

Budapesti Corvinus Egyetem – Magatartástudományi és  
Kommunikációelméleti Intézet

## **Kell-e nekünk érettségi?**

*Simay Endre István*

*2009*

*Ne bántsod azt, akit nélküled is bánt a maga világa eleget,*

*vetvén lelkében a hiánynak magvát,*

*és őrizve ott a hideget*

## Tartalomjegyzék

<b>Az érettség vizsgáiról.....</b>	<b>4</b>
<b>A mindennapi vizsgák .....</b>	<b>4</b>
<b>A pappá szentelés, mint eredményhirdetés .....</b>	<b>5</b>
<b>A világi minősítés kezdetei .....</b>	<b>7</b>
<b>Az állami szabályozás megjelenése .....</b>	<b>11</b>
<b>A hivatalos érettségi.....</b>	<b>12</b>
<b>Kell-e nekünk érettségi?.....</b>	<b>15</b>
<b>Az éretté nyilvánítás szükségessége .....</b>	<b>15</b>
<b>Minősít-e a minősítés? .....</b>	<b>17</b>
<b>A gyorsjelentett kudarc? .....</b>	<b>21</b>
<b>A kommunikáció és a társadalmi érettség.....</b>	<b>27</b>
<b>Az elfogadottság mértéke .....</b>	<b>33</b>
<b>Kell-e nekünk érettségi? .....</b>	<b>35</b>
<b>Összefoglalás .....</b>	<b>40</b>
<b>Irodalomjegyzék:.....</b>	<b>41</b>

## **Az érettség vizsgáiról**

### ***A mindennapi vizsgák***

Közhelyszerűen azt mondhatnánk, hogy minden nap vizsgázunk. Vizsgázunk akkor is, amikor döntünk, vagy éppen nem döntünk, mert mérlegre tesszük döntési képességeinket. De vizsgázunk akkor is, ha csak bemegyünk egy üzletbe, vagy munkahelyre, mert a társadalmi túlélés napi vizsgái elől csak keveseknek adatik meg a felmentés. Ez talán egyike azoknak a tényeknek, melyekre gyermekeinket fel kell, fel kellene készítenünk. Tanárként és szülőként egyaránt.

S talán említeni sem kell, hogy ez a fajta minősítés, a napi vizsgáztatás, a társadalom részéről, korántsem napjaink társadalmi terméke, mivel őseink esetében sem volt másként. Csak, ahogy arról a fegyelmezés történetével foglalkozva már szó esett (Simay, 2008a), a társadalmi környezet az, ami jelentősen változott az emberi történelem során. A napi túlélés önálló tényezőjévé válva, és sokszor felülírva szigorúan vett biológiai-természeti környezet körülményeinek hatását.

Amikor a vizsgáztatásról, a társadalmi minősítésről szólunk, szintén igen vonzó lenne visszanyúlni az evolúciós gyökerekhez, vagy akár csak az ókorig. Az utóbbi azért is nehezen elkerülhető, hiszen a mai társadalmi berendezkedés gyökerei valóban az ókorig nyúlnak vissza. Ahogy a középkor hagyatéka ugyancsak számos ponton utolérhető napjainkban is. Még akkor is, ha nehezen eldönthető, mennyiben valós hagyatékról, és mennyiben egyfajta konvergens evolúcióról van szó valójában. Arról, hogy a hasonló célhoz vezető eszközök sorában óhatatlanul párhuzamot látunk az eltelt évek, évszázadok ellenére.

Márpedig az a vizsgáztatás, melynek nyomán lezajlott a vizsgázó egyfajta társadalmi beavatása mindenképpen igen régre nyúlik vissza. Ahogy az előzőekben sugalltuk, tulajdonképpen már korai őseink törzsi beavatási szokásait is ide sorolhatjuk. S bár nem egy esetben már nem csak a biológiai

túlélőképességről, hanem szervezőképességről, találékonyságról, és más hasonlóan komplex képességekről ugyancsak szóltak ezek a vizsgák, most mégsem ezek részletezése a cél. Ahogy az ókori népek felnőtté avatási szokásainak sorba vétele is meghaladná azt a terjedelmet, mely egy alapvetően csak bevezetésnek szánt részben elvárható lenne. Egy kisebb kitérőre mégis engedjünk a csábításnak az ókori vizsgákra tekintve, mivel az említésre kerülő példa esetleg máig ható tanulságokkal is szolgálhat.

