A parlament Ausztria (kétharmados többség): NSZK - tartományi parlamentek	Iskolatípusok szerinti egységes tanterv Ausztria, NSZK, Franciaország, Belgium, Olaszország stb.	Taxonómikus követelményrendszerű, keretjellelű tanterv NSZK, Svédország, Norvégia, Spanyolország	Az iskolatípusok tanterveinek közelítése Ausztria, NSZK
Tantervi bizottságok	Bíróság pl. Hessen	Egységes alaptanterv Svédország, Norvégia, Finnország, Spanyolország, Portugália		A helyi adaptáció lehetőség Spanyolország, Finnország stb.
Ausztria - Iskolareform Bizottság; Németország - miniszter által kinevezett oktatási szakemberek; Svédországban a társadalmi szervezetek képviselői is; Franciaországban az előkészítő bizottságokban tudósok, a tantervi bizottságokban szakfelügyelők, tanárok, ugyanígy Belgiumban is.	A teljes tanterv kérdéseiben A parlament Svédország, Finnország, Norvégia, Spanyolország A kultuszminiszter Ausztria, Németország, Franciaország, Belgium, Olaszország stb.	Részletes önkormányzati tanterv pl. Finnország		A fakultatív tantárgyak arányának emelkedése: mindenhol Fokozatos decentralizáció: mindenhol
Társadalmi szervezetek				
Ausztriában a pedagógus érdekvédelmi szervek, Svédországban, Németországban egyeztetés a politikai pártokkal				



## Az angolszász típusú tantervek

Az *angolszász* és a *kontinentális* típusú tantervek *különválásának gyökerei* szintén a reformáció koráig, pontosabban az anglikán egyház létrejöttéig nyúlnak vissza. Kezdetben – a szétválás első szakaszában – a sajátos angol út azonban éppen fordítva különbözött a kontinentálistól, mint ahogyan később megszoktuk: nem decentralizáltabb, hanem centralizmusra törekvőbb volt. Ez természetes is, hiszen VIII. Henrik nemcsak az állam élén állt, hanem az egyház fejévé is választatta magát. S mint ilyen, alig néhány évvel az anglikán egyház megalakulása után – 1540-ben – máris elrendelte, hogy minden iskolában a Colet–Lily–Erasmus-féle latin nyelvtant kötelező használni. E rendelkezést VI. Edward 1547-ben és Erzsébet 1559-ben megerősítették. Ugyancsak Erzsébet uralkodásának idején – 1583-ban az Allamtanács valamennyi iskolában kötelezővé tette C. Ocland művének – az „Anglorum Praelia”-nak – az olvasását. E rendelkezések joggal tekinthetők a széles körű centralista állami tantervi törekvések kezdeteinek nemcsak Angliában, hanem akár egész Európában is. Hiszen a kis német fejedelemségek „iskolarendjeinek” nyilván sokkal szűkebb volt a hatókörük, mint az angol királyi rendeleteknek. Érdemes megjegyezni, hogy a 16. században „államilag szabályozott” angol oktatásnak lényegében ugyanaz volt a tartalma, mint a kontinentálisnak. Ez is, az is a humanista műveltséget terjesztette. Ezt jelzi, hogy a kötelező latin tankönyv – ahogyan sokáig nevezték, a „Királyi Grammatika” – Erasmus angol átdolgozása volt.

Az anglikán egyház – és ezzel az állam – egyedulalma az iskolaügyben Erzsébet után, I. Jakab idején is folytatódott, sőt fokozódott. De ezzel szembeállva megerősödött a nem anglikán protestánsok ellenállása is. Az angol forradalom és a polgárháború egyben vallásháború is volt: a presbiteriánus parlamenti seregek harca az anglikán egyház feje, a király – I. Károly – és hívei, az ugyancsak anglikán nemesek ellen. A forradalmat követő restauráció visszaállította ugyan az anglikán egyházat régi jogaiba, s így az 1662-es Uniformitás Törvény minden egyházfőtől, egyetemi tanártól és iskolamestertől megkövetelte az anglikán egyházi szabályok betartását és működésük püspöki engedélyezését, de a további fejlemények (II. Jakab katolikus restaurációs kísérlete, Orániai Vilmos győzelme és a „dicsőséges forradalom”) új helyzetet teremtettek. Az 1689-es Türelmi Rendelet már megengedte a nem anglikán protestáns iskolák működését is. Ezeknek azonban vagy a Presbiteriánus vagy



a Kongregacionalista Alapító okmány szabályaihoz kellett tartaniuk magukat. Az engedély nélküli tanítást továbbra is büntették. A 17. század végére kialakult kb. 600-700 latin középiskola tanterve ennek ellenére elég nagy változatosságot mutatott. A latinon és a görögön kívül rendszertelenül tűnik fel hol a matematika, hol a francia, hol a rajz, a vívás vagy néhol a történelem. Az *alkotmányos* monarchiában az iskolai *autonómia* fokozatosan kiszélesedett és gyökeret vert. A 18. században Anglia már a "világ ura", a legnagyobb tengeri és gyarmati hatalom. I. és II. György uralkodása alatt olyan parlamenti rendszer alakult ki, amelyben az iskolák szabadsága is természetessé vált.

Ezen a ponton következik be az angolszász és a kontinentális rendszer *különválásának második szakasza*. Most már úgy, ahogyan azt érteni szokták. Mint korábban láttuk: a kontinentális modellben az első állami törvények, amelyek egyben központi tanterveket is foglaltak magukban (pl. a mi Ratio Educationis-unk) a felvilágosult abszolútizmus termékei voltak. Csakhogy a felvilágosult abszolútizmus – ahogyan Kosáry Domokos írja – "az európai modell peremzónáin elhelyezkedő államoknak volt külön, sajátos kísérlete arra, hogy erőiket összpontosítva, továbbfejlesztve, korszerűbbé, hatékonyabbá váljanak és az adott feudális rendszeren belül felzárkózzanak arra a szintre, amelyet a fejlettebb zóna... képviselt. E kísérlet során pótolniuk kellett sok olyasmít is, amit a fejlettebb államokban a 'klasszikus' feudális abszolútizmus már korábban, a 17. században megteremtett a politikai egyesítés, központosítás, gazdaságpolitika, iparpártolás, műszaki szervezet, iskolázás, közegészségügy stb. terén" (Kosáry Domokos, 1990).

Ami az iskolázást illeti: a "fejlett zóna" egyik legfejlettebb államában – Angliában – a 18. század végére olyan oktatási rendszer jött létre, amelynek legfontosabb jellemzője az iskolai autonómia volt. Ezzel szemben a "peremzónában" a – felvilágosult abszolútizmus jegyében II. Frigyes Poroszországban, III. Károly Spanyolországban, III. Gusztáv Svédországban, II. Katalin Oroszországban vagy Mária Terézia nálunk rendeleteikkel, törvényeikkel – az oktatásügy állami centralizációját hozták létre, központi állami tantervi rendszert kíséreltek meg, több kevesebb sikerrel, bevezetni.

A következő évszázadokban az angolszász és a kontinentális tantervi rendszerek hol közeledtek egymáshoz, hol távolodtak egymástól, de mindvégig két eltérő irányt képviseltek: az első az alulról építkező, a másik a felülről épített (etatista) típus.

A 19. század második felére és a 20. század első évtizedeire inkább a közeledés a jellemző. Míg a kontinentális tantervek liberalizálódnak,



Angliában – az oktatás tömegessé válásának következtében – az „állami beavatkozás” erősödik.

1833-ban szavazott meg először a parlament pénzügyi támogatást az elemi iskolák fejlesztésére. Ennek egyenes következménye volt, hogy az összegek ésszerű felhasználásának orientálására és ellenőrzésére állami Nevelési Tanács jött létre, és kialakul a szakfelügyeleti rendszer (1839-ben). Egy 1862-ben életbe lépő rendelet szerint az elemi iskolák olyan mértékű pénzügyi támogatást kaptak az államtól, amilyen mértékben sikerült tanítványaikat megtanítani az olvasásra, írásra és a számtanra. Ez a rendelkezés – közvetve – megszabta az elemi iskolák tantervét, annak középpontjába az olvasást, írást, számtant helyezve. Erősen befolyásolta a antaerveket az a későbbi rendelkezés is, amelynek alapján felemelt állami támogatásban részesült az az elemi iskola, ahol az 1862-ben megszabott tantárgyakon kívül legalább még egyet oktattak. (A választható tantárgyak a nyelvtan, a földrajz és a történelem voltak.) Bár egy 1890-ben kiadott rendelet a támogatási rendszert tovább liberalizálta, az 1905-ben megjelent „A nyilvános elemi iskolákban tanítók számára a munkájukban alkalmazásra ajánlott javaslatok kézikönyve” című állami dokumentumkötet felsorolta a tanításra határozottan javasolt tantárgyakat. (Ezek sorrendben a következők voltak: anyanyelv, számtan, történelem, földrajz, természetismeretek, ének-zene, rajz, gyakorlati foglalkozások, testnevelés.)

A középiskolai oktatásban néhány évtizedes eltolódással hasonló folyamatok mentek végbe. Az 1860-as évek vizsgálati, amelyek kiterjedtek valamennyi (akkor kb. 900) középiskolára, még csaknem teljes tantervi összevisszaságról számoltak be a Clarendon, illetve a Taunton Bizottság jelentései. Ehhez képest nagy előrelépést jelentettek a köznevelés irányába – a hetvenes évektől – az egyetemek mellett megszervezett középiskolai vizsgabizottságok. Az első közülük az 1873-ban megalakult oxfordi és cambridgei „Egysített Vizsgabizottság” volt. Ezzel kezdetét vette a vizsgákkal történő jellegzetes angol output-szabályozás.

Az 1902-ben megszületett oktatási törvény egységes alapokra kívánta helyezni az angol közoktatási rendszert. Témánk szempontjából fontos, hogy ekkor jönnek létre a választott helyi oktatásügyi hatóságok (a LEA-k), amelyeknek felelőssége az elemi és középfokú iskolákra egyaránt kiterjedt, s így időről-időre változó intenzitással ugyan, de mindvégig hatást gyakoroltak és gyakorolnak ma is az iskolai tantervekre. A központi tantervi szabályozást szolgálta ezekkel szemben a már korábban megalakult oktatási minisztérium 1904-ben kiadott „Szabályzata”, amely megszabta, hogy az állam által támogatott középiskolákban legalább négy tanéven át minimálisan a rendelet által megkívánt óraszámban angol nyelvet és irodalmat, történelmet, földrajzot, matematikát, természettudományokat, minimum egy idegen nyelvet, testnevelést és gyakorlati foglalkozásokat kell a 12–15 éves diákoknak tanulniuk.

Látható tehát, hogy a 19. század második felétől Angliában is fel erősödtek az elemi iskolák, majd a középiskolák tömegesedése miatt szükségessé váló állami egységesítési (s ezen belül tanterv-egységesítési) tendenciák. De ezek közvetve – az állami pénzügyi támogatáson keresztül – érvényesültek. Elvben az iskolák a 17. század vége – az alkot-



mányos monarchia kialakulása – óta szabadon határozhatták meg tanterveiket. („Legfeljebb” nem kaptak állami támogatást.) Az elméleti „szabadság” szinte korlátlan gyakorlati szabadsággá csak az 1944-es oktatási törvény által vált.

Az 1944-es törvény leszögezte, hogy míg az iskolák szervezése, a helyileg szükséges iskolatípusok megállapítása és kiépítése a helyi oktatási hatóságok feladata, minden más, az oktatással kapcsolatos aktuális kérdés (a tantervek, az órabeosztás, az iskola belső szervezetének meghatározása) az iskolaigazgatónak és tantestületének jogkörébe tartozik. Ezzel érvényét veszítette mind az 1904-es középiskolai „Szabályzat”, mind az 1905-ös elemi iskolai „Kézikönyv”. Beköszöntött az iskolai tantervi önállóság „aranykora”. (Kivételt képezett a vallásoktatás, amely a törvény 25. szakaszának értelmében minden iskolában kötelező volt.) Az 1600-as évek angol forradalmának és egyben vallásháborújának eredménye az alkotmányos monarchia és benne az iskolai autonómia kivívása lett. Bizonyos értelemben a második világháború is „ideológiai háború” volt. A liberalizmus küzdelme a totális államirányítási centralizmus ellen. A „liberális fél” győzelme – az angol viszonyok között – politikailag szükségszerűvé tette az oktatásügy teljes liberalizálását. Mivel az elmúlt több mint 40 esztendő alatt a világ ezzel a liberális közoktatási rendszerrel azonosította Angliát, nem csodálható, hogy – amint a neves angol tantervi szakértő, Denis Lawton írja – „nemegyszer azt állítják, hogy Angliában a tantervek tanári kontrolljának hosszú hagyománya van. Ez azonban nem igaz. 1944 előtt igen erős volt a központi befolyás: az elemi iskolákat szorosán kontrollálta az 1862-es rendelet, melyet később erőteljes tantervi irányelvként funkcionálva az 1905-ös ‘Kézikönyv’ váltott fel; a középiskolák központi kontrollját pedig az 1904-es ‘Szabályzat’ szolgálta” (Denis Lawton, 1989).

### Az angol Nemzeti Alaptanterv

Bár az 1944-es oktatási törvény a helyi oktatásügyi hatóságok (LEA-k) felelősségéről is szólt, 1944 és 1988 között a tantervek meghatározása teljes mértékben az iskola (vagy inkább az iskolaigazgató) jogává és kötelességévé vált. A széles helyi autonómia mégsem vezetett anarchiához, mivel – egyrészt – a tanulóknak különböző külső vizsgákon kellett tanubizonyosságot tenniük ismereteikről, másrészt a szakfelügyeleti rendszer is az egység irányába hatott. E külső hatások következtében végső soron az iskolák tanterveiben elég sok közös vonás maradt.



Emellett a hatvanas évek elejétől megjelentek a tantervi centralizálás felé mutató újabb intézkedések is. 1962-ben a konzervatív kultuszminiszter, David Eccles Tantervtanulmányozó Csoportot hozott létre, majd két évvel később megalapította a tantervek és vizsgák ügyeivel foglalkozó Központi Iskolatanácsot (Schools Council). A nálunk elterjedt politológiai közfelfogással ellentétben, a központi tanterv létrehozására való törekvés elsősorban nem pártpolitikai ügy volt. 1977-ben már a Munkáspárt kormányzásának idején jelent meg a kultuszminisztérium „Curriculum 11–16” című dokumentuma, amelynek alapján 41 iskolában kezdődtek el a tantervi kísérletek. Ezek eredményeiről a minisztérium 1981-ben és 1983-ban is részletes tájékoztatást adott közre. Az 1979-es újabb kormányváltás sem zavarta meg a kísérleti munkát.

Közben az elvi viták is folytatódtak. Egy (1980-ban kiadott) minisztériumi vitairatból a tantárgyakra osztott és pontos órafelosztást is tartalmazó központi tanterv képe bontakozott ki, amely erős ellenállást váltott ki a tanárokból és a pedagógiai kutatókból is. („A Framework for the School Curriculum” 1980). Ennek hatására a következő években megjelent tervezetek már jóval mértéktartóbbak voltak. A központi tantervek létrehozásának közvetlen előzményeként az iskolatanácsot 1982-ben az Iskolai Tantervfejlesztési Bizottság és a középiskolai Vizsgabizottság váltotta fel. A Tantervfejlesztési Bizottság munkájának eredményeként látott napvilágot 1987-ben a „Nemzeti Tanterv 5–16” című dokumentumjavaslat. Ennek fő elvei kerültek be – a meglehetősen rövidre szabott (1987 júliusától szeptember végéig tartó) „társadalmi vita” után – az 1988 júliusában elfogadott *Oktatási Reform Törvénybe* (Education Reform Act. 1988).

A 238 szakaszból álló törvény első 25 szakasza foglalkozik a tantervvel. A törvény leszögezi, hogy a *tantervben* foglaltak valamennyi általánosan, illetve önkormányzatilag fenntartott, támogatott iskolára nézve kötelezőek. Ez elsősorban azt jelenti, hogy olyan „széles alapokon nyugvó, arányos” tanterv keretei között kell végezni munkájukat, amelyik a tanulók és a társadalom szükségleteinek megfelelően biztosítja tanítványaik „szellemi, morális, kulturális, mentális és fizikai fejlődését”, felkészíti őket „a felnőtt élet lehetőségeire, kötelezettségeire, tevékenységeire”. A törvény meghatározza az „alaptantervbe” tartozó – a tankötelezettség alatt (tehát az 5–16 év között) kötelező „központi” (core) – tantárgyakat (ezek: a matematika, az anyanyelv és a természetismeret), valamint az alaptantárgyakat (ezek: a történelem, a földrajz, a technika, a zene, a művészetek és a testnevelés, valamint egy idegen nyelv). A hit-tan is kötelező tantárgy maradt. A törvény pontosan szabályozza a



Nemzeti Tanterv szerkezetét és követelményrendszerének felépítését, továbbá létrehozásának menetét, és azt is kimondja, hogy nincsen joga sem a minisztériumnak, sem a helyi oktatásügyi hatóságoknak az egyes tantárgyakra fordítandó órakereteket megszabni. (Ilyen jellegű ajánlásokat azonban kidolgozhatnak.) Az óratervek összeállítása az iskolák joga és kötelessége.

Mivel a Nemzeti Alaptanterv előkészítő munkálatai jóval az Oktatási Reform Törvény jóváhagyása előtt megkezdődtek, az 1989/90-es tanévben az ötévesek anyanyelvből, matematikából és természetismeretből (azaz a "core-tantárgyak"-ból) már a nemzeti tanterv alapján tanulhattak, s az erre előre felkészített nevelők folyamatosan mérték eredményeiket.

A tantárgyi tanterveket a miniszter által kinevezett *bizottságok* készítették (illetve azokat, amelyek még nem készültek el, készítik). A tantervi javaslatokat széles körben megvitatják. A történelemtanterv bírálatában pl. – az angol Történelmi Társulat szervezésében – több mint 2000 pedagógus vett részt. 1989 novemberében a parlament alsóháza is bekapcsolódott a "társadalmi vitába".

A központi és alaptantárgyak részletes tanterveit is a *parlament* tárgyalja és hagyta, illetve hagyta törvényileg jóvá.

Az angol Nemzeti Alaptanterv készítői egészen új és *sajátos tantervi műfajt* hoztak létre: a szó szoros értelmében vett "fejlesztési tervet", amely négy elemből tevődik össze:

- a) a kötelező iskolázás tíz évének szakaszokra bontása;
- b) minden "core"- és alaptantárgyon belül "követelményterületek" kidolgozása; és 10 követelményszint elkülönítése;
- c) az értékelési követelmények meghatározása;
- d) tanítási programok vázolása.

Vegyük sorra az egyes elemeket!

a) Az 5-től 16 éves korig tartó kötelező iskolaidőt négy szakaszra bontották a következők szerint, amint azt a *6.táblázat* mutatja be.

b) A "követelményterületek" száma tantárgyanként különböző. Anyanyelvből pl. 5, matematikából 14, természetismeretből 17, technikából 5.

A *7. táblázaton* látható példánk a technika követelményterületeit tartalmazza.



Szakaszok	Életkor
1	6-7
2	8-11
3	12-14
4	15-16

6. táblázat

A követelményterület	
Sorszáma	Tartalma
1.	A szükségletek és lehetőségek meghatározása
2.	Általános tervezés (design)
3.	A munkatevékenység megtervezése és végrehajtása
4.	Az anyagok, tervek, munkadarabok stb. értékelése
5.	Informatika

7. táblázat



Mindegyik követelményterület 10 követelményszintet tartalmaz. Az első követelményterület első szintje például azt, hogy „A tanuló legyen képes leírni másoknak: mit figyelt meg ismerős környezetben vagy elképzelt szituációban (pl. tudja leírni, mivel játszottak a gyerekek, vagy mi történt egy elképzelt hajótörés alkalmával)”. Ugyancsak az első szinthez tartozik az a követelmény, hogy „A tanuló tudjon kezdeményezni különböző alkotó tevékenységeket (pl. javaslatot tenni játékok készítésére)”. Ragadjuk ki példaként az első követelményterület ötödik szintjét is! Ez azt kívánja: „Legyen képes megítélni a tanuló, milyen fajta és milyen mennyiségű információra van szüksége ahhoz, hogy feltárhassa valamilyen tevékenység megtervezésének és végrehajtásának lehetőségeit! (Pl. kérdőívek és könyvek segítségével fel tudja tární a felnőttek étkezési szokásait annak érdekében, hogy egészségesebb étrendet kezdeményezhessen helyette...)” Az ötödik szinthez tartozó követelmény az is, hogy „A tanuló értse meg: a felhasználók gazdasági, társadalmi, környezeti és technológiai preferenciái igen fontosak a reális lehetőségek számbavételében. (Pl. ítélje meg, hogy érdemes-e valamilyen új terméket adott helyen és időben kifejleszteni!)”. Végül nézzünk egy követelményt a tizedik szintből! „Fejtse ki a tanuló a hallgatóságot megragadó technikai eszközöket használva, hogy a közönség szükségleteit és lehetőségeit egybevetve valamilyen tárgyat, teljesítményt stb. indokolt kifejleszteni. (Pl. videót, modelleket, diagrammokat és adatsorokat használva igazolja, hogy célszerű az iskolai könyvtárat kibővíteni!)”. (National Curriculum. Technológia, 1990).

c) Az értékelési mutatók az a) pontban említett négy szakasz és a követelményszintek összekapcsolásából származnak. Ismét a technika tantárgyat véve példának: (8. táblázat)

Szakaszok	Követelményszintek
1.	1-3
2.	2-5
3.	3-7
4.	4-10

8. táblázat

Ez azt jelenti, hogy pl. a hétéves gyerekek általában az 1-3 szintet érik el, a példánkban említett 5. szintet a legügyesebbek tizenegy éves korukra teljesítik, míg a leggyengébbek még tizenhat éves korukra sem. (De ha elérték legalább a 4. szintet, a minimális követelményeknek akkor is eleget tettek.)

A követelmények nem titkosak, a szülők is ismerik azokat. Ezért a gyerek előrehaladásáról ilyenfajta értesítést kapnak: „Az osztályban 5 gyerek érte el a technika második követelményterületéből az 1. szintet; 18 gyerek a 2. szintet; 7 gyerek a 3. szintet. Ma-



d) Ami a programokat illeti, azt az általános tudást, azokat a közös ismereteket foglalják magukban, amelyekkel minden állampolgárnak rendelkeznie kell. A követelményterületekhez és szintekhez viszonyítva a programok változatosabbak, keretjellegűbbek.

Első olvasásra nyilván úgy tűnik, hogy az eddigiekben ismertetett nemzeti tanterv erősen megköti az iskolák és a nevelők kezét, szigorú korlátok közé szorítja autonómiájukat. A korábbi helyzethez, a teljes "arany szabadsághoz" viszonyítva, ezt minden bizonnyal így érzi sok angol pedagógus is. Ha azonban a mi "egy tankönyvű" múltunkhoz (és jelenünkhöz) hasonlítjuk az angliai állapotokat, már korántsem ilyen súlyos a helyzet. A nemzeti tanterv ugyanis – lévén *részletes követelményrendszer* és változatos programajánlat – egymagában használhatatlan iskolai tantervként. (Nem tartalmaz pl. évfolyamonkénti tantárgy- és órafelosztást!)

Az ilyen típusú tanterv nélkülözhetelenné teszi az alapos és átgondolt *helyi tantervkészítést*. A követelményeket (amelyeket a tervek szerint időnként kívülről is mérnek) megfelelő hatásfokkal csak úgy lehet teljesíteni, ha az iskola nagyon racionálisan, amennyire lehet integrálva, rendezzi el a tananyagot, osztja fel a rendelkezésre álló tanítási időt. Persze megfelelő tanítási-tanulási programot Angliában is kevés pedagógus tud önállóan létrehozni. A nagy többség valamilyen kész, kikísérletezett, kipróbált programot vesz át (pontosabban az iskola vesz meg), és adaptál. Az alapszintű természetismeretben például a nemzeti tanterv bevezetése után is főleg a "Nuttfield 11 – 13"-at vagy a Salter-féle programot használják, de a szaklapokban másokat is hirdetnek (pl. a kézikönyvet, tanmenetet, tankönyvet, munkalapokat, feladatlapokat és értékelőlapokat egyaránt tartalmazó Oxford Természetismeret Programot). Mindenesetre jellemző adalék az angliai centralizáció megítéléséhez az 1988/89-es tanév eredményeit összegezõ országos szakfelügyelõi jelentésnek az a megállapítása, hogy a nemzeti tanterv hatására a legtöbb iskola már "némileg" változtatott megszokott matematika- és természet-tudományi tantervein.

Végül még arra kellene választ keresni, milyen az angliai tantervfejlesztés további mozgásiránya. Ezt ma még természetesen nem lehet pontosan tudni. Figyelemre méltóak azonban ebbõl a szempontból a tantervkészítést és -bevezetést kísérõ kritikák. Denis Lawton a tantervkritikusok több csoportját különbözteti meg:



- „A *bürokratikus irányzat* az outputra és a tesztekre koncentrál... normákban, osztályzatokban, teljesítményátlagokban és normatív adatokban gondolkodik.”

- A *privatizálók* „az egész állami közoktatási rendszert le akarják rombolni vagy legalábbis fokozatosan magánkézbe adni... Ez a csoport természetesen semmiféle nemzeti tantervet nem támogat, mindent a piaci erőkre kíván hagyni.”

- A *minimalisták* „az oktatásban hasznosnak azt tartják, ha jól szolgálja a munkaerőpiacot, jól képzett, fegyelmezett fiatalokat bocsát ki, akik meg vannak győződve az olyan erények értékéről, mint a pontosság és a kemény munka... Ezért azt az állami közoktatást támogatják, amelyik az ‘alapokra koncentrál’. Szerintük a nemzeti tantervnek a számtanra, az anyanyelvre és más hasznos tantárgyakra kell helyeznie a hangsúlyt”.

- A *pluralisták* szerint „a választás szabadsága fontosabb a társadalmi igazságosságnál vagy az esélyegyenlőségnél... Meritokratikus nevelési felfogásuk okán a ‘lehetőségek létrája’ metaforát kedvelik a ‘széles az országút’ helyett. A jelenlegi nemzeti tantervvel egyelőre elvetett javaslatuk a core + választható tantárgyak tanterv”.

- Az *általános művelők* „közös kultúrát közvetítő közös iskolákat kívánnak, nem tagadva az egyéni különbségeket és az egyéni igények kielégítésének szükségességét sem egy közös tanterv keretei között... Céljuk a jó általános képzés mindenkinek.” (Az ő kedvelt metaforájuk: a ‘széles az országút’.) Helytelenítik, hogy a jelenlegi alaptanterv nem a széles közös kultúrára, hanem az „elavult tantárgyi rendszerre” épült (Denis Lawton, 1989).

E kritikai irányok egyben jelzik a jövő tantervi mozgásainak lehetséges alternatíváit, irányait, konfliktusait.

### Az angolszász modellhez tartozó kontinentális államok

Amennyiben az angolszász tantervfejlesztési modellt az alulról építkező, az iskoláknak széles körű autonómiát biztosító típusként definiáljuk – szemben a felülről építkező, etatista kontinentális (porosz-német és francia) modellel – kétségtelen, hogy Hollandia és Dánia az első típushoz tartoznak. Okai ennek is történelmieket.

