

tűnik, mintha a szükségesnél kevesebb gondot fordítottak volna a kézirat ellenőrzésére. A szótár átnézése során mintegy húsz olyan szócikket találtunk ugyanis, amelyek teljesen vagy szinte teljesen azonos formában kétszer fordultak elő egymás után (például: 'gnomon', 'HotBot', 'Magellan', 'PRI', 'TSV'). Ettől eltekintve e munkát melegen ajánljuk különösen iskolai és könyvtári használatra, szakemberek számára is, valamint azoknak az érdeklődőknek, akik többet szeretnének megtudni e gyorsan fejlődő ágazatról.

Kis Ádám (szerk., 2001): *Microsofti Számítógép-szótár. Számítástechnikai fogalmak értelmezése.* Szak Kiadó, Bicske.

Molnár Krisztina

Érettségi és felvételi külföldön

Az oktatásügy szakemberei bizonyára jól emlékeznek azokra a hat-hét évvel ezelőtti vitákra és mozzanatokra, amelyek egy formálódó új hazai érettségi koncepció világra jöttét kísérték.

Még friss volt a nyomdafesték az 1995-ben kiadott Nemzeti alaptanterven, amikor nyilvánosságra hozták a Nat-béli tartalmi szabályozás szerves folytatását, az érettségi-reform koncepcióját. Lényegét alkotó új elemét a kétszintűség, a középiskola utolsó két éve vizsga-előkészítő funkciójának hangsúlyossá válása, a vizsgák standardizálása, a külső vizsgák megjelenése, egy bonyolult pontozási-értékelési rendszer és a felsőoktatási felvételi vizsgák kiválthatósága jelentette. A gimnáziumokat tömörítő szakmai szervezet, valamint a felsőoktatási intézmények küldötteiből alakult bizottság (azaz az érettségiben és a felvételiben leginkább érdekelt két fél) nemtetszéssel fogadta a tervezetet. A szakmai vita végére 1997. június 3-án a 100/1997. sz. Kormányrendelet kiadása tette ki a pontot. A rendeletben jogi szabályozást kapott, tehát kötelező érvényre emelkedett a korábban vitatott koncepció.

A kormányrendeletet azóta néhány ponton módosították. Alapjaiban azonban nem változott. 2004-ről ugyan egy évvel későbbre tolódott a végrehajtása – a közoktatási törvény 1999-ben történt módosítása következtében –, de a 2005-re ütemezett érettségi-reform a 97-ben kormányrendelettel megerősített koncepció alapján most már teljes sebességgel közeledik. Az Országos Közoktatási Intézet szakemberei és munkacsoportjai kidolgozták a legalapvetőbb érettségi vizsgatárgyak új általános és részletes követelményeit, amelyeket több kiválasztott középiskola tesztelt a tavalyi őszi folyamán. (A tesztelés eredményei egyelőre nem ismeretesek.) Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpontban megindultak az egyedi érettségi vizsgatantárgyak akkreditálásának előkészületei is, amely eljárást ugyancsak a 100/1997. sz. rendelet teszi lehetővé. Mindezek fényében nagyon valószínűnek látszik, hogy rövidesen ismét az érettségi vizsgák kerülnek a közoktatás szakmai történéseinek középpontjába.

Igen jól időzítette tehát új kiadványát a Műszaki Könyvkiadó, amikor 2001 végén megjelentette *Mátrai Zsuzsa* 'Érettségi és felvételi külföldön' című munkáját.

A szerző neve jól ismert a neveléstudományt művelők és az oktatáspolitikai döntéshozók előtt. Hasonló tárgyú korábbi tanulmányainak és a témakörben felhalmozott tudásának köszönhetően ő volt a '97-es rendeletben megtestesült érettségi koncepció egyik szülőanyja és népszerűsítője. (Szakmai körökben ismert tény, hogy bár az elgondolással természetesen azonosult, annak itthoni bevezethetőségét feltételekhez – például a modell kísérleti kipróbálásához vagy esettanulmányok készítéséhez – kötötte. Miután ezek a feltételek nem teljesülhettek, később maga is szkeptikussá vált az érettségi-reform

ügyében.) Ugyancsak Mátrai Zsuzsa volt az, aki egészen 1999-ig az érettségi vizsgák fejlesztési munkálatait vezette az Országos Közoktatási Intézetben. Szakértelme, korábbi munkái, elméleti és gyakorlati ismeretei, valamint a téma iránti személyes elkötelezettsége tehát kellő garanciát nyújt a Kiadónak arra nézve, hogy nemcsak időszerű, hanem szakmailag hiteles, tudományos értékét tekintve is nívós kiadvánnyal gyarapszik a Pedagógus könyvek sorozata.