### ***A pappá szentelés, mint eredményhirdetés***

Azt azonban érdemes megjegyezni, hogy már ekkor bizonyíthatóan megjelentek azok a fajta vizsgák, melyekhez hasonlók évezredes túlélőképességről tesznek tanúbizonyságot. Ha ugyanis eltekintünk az ideológiai alapok különbségeitől nehéz nem észrevenni a hasonlóságot az egyes feladatokra való alkalmasságot bizonyító vizsgák megjelenései között az egyes társadalmakban. Ahogy már az ókori Egyiptomból is ránk maradtak a leírások arról, hogy igen komoly tanulmányok előztek meg egy-egy ilyen beavatást. Ahogy Breasted-nek a mintegy egy évszázada először megjelent gyűjteményéből is tudjuk, például a végül 60 évesen Amon főpapjává emelkedő Bekenkhonsu (Bakenkhonsu, Bekenhons, Bekenhonszu) egy évtizedet tanult a karnaki Mut-templomban, mielőtt 17 évesen a legalacsonyabb papi rangban (wab) pappá szentelték.

Abból nyilvánvalóan nem vonnék le messzemenő következtetéseket, hogy ez az életkor közel van ahhoz, amikor jelenleg hazánkban érettségi vizsgákat tesznek. De azt bizonyosan állítható, hogy olyan fontos pozíciók esetében, mint a pappá, vagy főpappá avatás a későbbiekben is jelentős alkalmassági vizsgákon kellett átesni, és komoly tanulmányok előzték meg az eseményt. Egyben jelzi azt is, hogy ezeknek a vizsgáknak, illetve a vizsgák eredményhirdetésének mindig van egyfajta szertartás-szerepe. Emlékeztessé téve azt az egyén és környezete számára egyaránt.

Amiért erre érdemes volt ennyi szót szánni az az, hogy véleményem szerint minden vizsgának, és a vizsgák eredményhirdetéseinek van egyfajta beavatási, felszentelési szerepe. Mutatja ezt a Bibliában részletesen leírt pappá szentelési eljárás (2. Móz. 30) is, és az egyházak többségében megfigyelhető különböző felszentelési ceremóniák.



Bekenhonsu, a főpap, akiről tudjuk, hogy tényleg szinte holtáig tanult. *Forrás: National Museums Liverpool (<http://www.liverpoolmuseums.org.uk>)*

Az egyházak köztudat-befolyásoló szerepe az emberiség történetében közismert. Sokáig a valós tudományos képzés monopóliumának letéteményeseiként nagy hatást gyakoroltak a társadalmak mindennapjaira. Érthető tehát, hogy a különböző kultúrákban, a világi képzésre való igény folyamatos megjelenése ellenére, a valós társadalmi érettséget az a tény mutatta meg, ha valaki sikeres tanulmányokat végzett egy egyházi iskolában is.

Még akkor is, ha nem a papi pályára készült, és aligha lehet véletlen, hogy az európai kultúrában is a tudásbeli érettséget bizonyító vizsga egyik alapfeltétele volt az egyházi nyelv, a latin nyelv használatának elsajátítása. Mely egyben a tudomány nyelve is volt, illetve sokáig maradt is. Ahogy azt a magyar nyelvben is jelzi, hogy az igazán tanult ember egyik mércéje volt, hogy tudott-e deákul.

S bár vonzó lenne ezt egyértelműen elutasítani, számos előnye a mai napig megtapasztalható a középkor Európájában kialakult többé-kevésbé egységes egyházi képzési rendszernek. Mert bár ideológiai háttere volt, az egyházi képzés óhatatlanul felvetette az egységes normarendszer kialakításának igényét. Isten igéjét ugyanis aligha lehetett nagyon eltérő módokon értelmezni, és hirdetni. Illetve nagy társadalmi áldozatok árán lehetett, de az egyházszakadások története nem tárgya a jelen dolgozatnak. Az oktatásban bevezetett egységes képzési nyelv kialakítása, mely kétségtelenül az egységes normarendszer egyik alapja szintén előnynek tekinthető, mivel a vizsgáztatást többé-kevésbé szintén egyértelművé tette.