**Hollandia** esetében kézenfekvő az Angliával való párhuzam. Itt is elterjedt a reformáció, és ha az angol forradalom egyben vallásháború volt, ez a németalföldi szabadságharcról még inkább elmondható. A



kálvinista polgárok a katolikus spanyol uralom ellen nemcsak (sőt kezdetben elsősorban nem) függetlenségükért, hanem vallásuk szabad gyakorlásáért küzdöttek. S a győzelem után itt is elkezdődtek a protestantizmuson belüli hitviták és véres vallási viszályok. Ezeknek végül ugyanaz az Orániai Vilmos (III. Vilmos) vetett véget, aki angol királyként szintén szavatolta a vallási türelmet. A kis Hollandia, mely ugyanakkor a 17. század közepéig a világ legnagyobb kereskedelmi és gyarmati hatalmának szerepét töltötte be, a vallásszabadság megvédését létérdekének tekintette. A csekély lakosságú országnak nyitva kellett állnia minden vallású és nemzetiségű látogató és letelepedő előtt. Az Európában ekkoriban egyedülálló *vallási türelemből* és az *alkotmányos rendszerből* egyenesen következett az iskolák *autonómiájának* kialakulása és megszilárdulása. Ugyanebből a forrásból származott a holland kulturális élet rendkívül magas színvonala is. Leiden és Utrecht szabad egyetemeken gyűltek össze a 17. században és a 18. század elején Európa legkiválóbb professzorai, itt találtak menedéket a más országokban üldözött tudósok, többek közt magyarok is. Egy olyan országban, ahol a műveltség nagy becsben áll, Erasmus, Rembrandt, a németalföldi festészet hazájában, természetesen a középiskolai és az elemi népoktatás is felvirágozott. Hollandia szerencséjére történelme során – kis megszakításokkal – végig meg tudta őrizni szabadságát. Az 1893-tól gyökeret vert liberális kormányzat az újabb korokban is biztosította az iskolák hagyományos önállóságát. Igaz: a 19. század második felében kiéleződött a protestáns-katolikus ellentét, de az 1917-ben megszületett alkotmány alapján a vallásszabadság és ezzel együtt az iskolai autonómia ismét megerősítést nyert. Ennek következtében az egyházi iskolák aránya – európai viszonylatban – a mai napig Hollandiában a legnagyobb – kb. 70 százalékra tehető. 1979-ben az iskolák 40 százaléka a katolikus, 27 százaléka a protestáns egyházak fennhatósága alatt állt, a többi magániskola volt. Ebből ered az a sajátos helyzet, hogy az alkotmány értelmében az állam minden iskolát – beleértve az egyházi és magániskolákat is – pénzügyileg egyformán dotál, ugyanakkor *közvetlen befolyást* csak az *állami iskolákra* gyakorol. Azt is csak mértékkel. A katolikus iskolák felett álló átfogó ("esernyő") szervezet a Római Katolikus Iskolatanács, a protestánsoké a Protestáns Iskolatanács, s hasonló "esernyő szervezet" van a magániskoláknak is. Ezek azonban inkább konzultációs, egyeztető és érdekvédő, mint irányító szervezetek. (Ez tükröződik az "esernyő-szervezet" kifejezésben.)

A tantervek tekintetében az iskolák nagy szabadságot élveznek. Az állam a "közös érdekek" biztosítása céljából a *központi tantervekben* csu-



pán az oktatás tartalmára vonatkozó standardokat (alapkövetelményeket) határozza meg, tartózkodva bármiféle életfilozófia vagy didaktikai irányzat preferálásától. A központi szabályozás módja egyelőre iskolafokonként némileg különbözik egymástól (Gert van den Brink – Johan van Bruggen, 1990).

Az elemi oktatásban a *parlament* által 1985-ben elfogadott Elemi oktatási törvény funkcionál, mely létrehozta a 4–12 évesek egységes iskoláját. Ez a törvény egyben a központi tanterv szerepét is betölti. Meghatározza az oktatás általános céljait és a tanítandó tantárgyakat. Nem tartalmaz azonban részletes tematikát és órafelosztást. Viszont az iskolák számára kötelezővé teszi *helyi tanterveik* kidolgozását. Sőt a helyi tantervek fő tartalmi és formai jellemzőit is megszabja. Rögzíti, hogy a helyi tantervet az iskola irányító testületének (amelynek szülők és a helyi társadalom más képviselői is tagjai) kell jóváhagynia.

A helyi tantervek készítéséhez a legnagyobb segítséget az 1975-ben alakult Országos Tantervfejlesztési Intézet adja különböző *modellek, ajánlások* közzétételével. A tantervi anyagok terjesztését a központi és regionális pedagógiai tanácsadó központok végzik. Az Országos Tantervfejlesztési Intézet az új elemi iskolák tanterveinek fokozatos kifejlesztésére 1977 és 1985 között évi 5 millió dollárt kapott. Az 1984-ben megjelent (800 oldalas) „Tantervajánlat az elemi oktatásban” című kiadvány részletes javaslatokat tartalmaz egyrészt a tantárgyak, másrészt a témák köré szervezett helyi tantervekhez – a célkitűzések megfogalmazásától kezdve az órafelosztásig. Mintaként jól sikerült, helyileg összeállított tantervgyűjteményeket is kiadtak. A segítség ellenére – 1990-es szakfelügyelői jelentések szerint – az elemi iskoláknak csak kb. 70 százaléka rendelkezett helyi tantervvel.

A nyolcvanas évek második felétől Hollandia is elindult a fokozott központi tantervi irányítás útján. Napjainkban *egyeséges központi* „Nemzeti Alaptanterv” készül *az elemi és az alsó középiskolák*, pontosabban az 5–16 éves korosztály számára. Kiadását a parlament még 1987-ben határozta el. Az időközben lezajlott kormányváltás miatt a munkálatok azonban elhúzódtak, és csak 1990 márciusában állapodtak meg a kormányzó pártok a tanterv fő irányelveiről. Ezek a következők:

1. az elemi és az alsó középiskolák számára meg kell határozni a követelményterületeket és azok elsajátítási szintjét;
2. ki kell dolgozni a tizennégy kötelező tantárgy tantervét;
3. a kötelező tantárgyak oktatására kb. a tanítási idő 75%-a fordítandó.



A tantervi munkák már az 1987-es döntés után elkezdődtek. A kultuszminisztérium 1988 januárjában kinevezte a 6-8 főből álló független tantervi bizottságokat, s azok egy évre rá – 1989 januárjában – közzétették tantervi javasolataikat. A legfőbb kritika a tervezetek ellen az volt, hogy követelményeik mennyiségileg túlméretezettek és az adott korosztályok számára túlságosan nehezek, elvontak. A bírálatok nyomán korrigált második változat 1989 júliusában látott napvilágot. Az újabb bírálatok hatására született meg a már említett 1990. márciusi megállapodás. A tantervi bizottságok feloszlottak, és 1990 júliusában megjelent a vitaalapol szolgáló végső fogalmazvány, amelyet egy öttagú szakértői csoport öntött egységes formába.

A kötelező iskoláskoron túli *felső középiskolai* oktatáshoz nincs és egyelőre nem is készül központi tanterv. Ebben a szakaszban az állami irányítás eszközei a *központi vizsgaprogramok*. A tantárgyak nagy többségében a tanulóknak a középiskola végén központi írásos vizsgát (is) kell tenniük. A kérdéseket a minisztérium által felkért bizottságok dolgozzák ki. A felső középiskolák "helyi tantervei" gyakorlatilag döntően az utolsó évtized összegyűjtött és kiadott vizsgateszt-gyűjteményeinek feldolgozását szolgálják. Ez a valóságos és nagyon kemény "központi tanterv". Az állami írásbeli vizsgák mellett az iskolák helyi vizsgákat is szerveznek. (Ezek általában írásbeli, szóbeli és gyakorlati részből állnak.) Az iskola vizsgatervét a szakfelügyelet hagyja jóvá. Az iskolai vizsgák visznek némi változatosságot a központi vizsgák által erősen determinált és így meglehetősen egységes "helyi tantervekbe". Vannak, akik szerint a jelenlegi kötöttségeket oldaná, ha a felső középiskolák részére is készülné nemzeti alaptanterv. Egy erősen limitált "mag-tantervre" gondolnak, amelyben csupán az anyanyelv, az angol, a matematika és talán még egy-két tantárgy szerepelne, míg számos más stúdium közül a tanulók teljesen szabadon választhatnának. Ezek azonban még csak távolabbi tervek.

Az elmondottakból kitűnik, hogy Hollandiában az iskolák és a nevelők elvben igen *nagy tantervi szabadsággal* rendelkeznek. Jelentős segítséget kapnak helyi tanterveik kidolgozásához is. Végül az is növeli szabadságukat, hogy Hollandiában sincs "tankönyvjóváhagyás". Törvény mondja ki: az iskolák *szabadon választhatnak tankönyveket*.

A *dán* tantervi szabadság nem olyan régi keletű, mint a holland vagy az angol. Igaz: valamikor Dánia is nagy hatalom volt: a 14. század végén a skandináv országokat egyesítő Kalmari Unió vezető állama; a 17. század közepéig a Balti-tenger hegemon ura, s mint ilyen részt vesz



a kezdeti gyarmatosításokban is. Dániában szintén elterjedt a protestantizmus. Az 1536-os koppenhágai rendi gyűlés „bevezeti” a lutheri reformációt, és a korona javára elkobozza az egyház vagyonát. A 17. század végétől azonban a vesztés háborúk meggyengítik az országot, megreked a gazdaság fejlődése. Dánia szintén Európa „peremére” szorul. Ahogyan a peremzóna más országaiban, a 18. század végén Dániában is erős hatást gyakorol, számos reformot vezet be a felvilágosult abszolutizmus. 1789 és 1814 között fejt ki tevékenységét a Dán Iskolafejlesztési Főtanács. Ekkor kezd elterjedni a népoktatás. 1807-ben elkészül a latin gimnáziumok szabályzata, majd 1814-ben a falusi és városi iskolák Tanítási Rendje. E dokumentumok többek között azt is megszabták, hogy melyik iskolatípusban mit kell tanítani. Látható tehát, hogy a 18. század végétől, illetve a 19. század elejétől Dánia a német-porosz típusú tantervfejlesztés útjára tért, ha nem is olyan intenzitással, mint a szomszédos Poroszország. A tantervi centralizációt erősítette a 19. század első felében központilag elterjesztett „monitor rendszerű” oktatás. (A „kölcsonös oktatás rendszerét”, amelyben az idősebb és tehetségesebb tanulók segítségével folyik a fiatalabbak tanítása, az angol Andrew Bell és John Lancaster alakította ki, és terjedt el más országokban, köztük Dániában is.) Az egységes módszer alkalmazása egységes tantervi előírásokat kívánt. Ilyeneket a különböző állami bizottságok készítettek, és juttattak el az iskolákhoz. Hatásukat jelzi, hogy 1830 körül csaknem valamennyi dán népiskola a monitor rendszerű oktatásra tért át.

A tantervi centralizáció időszakának Dániában az 1848-49-es forradalmi időszak vet véget. Az alkotmányozó gyűlés 1849-ben elfogadta az ún. Júniusi Alkotmányt, s ezzel az abszolút monarchiát alkotmányos királyság váltotta fel. Az iskolák is szabaddá váltak. Az 1850-es évekre eltűnt a felülről erőszakolt monitor rendszer. Az 1855-ben elfogadott iskolatörvény bevezette ugyan a kötelező oktatást, de szabaddá tette az iskolázást. Ez azt jelenti, hogy a szülő köteles gondoskodni gyermeke tanításáról, de nem köteles nyilvános iskolába járatni. Oktathatja ön maga, fogadhat mellé magántanárt, szervezhet számára – minden engedély nélkül – magániskolát. Egy a lényeg: a gyerek teljesítse a nyilvános iskolák számára előírt követelményeket. Ilyen feltételek között a törvény természetesen módot adott a helyi önkormányzatoknak arra is, hogy saját tanterveikről önállóan döntsenek. Persze ez az önállóság bizonyos szempontból formális, hiszen a gyerek csak úgy tud sikeresen levizsgázni, csak úgy tud eleget tenni tanulási kötelezettségének, ha a nyilvános iskolákban oktatott tantárgyakat a kívánt terjedelemben és mélységben elsajátítja. Ezért a központi „tantervi javaslatokat” Dániá-



ban mindenki nagyon komolyan veszi. Az 1855-ben született törvény ugyanis lényegét tekintve jelenleg is érvényben van. Éppen ez a dán tantervi rendszer egyik legszembetűnőbb jellegzetessége.

Persze a következő évszázadban a dán oktatásügyet másféle hatások is érték. A két világháború közötti időszakban és a háború után különösen felerősödtek a társadalmi esélyegyenlőtlenség csökkentésére irányuló törekvések. (Nem véletlen, hogy 1924-től egészen a legutóbbi időkig rövid megszakításokkal általában szociáldemokrata kormányok voltak Dániában uralmon.)

Az első lépést az egyenlőbb esélyek irányába az 1958-as oktatási törvény tette, amikor módot adott az iskoláknak arra, hogy a gyerekeket az eltérő típusú iskolákba „szétosztó” – szelektáló vizsgákat az 5. osztály végéről a 7. osztály végére helyezték. Újabb – sokkal jelentősebb – intézkedés volt a 9 évig tartó kötelező oktatás törvénybe iktatása, 1972-ben. Röviddel ezután (1975-ben) az új Oktatási Törvény létrehozta a 9 osztályos általános iskolát. A törvény ugyanakkor azt is kimondta, hogy a dán közoktatás-politika alapelve: az általános, egységes, kötelező, ingyenes oktatás. Az oktatás „általános”, mert minden dán állampolgárra kiterjed; „egységes”, mert céljait és alapvető tartalmát egységes törvény szabja meg; „kötelező”, mivel hétéves korától tizenhét éves koráig valamennyi fiatalnak részt kell vennie benne. (Továbbra sem feltétlenül nyilvános iskolában. A tanulóknak több mint 10%-a magániskolákba jár, vagy otthon tanul.) Az ingyenesség mind-egyik iskolatípusra kiterjed: nemcsak a 9 osztályos általános iskolára és a középiskolákra, hanem az egyetemekre is. Az általános- és a középiskolában az ingyenesség többek között azt jelenti, hogy a tankönyveket és más tanulói munkaeszközöket (pl. atlaszokat) az iskola bocsátja a gyerekek rendelkezésére.

A 9 osztályos iskolában a tanulók lényegében egységes képzésben részesülnek. Az 1–7. osztályban mindegyik gyerek ugyanazokat a tantárgyakat tanulja, a 8. osztálytól viszont már csak az anyanyelv, a társadalomismeret, a történelem, a vallásismeret és a testnevelés a közös tárgyak. Ettől kezdve bizonyos stúdiumokat (pl. a matematikát, a fizikát, a kémiát, az idegen nyelveket) két szinten (alap- vagy emelt szinten) lehet tanulni. Az osztályok szülői közössége dönt arról, hogy a tanulócsoporthoz megosztják-e a két szintű oktatásra egyik vagy másik tantárgyból. (A nyolcvanas évek közepén pl. az angoloktatás az iskolák 75-80%-ban két szinten folyt, míg a fizika és a kémia oktatását az iskoláknak csupán kb. a fele osztotta meg.) Ahol kétszintű az oktatás, a szülők döntenek el – a gyerekekkel és az iskolával is megbeszélve –, hogy melyik szintű csoportba járjon gyermekük. A nagy többség rendszerint az emelt szintet választja, már csak azért is, mert a későbbiekben ez a gimnáziumi felvétel egyik alapfeltétele.

A 8. és 9. osztályban jelentős szerepet játszanak a fakultatív tantárgyak is. Ezek közül a legnépszerűbbek: az informatika, a gépírás és a háztartási ismeretek.



A népiskola kötelező kilenc osztályának elvégzése után azok a fiatalok, akik még nem kellően érettek a középfokú továbbtanulásra vagy pályakezdésre – ha kívánják – az általános iskola 10. osztályában folytathatják tanulmányaikat. A 9. osztály végén a tanulók vizsgát tesznek. Ennek eredményéről, valamint általános előmenetelükről végbizonyítványt kapnak. A 10. osztály után ismét lehet vizsgázni. Ez azonban nem kötelező. (Ennek ellenére a fiatalok 80-85%-a vizsgázik.)

A népiskola befejeztével a továbbtanulni kívánók előtt (ami egy-egy végző korosztálynak kb. 85%-át teszi ki) több út áll. A tanulóknak kb. 40%-a általánosan képző középiskolába megy. (Ennek két változata van: a 3 éves hagyományos gimnázium és a 2 éves „magasabb fokú felkészítő iskola”.) A többség szakmunkásképző iskolában folytatja tanulmányait 2-4 évig.

A dán oktatási törvény meghatározza az oktatás és nevelés alapvető célkitűzéseit, az iskolastruktúrát, az iskolák irányításának és felügyeletének, valamint finanszírozásának fő elveit (a holland Elemi Oktatási Törvényhez hasonlóan) magában foglalja a *tantervet* is. Pontosabban: egy olyanfajta alaptantervet, amely lényegében csak a tantárgyak sorát, azok óraszámát, a feldolgozandó témákat és a vizsgák rendjét tartalmazza. Az oktatási törvényt – egyeztetési folyamat eredményeként – az országgyűlés hagyja jóvá. A *törvénybe foglalt alaptanterv* minden iskola és nevelő számára *kötelező*.

Az oktatási törvényben foglaltak mellett a *minisztérium kerettanterveket* ad ki. Vannak olyan tantárgyak (pl. a dán nyelv és irodalom, a történelem és a vallás), amelyekben csupán a fő témaköröket szabják meg, és azt írják elő: hány témát és milyen mélységben szükséges feldolgozni egy-egy tanévben. Ezen belül a tanítás konkrét tartalmát a tanárok és diákok közösen választják meg. Más tantárgyakban (főleg a matematika és a természettudományi tárgyak ilyenek) a tananyag valamivel kötöttebb. De ezek a tantervek is bőven tartalmazznak szabadon választható kérdésköröket. Elvben minden iskolának adaptálnia kell a központi tantervi javaslatokat, és ki kell dolgozni a saját *helyi tantervét*. A valóságban azonban a gimnáziumi tantervek még azt is nyomatékosan ajánlják, hogy a tanuló hány tantárgyat köteles emelt és mennyit középszinten tanulni, sőt további megkötések is vannak (pl. a matematika- természettudomány tagozaton minimum egy természettudományi tantárgynak kell lennie az emelt szinten választott tárgyak között).

Az Oktatási Minisztérium a tantervekhez tantárgyanként „Útmutatók”-at is megjelentet. Ezek értelmezik a stúdium célkitűzéseit és feladatait, körvonalazzák a más tantárgyakkal való együttműködés lehetőségeit, részletezik a tanításra javasolt tananyagot, és módszertani ajánlásokat tartalmazznak, példákkal mutatva be egy-egy téma feldolgozási variációit.



Összességükben a tantervek és az útmutatók alkalmasak arra, hogy biztosítsák az oktatás országosan megkívánt egységét, ugyanakkor kellő szabadságot biztosítanak és segítséget nyújtanak az iskoláknak, a nevelőknek, a diákoknak és a szülőknek.

A tanulás és tanítás eredményességét a kötelező oktatás sajátos felfogása következtében (ti., hogy az oktatás kötelező, de az iskolázás nem) leginkább a *vizsgák* hivatottak szavatolni. A népiskolák záróvizsgálója és a középiskolai érettségi egyaránt szóbeli és írásbeli részekből tevődik össze. Az írásbeli anyagát az oktatási minisztérium állítja össze, és küldi meg az intézményeknek. (Ezek tehát országosan egységes, közös vizsgák, amelyeket központilag bírálnak el.) A szóbeli tételait ugyan a szaktanár határozza meg, a vizsgán azonban külső vizsgabiztos is részt vesz. A tanár és a vizsgabiztos közösen állapítják meg az osztályzatokat.

A tankönyveket, taneszközöket, tanári és tanulói segédanyagokat Dániában is különböző magánkiadók jelentetik meg mindenféle megkötöttség, jóváhagyás, miniszteri engedélyezés nélkül. Az egyes iskoláknak teljes szabadságukban áll a piacon levő *alternatív tankönyvek* közül kiválasztani a nekik legmegfelelőbbeket. Sőt, esetleg tankönyv helyett saját sokszorosított jegyzeteiket is használtathatják a tanulókkal. A népiskolákban viszont a tankönyv- és taneszközüválasztás a különböző szakok tanári munkaközösségeinek a joga.

Bárki választja ki a tankönyveket, a szabad tankönyvválasztás Dániában is az *iskolai önállóság* legfőbb záloga.

Ha – befejezésül – össze kívánjuk foglalni, milyen irányban mozognak a holland és a dán tantervek, azt mondhatjuk: két irányban. A feltűnőbb: a fokozott *centralizálásra* való törekvés. Ez figyelhető meg például a kötelező iskoláskorúak tanítását egységesítő holland nemzeti alaptanterv és a dán 9 osztályos iskola egységes tanterve esetében. A másik – nem kevésbé erős – mozgásirány: a társadalmasítás, más szóval az *oktatási folyamatban részt vevők szerepének* növelése. Ennek megnyilvánulása Hollandiában a helyi tantervek létrehozásának fokozott támogatása, Dániában a szülők és az iskolatanács közreműködésének felértékelődése (pl. az oktatási szintek, illetve a tankönyvek megválasztásában). Úgy tűnik: a "központi" és a "helyi", az "állami" és a "társadalmi" megfelelő arányának, egyensúlyának keresése jellemzi Hollandia és Dánia oktatásügyét – hasonlóan az összes többi országhoz, amelynek tantervi mozgásait e tanulmányban eddig nyomon követtük.

Az angolszász típusú tantervek fő jellemzőit a 9. táblázat tartalmazza.



Angolszász típusú tantervek

A tantervfejlesztés résztvevői	A tantervi döntések szintje	A tanterv érvényesítési köre	A tanterv jellege	A tantervi mozgások iránya
Tantervi intézet	A tantervi alapkérdésekben az Oktatási Törvénybe foglalva a parlament dönt	Egységes alaptanterv	Hagyományos, de erősen keretjellelű tananyag-felsorolás Dánia és egyelőre Hollandia	Fokozatos centralizáció
Hollandiában az Országos Tantervfejlesztési Intézet	A teljes tantervet a parlament hagyja jóvá. Dániában a tantárgyi keretterveket a miniszter adja ki.	Angliában, készülőkben Hollandiában, Dániában (az Oktatási Törvénybe foglalva)	Taxonómikus követelményrendszerű, keretjellelű tanterv	Mindenhol
Tantervi Bizottságok	A helyi tanterveket, programokat	Iskolatípusok szerinti országos tantervek	Anglia, készülőkben Hollandia	Erősödő társadalmisítás
Angliában: Iskolai Tantervfejlesztési Bizottság (1988-tól Nemzeti Tantervi Tanács). Mindhárom országban tantárgyi bizottságok (tagjai a szaktudományok képviselői és pedagógusok). Hollandiában az Ötös Bizottság	Hollandiában a nevelőtestületek: Angliában az iskolák, illetve a helyi oktatásügyi hatóságok (LEA-k); Dániában a nevelőtestületek, illetve az iskolatanácsok hagyják jóvá.	Dániában, jelenleg még Hollandiában is.		(A résztvevők - helyi társadalom, szülők, nevelők, tanulók - szerepének növekedése)
A társadalmi szervezetek		Helyi iskolai tantervek		Mindenhol
Széles körű társadalmi viták. Hollandiában pártok közötti egyeztetés.		Mindhárom országban. Hollandiában készítésüket törvény írja elő.		

9. táblázat



## A sztálini típusú tantervmodell

A Kelet-Európában bevezetett sztálini típusú tantervek szülőhazája a Szovjetunió. A központosított tantervi irányítási rendszer azonban a cári Oroszország korába nyúlik vissza. Ahogyan már többször utaltunk rá: II. Katalinnak a felvilágosult abszolútizmus szellemében fogant rendelkezései Oroszországot a „német-porosz” tantervi modell részévé tették. Katalin az akkoriban nálunk éppen államilag erőszakolt sagani módszert (a Felbiger-féle normamódszert) akarta elterjeszteni Oroszországban is, és ehhez Mária Teréziától, majd II. Józseftől is kapott segítséget a szerb származású Jankovics de Mirievo személyében, aki korábban Felbiger munkatársa volt. Az ő közreműködésével jelenik meg az 1786-os Népiskolai Törvény, amely a kötelező tantárgyakon kívül, itt-ott a kötelező tankönyveket is előírta. Az 1802-ben megalakult kultuszminisztérium 1804-ben egységes oktatási szabályzatot ad közre, amely a felső- és középiskolákra is vonatkozik. 1864-ben új iskolatörvény jelenik meg. Ezt követően létrejönnek a tantárgyi tantervi bizottságok (a történelem bizottság pl. 1868 végén), és kidolgozzák – főleg a korabeli német mintákra támaszkodva – a részletes tantárgyi terveket. Ezek mind felépítésükben, mind tartalmukban erősen hasonlítanak az ugyanebben az időszakban nálunk Magyarországon (és Ausztriában, meg Németországban) kiadott tantervekre.

1917 után a politikai rendszerváltást pedagógiai rendszerváltás követte, ami a tantervekre is erősen hatott. A *tantervi fejlődési folyamat*nak 1918 és 1931 között *négy szakaszát* különböztethetjük meg (Szebenyi Péter, 1988). Az *első* – 1918 és 1922 közötti – szakasz kezdete „Az egységes munkaiskola alapelvei”-nek megjelenésétől számítható. Az „Alapelvek” a forradalmi időknek megfelelően forradalmi változásokat hoztak a tantervi fejlődésben. (Ezek alapja jórészt a nyugati reformpedagógia volt.) Teljesen új helyzetet teremtett, hogy a tanterveket az iskoláknak, a pedagógusoknak önállóan kellett kidolgozniuk mind az egységes munkaiskola 5 évig tartó I. fokozata (azaz az elemi iskola), mind a 4 évet felölelő II. fokozat (azaz a középiskola) számára az „Alapelvek” szellemében. Ez lényegében *három elv* érvényesítését jelentette.

Az *első a munkaiskola elve* volt. Két értelemben is. Egyrészt úgy, hogy megfelelő feltételeket kellett teremteni a tanulókat aktivizáló munkáltató módszerek alkalmazására. Másrészt úgy, hogy meg kellett ismertetni a fiatalokat a termelésben (az iparban és a mezőgazdaságban) folyó munkával.



A második elvet – későbbi szóhasználattal – *a tantárgyi integrációra való törekvésnek* nevezhetjük. Az integráció mást jelentett az I. fokozat (az elemi iskola) kezdetén, az ún. első ciklusban, és mást az I. fokozat felsőbb osztályaiban (a második ciklusban), megint mást a II. fokozatban (a középiskolában), más szóval a harmadik ciklusban. Az első ciklusban – az „Alapelvek” szerint – a tanulási folyamatot egyáltalán nem szabad tantárgyakra szabdalni, hanem a természeti és társadalmi környezetet egy helyileg kiválasztott „komplex” keretében kell vizsgálni, tanulmányozni, s belőle a gyerekek számára szükséges ismereteket leszűrni. A „komplex” kiindulópontjául választott ipari, illetve mezőgazdasági termék módot nyújt arra, hogy anyagát tanulmányozva a természeti; megmunkálási menetének változásait megismerve a társadalmi; gyártási folyamatát vizsgálva pedig a szükséges technikai ismereteket sajátítsák el a tanulók. Bár a tanulmányozás fő módszere a közvetlen megfigyelés, a tapasztalás, a tevékenység, a megismerésben a könyveknek, a szövegeknek is szerepet kell kapniuk. Így kapcsolható a „komplex”ekhez az írás és az olvasás tanítása. A számtantanítás pedig a különböző mérésekhez s megszámlálásokhoz csatlakoztatható. Az I. fokozat felsőbb osztályaiban, az ún. második ciklusban, az integráció alapjává, közös nevezőjévé a munka története válik. Ennek fonalára fűzve lehet rendszerezni, bővíteni a szükséges ismereteket, fejleszteni a készségeket és képességeket (beleértve a manuális készségeket is). A II. fokozaton, azaz a harmadik ciklusban, a munka története szociológiává alakul át, ugyanakkor a fő integrációs tényező egyre inkább a tanulók termelőmunkája lesz. Az integráció elve tehát, fokozatonként más-más módon, de végül is az „Alapelvek” szerinti tantervi felépítés egészét áthatotta.