A szerző arra vállalkozik, hogy bemutassa a nagyvilágban jellemzően előforduló vizsgarendszereket, ezeket tipizálja, egzakt szempontsor alapján modellekké szervezze, és feltárja előnyös és hátrányos oldalukat. Vizsgálódásai a következő 25 országra terjednek ki, illetőleg ennyi ország gyakorlatára utal: Anglia, Belgium, Dánia, Egyesült Államok, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Hongkong, Írország, Izland, Izrael, Japán, Liechtenstein, Luxemburg, Kína, Németország, Norvégia, Olaszország, Portugália, Skócia, Spanyolország, Svédország, Szingapúr és Új-Zéland. A felsorolt országok kiválasztása korántsem esetleges. Modellértékű vagy kuriózumuknál fogva figyelemre méltó vizsgarendszereket ismerhetünk meg általuk. Tanulságos érdekességként szolgál például az évezredes hagyományokkal rendelkező kínai, a tankötelezettség intézményét nem alkalmazó szingapúri, vagy a továbbtanulási alkalmassági vizsgák gyakorlatában élen járó Egyesült Államok-beli szisztéma.

Információit a legfrissebb szakirodalomból meríti. Ezek sorából kiemelendő *Anne West – Ann Edge – Eleanor Stokes: 'Secondary Education Across Europe; Curricula and School Examination Systems'* című, 1999-ben megjelent újkeletű forrásmunkája, amelyre az I. fejezetben támaszkodik. A 38 elemet tartalmazó irodalomjegyzék valamennyi egysége friss, a kilencvenes években vagy már 2000–2001-ben született forrás. (Mindössze egy említett mű keletkezett korábban, 1986-ban.) A hatalmas információmennyiséget tartalmazó könyv tudományos értékét némiképp rontja, hogy a szerző a szöveget nem látja el jegyzetekkel, és a forrást nem minden esetben jelöli.

„A könyv szerkezete igen egyszerű” – vallja a szerző a bevezetőben. „Az első fejezetben az érettségivel, a másodikban a felvétellel, a harmadikban a vizsgáztatás szakmai és technikai kérdéseivel, elsősorban a standardizációval és a feladatbank-fejlesztéssel foglalkozik. A könyv végén pedig azokat az oktatásfejlesztési tanulságokat próbáltuk levonni – írja –, amelyek a hazai reformtörekvések szempontjából különösen érdekesek lehetnek. Két kérdést jártunk körbe: mire terjed ki a vizsgarendszer szabályozó ereje, és mely tényezők összefüggései befolyásolják a vizsgarendszer átalakítását.”

Hogy miért épp ez a strukturális döntés született meg, arra nem kapunk indoklást. Valószínűsíthető, hogy így nagyobb lehetőségei nyíltak mind az érettségi, mind a felvételi modellek önmagukban véve részletesebb és alaposabb ismertetéséhez. És ez volt a szerző – címben is kifejezett – szándéka. E szerkezeti felépítés következtében azonban némiképp háttérbe szorult az egyes oktatási rendszereknek a köz- és a felsőoktatás találkozási pontjában, a kétféle vizsgában is kifejeződő rendszerszintű értelmezése. (Kívétel képez e tekintetben Svédország bemutatása. Itt mind az érettségi modell, mind a felvételi rendszer leírásakor következetesen előre-, illetve visszautal, és feltárja a kapcsolódási pontokat.)

E nézőpont háttérbe szorulása csupán amiatt sajnálatos, mivel a köz- és felsőoktatás egységben, rendszerként történő szemlélete és kezelése a hazai reformtörekvéseknek is a gyenge pontja. A magyar érettségi-reform megnyugtatóan máig meg nem válaszolt egyik hangsúlyos kérdése éppen az, hogy vajon miképpen reagálnak majd az egyes felsőoktatási intézmények az új kétszintű érettségire 2005-ben és utána. Mátrai Zsuzsa könyve az érettségi és a felvételi rendszerek országonkénti, egységben történő tárgyalásával – meg lehet – sugalmazhatta volna a rendszer egészére figyelő jó megoldás-alternatívákat. Anál is inkább, mivel könyvével – az ismeretterjesztésen túl – nem titkolt szándéka éppen az volt, hogy fogódzókat adjon a most folyó munkálatokhoz.