Azonban érdemes lehet akár napjaink egyházaira gondolva is megjegyezni, hogy a tanítások betű szerinti tudása aligha elegendő a diák alkalmasságának megállapításához, mivel egy jó papnak számos olyan emberi tulajdonsággal is kell rendelkezni, melynek elbírálása az adott vizsgán a vizsgáztatóra hárul, amikor a minősítés fokáról dönt. S végül említve, de korántsem utolsó emberi momentumként, a vizsgázást, mint aktust lezáró ceremoniális eredményhirdetés hagyományának megteremtésével kielégítette az emberek azon igényét, hogy emlékezetessé tegye életük egy-egy jelentősebb állomását. Márpedig a társadalmi, illetve tudományos életbe való beavatáshoz szükséges vizsgák letétele mindenképpen ilyen mérföldkönek tekinthető az egyes ember életében.

### ***A világi minősítés kezdetei***

Az egyházi képzés mellett, mint azt említettem, tudhatóan megjelent az igény a világi képzésre, egyfajta tömegképzésre is. Még akkor is, ha a képzés alapjait esetleg papok nyújtották. Úgy, az iskolát, mint a tanárokat. Azonban nem csak azoknak volt szüksége valamilyen tudásra, akiből később papok lettek. A már említett ókori Egyiptomban is kialakult az írnokok egyfajta tömegképzése, mivel a levelezésen kívül gyakorta ők voltak egy-egy gazdaság, közösség főkönyvelői is. Ebben az értelemben már egy írnok is kiemelt

társadalmi szerepet töltött be, és tudását hosszas tanulmányok révén szerezte meg. S erről számot is kellett tudni adnia.

De a tudományos képzéstől eltekintve is számos olyan területe van a mindennapi életnek, ahol a társadalmi lét, a napi munkák egy-egy részterületén szakosított tudásra van szükség. Néhány ezek közül kapcsolódott, és kapcsolódhat a mai napig a tudományos élethez, mint az elméleti tudományok gyakorlati hasznosítása. De ezek a képzések ugyanakkor nem feltétlenül mindig kapcsolódnak a napi tudományos tevékenységhez. Erre számos példát találhatnánk, de elég a helyzet illusztrálásához, az emberi élet és egészség megóvásával kapcsolatos tevékenységre, az orvoslásra gondolni. A mindennapi életben, még ha fel is tételezzük, hogy az alapismeretek egyházi monopóliumban vannak, akkor sem várható el az, hogy minden karcollással papért szalajtsanak.

Ha valaki az ilyen kisebb sérülések kezelésében gyakorlatot szerez, esetleg egy egyházi iskolát is kijárva, könnyedén elláthatja a környezetében élő embereket. Akár az egyházi iskola alapjain kialakítva egyfajta gyakorlati orvoslást, melynek egyik ága kétségtelenül a borbélyság megjelenése (Bogdán, 2006). A tapasztalati tudás felhalmozása, a nem mindig látható betegségek gyógyításának tudománya nem egy esetben az egyház tudásmonopóliumát is veszélyeztetve alakult ki, de művelői minden esetben naponta vizsgálva éltek saját közösségükben. A füvesasszonyok, a vajákosok és a boszorkányság történetére azért sem térnék ki, mivel e tárgyban olyan összefoglaló munkák is olvashatóak, mint például az Ankarloo és Henningsen (1990) által szerkesztett mű a boszorkányságról. Itt és most az előbbiekből a napi megmérettetést emelném inkább ki.

Annál is inkább, mert ez a napi tevékenységben megnyilvánuló társadalmi minősítés, és annak az adott közösség keretei között való megnyilvánulása az, ami számos más szakmai tevékenység esetében ugyancsak jellemző. Így a tárgyalás beszűkítése az orvoslásra indokolatlan lenne. Ha a tevékenység valós társadalmi értékét, minőségét tartjuk szem előtt, akkor elmondhatjuk, hogy nincs ez másként manapság sem. Hiszen számos alkalommal hallhatjuk, hogy nem a



papír teszi a villanyszerelőt. Tudását tekintve biztosan nem, de azért a sikeres vizsga manapság is egyfajta jogosítványnak tekinthető.