Az „Alapelvek” harmadik elve *az oktatás individualizálása* volt. A dokumentum összeállítói felismerték, hogy a horizontálisan egységes, ingyenes tömegiskolában szükségszerűen nehézségekbe ütközik a különös tehetségek fejlesztése és az elmaradók segítése, hacsak az oktatás nem igazodik a tanulók személyes hajlamaihoz, képességeihez, vagyis ha az oktatást nem individualizálják.

Az „Alapelvek” leszögezték: annak ellenére, hogy a fenti irányelveket figyelembe véve a tanterveket az iskolák készítik, bizonyos – mindenki számára kötelező – tantervi minimumot a Művelődésügyi Népbiztosság állapít meg. Részben ez volt a funkciója annak a két-három füzetnek, amely „Anyagok az iskola képző munkájához” címmel 1919 folyamán jelent meg. Másik céljuk az iskolai tantervkészítés segítése volt. E segítség azonban kevésnek bizonyult. Különösen azért, mert a Művelődésügyi Népbiztosság intencióinak megfelelően az iskolákból a



tankönyveket ki kellett iktatni. Helyettük inkább tudományos népszerűsítő kiadványokat és kézikönyveket használtak. A helyi tantervkészítést próbálták szolgálni az 1920-ban kiadott ún. „Irányító programok” („min-tatantervek”) is.

A tantervi fejlődés *második* szakasza 1922 és 1927 közé tehető. 1922-ben a Művelődési Népbiztosság mellett létrejött az Állami Tudományos Tanács (oroszul rövidítve a GUSZ), amely fő feladatának a tantervfejlesztést tekintette. Az általánosan képző iskola teljes programját – az „Alapelvek” szellemében – „A lakosság munkatevékenysége” című téma keretébe foglalták.

A „GUSZ-séma”, amelynek alapján – különösen az első négy osztályban – minden résztémát (komplexumot) helyileg terveztek meg, három oszlopból állt. Ezek: a „Természet és az ember”, a „Munka” és a „Társadalom”. A három szempontnak az adott komplex gyakorlati vizsgálata során sokoldalúan (komplexen) kellett érvényesülnie. A II. szinten a komplexitást ilyen módon már nehezen lehetett volna biztosítani. Ezért a GUSZ-programok más megoldást körvonalaztak. Az egyes tanulócsoportok meghatározott időszakokban a különböző tantárgyak óráin különböző aspektusokból ugyanazt az alaptémát tanulmányozták. Ehhez persze a tanároknak egymással szorosan együttműködve kellett az adott témákat megtervezniük. A különböző természettudományi tantárgyakat például a következő sémával foglalták közös komplexumba:

Közös komplex téma	Természettudományi téma	Termelési anyag Munkafolyamatok	Elméleti anyag	Következtetések
--------------------	-------------------------	------------------------------------	----------------	-----------------

Mindehhez hozzá kell fűzni, hogy a GUSZ-tantervek és programok is csak orientáló jellegűek voltak. A tanterveket a helyi viszonyoknak megfelelően továbbra is helyben készítették, bár ekkor már e tekintetben a megyei és járási művelődésügyi osztályok nagyobb szerepet játszottak, mint az iskolák. Az órakeretek sem voltak kötelezőek. Sőt, a dokumentumok külön is hangsúlyozták, hogy ésszerűbb a különböző foglalkozásokra időnként változó óraszámokat fordítani (pl. a különböző évszakoknak megfelelően).

A tantervi fejlődés *harmadik* – 1927 és 1929 közötti – szakaszában az iskolák a helyi tantervekkel a régi, a forradalom előtti modell szerint kezdtek visszarendeződni. Egyrészt az írni, olvasni, számolni tanító elemikre, másrészt a klasszikus gimnáziumokra. Ilyen körülmények között a Művelődésügyi Népbiztosság 1927-ben olyan új tanterveket jelentetett



meg, amelyek az egységes minimális ismeret- és készség-követelményeket tartalmazták, és a korábbi gyakorlattal ellentétben – ebben a tekintetben – minden iskola számára kötelezőek voltak. Az 1927-es elemi iskolai tantervek a komplex témák tanulmányozásától függetlenül (azok mellett) az írást, olvasást, számolást fejlesztő gyakorló órákat állítottak be. Az iskolai nyomásnak tett engedmény volt az is, hogy a középfokon az egyes tantárgyak – a témától függően – nem feltétlenül és nem mindig voltak kötelesek bekapcsolódni a soron lévő komplex feldolgozásába. 1929-ben tíz évre emelték az általános képzés időtartamát, és az erre az alkalomra kiadott tantervekben megnövelték a felsőfokú továbbtanulás szempontjából különösen fontos tantárgyak óraszámát.

Az 1927–1929-es tanterveket tehát a kompromisszumra való törekvés jellemezte. A kötelező követelményminimummal megvédték az új iskola tantervi struktúráját és a komplex rendszert, ugyanakkor akceptálták a pedagógiai gyakorlat reális igényeit: szélesebb teret biztosítottak az alapkészségek fejlesztésének, és utat nyitottak az erőltetett jellegű komplexek felszámolása felé.

A nehézségekből azonban nem mindenki kívánt ezen az úton kilábalni. Voltak, akik a „Menekülés előre!” jelszavát követve a tantervi modernizálás újabb lépcsőfokát célozták meg: a legkorszerűbb megoldásnak ugyanis egyesek ekkor már a projekteken alapuló tantervtípust tartották.

A tantervi fejlődés *negyedik* – 1919 és 1931 közötti – szakaszában éppen ilyen jellegű, tehát a projektmódszerre épülő tantervek jöttek létre. Az 1930–31-es évek komplex projektrendszerben készült tantervei, kiindulóléveikből következően, rendkívül vázlatosak és esetlegesek voltak. Alap gondolatuk az, hogy a széles, átfogó komplex témákat, sok rövid távú tervezetre (projektre) kell bontani. S e projekteknek legfontosabb jellemzője: az aktualitás. Két szempontból is. Az egyik a gyerek szempontja. (A jó projekt a gyerekek aktuális érdeklődésének és fejlettségi szintjének egyaránt megfelel.) A másik a társadalmi aktualitása. A projektnek kapcsolódnia kell valamilyen éppen aktuális társadalmi feladathoz, illetve az ennek érdekében végzett tevékenységhez.

Egy szélsőséges példával élve: az üzemi hétosztályos iskolák részére 1931-ben kiadott központi „mintatanterv” az 5. osztályban matematikából a következő ajánlott projekteket sorolta fel: a) „A mezőgazdaság teljes kollektivizálásáért!”, b) „A szocialista munkaszervezésért!”, c) „A jó termésért!”, d) „Az eredményes állattenyésztésért!”, e) „A kultúr színvonal emeléséért!”. S ezek a projektek az 5. osztályos matematikatanításnak kívántak kereteket adni!



A központi tanterv azonban csak példaként szolgált. A valódi projektek kialakítása – az aktuális szükségleteknek megfelelően – az iskolák feladata volt. Minthogy azonban az aktuális szükségletek éppen aktualitásuk folytán állandóan változtak, a komplex projektrendszer lényegéből fakadóan rendkívül labilissá tette az oktatás tartalmát és belső rendszerét. Ehhez járult, hogy a projekteket nem osztályoknak, hanem kisebb csoportoknak (brigádoknak) kellett végrehajtaniuk, s így a hagyományos osztályrendszer is bomlásnak indult.

Mindez széles körű ellenállást váltott ki. Nemcsak a pedagógusok idegenkedtek az új rendszertől, de a gazdasági szakemberek is félték attól, hogy rendszeres ismeretek nélkül a gyorsított iramban fejleszteni kívánt ipar és mezőgazdaság nem kap megfelelően felkészített szakembereket és munkaerőt. Az erőszakos kollektivizálás, a kulákság likvidálása, az iparosítás ütemének fokozása miatti amúgy is feszült helyzetben a sztálini pártvezetés a „gyakorlat oldalára” állt. Az aktuális – „Arccal a technika felé!” – jelszó iskolapolitikai vetülete a Központi Bizottság 1931-es szeptemberi határozata volt, amely megállapította, hogy az alapfokú és a középfokú iskola nem készít fel megfelelően a továbbtanulásra, mivel nem nyújt a tudományok alapjaiból elegendő ismeretet a gyerekeknek, és nem fejleszti kellőképpen az alapkészségeiket sem. Ezért gyökeres fordulatra van szükség. A „gyökeres fordulat” végrehajtására az oktatásügy két hónapot kapott. 1932 januárjától ugyanis már teljesen új tantervek alapján kellett oktatni. Az 1932-es tantervek legfontosabb jellemzője az anyanyelv (és az orosz nyelv), valamint a matematika óraszámainak jelentős emelése mellett a tantárgyi rendszer visszaállítása és valamennyi tantárgyi tanterv feltűnő maximalizmusa volt. Az újabb – 1932 augusztusában megjelent – KB-határozat el is ítélte az 1932 januárjában kiadott tanterveket túlzásfokosságuk miatt, és utasításba adta, hogy 1933. januárra át kell dolgozni őket. Ugyanakkor leszögezte, hogy a tanítás alapvető szervezeti formájának a tanítási órát, illetve az iskolai osztályt kell tekinteni; a módszerek közül első helyen a rendszeres tanári magyarázat álljon, az egységes központi tantervek pedig természetesen kötelezőek. Ekkor alakult ki az a sajátos *sztálini típusú tantervmodell*, amelyik a második világháborút követően a többi kelet-európai ország pedagógiai életét is determinálta. Ennek meghatározó jellemzői:

– Az iskolai munka középpontjába a központilag kidolgozott, egységes tantervek teljesítése került. Ezzel az iskola és a pedagógusok önállósága szűk keretek közé szorult, az iskolai tevékenységformák elsűrkültek.



- Mivel az 1931-es párthatározattól kezdve vitathatatlan „axiómává” vált, hogy minden iskolatípusban a „tudományok alapjait” kell oktatni, és az alsóbb iskolák döntő feladata a felsőbb iskolákba való felkészítés, a tantervek létrehozásában, majd később a tankönyvek írásában meghatározó szerepet kezdtek játszani a szaktudományok képviselői. Ebből a pedagógiai szempontok háttérbe szorulása és – a mai szemmel meghökkentő méretű – maximalizmus szükségszerűen következett.

- A merev tantervek és a túlsúfolt tananyag lehetetlenné tették az önálló ismeretszerzést, a gyermeki „kutatómunkát”, az alapos megértést, a tanulói vitákat. Visszatért a magoltató, reprodukáltató tanítási stílus. Az alapkészségek jelentőségének túlhangsúlyozása is ebbe az irányba hatott.

- A közvetlen politikai beavatkozás a pedagógiába katasztrófális következményekkel járt. A „neveléstudomány” fő feladata a politikai határozatok gyors és ellentmondás nélküli végrehajtása lett.

- Ekkor szilárdult meg a sztálini típusú tantervmodell legjellemzőbb vonása: a tankönyv-uniformizmus. Az a körülmény, hogy a központi, kötelező, egységes ideológiát szolgáló tantervek mellett az iskolák egyetlen, központilag jóváhagyott tankönyvet voltak kötelesek használni, eddig példátlan mértékben korlátozta a pedagógusok önállóságát.

Ezt a tantervmodellt vette át valamennyi kelet-európai ország. Igaz: az átvétel időpontja és mértéke – a politikai viszonyoktól függően – különbözött egymástól, és némi szerepet játszottak az egyes országok tantervi hagyományai is. A meghatározó vonások azonban közősek voltak. Az egységes, minden iskolára kötelező tantervek mindenhol a kommunista párt vezető szerveinek utasításai szerint, a párt politikájának szolgálatában, az ideológiai indoktrináció jegyében készültek, és érvényesülésüket a közös kötelező egytankönyvűség volt hivatva szolgálni. Bár az utóbbi évtizedekben egyes országokban lazultak a merev tantervi keretek, és mindenhol megjelentek a fakultatív tantárgyak, a lényeg, az állami tanterv- és tankönyvmonopólium mit sem változott. Továbbra is a tankönyvek maradtak a „valóságos tantervek”, a tanítási folyamatot meghatározó központi dokumentumok. A sztálini tantervmodell fő jellemzőit a 10. táblázat foglalja össze.



Sztálini típusú tantervek

A tantervfejlesztés résztvevői	A tantervi döntések szintje	A tanterv érvényességi köre	A tanterv jellege	A tantervi mozgások iránya
<p>Tantervi intézetek: Szovjetunió, NDK - Pedagógiai Tudományok Akadémiája; Magyarország stb.: Országos Pedagógiai Intézet</p> <p>Tantervi bizottságok:</p> <p>Tantervi főbizottság, a minisztérium, tantárgyi bizottságok a tantervi intézetek keretében</p>	<p>A tantervi alapkérdésekben: A kommunista párt szűk vezető csoportja (Központi Bizottság)</p> <p>A teljes tanterv kérdésében:</p> <p>Formálisan a kultuszminiszter, valójában a Központi Bizottság apparátusa</p>	<p>Iskolatípusok szerinti egységes tanterv</p>	<p>Hagyományos részletes anyagfelsorolás, módszertani utasításokkal. Meghatározó szerepe az egységes, kötelező tankönyveknek van.</p>	<p>A tantervi kötelezőség lazulása: törzsanyag, kiegészítő anyag Magyarország, Észtország, Bulgária</p> <p>A módszertani utasítások helyett javaslatok Magyarország, Lengyelország, Jugoszlávia</p> <p>Taxonómikus követelményrendszerek Magyarország, Csehszlovákia</p> <p>Fakultatív tantárgyak Mindenhol</p>

10. táblázat



## Összegezés

Ha befejezésként vázolni kívánjuk a jelenlegi tantervi mozgások meghatározó jellemzőit, a következő fő tendenciákat emelhetjük ki:

- 1) Egyre több országban jönnek létre olyan „alaptantervek”, amelyek a kötelező iskolázás időszakára vonatkozóan meghatározzák a valamennyi állampolgár számára nélkülözhetetlen közös ismereteket, készségeket és képességeket. Az európai egység megteremtésére való törekvés is a szükséges közös alapok feltárására és tantervi rögzítésére készlet.
- 2) Az alaptantervek egyben „kerettantervek”, mivel kellően tág keretet adnak a különböző iskolafenntartók és iskolák speciális igényeinek megfelelő speciális tantervek, tanítási programok, tankönyvek készítésére és használatára; feltételezik a szabad program- és könyvpiacot.
- 3) A sajátos iskolai és tanuló igények fokozott figyelembevételére mutat a fakultációs foglalkozások általános elterjedése.
- 4) A tantervek súlypontja a tananyag-felsorolásról egyre inkább a készség-, képesség-, magatartásfejlesztésre (és ezzel a követelmény-taxonómiákra) tevődik át.
- 5) Az alaptantervek közös alapkövetelményeivel párhuzamosan az értékelési és vizsgarendszerek is fokozatosan egységesebbé válnak.
- 6) A központi tantervi tervezeteket (több országban tantervi intézetek szakmai segítségével) továbbra is tantervi bizottságok dolgozzák ki. A tantervfejlesztési munkálatokban azonban mind nagyobb szerepet játszanak a társadalmi tényezők: a tanári és szülői szervezetek, a pártok, az egyesületek, az egyházak. Figyelemre méltó, hogy a tantervjóváahagyás a minisztériumi szintről általában magasabb szintre – a parlament hatáskörébe – került. A tantervi alapkérdésekben ma már majdnem minden európai országban a parlament dönt, de arra is van példa, hogy a részletes tanterveket is az országgyűlés szentesíti. Ez a jelenség is bizonyítja a tantervkészítés társadalmi szerepének növekedését.



## Felhasznált irodalom

- A tantervmélet kialakulása és fejlődése. Válogatás a Nagy-Britannia, az NSZK és az USA tantervméleti irodalmából. Válogatta és a bevezető tanulmányt írta **Ballér Endre**. A tantervmélet forrásai 5. OPI, 1985.
- Ágoston György**: Az osztrák iskolaügy alakulása 1962–1982. Tankönyvkiadó, 1987.
- Barrett, W.F. (Ed.)**: Newsletter. Council of Europe. Documentation Centre for Education in Europe, 1986. No. 1 – 1990. No. 4.
- Bourdieu, P.**: Principles for reflecting of the curriculum. The Curriculum Journal, 1990. No. 3.
- Bowen, J.**: A history of Western Education. Methuen and Co. LTD, London, 1981.
- Boyd-Barrett, O.**: Structural change and curriculum reform in democratic Spain. The Curriculum Journal, 1990. No. 3.
- Boyd, W.**: The History of Western Education. Revised and enlarged by **Edmund J. King**. Barnes and Noble INC. New York, 1965.
- van den Brink, G. and van Bruggen, J.**: Dutch curriculum reforms in the 1980. The Curriculum Journal, 1990. No. 3.
- Corbett, A.**: French curriculum reform. In: New Curriculum – National Curriculum. Ed. by **Bob Moon** at the Open University. Hodder and Stoughton, London, 1990.
- Disenos Curriculares Bases: Educación Primaria; Educación Secundaria Obligatoria**, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
- Doll, W. E.**: Foundations for a postmodern curriculum. Journal of Curriculum Studies, 1989. No. 3.
- Educational Reform Act, 1988. Chapter 40. HMSO, 1988.
- Educational reform – Curriculum reform. Ministry of Education. Secretariat of State for the Educational Reform. Lisbon, 1989.
- Eisler Ottó-Szebenyi Péter**: A dán iskolarendszer közelről. Köznevelés, 1990. 30. sz.
- Evans, K.**: The Development and Structure of the English School System. Hodder and Stoughton, London, 1985.
- Fináczy Ernő**: A reneszánsz kori nevelés története. Kiadja Hornyánszky Viktor, Budapest, 1919.
- Fináczy Ernő**: Az újkori nevelés története (1600-1800). Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927.
- A Framework for the School Curriculum. Department of Education and Science, HMSO, London, 1980.
- Gorter, R. J. (Ed.)**: Views on Core Curriculum. National Institute for Curriculum Development. Enschede, 1986.
- Gruber, K. H.**: School reform and curriculum development: the Austrian experience. The Curriculum Journal, 1990. No. 3.
- Haft, H. and Hopmann, S.**: State-run curriculum development in the Federal Republic of Germany. Journal of Curriculum Studies, 1989. No. 2.
- Haft, H. and Hopmann, S. (Ed.)**: Case Studies in Curriculum Administration History. The Falmer Press, London, 1990.
- Helsingin Peruskoulujen Opetussuunnitelma. Suomenkieliset peruskoulut. Helsingin kouluvirasto**. 1987.



- Kosáry Domokos:** Újjáépítés és polgárosodás. Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 1990.
- Lawton, D. (Ed.):** School Curriculum Planning. Hodder and Stoughton, London, 1986.
- Lawton, D.:** Education, Culture and the National Curriculum. Hodder and Stoughton, London, 1989.
- Lehrpläne für die Orientierungsstufe, Deutsch-Sekunderschule.** Luzern, 1986.
- Läroplan för gymnasieskolan.** Historia. Skolöverstyrelsen, Stockholm, 1983.
- Marklund, S.:** The role of central government in educational development in Sweden. In: World Yearbook of Education 1980. London, New York.
- Merttens, R. and Vass, J.:** The National Curriculum. A Survival Guide for Parents. Parent and Child Programme. Octopus Publishing Group, London, 1989.
- Mitter, W.:** School Autonomy in the European Context. Ricerca Educativa, 1988. No. 4.
- National Curriculum. Technology.** Department of Education and Science and the Welsh Office. Laid before Parliament 1990. HMSO, 1990.
- Orari e programmi di insegnamento criteri orientativi e modalita per le prove d'esame licenza.** Ministero Della Pubblica Istruzione. Roma, 1985.
- Programmes et instructions. Colleges.** Histoire et géographie. CNDP, 1985.
- Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Geschichte.** Der Niedersächsische Kultusminister, Hannover. 1982.
- Robinson, S. B.:** A képzés reformja, mint a tanterv revíziója. In: A tantervelmélet kialakulása és fejlődése. Válogatás Nagy-Britannia, az NSZK és az USA tantervelméleti irodalmából. Válogatta és a bevezető tanulmányt írta **Ballér Endre**. A tantervelmélet forrásai. 5. OPI, 1985.
- Sabeva, M. F. (pod.red.)** Isztoria pedagogiki. Proszvescsenyie, Moszkva, 1981.
- Svingby, G.:** Comprehensive school reform: the Swedish experience. The Curriculum Journal, 1990. No. 3.
- Szebenyi Péter:** Történelemtanítás Angliában. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.
- Szebenyi Péter:** Tantervek nálunk és Európában. Köznevelés, 1990. 11. sz.
- A „nagy pedagógiai kísérlet” (A húszas évek szovjet tantervei).** A szemelvényeket válogatta, a bevezetőt írta: **Szebenyi Péter**. A tantervelmélet forrásai, 10. OPI, 1988.
- Taylor, P. H. (Ed.):** Recent Developments in Curriculum Studies. NFER-NELSON, Windsor - Philadelphia, 1986.



## NÉGY VIZSGARENDSZER – MODELL

### Megelőlegezett összegezés

Tanulmányomban négy olyan ország vizsgarendszerét mutatom be, amelyeket *modellértékűnek* tekintek. E négy ország: **Németország** (ezen belül a volt Német Szövetségi Köztársaság), **Nagy Britannia** (ezen belül Anglia), **Japán** és **Svédország**.

A modellérték fogalmának meghatározásában a következő *szempontokat* követtem.

1. Van-e záróvizsga (érettségi típusú vizsga) az általános képzés befejeződésekor?
2. Ha van, akkor ez belső vagy külső vizsga? Az iskolában, belső vizsgabizottság előtt – vagy iskolán kívül, külső vizsgáztató testület előtt folyik a vizsga?
3. Ha külső vizsga van, akkor az regionális vizsgáztató testületekhez kötődik – vagy központi, országos szervezésű?
4. Lépcsőzetes-e a vizsgarendszer, azaz több vizsgafokozatot tartalmaz-e?
5. Tantárgyi vagy tantárgycsoportos a vizsga (vizsgák)?
6. Ha nincs záróvizsga, a folyamatos értékelés standardizált-e? Az országos átlag az értékelés viszonyítási alapja?
7. A továbbtanulás szempontjából vízumot vagy csak útlevelet jelent a záróvizsga, illetve a folyamatos értékelés útján történő minősítés? Elfogadják a felsőoktatási intézmények felvételi vizsga helyett, vagy az általuk szervezett felvételi vizsgák alapján szelektálnak?

E hét szempont együttes figyelembevételével a négy ország *négy vizsgarendszermodell*t képvisel. A német modell a belső, az angol és a japán a külső záróvizsgára példa. A svéd pedig arra, amikor a standardizált folyamatos értékelés veszi át a záróvizsga szerepét.

A külső vizsgatípusok esetében az angol és a japán modell abban különbözik, hogy:



- a) az angol regionális, a japán központi szerveződésű;
- b) az angol kétlépcsős, a japán nem lépcsőzetes;
- c) az angol tantárgyi, a japán tantárgycsoportos vizsgarendszert épített ki.

A középiskolai minősítés a német és a svéd modellben vízumot, az angol és a japán modellben csak útlevelet jelent a felsőoktatási intézményekbe való bejutás szempontjából.

A négy vizsgarendszer-modell jobb áttekintése érdekében az 1. ábrán összefoglaljuk a fenti szempontok szerinti megkülönböztető jegyeket.

E megelőlegezett összegezés, amely csak az elkülönítő jegyeket veszi figyelembe, nem ad árnyalt képet az egyes vizsgarendszer-modellekről. Ehhez arra is szükség van, hogy azokat a saját rendszerükben láthassuk. Az összegezés mindössze arra szolgál, hogy a részletesebb elemzéshez követendő szempontokat nyújtson.

Belső vizsga	Külső vizsga		Nincs vizsga
német	angol	japán	svéd
	regionális kétlépcsős tantárgyi	központi tantárgycsoportos	
			standardizált folyamatos értékelés
vízum	útlevél	útlevél	vízum

1. ábra



## A német modell

A német érettségi (Abitur) belső, iskolában szervezett vizsga. A vizsgafeladatokat a tanárok állítják össze, és az értékelést is ők végzik. Ebben részint a tartományonként kiadott központi útmutató segíti őket, részint az a muníció, amit az egyetemi kiképzés során erre speciálisan kaptak. Az iskola tanáraiból álló vizsgabizottságban a külső kontroll szerepét az elnök játssza.

Az egyes tartományok között az érettségi vizsga tekintetében is vannak bizonyos különbségek, de ezek a rendszer *szabályszerűségeit* nem érintik. Ezért a szabályokat, némi egyszerűsítéssel, egy bajor érettségi bizonyítvány leírásával mutatom be, a tartományok mindegyikét jellemző közös vonásokra koncentrálva. A három részből álló érettségi bizonyítványhoz részenként fűzök magyarázatot.

A bizonyítvány első része az alapkurzusként, vagyis a heti három órában tanult tárgyakat tartalmazza. Az érettségi bizonyítványba csak az ún. Abitur osztályokban tanult tárgyak számítanak bele. Ezek a gimnázium 12. és 13. osztályai, melyeket szemeszterekre, azaz két félévre osztanak (l. 12/1, 12/2, 13/1, 13/2) (1.táblázat)

Az alapkurzusként tanult tárgyakat a tanulók maguk választják bizonyos szabályok figyelembe vételével. Az egyik szabály az, hogy a kötelező tárgyakon kívül (Bajorországban ez a vallás és a sport), mindhárom tantárgyblokkból választaniuk kell. Az első tantárgyblokk a nyelvi, irodalmi és művészeti. A tanuló, akinek a bizonyítványát most bemutatjuk, ebből a blokkból az anyanyelvet (itt német), egy idegen nyelvet (itt angol) és a zenét választotta. A második tantárgyblokk a társadalomtudományi, melyből történelmet, integrált társadalomtudományt és közgazdaságtant tanult. A harmadik tantárgyblokk a matematikát és a természettudományt tartalmazza. Ebből a bizonyítványban a kémia szerepel. A másik szabály az, hogy összesen 20 szemesztert kell a választott tantárgyakból az Abitur osztályokban tanulni, se többet, se kevesebbet. A vizsgált tanuló tantárgyanként általában két szemesztert végzett, kivéve az angolt és a közgazdaságtant, melyekből hármat.



I. Alapkurzus (heti 3 óra)

Tárgy	Szemeszter	Pontok				Összesen
		12/1	12/2	13/1	13/2	
I.						
Német	2			12	12	24
Angol	3	12	12	9		33
Zene	2	11	12			23
II.						
Történelem	2			13	13	26
Társada- lomtudomány	2	12	12			24
Közgazdaság- tan	3	12	12	8		32
III.						
Kémia	2	12	13			25
Egyéb kötelező						
Vallás	2	14	13			27
Sport	2	10			13	23
	20	névértékben				237 (100-300)



Az Abitur osztályokban tanult tárgyakban elért teljesítményt nem osztályzatokkal, hanem pontskálán értékelik. Ehhez a következő átváltási táblázat áll rendelkezésre:

Átváltási táblázat

1	2	3	4	5	6
15 14 13	12 11 10	9 8 7	6 5 4	3 2 1	0

Ebben az 1-től 6-ig tartó osztályzatokat, amelyekkel a tanulókat az alsóbb osztályokban értékelték, 0-tól 15 pontig terjedő értékskálára számították át. A 6-os osztályzat, amely a legrosszabb, nem kap pontértéket. A többinek van egy középértéke, és plusz-, mínuszpontok járhatnak hozzá. Az alapkursusok esetében ez az átváltás névértékben történik, mint a bizonyítvány első részében is láthatjuk.