A választott szerkezeti megoldásnak köszönhetően mindazonáltal jól rendezetté, ezáltal könnyen áttekinthetővé vált a hatalmas információtömeg. Átlátását a táblázatokba rendezett összehasonlítások is segítik, különösen az I. fejezetben.

Az érettségi vizsgarendszerek bemutatását Európában kezdi a kötet. Itt négyféle alapmodellt különíthetünk el egymástól aszerint, hogy

- van-e vagy nincsen érettségi típusú záróvizsga az általános képzés befejeztekor;
- külső vagy belső vizsgának, vagy ezek milyen kombinációjának tekinthető az érettségi;
- tantárgyak vagy tantárgycsoportok szerepelnek-e a vizsga-kínálatban;
- és hogy milyen szerepet tölt be az érettségi a továbbtanulásban.

A négyféle modellt svéd, német, angol, illetve holland modellnek nevezi a szerző. Az európai oktatási rendszereket e négyféle modell valamelyike jellemzi vagy tisztán, vagy egyes elemeit felhasználva.

A svéd típus legjellemzőbb vonása az, hogy nincsen benne záróvizsga, és a középiskolák szakmai autonómiája igen magas fokon érvényesül a kritériumorientált folyamatos belső értékelés által. A németnek nevezett modell lényege a belső záróvizsga-jellegben ragadható meg, és ez az, ami nálunk is meghonosodott. Az angol rendszert kétfélecsős és külső tantárgyi vizsga, míg a hollandot külső-belső tantárgycsoportos záróvizsga jellemzi.

A felfedezés erejével hat azokra az olvasókra, akik e téren nem rendelkeztek korábban ismeretekkel, és a hazai vizsgarendszert egyedül valónak fogták fel. Másfelől különösen tanulságos atekintetben, hogy rámutat: nem létezik olyan megoldás, amelyet Európában egyedül udvözítőnek vagy éppen a legkorszerűbbnek lehetne kikiáltani. A vizsgarendszerek folytonos mozgásban, átalakulásban vannak, bár markáns jegyeiket hosszú állandósággal őrzik.

A négyféle modell analitikus bemutatása és egymással való összevetése rendkívül érdekes. Egyfelől a felfedezés erejével hat azokra az olvasókra, akik e téren nem rendelkeztek korábban ismeretekkel, és a hazai vizsgarendszert egyedül valónak fogták fel. Másfelől különösen tanulságos atekintetben, hogy rámutat: nem létezik olyan megoldás, amelyet Európában egyedül udvözítőnek vagy éppen a legkorszerűbbnek lehetne kikiáltani. A vizsgarendszerek folytonos mozgásban, átalakulásban vannak, bár markáns jegyeiket hosszú állandósággal őrzik. A könyv nem tárgyalja, csak itt-ott érzékelteti azokat az okokat és előzményeket, amelyek az egyes országokban az éppen aktuális érettségi szisztéma kialakulásához vezettek. A különbségek okai nyilvánvalóan

an történelmi, társadalmi, gazdasági, földrajzi és politikai eredetűek, és erős gyökerekkel kapaszkodnak a tradíciókba. Ez még inkább egyértelművé válik az ázsiai vizsgarendszerek tanulmányozása után.

A legősibb kultúrával rendelkező Kína például évszázadok óta működteti a vizsgák intézményét. Ám ezt jól kiegészítik a – szintén hagyományokban gyökerező – iskolai belső értékelések. Ez utóbbiak az intellektuális képességek mérése mellett hasonlóan nagy jelentőséget tulajdonítanak az erkölcsi és a fizikai fejlettség vizsgálatára. A nálunk kevéssé ismert hongkongi oktatási rendszert pedig a korábbi nyolcraól 1993-ra kettőre apadt külső vizsga reprezentálja.