Ha a történelmi tanulmányokra visszaemlékezünk, és a szakmai képzés múltjára tekintünk, régebben sem volt másként. Nem feledkezve meg természetesen arról sem, hogy a világi elméleti képzésre már a XIII. századtól megjelentek, nem egy esetben pap-tanárokkal működő, de az egyre nagyobb befolyással bíró városi polgárság nevelését célzó polgári iskolák (Pukánszky és Németh, 1996). A szakképzésben, az iparosok kitanításában azonban a működő műhelyek jelentették a képzési helyeket, és középkorban kialakult céh-rendszer valóban igen sokrétű tevékenységi kört fedett le, mint azt, hazánk esetében az Akadémiai Kiadó által útjára bocsátott Magyar Néprajz című sorozatnak az elektronikus formában is elérhető köteteiben<sup>1</sup>, vagy az Éri és munkatársai (1975-1976) szerkesztette kataszterben, olvashatjuk.

Ugyanakkor a céh-mesterek után-képzésének megszervezésével a céhvilág jól szervezett szakképzést is megvalósított. Annyira, hogy a több referenciaüzemet megjárt tanonc a mesterré avatáskor igen sokoldalú tudásról kellett, hogy számot adjon. S nem véletlenül volt szó mesterré avatásról, beiktatásról.

Mint minden jelentős személyes eseménynek, ennek is kialakultak a ceremóniális hagyományai. S bár a szakképzés alapja kétségtelenül az egyes munkákban tehetséges embereknek egyfajta spontán kiválasztódása volt a közösségekben belül, a céhrendszer kialakulásával megjelent az egységesedő követelményrendszer éppen úgy, mint a minősítő vizsga. A vizsgázónak, megjárva több üzemet, nem egy esetben az országhatárokat is átlépve, kétségtelenül egy több nyelvet beszélő, számos szakmai praktikáról számot adni tudó szakembernek kellett lennie.

Érthető tehát, hogy céh-tagnak lenni érdem volt, és a céhmesterek kiemelt társadalmi presztízzsel bírtak. Felügyelve a következő generáció szakképzését,

---

<sup>1</sup> <http://mek.niif.hu/02100/02152/html/03/index.html>

és vizsgáit is. S mert a következő generáció jövőbeni presztízséről, az adott műhely hírnevéről egyaránt szólt a vizsga, a mestervizsga során valószínűleg nem csak az adott saru minősége, hanem a vizsgázó és vizsgáztató kapcsolata is számításba került. A vizsgáztató mesternek szinte bizonyosan számításba kellett vennie a vizsgázó személyét is. Bármennyire is szubjektívnek tűnhetett ez számos esetben, elsősorban a vizsgán át nem engedettek szemében.



Az aradi lakatos céh által kiállított díszes tanuló levél. *Forrás:*  
<http://www.profila.hu/>

Az is nyilvánvaló, hogy a különböző szakmákban nagyobb elismertséget szerzett műhelyben megszerezni a képzettséget nagyobb érdem, biztosabb szakmai előrejutás volt. Különösen akkor, ha frissen mestervizsgát tett céh-tag más földrajzi területen kívánt megélni mesterségéből. De akkor is, ha a megrendelésekért kellett versenyezni. Így nyilvánvalóan kialakult az a rendszer,

hogyan mely műhelyek vizsgáit vették szívesebben, mely műhelyek egyfajta igazodási pontként szerepelhettek.

Kedvezve ezzel annak a folyamatnak, hogy a különböző mesterségek vizsgáin megkövetelt tudás, illetve teljesítmény az egységesülés felé mozduljon el. Miközben akár informálisan is megjelent a „jó iskolák” rendszere. Hasonlóan ahhoz, ahogy az egyházi képzésben is korán megjelentek azok az iskolák, melyek vizsgái, kimondva, vagy kimondatlanul, de többet értek.