Az összesítésben a maximális pontszám 300 lehet, mivel egy tárgyból maximum 15 pontot lehet kapni szemeszterenként, és összesen 20 szemeszteren át kell ezeket a tantárgyakat az Abitur osztályokban tanulni. De az érvényes bizonyítványhoz el kell érni a minimumot, amely 100 pont. Az összesítésbe itt nem számítanak be azoknak az alapkursusként tanult tárgyaknak a pontszámait, amelyeket a tanulók a 13. osztály második felében vizsgatantárgyként is választottak. Ez összesen kettő lehet az alapkursusok vonatkozásában. A példában szereplő tanuló nyilván az angolt és a közgazdaságtant választotta, mivel ebből nem két, hanem három szemesztert végzett.

A bizonyítvány második része az *intenzív kurzusként* tanult tárgyakat tartalmazza, melyek heti 5-6 órás stúdiumokat jelentenek. (2.táblázat)

Itt nem szabály a mindhárom tantárgyblokkból történő választás, már csak azért sem, mert intenzív kurzusként összesen két tantárgyat kell tanulni. A vizsgált fiatal természettudományos érdeklődésű, a fizikát és a matematikát választotta. Az viszont szabály, hogy három szemeszteren át kell mindegyiket tanulni, vagyis összesen 6 szemeszternek kell szerepelnie. Ezenkívül az egyikből, ez esetben a fizikából, egy szemeszteren át önálló project-munkát kell végezni. Az értékelés az említett pontozás útján történik. A különbség csak az, hogy a pontokat nem névértékben számolják, hanem háromszoros értékükön, hozzáadva a kapható plusz-, mínuszpontokat. Ennek a résznek a pontjaiba számít be a project is, amely maximum 30 pontot érhet. A minimális pontszám itt



is 100, a maximális 300. Egy tárgyból egy szemeszterben maximum 45 pontot lehet elérni, ami 6 szemeszter esetében 270 pont, ehhez járul a maximum 30 pontos project-munka.

2. Intenzív kurzus (heti 5-6 óra)

Tárgy	Szemeszter	Pontok			Összesen
		12/1	12/2	13/1	
Fizika	3	44	43	45	132
Matematika	3	43	41	43	127
	6	háromszoros (+, -)			259
Project: fizika					30
					289 (100-300)

2. táblázat

A bizonyítvány harmadik része az *érettségi vizsga* eredményeit tartalmazza. (3. táblázat)

Az érettségi vizsgán két intenzív és két alapkursusban tanult tárgyat kell választani. Ezek esetünkben a fizika és a matematika, illetve az angol és a közgazdaságtan. Ide számítanak be a vizsgatárgyakból a 13. osztály második félévében elért eredmények, a pontskálának megfelelően és névértékben.

Az intenzív kurzusban tanult tárgyakból írásbeli vizsgát kell tenni, mely 5 órás időtartamú. Az írásbeli teszteket is a tanárok készítik, de azok felépítését a tartományi központi útmutató szabályozza. A tesztek az ismereteket és képességeket mérik három nehézségi fokon: a reprodukció, az alkalmazás és a problémamegoldás szintjén.



### 3. Vizsga

Tárgy	Pontok	Írásbeli	Szóbeli	Összesen
Intenzív kurzus	(13/2)			
Fizika	15	15		75
Matematika	15	13		67
Alapkurzus				
Angol	11	10		51
Közgazdaságtan	13		14	69
	névértékben	négyyszeres		262 (100-300)

3. táblázat

Az alapkurzusként tanult tárgyak közül az egyikből írásbeli, a másikkól szóbeli vizsga tehető, választás alapján. Itt az írásbeli ideje 3 óra, a szóbelié 20–30 perc. Az elért pontokat a vizsgákon négyszeres értékben veszik figyelembe.

A minimális pont ebben a részben is 100, a maximális pedig 300. A záróosztály második felében a négy vizsgatárgyból négyszer 15, azaz 60 pontot lehet szerezni, az írásbeli és szóbeli vizsgákon ugyanennyit, de négyszeres értékben, tehát 240 pontot.

Az érettségi vizsga eredménye a három rész pontértékeinek összeadásából adódik úgy, hogy a minimumot minden részben el kell érni. A pontszám így 300-tól 900-ig terjedhet.



Ahogy már az előzetes összegezésből kitűnt, a német modellben az érettségi vizsga *vízumértékű*, vagyis elvileg felvételi vizsga nélkül juthatnak be a tanulók a felsőoktatási intézményekbe. De ez nem jelent minden esetben azonnali bejutást, függ a férőhelyek számától is. Ilyenkor várakozási idő van. A felvételnél általában két szempontot vesznek figyelembe: az érettségi vizsga eredményét és azt, hogy milyen régóta várakozik a jelentkező.

A felvételi vizsga nélküli bejutás lehetősége azonban nem érinti az ún. numerus clausus szakokat: az orvos – és gyógyszerészeti karokat. Itt a felvétel korlátozott, és mindig felvételi vizsgához kötött. Az utóbbi időben azonban növekedőben van azoknak a nem numerus clausushoz kötött felsőfokú intézményeknek a száma is, amelyek a gyakorlatban élnek a felvételiztetés lehetőségével.

Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a német modellben az érettségi vizsgának igen magas a presztízsértéke, mert egyszerre teljesíti azt a két feltételt, amely elvárható tőle: a felsőoktatási intézmények megbízhatónak tartják, és a szülők, illetve a tanulók a legtöbb esetben biztosak lehetnek abban, hogy jó eredmény esetén – előbb vagy utóbb – automatikusan megnyílik az út a továbbtanuláshoz.

### Az angol modell

Az angol vizsgarendszer az elmúlt négy évtizedben sokat változott, lényegi szabályszerűségeit azonban mindvégig megőrizte. Ezek a következők: iskolától független, külső vizsgarendszer; regionális szerveződés; kétlépcsős egymásra épülés; tantárgyi keretekben történő vizsgák. A következőkben ismertetett törvényi módosítások ezeket nem érintették, inkább arra a problémára próbáltak megoldást nyújtani, amely a tömegoktatás kiterjedése és a minőségmegőrzés követelménye között feszült.

Az 1951-es törvény hozta létre a kétlépcsős *általános érettségi vizsga* rendszerét (General Certificate of Education, röviden GCE). Az első lépcsőt az alapszint (Ordinary Level, röviden "O" level) jelentette, amelyet 16 éves kortól kezdődően lehetett letenni. A második lépcső a haladó szint volt (Advanced Level, röviden "A" level), amellyel 18 éves kortól lehetett próbálkozni. Erre a szintre csak azok jelentkezhetek, akik az alapszinten már sikeres vizsgát tettek. Így a vizsgarendszer nemcsak kétlépcsősé, hanem *hierarchikussá* is vált. Elsősorban azoknak a vizsgáztatását szolgálta, akik azért jártak középiskolába, mert tovább akartak tanulni.



A tömegoktatás terjedése azt a problémát vetette fel, hogy mi legyen azokkal a tanulókkal, akik nem akarnak továbbtanulni, de a középiskolát befejezik, és érettségi bizonyítványt kívánnak szerezni. Számukra túlságosan magas követelményeket támasztottak az „O” és „A” szintű vizsgák. Ezt a problémát az 1965-ös szabályozás oldotta meg, amely az általános érettségi (GCE) mellett elismerte a középiskolai érettségit (Certificate of Secondary Education, röviden CSE). Ez a vizsga alacsonyabb szintű volt. Míg az általános érettségi ugyanis a prospektív funkciókat helyezte előtérbe, azaz a továbbtanulásra való alkalmasságot mérte, addig a középiskolai érettségi elsősorban retrospektív funkciókat teljesített. Az volt a feladata, hogy bizonyítsa az alpműveltség elsajátítását. Ennek megfelelően az általános érettségi követelményeit meghatározó regionális vizsgabizottságokban egyetemi emberek ültek, a középiskolai érettséggel foglalkozó bizottságokban pedig középiskolaiak. Így alakult ki az érettségi vizsgarendszernek az a *duális szerkezete*, amely már elég korán leválasztotta az adott korosztályról a továbbtanulókat, és igen megnehezítette azoknak a továbbtanulását, akik később döntöttek így. Az egyetemek ugyanis csak a kétlépcsős általános érettségit fogadták el a jelentkezés feltételeként.

A tömegoktatás további terjedése és az egyre nagyobb erővel jelentkező pályakorrekciós igények kielégítése szükségessé tette a kétfajta vizsgatípus átválthatóságának megoldását. A szülőknek és tanulóknak ugyanis nagy dilemmát okozott, hogy melyiket válasszák. A nagyobb kockázatot jelentő, de továbbtanulásra jogosító általános érettségit, vagy a reményteljesebb, de esetleg azzal a zsákutcával járó középiskolai érettségit, hogy újonnan felmerülő továbbtanulási szándék esetén még egyszer végig kell járniuk a vizsgázás teljes proceduráját.

Az 1984-es szabályozás, mely 1988-tól lépett életbe, a fenti problémát volt hivatva megoldani. Megszüntette az általános érettségi „O” szintjét és a középiskolai érettségit, és létrehozta helyettük a 16 éves életkortól letehető középiskolai általános érettségit (General Certificate of Secondary Education, röviden GCSE). Ez lett a vizsgarendszer első lépcsője. A retrospektív és a prospektív funkciókat oly módon választották el egymástól, hogy az „A”, „B” és „C” minősítést elérők továbbmehettek a vizsgarendszer második lépcsőjére, az „A” szintű vizsgákra (vagyis a felsőoktatási intézmények irányába), a „D”, „E”, „F” és „G” minősítésű vizsgázók viszont nem. 16 éves kortól kezdődően megkaphatták azonban az első szintű érettségi bizonyítványt, és a jobb eredmény érdekében ismételhették ezt a vizsgaszintet, ha a továbbtanulás reményében a második lépcsőfokra is el akartak jutni.



Egy angol középiskolai tanulónak tehát, ha tovább akar tanulni, először is középiskolai általános érettségi vizsgákat kell tennie a három legfelső minősítési fokozat valamelyikén, leghamarabb 16 éves korában. A vizsgákra való jelentkezés zömmel az egyetemek köré tömörülő regionális vizsgabizottságok egyikénél történik. A vizsga egyéni és önkéntes, egy évben többször is van meghirdetett időpontja. A vizsgák nem összevontak, választott tantárgyanként, egyenként és így különböző időpontokban is letehetőek. A *vizsgakövetelmények nyilvánosak*, a vizsgaközpontok évente kiadják, hogy mely tárgyakból, milyen időpontokban, milyen feltételekkel szerveznek vizsgákat.

Leghamarabb 18 éves korban kerülhet sor az "A" szintű vizsgák letételére. A szabályok és lehetőségek itt is ugyanazok.

A tanulók mindkét lépcsőben olyan tárgyakból vizsgáznak, és olyan minősítéseket igyekeznek elérni, melyeket az általuk választott felsőoktatási intézmény megkövetel. Ennek ellenére, a kétlépcsős vizsgarendszer többnyire nem váltja ki a felvételi vizsgákat. Őltalában útlevelet és nem vízumot ad. A felsőoktatás intézményei zömmel ragaszkodnak a felvételiztetés jogához. Ez a német érettségihez képest mindenképpen alacsonyabban tartja mind az egyetemek, mind a szülők és tanulók vonatkozásában az angol vizsgarendszer presztízsértékét.

### A japán modell

A japán modell jellemzőit korábban a következőképpen foglaltuk össze: külső, központilag szervezett vizsgarendszer; nem lépcsőzetes felépítés; tantárgycsoportos vizsgalebonyolítás.

A jelenlegi rendszerben, amely 1979-től működik, a középiskolai tanulmányok végén letehető záróvizsga szerepét az ún. egységes első fokozatú teljesítményteszt (Joint First Stage Achievement Test, röviden JFSAT) játssza. A vizsga azonos időpontban történik az országnak mind a 280 vizsgáztató helyén. A kizárólag írásos, zárt kérdésekből álló, főként feleletválasztásos tesztek 5 tantárgycsoport anyagát tartalmazzák: japán, társadalomtudomány, matematika, természettudomány és idegen nyelvek. A japán és az idegen nyelvek közül egy kötelező, a másik három tantárgyblokkon belül vannak bizonyos választási lehetőségek.

A vizsga tartalmáért, lebonyolításáért, a tesztek értékeléséért, a tesztbank karbantartásáért, valamint fejlesztéséért az *Országos Egyetemi Felvételi Vizsgaközpont* a felelős. Ez a 88 állandó munkatársat és számos bizottságot és szakértői testületet foglalkoztató intézet 80%-ban a vizsgadíjakból tartja fenn magát, a többi költséget az állam fedezi.



Egy japán középiskolás, legalábbis, ha állami egyetemen akar továbbtanulni, ezt a vizsgát teszi le. A vizsgaeredmények eleve befolyásolják az adott felsőoktatási intézmény kiválasztását, mert előre lehet tudni, hogy melyik milyen teljesítményszintet követel meg ezen a vizsgán. A kívánt eredménnyel letett vizsga elvileg csak *útlevel*, mert az egyetemek a saját elgondolásaik szerinti *felvételi vizsga* letételét is megkívánhatják. Ezt nevezik második fokozatú vizsgának.

(Csak zárójelben jegyezzük meg, hogy ennek ellenére nem tekintjük lépcsőzetesnek a japán vizsgarendszert, mert a felvételi vizsga nem a közoktatás, hanem a felsőoktatás kompetenciájába esik. Az angol modellben mindkét lépcső a közoktatáshoz tartozik.)

Az egyetemi felvételi vizsgák szóbeliek és írásbeliek egyaránt lehetnek, de az utóbbiak jellemzően már nem zárt végű, hanem esszékérdésekből állnak.

Sok olyan felsőoktatási intézmény van, ahol nem tartanak felvételi vizsgát. Az egységes teszt eredménye alapján vagy egyszerűen középiskolai ajánlásra felveszik a jelentkezőket. De általában az egységes teszten és a felvételi vizsgán elért teljesítmény együttesen dönti el a jelentkező sorsát. Hogy milyen arányban, ez a felsőoktatási intézmények jogkörébe tartozik.

A középiskolai záróvizsgának megfelelő egységes teljesítményteszt *presztízsértékét* leginkább az határozza meg, hogy mennyire veszik figyelembe a felsőoktatási intézmények. E tekintetben azt lehet mondani, hogy az állami felsőoktatási intézmények többsége súllyal vagy nagy súllyal épít rá. A magánegyetemek azonban függetlenek ettől a vizsgarendszertől. Ez a tény csökkenti e vizsga presztízsértékét, számuk ugyanis több mint két és félszerese az állami egyetemkének, az összes felsőoktatási intézménynek pedig majdnem a felét alkotják.

### A svéd modell

A svéd modellnek az előzetes összegezésben a legfőbb differencia specifikája az volt, hogy a középiskolázás végén nincs záróvizsga, ennek szerepét a standardizált *folyamatos értékelés* tölti be. Ezért most ezt fogjuk részletesebben megvizsgálni.

A svéd tanulók folyamatos pedagógiai értékelése alap- és középfokú oktatásuk során többféle módon történik. Ezen belül is vannak egységesen kialakított formák, melyek a következők.



## Szöveges értékelés

Az elemi iskola hat osztályában és az alsó középiskola kezdő évfolyamán (7. osztály) csak szövegesen értékelik a gyerekek teljesítményét. Számjegyekkel történő osztályozás nincs.

### Osztályozás

Az osztályozás – ötfokú skála alkalmazásával – csak a 8. osztályban kezdődik. A tanulók egy évben kétszer kapnak jegyeket, melyekben a szóbeli és az írásbeli teljesítményeket együttesen veszik figyelembe.

### Diagnosztikai teszt

A központilag készített diagnosztikai tesztek az elemi iskola második szakaszának első évfolyamán (4. osztályban) és az alsó középiskola kezdő évében (7. osztályban) alkalmazhatják a tanárok. Ezek nem kötelezően előírt tesztek. Arra szolgálnak, hogy segítsenek objektív képet adni a tanároknak arról, hol tartanak tanítványaik. Csak két tárgyból diagnosztizálják mindkét évfolyamon a gyerekek tudását: anyanyelvből és matematikából. Ezek a tesztek *standardizáltak*, a teljesítményeket nem a tanulók önfejlődéséhez, az osztály szintjéhez vagy a tanár egyéni követelményeihez viszonyítják, hanem az *országos átlaghoz*. A diagnosztikai tesztek nem osztályozzák (minthogy az érintett évfolyamokon még nincs osztályzat), hanem *szövegesen értékelik*.

### Teljesítményteszt

A központilag kidolgozott és bemért teljesítménytesztet a tanár *köteles* megíratni az alsó középiskola 8. és 9. osztályában, valamint a felső középiskola 11. és 12. osztályában. (A két középiskolai szakasz kezdő évfolyamain, a 7. és 10. osztályban tehát még nem használják ezeket.) A teljesítménytesztek is standardizáltak csakúgy, mint a korábban említett diagnosztikai tesztek. Értékelésük az országos átlaghoz viszonyítva, osztályzatokkal történik.

A teljesítménytesztek nem ölelik fel az összes tantárgyat, és évfolyamonként is különböző tárgyakra terjednek ki. 8. osztályban csak angoltól, 9. osztályban anyanyelvből és matematikából, 11. osztályban – a választott tanulmányi sáv időtartamától függően – angoltól, második idegen nyelvből és kémiából a három és négy évfolyamos sávokban,



illetve anyanyelvből és angolból a két évfolyamos sávokban, a 12. osztályban anyanyelvből, matematikából és fizikából van kötelező teljesítményteszt.

### **Írásbeli teszt**

Ez a tesztfajta nem központi és nem standardizált, megírása azonban kötelező. Azt célozza, hogy a teljesítménytesztekben nem szereplő tárgyakból, valamint a közös törzsanyagon kívüli, *helyi tantervekhez* kötött anyagokból is legyen írásbeli számonkérés. Elkészítése az iskolák joga, de munkájuk segítésére *központi ajánlások is rendelkezésre állnak*. Ezeket a tesztek a felső középiskola 10., 11. és 12. osztályában iratják meg a tanulókkal.

Az év végi osztályzatok (vagy szöveges értékelések) az értékelési formáknak az együttes számbavételén alapulnak. Minthogy e formák között vannak standardizált, tehát országos átlaghoz viszonyított és nem standardizált, helyi viszonyokhoz kötött elemek, ezek ellentétbe is kerülhetnek egymással. Ha jelentős az eltérés a tanár által javasolt szubjektív jegy és a standardizált tesztek eredményeit tükröző objektív jegy között, a tanári konferencia dönt az utóbbi preferenciájának a figyelembevételével.

Az a tanuló, aki elvégezte a felső középiskolát, automatikusan jogosult a továbbtanulásra. Tehát sem középiskolai záróvizsgát, sem felvételi vizsgát nem kell tennie. A folyamatos értékelésnek az eredménye jelenti a vízumot a felsőoktatási intézményekbe. Ennek persze az az oka, hogy az értékelésbe nagyon erősen beszámítanak a standardizált és központi tesztekben elért teljesítmények. A férőhelyek korlátozottsága miatt azonban a német modellhez hasonlóan itt is van várakozási idő, de ezt – a némettől eltérően – központi felvételi keretszámok befolyásolják. A keretszámokat öt csoportban állapítják meg. Az első két csoport keretszámait a felső középiskolát végzettek számára vannak fenntartva attól függően, hogy 3-4, vagy 2 éves középiskolát végeztek-e. A harmadik csoportba azok tartoznak, akik egyéb iskolát végeztek. Mindhárom csoportban a tanulmányi eredménytől függ a várakozási idő. A negyedik csoport azoké, akik nem végeztek középfokú iskolát. A sikeres felvételhez azonban legalább négyévi munkaviszonyt kell igazolni, és meg kell felelni az ún. alkalmassági teszten. Az ötödik csoport, amely maximum 10%-ot tehet ki, a külföldieké. Itt is számít a munkatapasztalat, emellett angolból tesztvizsgát kell tenni. A csoportok nem állnak hierarchiában egymással, mindenki a saját csoportján belül értékelődik.



A svéd modellben a vizsga szerepét betöltő folyamatos értékelés presztízsértékét egy szakmai és egy politikai tényező együttesen adja. A standardizáció hitelesíti szakmailag, és a tanulási lehetőségek erőteljes állami redisztribúciója fogadtatja el a szülőkkel, tanulókkal és a felsőoktatási intézményekkel politikailag.

### Három kulcskérdés

A négy modell tanulmányozása rávilágít arra a három kulcskérdésre, amelyet minden vizsgarendszerben valamilyen módon tekintetbe kell venni. Az egyik az összemérhetőség, a másik az eredmények számításba vétele a továbbtanulásnál, a harmadik a retrospektív és a prospektív funkciók viszonya.

#### Összemérhetőség

Itt az a kérdés merül fel, miként lehet megbízhatóvá tenni a vizsgaeredményeket abból a szempontból, hogy azok ne az iskolák, hanem az egyéni teljesítmények közti különbségeket tükrözzék. A vizsgaeredmények ilyen értelemben vett összemérhetősége, vagyis egy országos teljesítményszinthez való viszonyítása, a szülőknek és a tanulóknak, valamint a felsőoktatási intézményeknek és munkahelyeknek egyaránt igénye. És hosszú távon az iskoláknak is érdeke, hiszen azáltal, hogy versenyhelyzetbe kerülnek, erős motívumot kapnak szolgáltatási színvonaluk emelésére.

A négy modell mindegyike törekszik figyelembe venni az összemérhetőség szempontját. Ez belső vizsga esetén a legnehezebb, hiszen itt a különböző színvonalú iskolák kezében van a vizsgakövetelmények meghatározása és a teljesítmények értékelése is. A német modellben azonban kétfajta eszköz is beépül az összemérhetőség valamilyen szintű biztosítására. Az egyik a tartományonként szabályozó, részletes központi útmutató, melyet országos szinten is egyeztetnek. A másik a tanárok egyetemi szintű értékelési és mérésmetodikai felkészítése, mely elengedhetetlen feltétele annak, hogy valaki érettségiztethessen.

Könnyebb és eredményesebb az összemérhetőség szempontjának eleget tenni külső vizsga esetén. A regionális szerveződésű angol modellben a vizsgaközpontok eleve versenyhelyzetben vannak a vizsgázni szándékozók megnyerésében. Ugyanakkor ezt nem tehetik úgy, hogy le szállítják a követelményeket, mert a vizsgaközpontok az egyetemek köré tömörültek, és tevékenységüket azok kontrollja alatt végzik. Az egye-



temeknek pedig az az igénye, hogy az egyéni teljesítmények országos viszonylatban is megbízhatóak legyenek.

A központi szerveződésű *japán modellben* még erősebben jelen van az összemérhetőség szempontja, minthogy az állami felsőoktatási intézményekben továbbtanulni szándékozó minden tanulónak ugyanazon a követelményszinten kell megméretnie magát.

Az összemérhetőség szempontja azonban a *svéd modellben* uralkodik leginkább. Minthogy a folyamatos értékelés kiváltotta a vizsgát, ezt szakmailag is elfogadhatóvá kellett tenni. Erre pedig a standardizáció adott lehetőséget, az értékelésnek az a technikája, amikor az egyéni eredmények egy bemért, országos teljesítményskálán is megfeleltethetők.

#### Az eredmények számításba vétele a továbbtanulásnál

A középiskola elvégzéséhez vagy a záróvizsga letételéhez továbbtanulás esetén akkor fűződik valódi érdek, ha az eredményeket a felsőoktatási intézmények is tekintetbe veszik a felvételnél. Ez akár természetes is lehetne, ha a hazai tapasztalat nem mutatná az ellenkezőjét.

A négy modell mindegyike más módon ugyan, de reflektál erre a kérdésre. A *német modellben* az elért eredmények növelik vagy csökkentik a várakozási időt, ha a férőhelyek korlátozottak. Az *angol modellben* a felsőoktatási intézmények eleve meghatározzák, hogy milyen tárgyból, milyen fokozatú és milyen minőségű vizsgát követelnek a jelentkezéshez. A *japán modellben* hasonló a helyzet, az állami felsőoktatási intézmények nyilvánosan előre meghirdetik azt az értékszintet, amelyet a tanulóknak el kell érniük a vizsgán, hogy reménnyel pályázhassanak. Nem kevés felsőoktatási intézmény pedig csak a záróvizsga eredménye alapján dönt a felvételnél, anélkül hogy azt a felvételi vizsga kontrollja alá helyezné. És végül a *svéd modellben*, a némethez hasonlóan, a várakozási idő hossza függ a középiskolában elért eredményektől.

#### A retrospektív és a prospektív funkciók viszonya

Itt az a probléma vetődik fel, hogy a vizsga – vagy középiskolai eredményeknek mit kell tükrözniük: az általános műveltség elért színvonalát (retrospektív funkció) vagy a továbbtanulásra való alkalmasságot (prospektív funkció), illetve mindkettőt. Erre a problémára a négy modellben különböző megoldásokat láthattunk.

A *német modellben* nem válik szét a retrospektív és a prospektív funkció. A középiskolai záróvizsga, minthogy jellemzően vízumértékű,



kiváltja a felvételi vizsgát. Így mindkét funkciót betölti: egyszerre tanúskodik az általános műveltség megfelelő színvonaláról és a továbbtanulásra való alkalmasságról. De úgy is fogalmazhatunk, hogy e szerint a modell szerint, ha valakinek megvan az általános műveltsége, az alkalmas a továbbtanulásra.

Az *angol modellben* e két funkció a két vizsgalépcső mentén válik ketté. Az első lépcsőben a 16 éves kortól letehető vizsga az általános műveltséget méri. A második lépcsőben újabban ismét megjelenik a retrospektív funkció, de azért ez főleg a továbbtanulásra való alkalmasságot vizsgálja. Ez azonban nem mindig elég garancia a felsőoktatási intézmények számára, mert a legtöbb helyen alkalmazzák a kifejezetten prospektív funkciót betöltő felvételi vizsgát.

A *japán modellben* a retrospektív és a prospektív funkciók a középiskolai záróvizsga és a felvételi vizsga mentén válnak ketté. A záróvizsga az általános műveltséget, a felvételi vizsga a továbbtanulásra való alkalmasságot méri. Bizonyos felsőoktatási intézmények, melyek nem élnek a felvételi vizsga jogával, azt az álláspontot képviselik, amelyet a német modellben láttunk. Az általános műveltség bizonyítása elegendő a továbbtanulásra való alkalmassághoz.

A *svéd modellben*, a némethez hasonlóan, szintén nem válik szét a két funkció. Az általános műveltség itt is elegendő a továbbtanuláshoz.

Mint az eddigi teljes elemzésből látható, a két funkció együtt tartása, illetve szétválasztása szoros kapcsolatban van a záróvizsga vagy a középiskolai eredmények vízum-, illetve útlevelértékével. A vízum nem jelent mást, mint annak a deklarációját, hogy a továbbtanulásra való alkalmasságot az általános műveltség szintjével mérik. És bár Angliában és Japánban a záróvizsgának elvben csak útlevelértéke van, a nem kifejezetten frekventált felsőoktatási intézmények közül egyre többen tekintik vízumértékűnek a záróvizsgát.