Az érettségi vizsgamodellek bemutatása mellett ugyanolyan érdeklődésre tarthat számot az olvasók körében az európai írásbeli érettségi vizsgák és egyes vizsgatantárgyak részletesebb ismertetése. Táblázatok segítségével tájékozódhatunk kilenc kiválasztott európai országban az írásbeli formai jellemzőiről, a tantárgyi feladatok fajtáinak gyakoriságáról és a vizsga időtartamáról. A sok különbözőség között ritka azonosságnak tekinthetjük, hogy az anyanyelvi és az angol mint idegen nyelvi vizsga témái között ugyszólván minden országban rendszeresen felvetődnek korunk azon kérdései, amelyek az egész

emberiséget foglalkoztatják. A társadalmi, környezeti, filozófiai, vallási, etikai, média-stb. kérdések előfordulásának gyakorisága azt mutatja, hogy a vizsgált országokban a követelmények között mindinkább megjelennek a praktikum és az alkalmazhatóság szempontjából értékelhető tudáselemek.

A kötet terjedelme elbírta volna – akár mellékletben – egy-két írásbeli érettségi kérdés vagy feladat bemutatását. A konkrét példák egyértelműbbé és megfoghatóbbá tették volna a leírásból nehezebben kirajzolódó feladat-típusokat. Egy újabb kiadásban szívesen látnánk tétel-mintákat a könyv mellékletében.

Mátrai Zsuzsa munkájának oktatáspolitikai szempontból a leginkább tanulságos része a „Felvételi vizsgarendszerek” című II. fejezet. Az itt tárgyalt kérdések kifejtése közben zömmel *Günter Trost* és *Thomas Kellaghan* 1995-ben született műveire támaszkodik.

Két alapvetőnek tekinthető felvételi modell létezik. Azokban az országokban, ahol a középiskolák nem eléggé tagoltak, erős felvételi vizsgák működnek. Ezzel szemben a differenciált középiskolákat tartalmazó rendszerek bátran élnek az ún. „nyitott kapu” megoldással. (A mi érettségi-reformunk ellentmond a fenti törvényszerűségnek. Középiskoláink lényegében egységessé váltak a NAT és a kerettantervek következtében. Ezzel egy időben az emelt szintű érettségi voltaképpen a felvételi vizsgák pozícióját erősíti, jól-lehet részben kiveszi azokat az egyetemek és főiskolák hatásköréből. Egyelőre nem tudni, hogy feloldódik-e majd ez az ellentmondás.)

A felvételi vizsgarendszerek közötti eligazodást a könyvben nem segítik olyan jól szerkesztett táblázatok, mint az érettségik esetében. Nehéz is a rendkívül gazdag anyagból bármit kiragadni anélkül, hogy a válogatás ne viselné magán a válogató névjegyét. Vállalva az önkényesség esetleges vádját, mégis megtesszük, hogy a felvételik összefüggésrendszeréből kiragadjunk néhányat. Tesszük ezt – jóhiszeműen – elsősorban arra való tekintettel, hogy mi az, ami talán a magyar szisztéma alakítása szempontjából is tanul-ságos lehet.

Megtudhatjuk, hogy a szelekciós eljárások legfontosabb funkciója a legtöbb országban az úgynevezett prediktív validitás. Az tudniillik, hogy a felvételi vizsga eredménye jelezeze előre a továbbtanulási alkalmasságot, a felsőoktatási intézményben való bennmaradás esélyét. A kutatások azt bizonyítják, hogy ezt a középiskolai összteljesítmény jelzi előre a legnagyobb biztonsággal. Éppen ezért a különböző országok felvételi rendszerében a középiskolai teljesítmény a leggyakrabban előforduló szelekciós kritérium. (Nálunk sok szakember ellenkezőleg, csak a külső mérésekre esküszik.)

Szembesülhetünk azzal is, hogy a társadalom mindenhol elfogadja – mint szükséges rossz – a szelekciót, ha az igazságos, és nem kerül aránytalanul sokba. Ezzel kapcsolatban meglepő összefüggést tár fel a tanulmány. Kiderül, hogy a legnagyobb társadalmi elfogadottsága a felvételi beszélgetéseknek van, míg a standard tesztekkel szemben sok helyütt erős az ellenérzés. A szerző rámutat arra is, hogy miközben mindenütt erőteljesen fejlesztik a mérőeszközöket és erősítik ezek használatát a felvételi eljárásban, alkalmazásuk sok tekintetben problematikus. „Több mint kérdéses – idézi Kellaghan gondolatát –, hogy például a probléma felismerésének, a problémamegoldásnak, a kezdeményezésnek és a felelősségvállalásnak a képességét mennyire méri a jelenlegi mérőeszközök.”