### ***Az állami szabályozás megjelenése***

Az egyházi és a világi képzés, a tudományos és a szakképzés múltjába való betekintésből a későbbiek szempontjából a következőket emelném ki. Mindenek előtt azt, hogy a vizsga sikeres letételének alapfeltétele az egyén személyes, a korábbi teljesítményeket, valamint a környező társadalom képviselte átlagos szintet meghaladó erőforrás-ráfordítása befektetése a tudás megszerzésébe, a vizsgára való felkészülésbe. Szintén közös pontnak tekinthető, hogy a vizsgáztató és a vizsgázó között az utóbbi életének következő szakaszaira kiható kölcsönös kapcsolat alapján született meg a minősítés eredmény. Ez az adott képzési rendszer formális hierarchiájától függetlenül felveti a vizsgáztató személyes felelősségét. S végül a beavatási folyamat, a vizsga letételének ceremoniális vonatkozásait. Mindezek a szempontok ugyanis később, a tudományos képzés világiasodása, a szakképzés általánossá tétele, a vizsgáztatás jogi normáinak lefektetése után, és napjainkban is érvényre jutnak.

Az említett jogi normák letételmentese kétségtelenül a mindenkorai állam, melynek szerepvállalása az oktatásban már igen korán megjelent a történelemben. Az európai államok történetében sem új keletű, mivel annak ellenére megjelent már a középkorban, hogy a képzés súlypontja kétségtelenül az egyházi iskolák felé tolódott el. Az állami jelenlét és vele a központi szabályozás iránti igény növekedése az egyházi és állami ország-irányítás szétválasztását követte. A képzés szabályozásával egyben a vizsgáztatás szabályozása is vele járt, mivel az állami iskolákban szerzett elméleti tudás

minősítésére ugyanúgy szükség volt már a kezdetektől, ahogy az egyház esetében is. Sok szempontból a tudásszint sem különbözhetett, mivel az egyházi iskolákban is megjelenő tömegesebb képzés már nem csak a papok utánpótlását biztosította.

Az állami szabályozás történetéről Töttössy Magdolna 2005-ben közölt összeállítást éppen az érettségi kapcsán. Ezen összeállításnak a bevezetésében szintén azt olvashatjuk, hogy az állami szabályozás egyik jól leírt, és jogilag meghatározott lépése volt az elismert vizsgahelyek kijelölése, és annak biztosítása, hogy azok is vizsgát tehessenek, akik más iskolákban fejezték be tanulmányaikat, és a tanulmány alapján a mai érettségi vizsga jogelődje a XIX. századra nyúlik vissza hazánkban.

### ***A hivatalos érettségi***

Maga az érettségi vizsga, mint elnevezés nem más, mint a Latin „matura” szó egyfajta helyettesítése arra a vizsgára, melyet a középiskola lezárásaként tesznek a diákok. A „matura” szó különben máig számos nyelvben jelzi ezt a vizsgát<sup>2</sup>. Szótöve rokonítható azzal, melyből a matricula szó is származik, mely matricula az anyakönyv szóval lenne helyettesíthető, és sajátos módon akár ebben az értelemben is használhatnánk az érettségit. Mint olyan vizsgát, melynek sikere esetén a diák immár, mint a felnőtt közösség tagságára éretten anyakönyvezhető. Vagy mint az iskolát sikerrel befejező diák kivezethető az iskola anyakönyvéből.

Az említett kettősséget azért is érdemes figyelembe venni, mert abban az esetben, ha bárki a „maturation” angol szóra próbálna rákeresni az interneten, akkor bár számos találatot fog kapni, azok többsége nem valamely záróvizsgára fog vonatkozni. Hacsak nem egy biológiából, mint tantárgyból történő iskolai záróvizsgára. Ez a megfeleltetés ugyanis a közös szótó egy másik jelentésével kapcsolatos, s így a keresési találatok valóban a biológiai érettséggel, a

---

<sup>2</sup> <http://en.wikipedia.org/wiki/Matura>

biológiai, élettani felnőtté válással kapcsolatban érkeznek majd. Azonban itt utalnék vissza arra, amit a bevezető mondatok között magam is megfogalmaztam. Nevezetesen, hogy a vizsgák, minősítések egyik őse alighanem egyfajta felnőtté avatási, beavatási szertartás volt.