Emögött egy gyakorlati és egy elvi probléma húzódik meg. A gyakorlati probléma az, hogy a tömegoktatás egyre jobban kiterjed a felsőfokú intézményekre is, ugyanakkor a befogadás mértéke nem korlátlan. Ezért nem minden felsőoktatási intézmény mondhat le a szelekció jogáról. Az elvi probléma viszont az, hogy az egyetemek és főiskolák tömegessé válása nem vezethet nagyarányú színvonal csökkenéshez. Még akkor sem, ha befogadóképességük elegendő az igények kielégítéséhez. A trend ezért az, hogy mindenütt megpróbálják a záróvizsgák vízumértékét növelni. Abból a célból, hogy az eredmények országos viszonylatban is az általános műveltség megszerzésének megbízhatóságáról tanúskodjanak.



A hazai fejlesztés számára tehát az jelenti a legfőbb tanulságot, hogy olyan vizsgarendszert kell létrehozni, amely – a fejlett országokban tapasztalható tendenciákkal összhangban – biztosítja az általános műveltségben elért egyéni teljesítmények országos összemérhetőségét. Így a felsőoktatási intézmények az eredményeket reálisan számításba vehetik a felvételnél, és korlátozott befogadóképesség esetén a felvételi vizsgákat a továbbtanulásra való alkalmasság mérésére tudják összpontosítani.

### Felhasznált irodalom

- Assessment in Swedish Schools. National Swedish Board of Education, 1985 February.
- Education in the Federal Republic of Germany. Aspects of Curriculum and Assessment. An HMI Report, London, 1986.
- The Education Structures in the Member States of the European Communities. Commission of the European Communities, Brussels – Luxembourg, 1987.
- Eckstein, Max A. – Noah, Harold J. : Forms and Functions of Secondary-School-Leaving Examinations. Comparative Education Review, August 1989.
- Evans, Keith: The Development and Structure of the English School System. Hodder and Stoughton, London, 1985.
- Forray R. Katalin: A Német Szövetségi Köztársaság értékelési és vizsgarendszere. In: Tanterv vagy vizsga?
- Kádárné Fülöp Judit: A brit középfokú érettségi vizsga (GCSE) az anyanyelv tantárgyban. In: Tanterv vagy vizsga?
- Noah, Harold J. – Eckstein, Max A.: Tradeoffs in Examination Policies: An International Comparative Perspective. Oxford Review of Education, Vol. 15. No. 1. 1989.
- Semjén András: Vizsgarendszerek a fejlett országokban. In: Tanterv vagy vizsga?
- Marklund, Sixten : Assessment of Student Achievements in Compulsory and Post-Compulsory Schools in Sweden. Council of Europe, Strasbourg, 1 September 1989.
- Outline of Education in Japan. MONBUSHO, 1981.
- Sharp, Paul – Dunford, John: The Education System in England and Wales. Longman, London, 1990.
- Semjén András – Setényi János: A svéd értékelési rendszer. In: Tanterv vagy vizsga?
- Szebenyi Péter: Történelemtanítás Angliában. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.
- Tanterv vagy vizsga? Szerk.: Sáska Géza és Vidákovich Tibor. Edukáció, Budapest, 1990.







## A JAPÁN VIZSGAKÖZPONT

1979 óta Japánban *kétfokozatú* vizsgarendszer működik. Az első fokozat a felső középiskola végén letehető záróvizsga, amely egy egységes teljesítményteszt (JFSAT: Joint First Stage Achievement Test) megoldását jelenti. Ennek az eredményeire épül a második fokozat, az állami egyetemek saját felvételi vizsgája. A két vizsga együttes eredménye alapján döntenek a felvételről.

Az *első fokozatú* vizsga tantárgycsoportos: japán nyelv, társadalomtudomány, matematika, természettudomány, idegen nyelvek (lásd az 1. táblázatot).

*Az egységes első fokozatú teljesítményteszt (JFSAT) vizsgatárgyai (1985)*

Tantárgycsoport	Tantárgy	Választási lehetőségek
Japán nyelv	Japán nyelv	Kötelező
Társadalomtudomány	a/ Modern társadalmak, etika, politikatudomány, közgazdaságtudomány b/ Japán történelem, világtörténelem, földrajz	Két tantárgyat kötelező választani: egyet az a/ csoportból, egyet pedig a b/ csoportból
Matematika	Matematika I. Matematika II. Műszaki matematika, Könyvelés és számlázás	Mindenkinek kötelező a Matematika I., és egy tantárgyat kötelező választani a másik három tantárgy közül
Természettudomány	Természettudomány I. Fizika, kémia, biológia, geofizika és asztronómia	Mindenkinek kötelező a Természettudomány I., és kötelező választani a másik négy tantárgy valamelyikét
Idegen nyelvek	Angol, német, francia	Egy idegen nyelv kötelező

1. táblázat



A tantárgycsoportokon belül vannak kötelező, illetve kötelezően választható vizsgatárgyak. A jelölteknek összesen nyolc tantárgyi területen írásban kell bizonyítaniuk tudásukat. A vizsga célja, hogy értékelje a középiskola alapvető, általános műveltséget tartalmazó tantárgyaiban a jelöltek/jelentkezők képességeit, készségeit, megszerzett tudását. Ilyen értelemben tehát a mi – középfokot lezáró – érettségi vizsgánkhoz hasonlítható.

A *második fokozatú* vizsga felvételi vizsga az adott felsőfokú intézménybe való bejutáshoz. Formáját tekintve lehet teljesítményteszt, esszé típusú dolgozat, szóbeli interjú, felvételi beszélgetés és gyakorlati készségeket vizsgáló teszt. Legnagyobb arányban tesztek és esszék fordulnak elő. Sok felsőfokú intézmény nem tart második fokozatú felvételi vizsgát, a jelentkezőket a középiskolai ajánlás és a JFSAT eredményei alapján veszik fel.

Az első fokozatú vizsga tesztjeinek kidolgozása, a vizsga (JFSAT) megszervezése és lebonyolítása az 1977-ben létrehozott Országos Egyetemi Felvételi Vizsgaközpont (National Center for University Entrance Examination) feladata.

### A vizsgaközpont (NCUEE) felépítése

A vizsgaközpont a japán Oktatási, Tudományos és Kulturális Minisztérium felügyelete alá tartozik több más tudományos és kutató intézet, valamint felsőfokú állami intézmény mellett. Az intézet állandó munkatársainak száma 1985-ben 88 fő volt. (Szervezeti felépítését l. az 1. ábrán.) A központ működését a kormányzat finanszírozza. A vizsgadíjakból származó bevételek a költségvetésbe folynak be. A vizsgadíjak egyébként a központ működésének kb. 80%-át fedezik. Az intézet munkáját kiterjedt külső szakértői hálózat segíti.

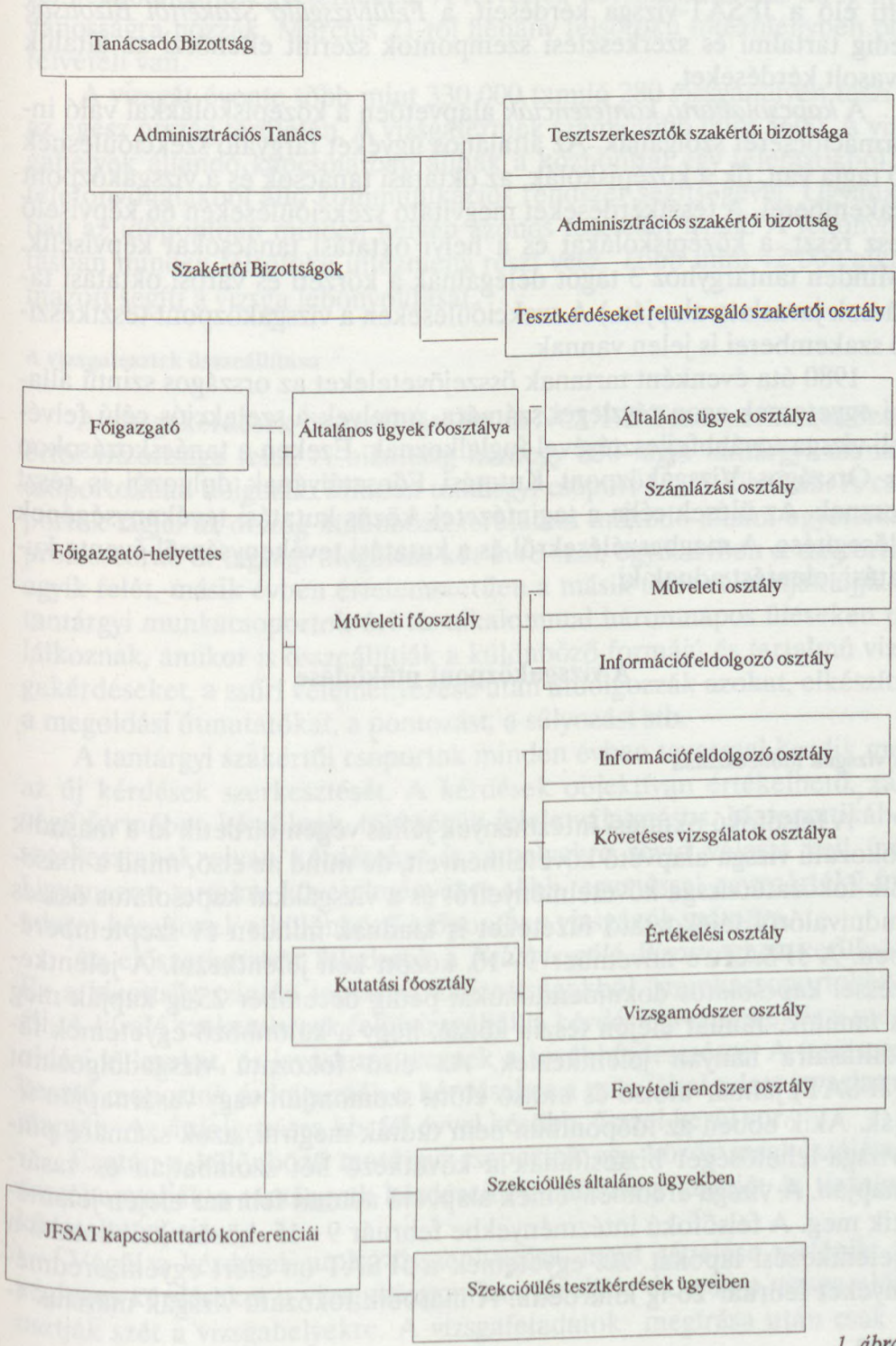
Az intézet élén főigazgató áll, munkáját a felsőfokú intézmények rektoraiból álló *Tanácsadó Bizottság* segíti. A testület feladata még a központ projectjeinek és egyéb fontos igazgatási, adminisztrációs ügyeinek megvitatása.

Az *Adminisztrációs Tanács* 21 főből áll, tagjai a különböző országos egyetemeken és a központban dolgozó professzorok. A tanács feladata a JFSAT- vizsga lebonyolításával és a központ adminisztrációs feladataival kapcsolatos gyakorlati ügyek megvitatása.

A *Szakértői Bizottságok* az egyetemek tanszéki embereiből állnak. Az *Adminisztrációs Bizottság* tervezi meg és látja el a JFSAT lebonyolításával kapcsolatos adminisztrációs feladatokat.



Az Országos Egyetemi Felvételi Vizsgaközpont (NCUEE) szervezeti ábrája



1. ábra



A bizottság 20 főből áll. A *Tesztszerkesztők Szakértői Bizottsága* készíti elő a JFSAT-vizsga kérdéseit, a *Felülvizsgáló Szakértői Bizottság* pedig tartalmi és szerkesztési szempontok szerint ellenőrzi az általuk javasolt kérdéseket.

A *kapcsolattartó konferenciák* alapvetően a középiskolákkal való információcserét szolgálják. Az általános ügyeket tárgyaló szekcióülésnek 20 tagja van, ők a középiskolák, az oktatási tanácsok és a vizsgaközpont szakemberei. A tesztkérdéseket megvitató szekcióüléseken 66 képviselő vesz részt, a középiskolákat és a helyi oktatási tanácsokat képviselik. (Minden tantárgyhoz 3 tagot delegálnak a körzeti és városi oktatási tanácsok javaslata alapján.) A szekcióüléseken a vizsgaközpont tesztkészítő szakemberei is jelen vannak.

1980 óta évenként tartanak összejelöveleteket az országos szintű állami egyetemek azon részlegei számára, amelyek a szelekciós célú felvételi vizsga továbbfejlesztésével foglalkoznak. Ezeken a tanácskozásokon az Országos Vizsgaközpont Kutatási Főosztályának dolgozói is részt vesznek. Az ülések célja a tagintézetek közös kutatási tevékenységének elősegítése. A megbeszélésekről és a kutatási tevékenységről évente kutatási jelentést adnak ki.

## A vizsgaközpont működése

### A vizsgák időbeosztása

A felsőfokú oktatási intézmények július végén hirdetik ki a második fokozatú vizsga alapvető követelményeit, de mind az első, mind a második fokozatú vizsga követelményeiről és a vizsgákkal kapcsolatos összes tudnivalóról tájékoztató füzeteket is kiadnak minden év szeptemberében. A JFSAT-re november 1–10. között kell jelentkezni. A jelentkezéssel kapcsolatos dokumentumokat pedig december 25-ig kapják meg a tanulók. Január elején teszik közzé, hogy a különböző egyetemek fakultásaira hányan jelentkeztek. Az első fokozatú vizsgadolgozatot (JFSAT) január utolsó és utolsó előtti szombatján vagy vasárnapján írják. Akik ebben az időpontban nem tudták megírni, azok számára pótvizsga-lehetőséget biztosítanak a következő hét szombatján és vasárnapján. A vizsga eredményeinek alapvető adatait február elején jelentetik meg. A felsőfokú intézményekbe február 9–15. között kell beadni a jelentkezési lapokat. Az egyetemek a JFSAT-on elért egyéni eredményeket február 26-ig kihirdetik. A második fokozatú vizsgák március 4-



től kezdődnek az egyetemeken. A felvettek névsorát március 20-ig nyilvánosságra hozzák. Március 21-től néhány felsőfokú intézményben pót-felvételi van.

A vizsgát évente több mint 330 000 tanuló 280 vizsgahelyen teszi le az egész ország területén. A vizsgatermek száma több mint 5600. A vizsgahelyek állandó kapcsolatban állnak a központtal egy telefaxokból és telefonvonalakból álló kommunikációs rendszer segítségével. Ugyanabban az időpontban minden helyen azonos tesztekét írják. A lebonyolításban minden felsőfokú intézmény részt vesz. Több mint 42 000 alkalmazott segíti a vizsga lebonyolítását.

#### A vizsgatesztek összeállítása

A vizsgakérdések összeállításáért az NCUEE Tesztszerkesztő Szakértői Bizottsága felel. A bizottság mintegy 230 tagja tantárgyi munkacsoportokban dolgozik. Minden tantárgyi csoport 12-15 főből áll. A csoportok tagjai az ország különböző területein működő állami egyetemek professzorai. A tagsági megbízás két évre szól, egyik évben a csoportok egyik felét, másik évben értelemszerűen a másik felét választják újjá. A tantárgyi munkacsoportok évi tíz alkalommal háromnapos üléseken találkoznak, amikor is összeállítják a különböző formájú és tartalmú vizsgakérdéseket, a zsűri véleményezése után átdolgozzák azokat, elkészítik a megoldási útmutatókat, a pontozást, a súlyozást stb.

A tantárgyi szakértői csoportok minden évben tavasszal kezdik meg az új kérdések szerkesztését. A kérdések objektívan értékelhető, zárt végű formában készülnek, többségük feleletválasztásos. Matematikából szerkesztenek olyan kérdéseket is, amelyekre rövid választ kell írni. Ugyanazon tartalmi követelményekre több, egymással egyenértékű feladatot készítenek a különböző időpontban vizsgázók számára.

Az előszerkesztett feladatok a *Felülvizsgáló Bizottsághoz* kerülnek. Ez a bizottság szintén tantárgyi albizottságokból (munkacsoportokból) áll. A bíráló szakemberek felülvizsgálják a kérdéstervezeteket és a megoldási kulcsokat, és javaslatot tesznek a továbbfejlesztésre. A tesztszerkesztő csoportok átdolgozzák a kérdéseket a zsűri által adott javaslatok alapján. Az átdolgozásra kb. fél évvel később, ősszel kerül sor.

Ezután a különböző tantárgyi csoportok egy közös megbeszélésen összehangolják a tantárgyak kérdéseinek nehézségi szintjét és tartalmi követelményeit.

Végül a kérdések utolsó összeolvasása, majd gépelése történik. A végleges kérdéseket a vizsgaközpontban tárolják, és csak a vizsga előtt osztják szét a vizsgahelyekre. A vizsgafeladatok megírása után csak a



válaszlapokat gyűjtik össze a központban, ahol a számítógépes adatfeldolgozás történik.

A tesztkérdések összeállításánál a következő szempontokat veszik figyelembe:

- A kérdéseknek összhangban kell lenniük a középiskolai tantárgyakkal és tantervekkel.
- Minden tantárgy kérdéseit azonos stílusban és színvonalon kell megfogalmazni.
- Az elért átlagpontszám minden tantárgyban az összpontszámnak több mint 60%-a legyen.
- A kérdések összeállításánál az előző vizsgák tapasztalatait, tanulságait, elemzéseit és eredményeit feltétlenül figyelembe kell venni.
- Lényeges követelmény, hogy a kérdések összeállításának minden fázisában alapos vitát folytassanak a csoporttagok.
- Alapvető körülmény a bizalmas anyagok és információk titkosságának biztosítása. A bizottságok minden tagja felelős a titkosság megtartásáért.

A vizsgakérdések összeállításában dolgozó szakértők utazási költségeit és tiszteletdíjait az NCUEE fizeti.

#### Az eredmények feldolgozása és publikálása

A vizsgaközpontba érkeznek be tehát a válaszlapok, amelyeket az optikai jelolvasó rendszer segítségével visznek számítógépre, majd feldolgozzák az eredményeket, kialakítják a score-okat. A megoldási kulcsokat és az itemek súlyozását a tesztkészítő bizottságok már jóval előbb megadják. A második fokozatú vizsgára jelentkezés határideje előtt (február 9–15.) rövid összefoglalót közölnek a tesztek eredményeiről, nyilvánosságra hozzák a kérdéseket, a megoldási kulcsokat és a kérdések súlyozását is. Ez az eljárás lehetővé teszi, hogy a felvételizők megbecsüljék az általuk elért pontértékeket, és rangsorolják teljesítményüket, hogy a számukra optimálisan elérhető egyetemre adják be jelentkezési lapjukat. Az egyéni pontszámokat a vizsgaközpont nem a jelentkezőknek küldi el, hanem azoknak az egyetemeknek, ahová a vizsgázó beadta a jelentkezési lapját.

A vizsgaközpontban az eredmények megállapításán túl elvégzik a teszt- és itemanalízist is, amellyel a tesztek jóságát, a feladatok megbízhatóságát, nehézségi fokát stb. vizsgálják. Ezen belül disztraktor-elemzést végeznek, vizsgálják az itemek diszkriminációs együtthatóját,



korrelációs együtthatókat számolnak a különböző itemcsoportok és tárgyak között stb. Ezek az elemzések, illetve az elemzések eredményei segítik – többek között – a következő évben a teszt szerkesztők munkáját.

A vizsgaközpontban a JFSAT-eredményekről minden adatot megőriznek. Ezenkívül tárolják az országos és a helyi állami, valamint a magánegyetemek felvételi vizsgáin (második fokozat) előfordult vizsgakérdéseket, tehát a vizsgaközpont feladatbankként is működik. (A vizsgák idejéről és a teszt szerkesztés, értékelés menetéről lásd a 2. táblázatot.)

A JFSAT lebonyolítása után februárban és márciusban a vizsgaközpont szekciouléseket szervez, melyeken a középiskolai tanárok és a teszt készítő szakértők közösen megvitatják a vizsgakérdéseket, írásos kritikai bírálatot készítenek azok tartalmáról, nehézségi fokáról és formájáról. Emellett a vizsgaközpont az oktatással foglalkozó jelentősebb országos intézeteket és szervezeteket is felkéri a teszt kérdések bírálatára.

A vizsgaközpont a fogyatékos tanulók számára speciális vizsgákat szervez, amelyekhez speciális tesztek (pl. Braille) készítenek, és megfelelő vizsgatermeket biztosítanak.

#### A vizsgaközpont kiadványai

*Országos Egyetemi Felvételi Vizsgaközpont Éves Jelentése* – összefoglalást ad a JFSAT-vizsgáról és a vizsgaközpont tevékenységéről.

*Vélemények és Értékelések az Első fokozatú Egységes Teljesítményvizsga Tesztjeiről* – a középiskolák és oktatási kutatócsoportok véleményét és értékelését teszi publikussá a JFSAT-kérdésekről. Ez a kiadvány is évente jelenik meg, és a vizsgaközpont értékelésekkel kapcsolatos véleményét is tartalmazza.

*Egyetemi Felvételi Vizsgafórum* – időszakos kiadvány, amely magyarázatokat közöl az egyetemi felvételi vizsga szelekciós módszeréről, bemutatja a szelekciós módszer továbbfejlesztésével kapcsolatos kutatási tevékenységet, és ismerteti a JFSAT teljesítésének az aktuális szintjét.

*Egységes Első fokozatú Teljesítmény Teszt* – tájékoztató anyag a JFSAT jelenlegi helyzetéről és szerepéről. Ismerteti a teszt eredményeit, és áttekintést ad az országos és helyi állami egyetemek felvételi vizsgáiról.

*Országos és Helyi Állami Egyetemek Tájékoztatója* – az egyetemek alapvető jellemzőit és történetét, valamint a második fokozatú vizsgákat mutatja be. Ezt a kiadványt a vizsgaközpont az Országos Egyetemek



A vizsgák időrendje

A felvételizők vizsgarendje	Tesztszerkesztés, értékelés
Július: az egyetemek második fokozatú vizsgakövetelményei- nek kihirdetése.	Tavaszi: új kérdések szerkesztése a JFSAT-vizsgára
Szeptember: JFSAT és a második fokozatú vizsgák tájékoztató fű- zeteinek megjelentetése.	Nyár: zsűrizés, a JFSAT és a második fokozatú vizsgák tájékoztató füzeteinek elkészítése.
November 1-10. a JFSAT-ra jelentkezés határideje.	Szeptember: a tájékoztató füzetek megjelentetése.
Január utolsó vagy utolsó előtti szombatja és vasárnap- ja: JFSAT-VIZSGA	Ősz: a vizsgakérdések átdolgozása, a javítási kulcsok elkészítése, szerkesztőbizottságok közös ülése, a ne- hezségi szintek és a tartalmi követelmények összehan- golása, véglegesítés, gépelés, tárolás.
1 hét múlva: JFSAT-pótvizsga.	Január: a vizsga előtt a tesztek szétosztása.
Február 9-ig: az alapvető eredmények publikálása.	Január: JFSAT-VIZSGA
Február 9-15-ig: a jelentkezési lapok beadási határideje az egyetemek- re.	Február 9-ig: eredményfeldolgozás, alapvető eredmé- nyek publikálása.
Február 26-ig: az egyetemek kihirdetik a JFSAT egyéni ponteredmé- nyeket.	Február 26-ig: az egyéni eredmények megküldése az egyetemeknek.
Március 4-től: egyetemi felvételik.	Februártól: teszt- és itemanalízis.
Március 20-ig: a felvettek névsorának közlése.	Február és március: szekcióülések, a vizsgakérdések széles körű bírálata, kiadvány a vizsgáról. Tárolás, adatbank, feladatbank.
Március 21-től: pótfelvételi.	



Egyesületével és a Helyi Állami Egyetemek Egyesületével közösen szerkeszti, készíti el.

### **A vizsgaközpont kutatási tevékenysége**

Japánban minden egyetemen működik olyan kutatási csoport, amely a felvételi szelekció kérdéseivel és a továbbfejlesztés lehetőségeinek kutatásával foglalkozik. Először 1980-ban szervezték meg az azóta évente megrendezésre kerülő Országos Egyetemek Felvételi Kutatásának Konferenciáját. Ezeken a konferenciákon a vizsgaközpont Kutatási Főosztálya is részt vesz. A konferenciákról és a kutatási eredményekről minden évben összefoglaló beszámolókat adnak ki. A konferenciák célja a részt vevő intézmények kutatási tevékenységének összehangolása, a közös kutatási tevékenység megvalósítása.

A vizsgaközpont *Kutatási Főosztálya öt osztályra* tagolódik (1. az 1. ábrát).

#### *1. Információfeldolgozó osztály*

Egy professzort, egy docentet és egy adjunktust alkalmaz; kutatási témáik a következők:

- Az egyetemi felvételi vizsgákon alkalmazott információs feldolgozási rendszer fejlesztése.
- A JFSAT kérdéseinek statisztikai analízise.
- Az itemek optimális súlyozásának meghatározása.
- A jelentkezők egyetemi kiválogatásának elemzése.
- A JFSAT-eredmények körzeti, helyi különbségei.

#### *2. Követéses vizsgálatok osztálya*

Egy professzort, egy docentet és egy adjunktust alkalmaznak, a következő témák kutatására:

- A JFSAT és a második fokozatú felvételi vizsga score-jai közötti kapcsolatok.
- A felvételt nyert tanulók egyetemi tevékenységének és eredményeinek követéses vizsgálata.



### 3. Értékelési osztály

Egy professzort, egy vendégprofesszort, egy docent és egy adjunktust alkalmaznak a következő kutatási témákban:

- A JFSAT kérdéseinek és a második fokozatú vizsga kérdéseinek értékelése.
- A tesztek score-jainak analízise.
- Az objektív tesztek validitása és reliabilitása.
- A score-ok eloszlása és skálázása.
- A Braille-rendszerű írásbeli kérdések módszere.

### 4. Vizsgamódszer osztály

Egy professzor, egy vendégprofesszor, egy docens és egy adjunktus dolgozik együtt a következő témákban:

- A vizsgamódszer fejlesztése.
- A tesztkérdések és a középiskola curriculumuma.
- A japán vizsgamódszer összehasonlítása más országok vizsgamódszereivel.

### 5. Felvételi rendszer osztály

Egy professzor és egy adjunktus dolgozik a következő témákban:

- Az egyetemek szelekciós rendszerének vizsgálata.
- A japán szelekciós rendszer összehasonlítása más országok szelekciós rendszerével.
- A felvételi rendszer történeti feldolgozása.

A Kutatási Főosztálynak a felsoroltakon kívül két közös kutatási témája is van, amelyekben minden osztállyal együttműködik.

- A JFSAT score-ok multivariáns analízise.
- Az egyetemi felvételi vizsga összefüggései a középiskolai és a főiskolai oktatással.



## A vizsgaközpont költségvetése

Japánban 1975-ben az összes költségvetési kiadás 22,4%-át fordították az oktatásra (Magyarországon: 4,2%). 1986-ban 17,7%-át (Magyarországon: 6,4%).

Az oktatásra fordított kiadások a következőképpen oszlottak meg 1981-ben:

A kötelező oktatás költségeire:	43,15%
Egyetemek, intézetek:	28,70%
Helyi állami iskolák támogatására:	11,52%
Magániskolák támogatására	7,80%
Diákokat segítő programokra:	1,87%
A kötelező oktatás tankönyveire:	0,93%
Egyéb kiadások:	6,03%
Összesen:	100,00%

A vizsgaközpont működését – mint már említettük – a kormányzat finanszírozza. A vizsgadíjakból származó bevételek (9000 yen/fő) a költségvetésbe folynak be. Ezek a bevételek a Központ költségvetésének 80%-át fedezik. 1983-ban a Központ összes költségvetési kiadása 3 709 674 ezer yen volt (15 989 974 dollár). Ennek az összegnek a megoszlását a 3. táblázat mutatja be.