A pedagógusok számára – úgy véljük – a Svédországban alkalmazott felvételi alkalmasságot mérő SAT-teszt vagy az izraeli PET-vizsga leírása lehet a könyv egyik legtanulságosabb része. Kár, hogy ez esetben is elmaradt a teszteknek vagy egyes részeknek megmutatása. Az értelmező leírás, bármilyen világos magyarázatok kísérik is, kevésbé pótolja a nálunk alig ismert mérőeszköz tényleges bemutatását.

A kötet záró akkordja a külföldi tapasztalatok oktatásfejlesztési tanulságait összegzi. Különösen ajánlható e fejezet elolvasása az oktatáspolitikai döntéshozóknak. Példaként álljon itt egy – fentebb már említett – megfontolást érdemlő megállapítás.

A felvételi vizsgarendszerekkel kapcsolatos kutatások megállapították, hogy „az eredmények összemérhetőségét egyáltalán megengedő külső teszteknek kisebb a társadalmi elfogadottsága, mint a teljesen szubjektív felvételi beszélgetéseké. (Úgy tűnik föl, a vizsgált országokban nagyobb bizalom övezi a pedagógusok munkáját, mint nálunk, holott erre nem szolgáltatunk okot. – H. R.) Nincs tehát olyan társadalmi nyomás, amely az oktatáspolitikusokat arra készítené, hogy az összemérhetőséget abszolút prioritásként kezeljék, következésképp az ilyen költséges és kifejlesztését tekintve rendkívül időigényes feladatrendszert a vizsgáztatás általános alapelvevé tegyék.”

Mátrai Zsuzsa, *Érettségi és felvételi külföldön* című munkája jól érthető, korrekt nyelven íródott. A szerző gondot fordít a szakkifejezések, az idegen szavak magyarázatára, ezáltal élvezhetővé teszi az olvasást a nem beavatottak számára is. Jobban örültünk volna, ha az időszámítás jelölésére a jogaiba visszahelyezett „Kr. e.” rövidítést használta volna az értelmetlen „i. e.” helyett. Ez ma már nem világnézet kérdése, hanem feltehetőleg a rossz megszokásé. Gondolatmenete kristálytisztá, követhető, racionális gondolkodás eredménye. A gazdag anyag logikus felépítése és sallangmentes kifejtése tökéletesen adekvát a tartalom bőségével. A könyv kivitelezése is tetszetős. A jól kiválasztott papírszínárnyalat, a betűméret és a megtört keretbe foglalt oldalak formailag is emelik a könyv értékét.

Mátrai Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*.
Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Hoffmann Rózsa

Jürgen Habermas: A kommunikatív etika

Nincs filozófus, akinek a magyarországi recepciótörténete ne jellemezné izgalmas módon hazai szellemi életünk és állapotaink valamelyik oldalát. Húsz-huszonöt évvel ezelőtt, amikor igazán időszerű lett volna, hogy a valóban korszerű és kortárs nyugati baloldali gondolkodás kiemelkedő reprezentánsának írásai a honi értelmiségi közbeszéd témájává és orientálójává váljanak, Habermast – kimondatlanul – a „tűrt” kategóriába sorolta be a kultúrpolitika. Megjelenhetett pályakezdő könyve a nyilvánosságról és különböző folyóiratokban néhány kisebb írása, s szegény, nagyon fiatalon elhunyt Papp Zsolté volt a kutatás kiváltsága, így az ő könyveiből lehetett némi további információkhoz jutni.

Napjainkra Habermas, úgy látszik, élő klasszikusnak, durvábban fogalmazva: eleven múzeumi emléktárgynak számít nálunk. Mély tisztelettel nem foglalkozunk vele. Idejétmúltnak tűnhet a konoksága, mellyel ma, amikor posztmodernnek illeik lenni, amellet érvel, hogy a modernségnek vannak tartalékai. Idejétmúltnak tűnhet a baloldali elkötelezettsége. Nehéz mással magyarázni, hogy amikor már semmiféle akadálya nem volna a széleskörű hazai recepciónak, akkor jóformán *Felkai Gábor* az egyetlen, aki tiszteltreméltó megszállottsággal dolgozik ennek érdekében. Az ő munkájának az eredménye volt az 1993-ban megjelent Habermas-monográfia és az Atlantisz Kiadó-