Ezt a szimbolikus „felnőtté avatást” említi Horváth (2003) is az érettségikapcsán. Ennek alapján érthető, hogy a számos iskolai vizsgánk közül éppen azt nevezzük „érettséginek”, melyet általában abban az életkorban teszünk le, ami körül a felnőtté válás zajlik. Azaz, hogy a közösség előtt is felnőtté avatják a vizsgát sikerrel letevő tagját az adott közösségnek. A legtöbb esetben szó szerint a közösség előtt, mivel általában ünnepélyes keretek között zajlik, mely szokás mélyen beleívódott az iskolai kultúrába. Nem csak hazánkban, hanem a szinte mindenhol a nagyvilágban, ahol ezt a vizsgatípust használják az iskolarendszerben.



A világon szinte mindenhol, például Oxfordban is ünnepélyes aktus az érettségi eredményhirdetése. *Forrás: <http://en.wikipedia.org/>*

Mint említettük általában a középiskolai tanulmányok lezárásaként. S annak ellenére a középiskola lezárásaként, hogy Európában sokáig az egyetemek tisztje

volt magának a vizsgának a lebonyolítása (de Ridder-Symoens, 1992), amit máig őriz az angol nyelv annyiban, hogy a „matriculation” kifejezést általában a felvételi vizsgákra alkalmazzák. Az egyetemeknek ezt a szerepét a gyakorlat oldaláról az is indokolhatta, mivel sokáig ez a vizsga szinte automatikus belépőjegy volt az egyetemi tanulmányok megkezdéséhez. Sok szempontból ma is tekinthetjük így, mint azt a dolgozat későbbi részeiben is említeni szándékozom. A középkor egyetemeire törekvő diák számára azonban az érettséginek megfelelő vizsga egyértelmű jelentése, megfeleltetése lehetett egy valós felvételi vizsga letételének.

Az említett „beavatási” jelleg az iskolai tanulmányokat lezáró érettségi esetében természetesen nem elsősorban a biológiai érettség elérésének szól. Az személyre szabottan, oklevéltől függetlenül is lejátszódik. A közösség által szentesített beavatás, felavatás nem csak a biológiai értelemben, hanem a társadalmi értelemben is éretté nyilvánítás. Ez az értelmezés elvezet minket ahhoz, hogy az alapkérdésre, miszerint kell-e nekünk az érettségi vizsga, legalább egy nézőpontból választ találjunk.

## **Kell-e nekünk érettségi?**

### ***Az éretté nyilvánítás szükségessége***

A korábbiakban több ponton is felbukkant az a motívum, hogy az önálló döntéseket, és azok következményeit önállóan vállalni képes felnőtté válás környékén egyfajta határvizsga következik. Lezárva a gyermeki létet és belépve az adott közösség normái szerinti felnőtti létbe. Az, hogy ez milyen kritériumrendszer mentén történik, nyilvánvalóan függ az adott kultúrától. Ám ez a megállapítás mindenképpen jelzi a felnőtté avatás kultúrafüggő menetét. Elválva a biológiai felnőtté válástól, melyre bátran elmondhatjuk, hogy tulajdonképpen a szaporodóképes állapot biológiai elérésével bekövetkező változás. Így annak elérése nem különösebben igényel külön vizsgáztatást.

Az egyénre, mint közösségi tagra sokkal nagyobb terhet róhat az, hogy megfeleljen a közösség kulturális elvárásainak, illetve számot adjon azokról a képességekről, és arról a tudásszintről, mely biztosítja számára ezt az elfogadottságot. Ha a jelen kor természeti népeinek szokásaira tekintünk, ez a fajta beavatás sokszor jár együtt a családalapítás, és a szokásjogoknak megfelelő önálló életvitel kialakítása, a közösség ügyeibe való beleszólás jogának elnyerésével. Így az egyén számára mindenképpen előnnyel jár, ha engedve a közösségi nyomásnak részt vesz a beavatási eljárásokon, és igyekszik eleget tenni a „vizsgakövetelményeknek”