A táblázatból jól látható, hogy a legnagyobb kiadással a JFSAT lebonyolítása jár, a vizsgaközpont költségvetésének 61,7%-át fordítják erre.



Megnevezés	Összeg (ezer yen)	%
Személyi kiadások	344 712	9,3
Általános működtetési költségek	1 073 707	28,9
A JFSAT lebonyolítási költségei	1 367 710	36,9
JFSAT költségei az egyetemekhez utalva	923 030	24,8
Létesítményfejlesztési költségek	515	0,1
Összesen	3 709 674	100,0

3. táblázat

### Felhasznált irodalom

- Japan Statistical Yearbook 1988. Statistics Bureau Management and Coordination Agency.
- Outline of Education in Japan 1981. Science and International Affairs Bureau Ministry of Education, Science and Culture Government of Japan.
- Statistical Yearbook 1989. UNESCO
- Stephen P. Heyneman-Ingemar Fägerhind:** University Examinations and Standardized Testing Principles, Experience and Policy Options. The World Bank Washington, D.C. 1988. Technical paper number 78.
- Tadashi Hidano:** Admission to Higher Education in Japan. World Bank Technical paper number 78. Washington, D.C.



## A HOLLAND VIZSGAKÖZPONT

Hollandia középfokú oktatási rendszere erősen differenciált, meritokratis és szelektív. A szelekció alapja a mért (vizsgált) teljesítmény és a pedagógus megfigyelésein alapuló iskolai vélemény. A korai szelekció azonban kockázattal is jár, hiszen olyankor dől el a gyermek továbbtanulásának, pályafutásának kérdése, amikor az egyéni képességek még kialakulatlanok. Sem a személyiség, sem az intellektus fejlődése nem áll meg 12 éves korban. Ezért a holland iskolarendszerbe olyan kontroll-mechanizmust építettek be, amely lehetővé teszi az első döntés korrekcióját, az alacsonyabb követelményű iskolatípusból a magasabb követelményűbe való átlépést anélkül, hogy az iskolatípusok sajátos arculatukat elveszítenék, vagy követelményszintjükből engednének. Ez a kontroll-mechanizmus a vizsgarendszer.

### Érettségi vizsga iskolatípusonként

A középiskola végén – mind a négy fő iskolatípusban (VVO, HAVO, MAVO, LBO) – záróvizsgát, „érettségit” tesznek a tanulók a közismereti tárgyakból (lásd a tanulmány mellékletét). A felsőfokú tanulmányokra felkészítő VVO és HAVO iskolákban 7 tantárgyból, a másik két iskolatípusban 6 tantárgyból kell vizsgát tenni. A holland és egy idegen nyelv (99%-ban angol) valamennyi iskolatípusban kötelező érettségi tárgy. A tantárgyakban külön-külön elért eredményeket összesítik, és csak meghatározott összpontszám esetén fogadják el érvényes érettségi vizsgának. Ezenkívül kikötik, hogy egy-egy tárgyból mennyi a minimális pontszám, melyet el kell érni, illetve hogy hány tárgyból lehet a minimumhoz közeli pontszámmal hozzájárulni az érettségi összeredményéhez. Ezek a szabályok az érettségi *általános műveltségi* jellegét hivatottak biztosítani, s kiküszöbölik azt a lehetőséget, hogy a tanuló 6 vagy 7 tantárgy helyett valójában 3 tárgyból szerzett jó eredménnyel is átmenjen az érettségi vizsgán.

A középiskolában szerzett tudás minősítésének *hat fokozatát* különböztetik meg.

*A fokozat:* a tanuló tanulta a tárgyat, s erről iskolalátogatási bizonyítványt kap; (ez csak az LBO iskolatípusban szokásos);



*B fokozat:* a tanuló tudását tanári osztályzattal vagy iskolai vizsgával (belső értékelés) minősítették (csak az LBO iskolatípusban szokásos);

*C fokozat:* országos érettségi vizsga, LBO-szint;

*D fokozat:* országos érettségi vizsga, MAVO-szint;

*E fokozat:* országos érettségi vizsga, HAWO-szint;

*F fokozat:* országos érettségi vizsga, VWO-szint.

A vizsgaszintek egyben tantervi és pedagógiai terminológiával leírható követelményszinteket jelentenek. A vizsgafeladatok elemzéséből jól látszik, hogy az LBO, MAVO fokozatokon inkább a hétköznapi életben szükséges alapfokú műveltség elemeire kérdeznek rá (ennek a szintnek a kidolgozását tűzte ki célul Magyarországon a nemzeti alaptanterveken dolgozó kutatócsoport). A HAWO, MAVO fokozatokon viszont a felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges szakismeretek, megértési, közlési képességek együttesét vizsgálják. Így például az idegen nyelvi szövegmegértés területén egy LBO érettségi teszt szövegei tipikusan a hétköznapi élet szövegei (hirdetések, tájékoztatók, ismertetések, az üzleti életben és a turizmusban szokásos mindennapos dokumentumok). A VWO-szövegek viszont magas színvonalú angol értelmiségi folyóiratokból (pl. Listener) válogatott írások, amelyek általános érdekű problémákat (pl. AIDS, környezetvédelem, kultúra, munkanélküliség) tárgyalnak.

A holland érettségi vizsga valamennyi iskolatípusban *vízumértékű*. Ez azt jelenti, hogy birtokosa magasabb iskolatípusba léphet minden külön felvételi vizsga nélkül. Természetesen a különböző szintek más és más iskolatípusba adnak „vízumot”. A VWO érettségivel bármilyen egyetemre vagy főiskolára be lehet iratkozni. A HAWO érettségi főiskolák látogatására, illetve a VWO magasabb évfolyamain való továbbtanulásra jogosít. A MAVO érettségivel a HAWO meghatározott évfolyamára, illetve szakközépiskolába (MBO) lehet beiratkozni. Az alapfokú szakiskolákból (LBO) azok folytathatnak általános középiskolai tanulmányokat (MAVO) vagy iratkozhatnak szakközépiskolába (MBO), akik meghatározott számú tantárgyból országos érettségi vizsgát tettek (C-fokozat).

Az érettségi vízum jellegét világosan mutatja a holland egyetemi felvételi, amely *sorsolásos felvétel*. Mint minden országban, Hollandiában is a legjobb felsőoktatási intézményekben több a jelentkező, mint a férőhely. Minthogy azonban a sikeres VWO és HAWO érettségi vizsga államilag hitelesített tanúsítvány arról, hogy a hallgató – tudása alapján



– felsőfokú tanulmányokra alkalmas, a hollandok úgy találják, nincs szükség arra, hogy a felvételi kérelmeket további vizsgák segítségével bírálják el. Am kétségtelen, hogy az érettségi eredmények alapján különbségeket lehet tenni a jelentkezők között. A felvételi kérelmeket mégsem szigorúan az érettségi eredmények rangsora alapján bírálják el, hanem sorsolós úton. Ennek értelmében az érettségi pontszámok felső sávjában (pl. 80%-os érettségi eredmény fölött) mindenkit felvesznek. A második sávban a hallgatók 50%-os esélyű „sorsjegyet”, a harmadik teljesítménysávban 33%-os esélyű sorsjegyet kapnak. Ezek után sorsolás következik: a második sávból véletlenszerűen a jelentkezők felét, a harmadik sávból a harmadát veszik fel a maradék helyekre.

Ez a rendszer természetesen nem vonatkozik a MAVO és LBO érettségivel rendelkezőkre, akik középiskolában szándékoznak továbbtanulni.

### Külső és belső vizsga

A holland érettségi vizsga *vegyes típusú*: külső és belső vizsgából áll. Ez azt jelenti, hogy az érettségi eredmény egy része (pontosan 50%-a) az iskolán kívüli testület által összeállított és értékelt vizsga eredménye, míg a másik része (ugyancsak 50%-a) az iskola által összeállított és értékelt vizsga alapján születik.

Hollandiában a *külső* vizsgát az erre a célra létesített központi intézmény: a CITO (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, Arnhem) szervezi és értékeli, amely 281 fővel, évi 20 millió holland forint állami céltámogatással működik. Egyéb bevételi forrásaival együtt éves költségvetése kb. 32 millió forint. A vizsga helye azonban az iskola. A tanulók az egész országban azonos időpontban (májusban) kapják meg a feladatlapokat. Az első pótérettségi (azoknak, akik betegség vagy más okok miatt nem vehettek részt a vizsgán) időpontja júniusban, a másodiké augusztus végén van.

A központi (külső) vizsga valamennyi tantárgyban írásbeli vizsga. Az iskolai belső vizsga írásbeli vagy szóbeli lehet, az iskolák döntésétől függően, illetve meghatározott tárgyakban (pl. anyanyelvben, idegen nyelvben) előírják, hogy miből kell szóbeli vagy gyakorlati vizsgát tartani. Az iskolai *belső* vizsga olykor egyszerűen záró osztályzat külön vizsgaalalom nélkül. A szülők kívánságára azonban egyre inkább általánossá válik, hogy az iskolai jegyet – ha szóbeli képességeket értékelnek vele – szóbeli vizsgához kötik, illetve előírják, hogy az írásbeli jegyek mögött milyen jellegű dolgozatoknak kell dokumentumként állniuk. Az



iskolák – éppen az értékelés hiteles és nyilvános voltának igazolására – sokszor maguk is külső forráshoz folyamodnak belső vizsgájuk előállításához. Erre a célra *pénzért megrendelhetnek* tesztek, feladatsorokat, vizsgákat a CITO-nál. Mindenesetre érzékelhető a társadalmi igény az érettségi bizonyítvány országos hitelesítésére. Egyre több szó esik arról, hogy az érettségi végső eredményében ne összesítsék a külső és a belső vizsga eredményét, hanem azok önálló vizsgaeredményként szerepeljenek. Hasonló okokból egyre többen jelentkeznek a standard érettségire, amelyet országos (külső) vizsgabizottság bonyolít, s amelyet eredetileg azok számára szerveztek, akik az iskolai éveken túl, később kívánnak önálló felkészülés után érettségi bizonyítványt szerzeni.

A külső és a belső vizsga megkülönböztetését azonban nem csupán az értékelés hitele miatt tartják fontosnak. Mivel Hollandiában tantervi szabadság van – tehát az iskolák adott keretek között azt tanítanak, amit jónak látnak –, a helyi tantervek jelentős mértékben eltérnek egymástól. A helyi tantervek közös magját (core curriculum) lényegében a külső vizsga követelményei szabják meg, s mint említettük, ez teszi ki a vizsgaeredmény 50%-át. Ugyanakkor az iskoláknak a belső vizsga révén alkalmuk van arra, hogy a tanulók tudásának azt a részét is megmérjék, amelyet helyi tantervükben lényeges képzési célként tűztek ki. Ebben az értelemben a vegyes vizsga szerves következménye a központi tantervi szabályozást nem alkalmazó, helyi tantervekkel működő oktatásügynek.

A holland vizsgarendszer mögött Európa legnagyobb szellemi kapacitású „tesztgyára”: a CITO áll. (A CITO az amerikai tesztmonopólium, a princetoni Educational Testing Service európai megfelelője és partnere, a TOEFL – Test of English as Foreign Language – angol nyelvvizsgák európai értékelőbázisa.) A CITO szakmailag olyan értékelési iskolát képvisel, amelyet az amerikai értékelési iskola és a brit értékelési iskola közötti kompromisszumos irányzatként lehetne jellemezni.

Az amerikai értékelési iskola jellemzője, hogy igen részletezett követelményrendszerre fogalmaz meg részletező feladatokat, s az eredményt az objektíven értékelhető feladatok megoldásainak mechanikus összesítése alapján állapítja meg. A brit értékelési iskola ezzel szemben kevésbé részletezi a követelményeket, kevesebb, összetett követelményre épít összetett feladatokat, s a teljesítmények értékeléséhez részletes kritériumokat, osztályozási útmutatókat dolgoz ki. Például az amerikai vizsgázó fel lehet készülve arra, hogy egy százpontos olvasásteszt adott esetben 100 db két-három soros különféle témájú szöveg elolvasását kívánja tőle, de egyetlen önállóan fogalmazott mondatot sem kell írnia



annak bizonyítására, hogy megértette az olvasottakat. A brit vizsgázó két vagy három hosszabb szövegre számíthat, amelyek között laza tematikus összefüggés is lehet. Néhány feleletválasztásos, két-három mondatban megválaszolható s egy hosszabb fogalmazás a szöveggel kapcsolatban – ez az, amit többnyire elvárnak a vizsgázótól szövegértési képességeinek bizonyítékául.

A CITO értékelési filozófiája az amerikai iskola objektivitását és technológizáltságát igyekszik ötvözni az európai iskola koherenciára és mélységre törekvésével. Ezért a CITO által kibocsátott vizsgák mögött kidolgozott, ám nem túlrészletezett követelményrendszer áll. A feladatlapok között objektív tesztek és nyílt végű kérdéseket tartalmazó feladatsorok is vannak. Tisztán feleletválasztásos feladatlapokat – teszteket – csak a C és D szintű (LBO és MAVO) vizsgákon adnak, eltekintve az anyanyelvi és idegen nyelvi szövegértés feladatlapoktól, amelyek az E- és F-szinteken is teszt jellegűek. A HAVO és VWO vizsgákon az önálló kifejtés képességét is mérik, ezért itt néhány mondatban megválaszolandó kérdések teszik ki a vizsga nagyobb részét. A nyílt végű kérdésekhez természetesen – a brit rendszerhez hasonlóan – részletes értékelési kritériumok és útmutatók készülnek.

### A vizsgák tartalmának meghatározása és kidolgozása

Évente 20 tárgyból négy szinten szerveznek országos érettségi vizsgát. A pótérettségivel együtt ez 160 vizsgát, kb. 600 vizsgaórát jelent. A CITO fejlett technológiával, kutatói és szakreferensi gárdával, kiszolgáló szakapparátussal végzi a vizsgáztatást, amelyhez (beleértve a 12 évesek beiskolázó tesztjét) évi 20 millió gulddal részesedik az oktatási költségvetésből.

A vizsgakötelezettséget iskolafokozatonként törvény írja elő. A vizsgatervet az Országos Érettségi Bizottság a CITO-val közösen dolgozza ki. Ebben a munkában a Bizottság a társadalmi igényt és a pedagógiai lehetőséget, a CITO pedig a méréselméleti szempontokat képviseli. A vizsgaterv (vizsgakoncepció) meghatározza, hogy milyen képzési célok mérésére irányuljon a vizsga, ezek mekkora súllyal szerepeljenek a vizsgakövetelmények között. Meghatározza, hogy milyen típusú teljesítményeket kell elvárni, s ezekhez milyen feladatokat kell készíteni. Az Általános Érettségi Bizottság mellett 20 Tantárgyi Érettségi Bizottság működik. Ezek feladata a feladatsor alapjául szolgáló részletes követelményrendszer megfogalmazása, a feladatok végző kiválasztása, az érté-



kelési kritériumok kidolgozása. A követelményeket általában 5–10 évre előre rögzítik az Általános Érettségi Bizottsággal egyetértésben.

Minden egyes vizsgára háromtagú feladatíró csapatot szerveznek. A csapat két tagja olyan tanár, aki az adott iskolatípusban tanít, vezetője az eggyel magasabb iskolatípusban tanító tanár. Például a MAVO vizsga feladatait két MAVO tanár és egy HAVO tanár írja. A feladatíró csoportokat a CITO bízza meg. Egy vizsga feladatainak elkészítésére egy tanévben heti négy óra órakedvezményt kap a munkacsoportban dolgozó tanár. A vizsga feladatszükségleténél két és félszer több feladatot kell készítenie, amelyek közül a CITO szakreferense állítja össze a vizsgára javasolt feladatsort. A feladatsort a Tantárgyi Érettségi Bizottság hagyja jóvá.

Ezután a feladatlapok előállítását, az értékelési útmutatók elkészítését követik, majd kinyomtatják, kipostázzák a feladatlapokat az iskolákba, begyűjtik a kitöltött feladatlapokat.

A minimális küszöböt és a minősítőskálát a bejövő adatok alapján kalibrálják. Ez úgy történik, hogy a bejövő feladatlapok kb. 5–10%-át kiértékelik, és a tapasztalati adatok alapján húzzák meg az 50%-os teljesítmények körül (annál valamivel alacsonyabban vagy magasabban) a minimális küszöböt és határozzák meg a pontszám osztályzatra váltásának kulcsát. Ennek alapján értékelik az eredményeket, amelyekről azután az iskolákat értesítik. Az érettségi végső eredményét a belső vizsga eredményével való összesítés után az iskola közli a tanulóval.

A vizsgagyártás technológiai folyamatát kétéves ciklusokra tervezik. Az első tanév szeptemberében dolgozzák ki a vizsgatervet, egy tanévet szentelnek a feladatírásnak, majd a következő tanév első felében a CITO szakreferens dolgozik a feladatsoron. Január körül kezdődik a műszaki szerkesztés, a nyomtatás, és végül május közepére kerül az iskolákba az anyag. Ezután hat-nyolc hét alatt kell elkészülnie az osztályozókulcshoz szükséges, első gyors adatfeldolgozásnak, és végül a teljes értékelésnek és adatfeldolgozásnak. A munka az iskolák értesítésével zárul a tanév végén.

Egy 45 perces vizsga előállítására a CITO 450 szakreferensi munkórát számít. Ebbe nem tartozik bele a feladatírók munkaideje, a műszaki jellegű feladatok (műszaki szerkesztés, nyomtatás), sem az értékeléssel, adatfeldolgozással kapcsolatos teendők. A gyártás technológiai követelménye a titkosság. A CITO intézményi felelősséggel, a feladatban részt vevők személyes felelősséggel tartoznak a vizsga tisztaságáért. Már a szakreferenstől a nyomdáig elektronikus úton halad a tesztkészítés, ami azt jelenti, hogy a szakreferensi fogalmazványtól az első



kinyomtatott példányig egyetlen, a műszaki kivitelezésben részt vevő személy sem fér hozzá az egész teszthez. A munkát számítógépeken végzik, amelyeknek adatvédelme megakadályozza az illetéktelen hozzáférést. Ha mégis kiszivárog valami, az adatvédelmi rendszer alapján megállapítható a felelősség.

### A vizsgamódszerek fejlesztése

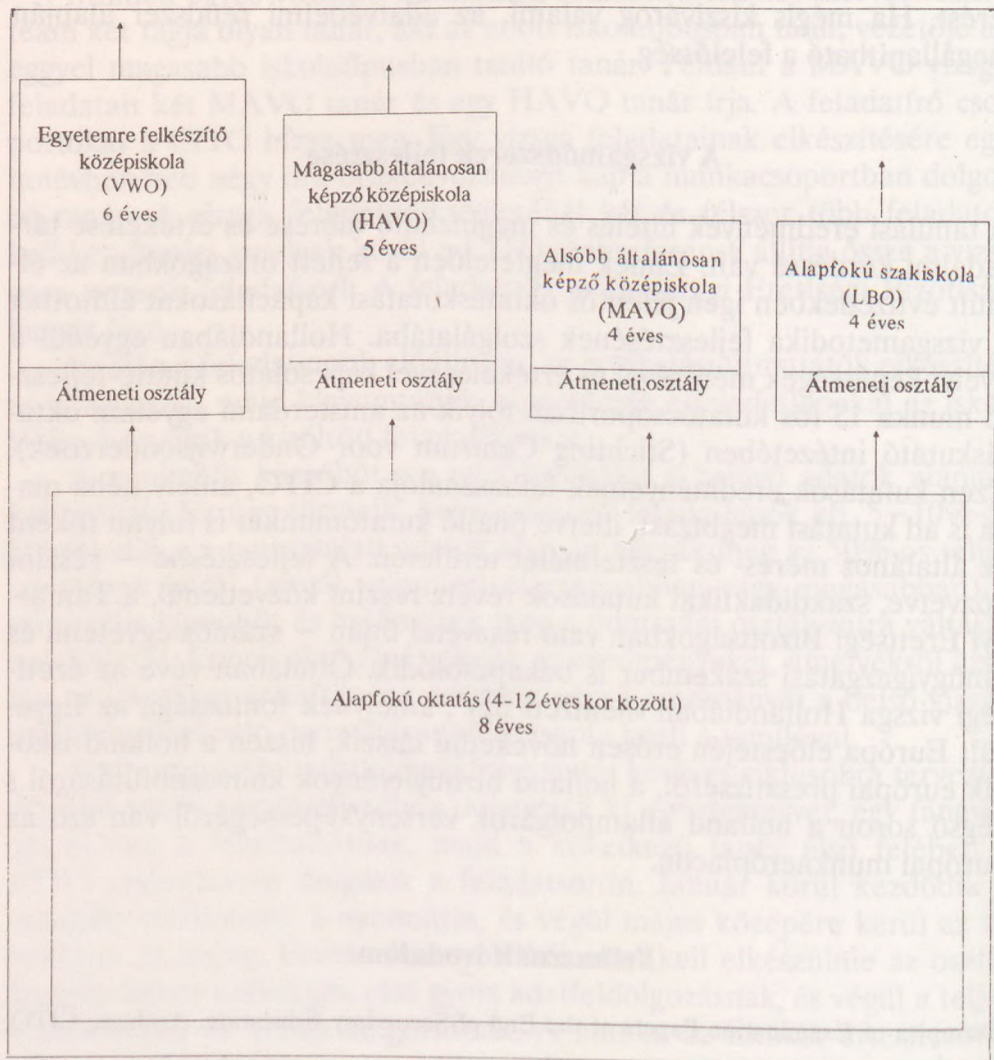
A tanulási eredmények hiteles és megbízható mérése és értékelése társadalmi kérdéssé vált. Ennek megfelelően a fejlett országokban az elmúlt évtizedekben igen jelentős oktatáskutatási kapacitásokat állítottak a vizsgamethodika fejlesztésének szolgálatába. Hollandiában egyedül a nyelvi képességek mérésével és értékelésével kapcsolatos kutató-fejlesztő munka 15 fős kutatócsoportban folyik az amsterdami egyetem oktatáskutató intézetében (Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek). Ezen kutatások eredményeinek felhasználója a CITO, amely néha maga is ad kutatási megbízást, illetve önálló kutatómunkát is folytat főként az általános mérés- és tesztelmélet területén. A fejlesztésbe – részint közvetve, szakdidaktikai kutatások révén, részint közvetlenül, a Tantárgyi Érettségi Bizottságokban való részvétel útján – számos egyetemi és tanügyigazgatási szakember is bekapcsolódik. Összességében véve az érettségi vizsga Hollandiában „nemzeti ügy”, amelynek fontossága az Egyesült Európa előestéjén erősen növekedni látszik, hiszen a holland iskolák európai presztízsről, a holland bizonyítványok konvertibilitásáról s végső soron a holland állampolgárok versenyképességéről van szó az európai munkaerőpiacon.

### Felhasznált irodalom

- Examples of Examination Papers at the End of Secondary Education. Arnhem, CITO, é.n.
- Kreeft, Henk P. J.: Examinations in Europe: Three Major Streams. Paper presented at the 16th International Conference of the International Association for Educational Assessment, Maastricht, The Netherlands, June 18-22, 1990.
- The Dutch Education System. Docinform no.332E Central Information, Library and International Relations Department, Ministry of Education and Science, Zoetermeer, 1988.
- Wet van 18 december 1986, houdende regeling van de onderwijsverzorging (Wet op de onderwijsverzorging). Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, Jaargang 1986, 635.



## A holland iskolarendszer





# A NEMZETKÖZI ÉRETTSÉGI

## A Nemzetközi Érettségi Hivatal szervezete

A nemzetközi érettségi gondolata az 1960-as évek elején született meg a Genfi Nemzetközi Iskola (l' École internationale de Genève) és a Nemzetközi Iskolák Társasága (l' Assotiation des écoles internationales) kezdeményezéseként. Céljuk egy olyan kiegészítő, komplex program és vizsgarendszer kidolgozása volt, amelyet egyaránt elfogadnak az egyes országok egyetemei és nevelésügyi hatóságai is. Ezt a kezdeményezést az UNESCO anyagilag is támogatta.

1963-ban Genfben megalapították a Service d' examens des écoles internationales (ISES) intézményét – amely még egy svájci jogállású társaság volt – azzal a céllal, hogy koordinálja a nemzetközi érettségi létrehozásával kapcsolatos előkészítő munkálatokat:

- a vizsgaprogramok és a vizsgarendszer kidolgozását egy nemzetközileg felhatalmazott bizottság által;
- a próbavizsgák előkészítését és lebonyolítását, ezáltal a programok ellenőrzését és átdolgozását a tapasztalatok alapján.

A Nemzetközi Érettségi Hivatal (Office du Baccalau-Réat International = OBI) 1967-ben jött létre a Sévres-ben tartott konferencián, ahol elfogadták az új szervezet struktúráját. Az alakuló konferencián részt vettek: Amerikai Egyesült Államok, Anglia, Belgium, Bulgária, Kamerun, Franciaország, India, Lengyelország, Német Szövetségi Köztársaság, Svájc, Svédország, megfigyelőként jelen voltak az UNESCO, az Európa Tanács és több nagy angol és francia vizsgaszervezet képviselői.

Az első próbavizsgák 1970-ben, 15 iskolában, 700 tanuló részvételével zajlottak le. A következő években – egyre szélesedő érdeklődéstől kísérve – folytatódott a munka, amit az alábbi adatok is bizonyítanak:

1976-ban 37 ország 55 iskola      600 pályázó  
1988-ban 55 ország 368 iskola    11 564 pályázó



A részt vevő országok névsora 1989-ben: Amerikai Egyesült Államok, Argentína, Ausztrália, Ausztria, Bahrain, Belgium, Brazília, Chile, Dánia, Ecuador, Egyesült Arab Emírátságok, Egyesült Királyság, Egyiptom, Etiópia, Franciaország, Fülöp-szigetek, Görögország, Guam, Hongkong, Hollandia, India, Indonézia, Írország, Japán, Jordánia, Kanada, Kenya, Kolumbia, Kuvait, Lesotho, Malaysia, Mexikó, Marocco, Németország, Nigéria, Norvégia, Olaszország, Oman, Pakisztán, Pápua Új-Guinea, Peru, Portugália, Spanyolország, Srí Lanka, Swaziföld, Svédország, Svájc, Szalvador, Szingapur, Taiwan, Tanzánia, Thaiföld, Új-Zéland, Uruguay, Venezuela.

Az OBI, jogállását tekintve, független nemzetközi szervezet, de *nem kormánysszervezet*, alapítólevelét a svájci kormánynál helyezték el.

Az OBI irányítása és működése az alábbi szervezeti keretek között történik.

### Igazgatási testületek

1. *Alapító Tanács*, amely 27 főből álló szuverén szervezet, fő feladata az intézmény általános politikájának meghatározása. A Tanács összetétele: 9 képviselő a Kormányképviselők állandó konferenciájából, 9 képviselő az Iskolaigazgatók állandó konferenciájából és 9 képviselő személyre szóló megbízás alapján. Hivatalból a Tanács tagja az általános igazgató, a Vizsgabizottság elnöke és annak helyettese. A Tanács évente egy alkalommal, Genfben ülészik.

2. *Végrehajtó Bizottság*, amelynek feladata az Alapító Tanács politikájának végrehajtása, tagjait is a Tanács választja. Élén elnök és elnökhelyettes áll. Tagjai: 2 fő a Kormányképviselők állandó konferenciájából, 2 fő az Iskolaigazgatók állandó konferenciájából, továbbá hivatalból az általános igazgató és a Vizsgabizottság elnöke. Évente három alkalommal ülészik.

3. *Kormányképviselők állandó konferenciája*, amely 1978-tól működik. Feladata a tervek, a finanszírozás, illetve a fejlesztési programok véleményezése. Általában kétévenként vagy szükség szerint ül össze.

4. *Iskolaigazgatók állandó konferenciája*, amely 1976-tól működik. Fórumot teremt a részt vevő iskoláknak a programok, a vizsgák, az OBI működését érintő kérdések megvitatására a minden év februárjában tartott plenáris ülésen. A Konferencia vezetését egy igazgatótanács látja el, amely évente három alkalommal ül össze.



## A programokkal és a vizsgákkal foglalkozó testületek

1. *Programbizottság*, amely biztosítja az iskolai tanfolyamok ellenőrzését, meghatározza a tantárgyi bizottságok munkájának általános elveit, ütemtervét. Évente két-három alkalommal ülésezik.

2. *Vizsgabizottság*, amely meghatározza a vizsgák anyagát, értékeli a diplomákat, bizonyítványokat, közvetlenül koordinálja a tantárgyi vizsgabizottságok tevékenységét. Minden év szeptemberében ül össze.

3. *Vizsgahivatal*, amely előkészíti és irányítja a vizsgákat, intézi a napirenden lévő ügyeket. Élén elnök és elnökhelyettes áll, tagjai az általános igazgató, a vizsgaigazgató, a hat tantárgycsoport koordinátorai. Évente négy alkalommal ülésezik.

4. *Döntőbizottság*, amely évente két alkalommal ül össze a vizsgaeredmények közzlése előtt. Feladata az elfogadhatóság határán lévő vizsgaeredmények eldöntése az eredményt befolyásoló különleges körülmények mérlegelésével, figyelembevételével.

Az általános irányítási szervezetek székhelye Genf, a Vizsgahivatalé Bath.

A központi testületekhez a részt vevő iskolák a *regionális központokon* keresztül kapcsolódnak. A regionális központok és székhelyük: Európában Genf; az afrikai London; Ázsiában Szingapur; Latin-Amerikában Buenos Aires; Észak-Amerikában New York. Helyi képviselvek működnek még a Karib térségben (Jamaika), Indiában (Kodaikanal), Mexikóban (Mexikó) és Közép-Keleten (Oman-Ruwi).

## A nemzetközi érettségi tartalmi struktúrája

A nemzetközi érettségi tartalmilag hat nagy tantárgycsoportba rendeződik, amelyek mindegyike több tantárgyat foglal magában.

1. csoport: *"A" nyelv* (vagy első nyelv) – beleértve a világirodalom kiválasztott szerzőit.
2. csoport: *"B" nyelv* (vagy 2. nyelv) vagy egy második *"A" nyelv*.
3. csoport: *Tanulmányok az emberről a társadalomban* (társadalomtudományok).
4. csoport: *Tapasztalati tudományok* (természettudományok).
5. csoport: *Matematika*



## 6. csoport: *Egyéb választható programok*

A) Művészetek, klasszikus nyelvek, informatika.

B) Az iskoláknak, az OBI által jóváhagyott, saját tantárgyi programjai.

A hat tantárgycsoportozáshoz kapcsolódik az Ismeretelmélet elnevezésű tantárgy, amely ugyan nem vizsgatárgyként szerepel, de eredményes elvégzése feltétele a vizsgának.

### A tantárgyi programok felépítése

Az egyes *tantárgycsoportok programjának bevezetője* jelzi azokat a szempontokat, amelyek az adott tantárgycsoport tartalmának kialakítását meghatározták. A tantárgycsoportokon belül az egyes tantárgyak programjai *általános tudnivalókkal* kezdődnek, amelyek kitérnek a tantárgyszervezés kritériumaira, a fő tartalmi irányokra, a tanulói választás szempontjaira. Ezt követi ez általános, átfogó *célok* megfogalmazása, majd azok lebontott részletezése, a tanulókkal szemben támasztott *vizgakovetelmények* megjelölésében. A tantárgy tartalmának részletezését a *keretprogram* tartalmazza, elkülönítve a középszintű vizsga és a felsőszintű vizsga tematikáját. A keretprogramot követő értékelési útmutató is ilyen kettős bontásban jelenik meg. Az *értékelésre* vonatkozó fejezetben megtalálhatók a *külső és belső értékelés fő formái* (részletesen l. az értékelésnél), a megoldandó *feladatok típusai* és a megoldásra rendelkezésre álló *idő*, valamint hogy az egyes vizsgaformák, feladatok az értékelés során milyen *arányt* képviselnek.

### Az egyes tantárgycsoportok tartalma

#### Ismeretelmélet

Az ismeretelmélet nem vizsgatárgy – mint az előzőekben már utaltunk rá –, de az e tárgyban szervezett tanfolyam eredményes elvégzése feltétele a vizsgának, s az elsajátítás minősége – plusz vagy büntetőpont formájában – befolyásolhatja a vizsga végső eredményét. (L. még a vizsgafeltételeknél és az értékelésnél!)

Az ismeretelmélet tantárgy elnevezése ellenére nem a filozófia egyik ágának, hanem az *ismeretszerzés módjának*, az *ismeretekre való kri-*



*tikai reagálás képességének elsajátítását célozza (az összefüggő filozófiai ismeretek közvetítésére a 3. tantárgycsoport filozófia tantárgya szolgál). Emellett átfogó tájékozottságot kíván nyújtani a különböző tudományos és ideológiai irányzatokról. A program kiemelten fontosnak tartja az egyéni gondolkodásmód, a kritikus látásmód és a vitakészség fejlesztését, amely nagymértékben hozzájárul az önálló személyiség kialakulásához.*

Az ismeretelméleti kurzus *főbb témakörei*: a gondolkodás és a nyelv szerepe a megismerésben; a megismerés logikai követelményei és azok betartása; ismeretformák; értékek megismerése és megítélése; a megismerés és az igazság.

### 1. és 2. tantárgycsoport: Nyelvek

Az „A” nyelv általában az a nyelv, amelyet a tanuló legjobban tud. Szerecsés esetben ez a tanuló anyanyelve, de az esetek többségében inkább az iskola tanítási nyelve, amelyen a tanuló a legtöbb tantárgyat tanulja, s amelyen eleget tesz írásbeli, szóbeli feladatainak.

A „B” nyelv általában az, amit a tanuló mint második nyelvet választ nyelvvizsga céljából. Ez esetben a tanuló számára egy idegen nyelvről van szó. Abban az esetben, ha a tanuló „A” nyelvként nem az anyanyelvét választotta, hanem az iskola oktatási nyelvét, akkor a „B” nyelv lehet az anyanyelve is.

„A” nyelv lehet:

afrikai  
angol  
francia  
indonéz  
spanyol  
olasz  
oroszl  
dán

norvég  
svéd  
holland  
német  
héber  
török  
urdu  
perzsa  
lengyel

finn  
szerb-horvát  
kínai  
arab  
maláj  
portugál  
hindi  
modern görög  
japán

A „B” nyelv lehet az „A” nyelv listáján szereplő valamennyi nyelv, valamint a

gall,  
szuahéli  
Fülöp-szigeteki,  
szlovén,  
sziszvati



A vizsgára kiválasztott nyelv a fentiekén kívül olyan nyelv is lehet – előzetes, speciális megállapodás alapján –, amely nem szerepel a listán. Az engedélyezés feltétele, hogy az adott nyelven könnyen hozzáférhető dokumentumok álljanak rendelkezésre az irodalmi és országismereti tanulmányokhoz.

Az „A” nyelv különleges helyet foglal el a vizsgatantárgyak körében. Nem csupán egy tantárgy a többi között, hanem a kommunikáció eszköze is a többi tantárgyban. Éppen ezért alapkövetelmény a gazdag szókincs, a szakkifejezések ismerete, a gondolatok pontos kifejtésének, a meggyőző érvelés képességének a megléte. Kiegyensúlyozott viszonyt kíván fenntartani a tanulmányi nyelv mint kommunikációs eszköz és a nyelv mint irodalmi kifejezőeszköz között. A nemzetközi érettségi egy ország vagy az azonos nyelvű országok csoportjának irodalmát mint a közös emberi kulturális örökség szerves részét fogja fel, így az „A” nyelv programja kiegészül a világirodalom néhány nagy alkotója munkásságának és műveinek tanulmányozásával is. A tanulmányozásra kiválasztható szerzőket, műveket az OBI külön listán jelenti meg. (Az „A” nyelv részletes programját lásd a tanulmány *1. mellékletében!*)

A „B” nyelv, mint arra korábban utaltunk, a második vagy idegen nyelv szerepét tölti be. A nemzetközi érettségi alapkövetelménynek tekintik, hogy minden tanuló egynél több nyelvet ismerjen. Az idegen nyelv elsajátítását feltételnek tekintik a későbbi felsőfokú tanulmányokhoz, eszköznek egy újabb, további idegen nyelv elsajátításához, a toleráns szemlélet kialakításához, a másképpen gondolkodás, a másfajta kultúra iránti nyitottság eléréséhez. Ebből fakadóan a „B” nyelv programja az adott nyelv ismeretén (nyelvi struktúrák, hangtan, szókincs, illetve írásbeli, szóbeli kifejezés, olvasottság) túl követelménynek tekintik a tanult nyelv irodalmának s a nyelvet beszélő nép(ek) életmódjának, kultúrájának ismeretét is. Ezért a szűken vett nyelvi program kiegészül egy irodalmi és egy, az életmódra, kultúrára vonatkozó programmal is. A középszintű vizsga esetén a tanuló választhat az irodalom és az életmód, kultúra témái között, a magas szintű vizsgán mindkét témakör kötelező.

### **3. tantárgycsoport: Tanulmányok az emberről a társadalomban (társadalomtudományok)**

A harmadik tantárgycsoport lényegében a társadalomtudományokat foglalja magában, s három nagy témakörre terjed ki:

- az emberi *magatartás* megismerésére,
- az ember természeti és társadalmi *környezetének* megismerésére,



- az ember által létrehozott *kultúra, műveltség*, illetve ezek *fejlődésének, történetének* megismerésére lehetőleg tapasztalati úton is, a kritikai szemléletmód érvényesítésével.

A társadalomtudományok tanulmányozásának elő kell segítenie a tanulók identitástudatának kialakítását, a természetre, a társadalomra, az egyénre vonatkozó nagy elméletek megismerését, elsajátítását is. Ezek alapján képessé kell tenni őket tudományos következtetések levonására, érvek megfogalmazására, valamint jelenségek, tények, folyamatok értelmezésére és magyarázatára vonatkozó koncepciók kidolgozására.

A tartalmi elemek elsajátítása mellett fontosnak tekintik a programok, hogy a tanulók megismerjék a társadalomtudományokban alkalmazott különböző leíró, elemező módszereket, a hipotézisek megalkotásának, igazolásának módját, egy-egy téma komplex interpretálásának szükségességét s ennek módszereit is.

Képessé kell tenni a tanulókat elsajátított ismereteik, tudásuk önálló, kritikai értékelésére is, továbbá ismereteik alkalmazására saját társadalmi közegük s más társadalmak, kultúrák elemzésében, megítélésében.

#### *Társadalomtudományi tantárgyak:*

- történelem (részletes programját lásd a tanulmány 2. mellékletében!)
- földrajz
- közgazdaságtan
- filozófia
- pszichológia
- kultúrantropológia
- szervezés

#### **4. tantárgycsoport: Tapasztalati tudományok (természettudományok)**

A természettudományos programok kialakítása során a szerzők figyelembe vették e tudományok jelenlegi fejlődésének jellemzőit, a természettudományok határterületeinek fejlődését, azaz a természettudományok jelenlegi integrációjára építenek. A fejlődés gyorsaságának következtében a programok tartalma nem stabil, hanem folyamatosan változik. Az előbbieket mellett kiemelkedően fontosnak tartják a program kidolgozói, hogy az e tantárgyakban folyó munka középpontjában a tanuló egyéni, személyes felfedező, kutató tevékenysége álljon. A természet-



tudományi programok középpontjában is az ember áll, az ember és az őt körülvevő természeti környezet kapcsolatának felismertetése, megértése.

A természettudományi tantárgyak programjai közös céljuknak tekintik: a tudományos tények, elvek, koncepciók megismertetését, megértését; a tudományos tevékenységekben való részvétel révén elméleti és gyakorlati ismeretek, azaz a természettudományos módszerek elsajátíttatását; a tudományos ismeretek kritikai értékelésére, a megismerés határainak a felismerésére irányuló képesség kialakítását. Fontosnak tartják az ismeretszerzési és alkalmazási képességek kifejlesztését, a speciális szaktárgyi terminológia biztonságos alkalmazásának elérését szóban és írásban.

A tanulók attitűdje tekintetében pedig a természettudományok társadalmi szerepének, hatásának s az ebből eredő tudatos felelősségvállalás kötelezettségének felismertetését, ezáltal a technika korára való "emberi" felkészülést.

#### *Természettudományi tantárgyak:*

- biológia (részletes programját lásd a tanulmány 3. mellékletében!)
- kémia
- fizika
- elméleti fizika
- kísérleti pszichológia

#### **5. tantárgycsoport: Matematika**

A matematikai programok kidolgozásában nem lehetett figyelmen kívül hagyni, hogy a vizsgára nagyon különböző képességű és különböző képzettségű tanulók jelentkeznek. Más oldalról: a matematika tanítása szinte az egész világon a változás állapotában van, fejlesztésére sokféle s egymástól nagyon is eltérő koncepció alakult ki. Éppen ezért igen fontos, hogy a vizsgára jelentkezők többféle programból választhassanak felkészültségüknek és további aspirációjuknak megfelelően.

A különböző matematikai programok közös céljuknak tekintik a matematika jellemzőinek, lényegének, szerepének a felismertetését és megértését, a matematika iránti érdeklődés és igény kialakítását, valamint az egyéni képességek kifejlesztésével a személyiség formálását. Konkrétabban: általános matematikai szakértelem kialakítását a tananyag által felölelt témakörökben, a problémák megoldásában; a matematikai koncepciók és elméletek, továbbá a terminológia biztonság-



gos ismeretét és alkalmazását; a helyzet- a problémafelismerő és -megoldó képességek kifejlesztését; adott témában az érvek kifejtésének képességét a matematika nyelvén és szóban is.

A fentieket figyelembe véve a középszintű vizsgához három, a felső szintű vizsgához két programot alakítottak ki.

### *A középszintű vizsga programjai*

1. *Matematika* – a felső fokon továbbtanulóknak szól, akiknek tanulmányiokban szükségük lesz matematikára, például természettudományok.
2. *Matematika és informatika* – szintén a felső fokon továbbtanulók számára, például a számítástechnika, közgazdaságtan.
3. *Matematikai tanulmányok* – a különböző felkészültségű, a későbbiekben matematikát nem igénylő pályára készülők számára; ez a program testesíti meg az általános matematikai műveltség tartalmát.

### *A felső szintű vizsga programjai*

1. *Matematikai tanulmányok* – felsőfokú intézményekben matematikát tanulók részére.
2. *Matematikai kiegészítő program* – felsőfokú intézményekben speciális matematikát tanulók részére.

(A matematikai programok tematikáját lásd a tanulmány 4. mellékletében!)

6. tantárgycsoport: Egyéb választható programok: Művészet, klasszikus nyelvek, informatika

### *Vizuális művészetek*

A vizuális művészetek programjának kiindulópontja, kialakításának alapállása, hogy a művészeti kifejezési formák az emberiség közös kinézetét képezik. A művészeti tapasztalatoknak – az esztétikai élményen túl – fontos szerepe van a megismerésben is. A vizuális művészetek nyelvek szimbólumrendszere integráns része minden társadalom kultúrájának. A művészetek tanulmányozása, az alkotási technikákban való jártasság ránevel az ember valamint természeti, társadalmi környezetének sajátos megfigyelésére, magyarázatára. Ugyanakkor lehetőséget ad az esztétikai élmény átélésére, a látvány, az érzelmek szabad és személyes kifejezésére, nyitottá tesz más kultúrák megismerése és megértése iránt, s mindezzel a személyiség belső harmóniája megteremtésének is fontos eszköze.

A fentiek értelmében megfogalmazott célok és követelmények megvalósítását a vizuális program kétfajta tevékenységre alapozza:



- a) *Műhelymunka*: művészi, gyakorlati alkotó tevékenység révén a képességek fejlesztése s a kapcsolódó, esztétikai, technikai, technológiai ismeretek elsajátítása.
- b) *Kutatási napló* készítése, amely a vizuális művészetek történetére, alkotók, művek, stílusok, irányzatok stb. értelmezésére, kritikájára vonatkozó egyéni munkák, tanulmányok gyűjteménye.

## *Zene*

A zenei program a zenei kifejezőmódot az emberiség alapszükségletének tekinti, amely fontos összetevője volt mindig is az ember életének, az azt kísérő különböző eseményeknek, szertartásoknak a születéstől a halálig. A program tehát a zenét nem egy kultúra vagy egy korszak részeként tekinti, hanem belehelyezi az emberi élet, az emberi világ egészébe, illetve történetének perspektívájába.

A zenei program céljának tekinti a zenei ismeretek elsajátíttatását, megértését, a zenei képességek fejlesztését a következő három tevékenységi területen: zenehallgatás, hangszeres játék és zeneszerzés. A zenei ismeretek tekintetében fontosnak tartja a történeti nézőpontot, a zene fejlődési folyamatainak, a változásoknak, a zene és a kultúra más ágai közti kapcsolatnak a megismertetését, kialakítását, a kortárs zene iránti nyitottságot, a közös zenélés képességének a fejlesztését, örömeinek a kialakítását. A programban a zenei ismeretek és tevékenységek három nagy témakörbe sorolva jelennek meg: történeti-, elméleti- és gyakorlati, vokális vagy hangszeres tanulmányok

## *Klasszikus nyelvek*

A klasszikus nyelvek programja a latin és görög nyelv tanulmányozását a nemzetközi érettségi egészében a teljes ember formálásának szerves részeként értelmezi. Olyan közegként fogja fel, amely különösen gazdag és értékes humanitást hordoz magában, túllépve azon a történelmi kereten, amelyben megszületett. A görög és latin nyelv tanulmányozása a mai technikai civilizáció ellenpontjaként jelenhet meg, s kiegészítője lehet a filozófiai tanulmányoknak is. A korábban szokásos, a lexikális és a grammatikai tanulmányokat túlhajtó nyelvtanítási gyakorlattal szemben a görög és latin nyelvet is mint idegen nyelvet kell tanulmányozni. E nyelvek tanítása más nyelvekétől csak annyiban tér el, hogy nem a nyelv kommunikációs eszközként való kezelésére koncentrál, hanem a



nyelvi források, struktúrák megértésére, lehetővé téve ezáltal a szövegek gazdagságának befogadását. A klasszikus nyelvek tanulmányozása tehát azt célozza, hogy a tanulók eredeti nyelven ismerhessék meg a legjelentősebb klasszikus műveket, a szövegeken keresztül felfedezhessék a klasszikus civilizáció, a kultúra gondolati gazdagságát, s a klasszikus gondolatokat az emberiség sokszor ma is létező problémáiként is értelmezzék.

### *Informatikai tanulmányok*

Az informatikai tanulmányok programja a számítástechnika alkalmazásának, hasznosításának kérdéseire terjed ki az emberi tevékenység legkülönbözőbb területein. Célul tűzi ki, hogy a tanulók megismerkedjenek a számítógépekkel, alkalmazásukkal, az alkalmazás határaival az élet különböző területein. Fontosnak tartja az informatika belső rendszerének megismertetését különböző aspektusokból. Továbbá a képességek fejlesztését a logikai folyamatok, a kritikai analízis, a programozás területén. A célok megvalósítását szolgáló főbb témakörök: a numerikus számítógépek szerkezeti, logikai felépítése, működése; a problémák megoldása és a programozás; az adatok típusai és rendezése; az adatok kezelése; alkalmazások különböző területeken; az informatika társadalmi aspektusai.

## **A vizsga feltételei és az értékelés rendje**

A nemzetközi érettségi vizsgára való *jelentkezés feltétele*: a tanuló egyéni jelentkezésének elfogadása az iskola által és a nemzetközi érettségi program alapján szervezett kétéves előkészítő tanfolyam elvégzése. A tanfolyam időtartama magas szintű vizsga esetén legalább 240 óra (1 óra = 60 perc), középszintű vizsga esetén pedig 150 óra (1 óra = 60 perc).

### **A vizsga feltételei**

a) *A hat tantárgycsoport mindegyikéből egy-egy tantárgy választása.* A hat tárgy közül legalább háromból, legfeljebb négyből magas szintű, a többiből pedig középszintű vizsgát kell tenni. A hat tantárgycsoportból az alábbiak szerint kell, illetve lehet választani.



1. csoport: „A” nyelv (első nyelv) – beleértve a választott világirodalmi művek tanulmányozását is. MV vagy KV\*

2. csoport: „B” nyelv (vagy második nyelv) vagy egy második „A” nyelv MV vagy KV

3. csoport: *Tanulmányok az emberről a társadalomban*

Történelem	MV vagy KV
Földrajz	MV vagy KV
Közgazdaságtan	MV vagy KV
Filozófia	MV vagy KV
Pszichológia	MV vagy KV
Társadalmi antropológia	MV vagy KV
Szervezés	MV vagy KV

4. csoport: *Tapasztalati tudományok*

Biológia	MV vagy KV
Kémia	MV vagy KV
Alkalmazott kémia	– csak KV
Fizika	MV vagy KV
Elméleti fizika	MV vagy KV
Kísérleti pszichológia	csak MV –

*Megjegyzés:* Az elméleti fizika középszintű vizsgaprogramjának választása beszámítható a 6. tantárgycsoport tantárgya helyett.

5. csoport: *Matematika*

Matematika	MV vagy KV
Matematika és informatika	– csak KV
Matematikai tanulmányok	– csak KV
Matematikai kiegészítő program	MV vagy KV

*Megjegyzés:* A matematika kiegészítő programjának választása beszámítható a 6. tantárgycsoport tantárgya helyett.

6. csoport: *Egyéb tanulmányok*

Vizuális művészet	MV vagy KV
Zene	MV vagy KV
Klasszikus nyelv: latin vagy görög	MV vagy KV
Gyakorlati informatika	MV vagy KV
– Az iskola által kialakított saját program (amelyet az OBI	– csak KV

\* MV = magas szintű vizsga KV = középszintű vizsga



jóváhagy és folyamatosan ellenőriz). Egy ilyen típusú program beszámítható, illetve pótolhatja az 1., 2., 3., 4., 5. csoport tantárgyát abban az esetben, ha az iskolai program megfelel az adott tantárgycsoport kritériumainak.

*Megjegyzés:* A 6. tantárgycsoport tantárgya helyettesíthető egy harmadik modern nyelv választásával vagy a 3. (társadalomtudományok), illetve a 4. (természettudományok) csoport egy tantárgyának választásával.

A tantárgyi választások során további *megkötések* vannak. A vizsgára jelentkező nem választhatja párhuzamosan

- ugyanazt a tantárgyat közép-, illetve magas szinten, kivétel az elméleti fizika és a matematika kiegészítő programja;
- ugyanazt a nyelvet „A” és „B” nyelvként,
- a 3. tantárgycsoportban szereplő pszichológiát és a 4. tantárgycsoportban szereplő kísérleti pszichológiát,
- a kémiát és az alkalmazott kémiát,
- az elméleti fizikát és kémiát vagy alkalmazott kémiát vagy fizikát,
- két tárgyat az 5. (matematika) tantárgycsoportból,
- egy plusz, az iskola által kidolgozott saját programot (lásd 6. tantárgycsoport).

Amennyiben a tanuló egy olyan felsőoktatási intézményben kívánja tanulmányait folytatni, amely speciális feltételeket ír elő, akkor – külön engedéllyel – bizonyos *tantárgyi helyettesítések* megengedhetők, és-pedig: a 3. tantárgycsoport (társadalomtudományok) egy tantárgya a 4. tantárgycsoport (természettudományok) egy tantárgya helyett és fordítva, továbbá a vizuális művészet vagy zene egy 3. tantárgycsoportba tartozó tantárgy helyett.

b) Egy *írásbeli értekezés (esszé) bemutatása* a hat tantárgycsoport valamelyik – a tanuló által választott – tantárgyának köréből. Az írásbeli munkát a tanulónak önállóan, a tanár ellenőrzése mellett kell elkészítenie, az ilyen típusú írásmű általános szabályainak és az adott tudományág kritériumainak megfelelően. (A tanuló elért teljesítménye szerepet játszik a diploma végső eredményének meghatározásában – lásd a minősítési rendszernél.)

c) *Ismeretelméleti kurzus elvégzése.* A vizsgára való felkészülés két évében a jelölteknek részt kell venniük egy 100 órás (1 óra = 60 perc)



ismeretelméleti kurzuson. Az itt végzett munka belső értékelés tárgya, külső felügyelet mellett. A tanuló e téren elért eredményei befolyásolják a diploma végső eredményét (lásd a minősítési rendszernél).

d) *Valamely iskolán kívüli tevékenységben való részvétel szintén feltétele a diploma elnyerésének.* E tevékenység lehet művészeti tevékenység, sport vagy az OBI által jóváhagyott szociális szolgáltatás. Időtartama legalább heti fél nap mind a két évben, amit az iskola oszt be. A tevékenységről az iskolának kell írásos bizonyítványt adnia, amelyet a diplomához mellékelnek.

*A vizsga nyelve a 3., 4., 5., és a 6. tantárgycsoportban angol, spanyol vagy francia lehet.* Minden egyéb munka, amely külső értékelés tárgya, valamint az ismeretelméleti kurzus nyelve, illetve a 3., 4., 5. vagy 6. tantárgycsoporthoz kapcsolódóan írt esszé nyelve szintén angol, spanyol vagy francia. Amennyiben az esszéfeladat az 1. és 2. tantárgycsoporthoz kapcsolódik, nyelve megegyezik az „A”, illetve a „B” nyelvként választott nyelvel.

*A vizsga ideje.* A vizsgára jelentkezőnek általában a kétéves felkészítő tanfolyam végén, egy alkalommal kell vizsgáznia minden tantárgyból. Emellett azonban lehetőség van arra, hogy az első év végén – amennyiben teljesítette az adott tantárgyra előírt tanfolyami óraszámot – legfeljebb két tantárgyból középszintű vizsgát tegyen. Azok a tanulók, akik már vizsgáztak, de szeretnének javítani eredményeiken, akár új tantárgyak felvételével, újból jelentkezhetnek vizsgára a következő években, de legfeljebb három alkalommal. Ez esetben a diplomába a legjobb eredményt számítják be.

A nemzetközi érettségi **értékelési rendje** a tanulók teljesítményének komplex megközelítését célozza meg. Ennek megvalósítása érdekében megpróbálja összekötni az értékelés folyamatát a tanulás folyamatával, illetve különböző értékelési technikákat alkalmaz. Így lehetővé válik az is, hogy figyelembe vehesse a tanulók különböző felkészülési módjait, sajátos kulturális tapasztalatait, továbbá, hogy a tanulók saját képességeiknek megfelelő vizsgát tehessenek.

Így a hagyományosnak tekinthető külső vizsga kiegészül a tanárok belső értékelésével. A két vizsgaforma aránya általában 80-20% a külső vizsga javára.