Ha a jelenkori Európa, vagy akár hazánk joggyakorlatára, és azon belül is a nagykorúság eléréséhez kapcsolt jogokra, tekintünk, hasonló megállapítást tehetünk az ekkor megszerzett, mintegy alanyi jogon igénybe vehető jogokra. Még akkor is, ha külsőségeit tekintve, azok másként is jelennek meg. Ugyanakkor a nagykorúság elérését a jelen európai társadalmak sokkal inkább a biológiai állapothoz, az életkorhoz rendelik hozzá. Ezzel egyfajta alanyi jogot definiálnak, melynek alapfeltétele csak részlegesen, és neveléstől függően feleltethető meg a társadalom kulturális elvárásainak teljesítéséhez, mint a

szocializációs érettség feltételéhez. Azt, hogy az alanyi jogok mellett meg nem tanított, de a jogok okszerű igénybevételéhez társuló kötelezettségek elmulasztása, felemás értelmezése milyen visszasságokat eredményezhet. korábban bemutattam, és e dolgozat témájától, az érettségi vizsgától is eltérő, neveléspolitikai kérdéseket vet fel (Simay, 2008b).

Ugyanakkor a fizikai, és alapszintű társadalmi igények kielégítésén túl a komplexebb társadalmak is ígérenk olyan pozíciókat, melyek betöltéséhez külön vizsga szükséges. Annak igazolására, hogy a vizsgázó képes eleget tenni annak a követelménynek, melyet a társadalom reá ró. Ilyen lehetett annak idején az említett írrok, de ilyen lehet az egyetemi továbbtanulás, illetve az ennek lezárását jelző újabb vizsga eredményeként a magasabb társadalmi pozíció. Így a továbbtanulásra való érettség igazolása, az ehhez szükséges vizsgán való részvétel kifizetődő lehet a vizsgázó számára. Emberileg, és társadalmilag kifizetődő egyaránt.



Hadapródiskolai érettségi bizonyítvány részlete 1944-ből. *Forrás:*  
<http://mek.niif.hu/04900/04967/html/index.htm>



Egyben ez a fajta megközelítés azt is jelzi, hogy bár az érettségit valóban a jogi nagykorúság elérésével közel azonos időpontban tesszük le, akár a biológiai érettség elérését évekkel is követve, az nem tévesztendő össze a biológiai érettség, vagy egy bizonyos életkor elérésének igazolásával. Ha ettől elkülönítve képes a társadalom kezelni, akkor annak a fajta érettségnek az igazolása, hogy a tanuló képes továbblépni a társadalmi élet lépcsőfokain továbbra is szükséges lesz. S mind a diáknak, mind az őt továbbképzésre fogadó intézménynek, foglalkoztató munkahelynek szükség lesz az ennek a továbblépésre való alkalmasságnak bizonyítását szolgáló vizsgára is. Így annak ellenére, hogy az érettségi vizsga felett nem egy esetben húzzák meg a vészharangot, valószínűleg lesz jövője egy ilyen jellegű minősítő vizsgának. Még akkor is, ha esetleg változik a név, mint az például Angliában is megtörtént. Ott a bevezető részben említett „matriculation” az oktatásban elsősorban a felvételig korlátozódik, míg a középiskola lezárását egy GCE (General Certificate of Education) Advanced Level teljesítésével lehet igazolni<sup>3</sup>.

### ***Minősít-e a minősítés?***

Ahhoz azonban, hogy a vizsga ne csak egy szükséges, de csak feltételesen elégséges aktus legyen a diák és az iskola életében, az is szükséges, hogy az adott vizsga, esetünkben az érettségi valóban bírjon a minősítés képességével. Erre azért is szükség van, mert külföldi felmérések már évtizedekkel ezelőtt is jelezték, hogy a megfelelően értékelt érettségien elért eredmény, illetve a későbbi egyetemi tanulmányok szoros kapcsolatot mutatnak (Reiss és Topsom, 1975). A társadalmilag elfogadott minősítés alatt azonban nem csak azt értem, hogy letétele esetén a jogszabályok által lehetővé tett továbblépési lehetőségre nyitva legyen általa a diák előtt az ajtó.

Az ugyanis, hogy egy bizonyítványt a diák kezébe nyomnak, egy olyan jogi aktus, aminek az előzményei adják meg a társadalmi elfogadottságot. Így a

---

<sup>3</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/GCE\\_Advanced\\_Level\\_in\\_the\\_United\\_Kingdom](http://en.wikipedia.org/wiki/GCE_Advanced_Level_in_the_United_Kingdom)

minősítésre való alkalmasság oldaláról is érdemes lehet megkeresni a választ arra, hogy szükség van-e az érettségire. Ha ugyanis az érettségi bizonyítványhoz vezető utat nem övezi az említett elfogadottság, akkor az sem lesz más, és a jelek szerint a mai magyar társadalomban ez a veszély fenyegeti leginkább az érettségit, mint egy újabb példája az elinflálódott, a társadalom elfogadási golyósmalmában feldarált, végzettségeknek. Noha a presztízis már az iskolai élet kezdetétől jelen lehet, mint motiváló tényező<sup>4</sup>.