A **külső vizsga** fő és jellemző formája az *írásbeli vizsga*, amelynek munkaformái: fogalmazás (adott vagy választható témában); válaszadás meghatározott számú kérdésre (esetenként meghatározott szövegre,



dokumentumra alapozva); adott szöveg értelmezése; objektív tesztek megoldása. Időtartama általában és összességében: középszintű vizsga esetén 3-4 óra, magas szintű vizsga esetén 5-7 óra. Amennyiben többfajta feladat szerepel, külön meghatározzák az egyes feladatok megoldására felhasználható időt. Írásbeli vizsga minden tantárgyból van, kivéve a vizuális művészetek tantárgyát.

A *szóbeli vizsga* formái: kommentár adott szövegről, témáról; kérdés-felelet; beszélgetés. Időtartama középszintű vizsga esetén 20 perc felkészülési idő után 20 perc, magas szintű vizsga esetén 30 perc felkészülési idő után 30 perc. Szóbeli vizsga csak az "A" és a "B" nyelv, illetve a zene tantárgyban fordul elő.

A *belső értékelés* tárgya a tanuló önálló, de a tanár irányításával végzett munkája. A főbb munkaformák: gyakorlati munka (valamennyi természettudományi tantárgyban és a pszichológiában); dosszié vagy kutatási napló, amelyben a tanuló munkáit gyűjti, illetve dokumentálja (ezt alkalmazza a matematika és informatika, valamint a vizuális művészetek); műhelymunka (vizuális művészetek); terepmunka (földrajzban magas szintű vizsga esetén); egyéb irányított munkák (az összes tantárgy, kivéve a történelem és a földrajz középszintű vizsgát, valamint a közgazdaságtant és az elméleti matematikát, ezekben az esetekben csak külső értékelés van).

A belső értékelést a felkészítő tanár végzi külső vizsgabiztos ellenőrzése mellett.

A végső *osztályzat meghatározása* – minden tantárgyban – a vizsgaelnök joga. A programok egy része – maximum 20% erejéig – a belső értékelés tárgyát képezi, amelyet szintén a vizsgaelnök hagy jóvá.

A vizsgázó csak akkor kap osztályzatot, ha az előírt feltételek mind-egyikét teljesítette.

A nemzetközi érettségien a tanulók teljesítményének elbírálására az alábbi *osztályzatokat* alkalmazzák:

- 1: nagyon gyenge
- 2: gyenge
- 3: közepes
- 4: kielégítő
- 5: jó
- 6: nagyon jó
- 7: kitűnő

A vizsgán elnyert osztályzatok még kiegészülhetnek *pluszpontokkal*, illetve a *büntetőpontok* csökkenthetik az elért eredményeket, mégpedig:



egy-egy pluszpont jár mind az esszé, mind az ismeretelméleti kurzuson nyújtott nagyon jó és kitűnő teljesítményért, illetve egy-egy büntetőpontot vonnak le az eredményből egy rossznak ítélt esszéért vagy ismeretelméleti kurzusért. (Amennyiben e két területen a tanuló eredménye nem túl gyenge vagy nem kiemelkedő, akkor az a diploma eredményét nem módosítja. Elfogadhatatlan teljesítmény esetén azonban a jelölt nem bocsátható vizsgára.)

**A diploma megszerzéséhez legalább 24 vagy annál több pontot kell elérni, beleértve a plusz- és a büntetőpontokat is.**

**Csökkentő tényezőként jöhet számba:**

- magas szintű vizsga esetén  
= egy 2-es osztályzat  
= egy 3-as osztályzat, amelyet nem ellensúlyoz egy másik magas szintű vizsga ennél jobb vagy 5-ös osztályzata,
- középszintű vizsga esetén  
= egy 1-es osztályzat,  
= egynél több 2-es osztályzat
- az összes tantárgy esetében  
= háromnál több 3-as osztályzat  
= egynél több 3-as osztályzat, ha van egy 2-es eredményű közép-szintű vizsga.

Amennyiben a fenti csökkentő tényezők közül csak egy szerepel, és az összes pontok száma 28 vagy ennél több – beleértve a plusz- és büntetőpontokat is –, akkor a jelölt megkaphatja a diplomát.

*Nem kaphat diplomát* egyetlen olyan esetben sem a jelölt, ha 1-es osztályzatot kap magas szintű vizsgán, ha nem mutatta be az előírt esszét, nem vett részt ismeretelméleti kurzuson, vagy nem végzett iskolán kívüli tevékenységet.

Azok a tanulók, akik nem tudják teljes egészében teljesíteni a diploma elnyerésének feltételeit, bizonyítványt kapnak, amely tartalmazza az elért osztályzatokat. Akik mégis szeretnék elnyerni a diplomát, jelentkezhetnek osztályzataik javítására a későbbi vizsgaidőszakokban. A diplomát elnyerőknek is van további lehetőségük újabb tantárgyakból vizsgázni, amiről külön bizonyítványt kapnak. Lehet csupán bizonyítvány elnyeréséért is pályázni egy vagy több tantárgyból.



## Az „A” nyelv programja

### Célok

Az „A” nyelv tanítása célul tűzi ki

- a tanuló kifejező képességének fejlesztését,
- egy hatékony eszköz nyújtását a többi tantárgy tanulmányozásához,
- gyakorlottságot nyújtani az irodalmi művek értékelésében a kiválasztott művek kritikai elemzése révén,
- az emberi problémák jobb megértési képességének kialakítását az irodalom segítségével,
- nyitottság kialakítását a másfajta szellemiség és gondolkodási mód iránt.

### Követelmények (pedagógiai célok)

A pályázónak bizonyítania kell:

- a megbízható nyelvtudás (szókincs, mondszerkesztés, helyesírás, nyelvi fordulatok, korrekt stílus) birtoklását,
- egy téma kifejtésének, helyes érvekkel való megvitatásának képességét (megmaradva az adott kérdés keretei között, kerülve a szószaporítást, a közhelyeket),
- az egyéni gondolkodásmódot, véleménynyilvánítást, kritikus látásmódot,
- alapos ismereteket az általános és irodalmi kultúrában,
- a szövegek megközelítésében való jártasságot (magyarázat, értelmezés, kritika).

A vizsga két szintjén a célok, követelmények tartalmi irányai azonosak, a különbség a mélységben, mennyiségben jut kifejezésre.

### Keretprogram

#### Középszintű vizsga

A középszintű vizsga programja azoknak a tanulóknak szól,

- akiknek az anyanyelve különbözik az iskola „A” nyelvétől,
- akik lakóhelyük miatt nem tudnak egyik meghatározott vizsganyelven sem elégséges gyakorlottságot elérni, vagy
- akiknek későbbi tanulmányaik miatt az „A” nyelven kívül másik három tantárgyból szükséges magas szintű vizsgát tenniük.

A középszintű vizsga tartalmazza

- az OBI listáján – vagy az iskola által összeállított és az OBI által jóváhagyott listán – szereplő, a tanuló által kiválasztott négy szerző néhány jellemző művének tanulmányozását;



- a tanulóhoz közel álló - a program mellékletében meghatározott különböző földrészek, kultúrák irodalmából választott - *három mű* tanulmányozását.

### *Magas szintű vizsga*

A magas szintű vizsga programja azoknak a tanulóknak szól, akiknek az „A” nyelv az anyanyelve vagy általában ezt a nyelvet használják, illetve akik felső fokon irodalmi tanulmányokat kívánnak folytatni.

A magas szintű program magában foglalja

- az OBI listáján szereplő nagy szerzők *két művének* részletes tanulmányozását (a „mű” lehet egyetlen műalkotás vagy egy prózai vagy verses gyűjtemény),
- az OBI listáján vagy az iskola által összeállított listán szereplő - a tanár által meghatározott - legalább *hat szerző* néhány jellemző művének tanulmányozását,
- a tanulóhoz közel álló - a program mellékletében meghatározott különböző földrészek, kultúrák irodalmából választott - legalább *öt mű* tanulmányozását (ajánlatos művet választani az ókor irodalmából, illetve a 8. századtól napjainkig terjedő korszakból is),
- irányított munkát a tanár vezetésével, a tanuló által választott témában, amely lényegében személyes kutatómunkának felel meg.

### **Értékelés**

#### *Középszintű vizsga*

##### *Írásbeli vizsga (3 óra; 50%)*

- Egy szöveg tartalmának rövid összefoglalása.
- Egy fogalmazás (választani lehet egy általános és egy irodalmi téma között) vagy egy szöveg értelmezése.

##### *Szóbeli vizsga (30%)*

20 perces felkészülés után 20 perc

- Egy tanulmányozott műből kiemelt részlet értelmezése
- Kérdések a program más részleteiből: szerzők, világirodalmi alkotások.

##### *Belső értékelés (20%)*

- Szerzőkre vonatkozó tanulmányok (10%)
  - Világirodalomra vonatkozó tanulmányok (10%)
- Az értékelést a tanár végzi külső vizsgáztató ellenőrzésével.

#### *Magas szintű vizsga*

##### *Írásbeli vizsga (4 óra, 50%)*

A vizsgán választani lehet az alábbiak között:

- egy fogalmazás általános vagy irodalmi témáról, vagy



- b) az iskolában nem tanult mű egy kijelölt részéről tanulmány készítése (választani lehet prózai vagy verses mű között), vagy
- c) egy nagyon rövid fogalmazás és egy szövegtanulmány.

### *Szóbeli vizsga (30%)*

30 perces felkészülés után 30 perc

- a) Két alaposan tanulmányozott mű egy kiemelt részletének értelmezése (15%)
- b) Kérdések a program más részleteiből: szerzők, világirodalom, irányított munka (15%).

### *Belső értékelés (20%)*

- a) A szerzőkre vonatkozó tanulmányok (5%)
- b) A világirodalomra vonatkozó tanulmányok (5%)
- c) Irányított munka (10%)

Az értékelést a tanár végzi külső vizsgáztató ellenőrzésével.

2. melléklet

## **Történelem**

### **Célok**

A történelemprogram céljai:

1. Lehetővé kell tenni a múlt megismerését, megértését, alapot adva a fejlődéshez általánosan egyre jobb megértéséhez.
2. Bevezetni a tanulót a történelem mint tudomány, a történelmi források jellemzőinek, valamint a történelem tudomány módszereinek ismeretébe.
3. Biztosítani a történelem nevelési szempontú megközelítését, lévén, hogy az a nemzeti érzékenység egyik hordozója, s pozitív hatást gyakorolhat a nemzetek közötti megértés terén.
4. Megismertetni a tanulót a fejlődés irányával, kiemelve a múlt karakterisztikus változásait.
5. Megadni a múlt különböző interpretálásának tudatos lehetőségét.
6. Kifejleszteni egy mély empátiát a megismert tényekkel kapcsolatban, biztosítani az újra átélés, azonosulás lehetőségét a különböző korok, különböző népek történeti eseményei tekintetében.
7. Kifejleszteni a tanulók érdeklődését a történelem iránt egész életre vonatkozóan.



## Követelmények

A vizsgán a tanulónak bizonyítania kell, hogy

1. érti a választott témát, korszakot, ismereteit képes a gyakorlatban alkalmazni;
2. képes világosan, logikusan, tömören érvelni az adott témában szóban és írásban egyaránt;
3. képes kritikailag értelmezni és értékelni a rendelkezésre álló forrásokat mint történelmi bizonyítékokat;
4. képes azonosítani és megérteni a történelem különböző megközelítési módjait és interpretációit,
5. képes megkülönböztetni az állandó és a változó elemeket a különböző történelmi szituációkban.

## Keretprogram

### *Középszintű vizsga*

Egy 20. századi világtörténelmi téma alapos tanulmányozása.

A világtörténelmi témák listája:

1. A háborúk okai, eseményei, következményei.
2. A nemzeti és a függetlenségi mozgalmak: dekolonizáció, új nemzetek megjelenése, problémái.
3. A gazdaság fejlődése a 20. században.
4. Társadalmi változások a 20. században.
5. Művészet és társadalom.
6. Az egypártrendszerű országok kialakulása és kormányzási rendszere.
7. A nemzetközi szervezetek megalakítása és működése.
8. Az egyház és a politika.
9. Kelet és Nyugat kapcsolatai 1945 után.
10. A kisebbségek helyzete a 20. században.

*Megjegyzés:* A témákat úgy határozták meg, hogy egyetlen tanulónak se legyen módja felkészülni a vizsgára a világperspektívák tanulmányozása nélkül. A részletes program minden témáról tartalmaz bővebb leírást. Továbbá magában foglal egy rövid történelemetodológiai és történetírási tanulmányt. Ezzel kívánja biztosítani, hogy a pályázók megismerkedjenek a történelem „természetével”, a leírás módjaival, a különböző történelmi forrásokkal, interpretálásukkal.

### *Magas szintű vizsga*

A magas szintű vizsga három részből áll:

1. Egy 20. századi téma tanulmányozása (A témákat l. a középszintű vizsgánál!)
2. Egy nagy régió történetének tanulmányozása a 18. század közepétől napjainkig
  - a) Afrika
  - b) Amerika



- c) Európa (beleértve a Szovjetuniót is)
- d) Nyugat- és Dél-Ázsia (beleértve Észak-Afrikát is)
- e) Kelet- és Délkelet-Ázsia, Ausztrália

**Megjegyzés:** A hangsúly a politikai jellemzők tanulmányozásán van, de nem hanyagolhatók el a társadalmi, gazdasági, kulturális szempontok sem. A tanár javasolhatja a pályázónak egy meghatározott korszak, térség tanulmányozását és annak szempontjait. Minden témához részletes útmutató áll rendelkezésre.

3. A tanár által meghatározott, egy vagy több téma tanulmányozása. Ez a munka ad lehetőséget arra, hogy a pályázó egy szűkebb témakört mélységében, nagy alapossággal tanulmányozzon. A részletes program ad javaslatot a választható témákra.

## Értékelés

### Középszintű vizsga

**Írásbeli vizsga** (3, <sup>15</sup> óra, 100%)

1. feladat (1 óra; 25%)

A feladat dokumentum-szemelvényeken alapul. Tartalmi köre a meghatározott 10 témából előre kiválasztott két konkretizált témához kapcsolódó öt-öt kérdés. A témákat kétévenként változtatják.

Az 1987-88. évek témái:

- a) A II. világháború okai, 1939 szeptemberéig (lásd 1-es téma)
- b) Az Egyesült Nemzetek megalakulása, struktúrája, tevékenysége (lásd 7-es téma)

Az 1989-90. évek témái:

- a) A nemzeti és a függetlenségi harcok a dél-indiai kontinensen (lásd 2-es téma)
- b) Hitler és a náciizmus uralomra jutása 1923-36-ig (lásd 6-os téma)

2. feladat (2 <sup>15</sup> óra, 75%)

40 kérdés: négy-négy kérdés a meghatározott tíz témából, amelyből legalább három-három kérdésre kell válaszolni.

### Magas szintű vizsga

**Írásbeli vizsga** (5 óra; 80%)

1. feladat (1 óra, 20%)

- 1. a középszintű vizsga 1. feladata



2. feladat (1<sup>30</sup> óra, 20%)

40 kérdés: 4-4 kérdés mind a tíz meghatározott témából, amelyek közül 2 különböző téma 2 kérdésére kell válaszolni.

3. feladat (2<sup>30</sup> óra, 40%)

20 kérdés a meghatározott regionális témákból, amelyekből hármat kell részletesen kifejteni.

*Irányított munka (20%)*

A tanuló munkája belső értékelés tárgya, amelyet külső vizsgáztató ellenőriz.

3. melléklet

## Biológia

### Célok

A természettudományok tanulmányozásának általános céljain túl (lásd a természettudományos tantárgyak tartalmának általános jellemzésénél) a biológia tanulmányozásának speciális céljai:

1. ösztönözni a tanulót az élet minden formájának megbecsülésére az élő szervezetek közötti kapcsolatok s ezekben az ember egyedülálló helyzetének megértetése által;
2. megértetni minden élőlény egyedülvalósága tiszteletének fontosságát;
3. fejleszteni a tanuló képességeit azon irányba, hogy biológiai tudását az emberiség aktuálisan felmerülő – s bizonyára még a jövőben is nyomasztóan jelen lévő – problémáinak perspektívájában szemlélje;
4. érzékenyvé tenni a tanulót a biológia etikai, filozófiai, politikai irányultságú kérdései iránt.

### Követelmények

A biológiai kurzus elvégzése után a tanulónak képesnek kell lennie:

1. biológiai megfigyelések végzésére,
2. a tények megmagyarázása érdekében hipotézisek felállítására,
3. az ismeretek, tudományos eszközök gyakorlati alkalmazására,
4. hipotézisek igazolására egy jól kidolgozott kísérlet által,
5. világosan és módszeresen analizálni és bemutatni a tényeket, felhasználva a grafika és az alkalmazott matematika eszközeit,
6. az eredményeket magyarázni,
7. kritikusan vizsgálni a hipotéziseket, a magyarázatokat, elméleteket,
8. egy tulajdonságnak megfelelő sémát megalkotni,



9. alkalmazni a biológiai szakkifejezéseket,
10. megnevezni a biológiai tényeket, elveket,
11. a biológia különböző területeinek ismerete alapján szintézis megalkotására,
12. a biológiai ismeretek és az etikai, politikai, filozófiai követelmények összekapcsolására,
13. megszerzett tudását az emberiség aktuálisan felmerülő – s bizonyára még a jövőben is jelen lévő – problémáinak perspektívájából szemlélni.

## Keretprogram

### Középszintű vizsga

A középszintű vizsga tananyaga két részből tevődik össze: I. kötelező törzsanyag, amelynek tanulmányozására a tanítási idő 60-65%-át kell fordítani; II. választható témák, amelyek közül kettő kötelező, s egy-egy témára a tanítási idő 15-20%-át kell felhasználni.

#### I. Közös törzsanyag

1. Az ember biológiája
2. Sejtbiológia
3. Genetika
4. Evolúció
5. Ökológia

#### II. Választható témák (kettő kötelező)

1. Az ember egészsége
2. Az állatok viselkedése
3. Molekuláris genetika
4. a) A virágos növények biológiája  
b) A növények szaporodása
5. Mikrobiológia
6. Az ember fejlődése
7. Egy ökológiai tanulmány
8. Az ember táplálkozása

### Magas szintű vizsga

#### 1. Az élet biokémiai alapjai

- 1.1. A fő kémiai alkotóelemek
  - 1.1.1 Víz
  - 1.1.2 Gluceidok
  - 1.1.3 Lipidek
  - 1.1.4 Proteinok
  - 1.1.5 Enzimek
  - 1.1.6 Nukleidok és nuklein acidok

1.2. Energetikai kapcsolatok. A termodinamikai törvények egyszerű megközelítése



1.2.1 A légzés, az energia felszabadulásának folyamata és a szerves anyagok létrejötte

1.2.2 A légzés, az energia felszabadulásának folyamata

## 2. A sejt

2.1 Procaryot és encaryot sejtstruktúrák

2.2 Plazmikus membrán és más membránstruktúrák

2.3 Sejtmag

2.4 A proteinok bioszintézise

2.5 Sejtkontroll

## 3. A szervezet

**Megjegyzés:** E rész kifejtése egy evolúciós nézőpontot követ, különösen hangsúlyozva a tendenciákat, a biológia általános és tipikus elveit mint: munkamegosztás, nagyság és forma, specializáció, a környezethez való alkalmazkodás.

3.1 Változás

3.2 Szerkezet és funkció

3.2.1 Gázcsere

3.2.2 Szállítás

3.2.3 Ozmózis szabályozás és kiválasztás

3.2.4 Táplálkozás

3.2.5 Hőszabályozás

3.2.6 Idegrendszer

3.2.7 Hormonális szabályozás

3.2.8 A betegség

3.2.9 Szaporodás

## 4. Variációk, öröklődés és szaporodás

4.1. Variációk

4.1.1 A kontinuitás és a diszkontinuitás a variációkban

4.1.2 A variációk eredetisége

4.2. Szaporodás

4.2.1 Ivartalan szaporodás a különböző organizmusokban

4.2.2 Az állatok szaporodása

4.2.3 Ivaros szaporodás az élőlényeknél

4.3. Öröklődés

4.3.1 A mendeli genetika

4.3.2 A gének a kromoszómák

## 5. Ökológia, evolúció és viselkedés

5.1. Ökológia

5.1.1 A populáció nívója

5.1.2 A közösség nívója

5.2. Evolúció

5.2.1 A fejlődés vizsgálata

5.2.2 A fejlődés mechanizmusa

5.2.3 A populációk genetikája



## Értékelés

### Középszintű vizsga

#### Írásbeli vizsga (3 óra, 80%)

##### 1. feladat (1<sup>30</sup> óra, 40%)

- feleletválasztásos kérdések (20%)
- strukturált kérdések (20%)

##### 2. feladat (1<sup>30</sup> óra; 40%)

Közös törzsanyag és választott témák

- egy fogalmazás a közös törzsanyagból (20%)
- két kérdés a választott témából (20%).

#### Gyakorlati munka

Belső értékelés tárgya (20%)

### Magas szintű vizsga

#### Írásbeli vizsga (4 óra, 80%)

##### 1. feladat (2 óra; 40%)

Objektív, feladatválasztásos teszt és alapkérdések az adatokra vonatkozóan

##### 2. feladat (2 óra; 40%)

Két fogalmazás

#### Gyakorlati munka (20%)

Belső értékelés tárgya

4. melléklet

## A matematikai programok tematikái

### A középszintű vizsga programjai

#### Matematika

(Felső fokon továbbtanulóknak, például természettudományos szakok)

##### I. Közös törzsanyag

1. Számok
2. Trigonometria
3. Algebra és analitikus geometria
4. Függvények, analízis
5. Síkvektorok és mátrixok
6. Valószínűség

##### II. Választható témák

1. Analízis és numerikus számítások
2. Analitikus geometria
3. Kiegészítő analízis
4. Komplex számok
5. Statisztika



## Matematika és informatika

(Felső fokon továbbtanulóknak, például közgazdaságtan, számítástechnika)

### I. Közös törzsanyag

1. Számok
2. Trigonometria
3. Algebra és analitikus geometria
4. Függvények, analízis
5. Vektorok és matrixok
6. Numerikus analízis

### II. Választható témák

1. A számítógép
2. Problémamegoldás és programozás
3. Struktúrák és típusok

### III. Gyakorlati munka

Programozás

## Matematikai tanulmányok

Általános műveltségi anyag

### I. Közös törzsanyag

1. Függvények (alap-, első-, másodfokú, exponenciális)
2. Numerikus számítások
3. Adatanalízis
4. Rendszerek (halmazok, logikai-, kapcsolt-)
5. Ügyviteli matematika (egyszerű haladvány és pénzügyi algebra, lineáris program)
6. Geometria és trigonometria

### II. Választható témák

(A törzsanyag bővítése)

1. Függvények (numerikus, variációk, alkalmazások)
2. Numerikus számítások (nem bővített)
3. Adatanalízis (nem bővített)
4. Halmazok (nem bővített)
5. Ügyviteli matematika (pénzügyi-, kritikus út modellalkotás)
6. Geometria és trigonometria (két-, háromdimenziós)

### III. Projekt (egyéni munka)

1. Programozás
2. A II. rész témájának bővítése

A magas szintű vizsga programjai

## Matematikai tanulmányok

(Matematikusnak készülőknek)

### I. Közös törzsanyag

1. Számok, algebra
2. Vektorok. Matrixok és geometria
3. Trigonometria
4. Analízis
5. Valószínűség

### II. Választható témák

1. Analízis és numerikus számítások
2. Kiegészítő analízis és analitikus geometria
3. Materiális pont dinamikája a síkban
4. Valószínűség és statisztika

## Matematikai tanulmányok

(Kiegészítő program, felső fokon speciális matematikát tanulóknak)

1. Geometria
2. Vektorok
3. Komplex számok

4. Hiperbólikus függvény
5. Integrálszámítás
6. Mechanika
7. Differenciál egyenlet



## Felhasznált irodalom

- Báthory Zoltán:** Nemzetközi érettségi szervezet, nemzetközi érettségi. Köznevelés, 1990. 7. szám
- Bulletin 1988. N<sup>o</sup>24, Baccalauréat International, 1989.
- Bulletin 1989. N<sup>o</sup>25, Baccalauréat International, 1990.
- Geographie. Option forte et moyenne. (Epreuves) Baccalauréat International. 1988.
- Guide général. 5<sup>e</sup> Edition. Office du Baccalauréat International. 1985.
- Histoire. Option forte et moyenne. (Epreuves) Baccalauréat International, 1988.
- Language A1, Subject guide, Baccalauréat International, 1990.
- Literature mondiale. Liste d' auteurs et de textes prescrits. Langue A1 option forte et moyenne. Baccalauréat International, 1990.



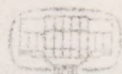




A sorozat eddig megjelent kötetei

- Nagy József: A rendszerezési képesség kialakulása - A gondolkodási műveletek elsajátítása - I. kiadás 1987., II. javított kiadása: 1990. (186 oldal)
- Kozma Tamás: Iskola és település (160 oldal)
- Csapó Benő: A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése (207 oldal)
- Vámos Dóra: A képzettség vására - Közgazdasági szempontok az oktatástervezésben - (131 oldal)
- Szebenyi Péter: Történelemtanítás Angliában (183 oldal)
- Mátrai Zsuzsa: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története - Értékek, eszmék, reformok, tantervek - (199 oldal)
- Halász Gábor: Iskola, helyi társadalom, iskolatanács (114 oldal)
- Forray R. Katalin - Hegedüs T. András: A cigány etnikum újjászületőben - Tanulmány a családról és az iskoláról - (135 oldal)
- Dobsi Attila: Egy intézmény kálváriája - A pedagógiai intézetek és a 80-as évek oktatáspolitikája - (100 oldal)
- Kádárné Fülöp Judit: Hogyan írnak a tizenévesek? - Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon - (190 oldal)
- Vidákovich Tibor: Diagnosztikus pedagógiai értékelés (231 oldal)
- Kárpáti Andrea: Látni tanulunk - A műelemzés tanítása az általános iskolában (214 oldal)
- Andor Mihály - Liskó Ilona: Igazgatócserék (159 oldal)
- Szociális segítő (164 oldal)
- Arató Ferenc: Az olvasás pedagógiája (182 oldal)





Az iskolaüggyel kapcsolatos kérdések legtöbbször ma éles viták keretében állnak. Különösen nagyok a véleménykülönbségek a tanterv és a vizsgarendszer tervezett reformja – egyfelől a tantervi szabályozás (a nemzeti alaptanterv), másfelől a közoktatást lezáró vizsga tekintetében. Mint sok más vitatott kérdésben, ezekben is érdemes tanulmányozni a külföldi gyakorlatot.

Az első tanulmány az iskolastruktúra lehetséges változatairól szólva nyújt alapvető információkat a tantervi szabályozás és a vizsgarendszer nemzetközi gyakorlatának megértéséhez. A második tanulmány teljes körű európai áttekintést ad a helyi és a központi (nemzeti) alaptantervek viszonyáról. A többi írás a legfontosabb külföldi vizsgarendszer-modelleket és a vizsgáztatás legjellemzőbb módjait mutatja be, beleértve a nemzetközi érettségi tantárgyi követelményeit és szervezeti kereteit is, hozzájárulva a magyar oktatáspolitikai kidolgozásához.

Most issues regarding public education have recently been a great debate. Some people question whether it is necessary to have some kind of curriculum control such as a national curriculum or a well-defined set of examination requirements could fulfil this role. The other problem area is what should the school leaving exam be like.

The first paper describes variations of school structures and, giving basic information, it helps the reader understand the international experience of curriculum control and the examination system.

The second paper gives a comprehensive analysis of the relationship between local and central and that of local and national curricula in Europe.

The other papers present models of examination systems, and the most frequent examination methods including the subject requirements and the baccalaureate.