Sajátos módon ennek a problémának az egyik forrása a tömeges képzésben résztvevők felé tett gesztus a követelményeknek az elvárható teljesítményhez mért lazításában rejtezhet. Oktatáspolitikailag lehet vonzó lépés ugyanis, ha a korábban jelentős társadalmi presztízst képviselő vizsga letételét szélesebb diákrétegnek teszik lehetővé.

Ezzel látszólag semmi gond nincs, hiszen a megnövekedett diáklétszám, a szélesebb körű beiskolázás mindenképpen növeli a potenciálisan vizsgázók létszámát. Azonban belátható, hogy ha a vizsga követelményszintje igazodik a képzéshez, és fenntartjuk a vizsga minősítő jellegét, akkor a beiskolázott diáklétszám érettségit szerző aránya nem sokban változna.

A probléma akkor jelentkezik, ha nem minősítési, hanem nominális kérdésként kezeljük a sikeres érettségi megszerzését. Ha, szándékosan szélsőséges példaként célul tűzzük ki, hogy 100 diákból gyakorlatilag mindenkit átengedjünk a vizsgán, aki fizikailag megjelenik, akkor ezt csak egy módon biztosíthatjuk. Akkor tudjuk megtenni, ha a követelményszintet nem az elérhető tudás középvonalára igazítjuk, hanem a megjelentek közül legkisebb tudásszintet mutató diák által reprezentált szint alá.

Természetesen a középiskolát befejezettek arányában az érettségit sikerrel letévők aránya nem feltétlenül lesz jelentősen eltérő az évtizedek során végzett megfigyelések alapján. Az értékelést célszerűbb lehet, a teljes korosztályra vetítve elvégezni. Ha itt jelentős növekedést tapasztalunk, akkor szinte biztosan

---

<sup>4</sup> [http://alsos.fazekas.hu/wiki/Örömteli\\_tanulás](http://alsos.fazekas.hu/wiki/Örömteli_tanulás)

lazult a relatív követelményrendszer, és ez nagy valószínűséggel már a középiskolába felvettek számának a növelésében tetten érhető. Ez a lazítás politikailag szintén érthető, mivel a régi szakképzési rendszerek „reformja” nyomán a hagyományos szakmunkásképzés presztízse jelentősen romlott, és jelentkezőknek a szakmunkásképzésbe való beiskolázására, az oda jelentkező tanulók merítési körére, mára gyakorlatilag a maradványelvűség a jellemzőbb tendencia.

Ugyanakkor a munkanélküliség elleni egyik legjobb intézkedés látszólag az lehet, ha a diák minél több időt tölt valamilyen iskolában. S bár a képzés fontosságát általában kár is lenne vitatni, erre nem biztos, hogy a beiskolázási számok politikai indíttatású emelése, a középiskolai végminősítés minősítő szerepének súlytalanná tétele a legjobb megoldás.

A két említett folyamat eredményeként az azt a tudásszintet képviselők, akik a korábbi generációkból valószínűleg nem jutnának be az érettségit ígérő középiskolai képzésbe, megjelennek a gimnázium jellegű iskolákban. S ebben az esetben, felvállalva az esetleg túlzott általánosítást, beleértem azokat a szak-középiskolának nevezett képződményeket is, melyek az érettségi elérésekor nem biztosítanak szakmunkás-bizonyítványt diákjaiknak. Ha ekkor állítjuk be a minősítési szintet a középiskolások átlagára, akkor tulajdonképpen egy viszonylagos szintcsökkentést hajtunk végre.

Az általános követelményszint következetes, akár humánpolitikai indíttatású, és több iskolatípuson átívelő, csökkentésével tehát akkor is növelhető a sikeres vizsgát tevők száma, ha ezt a minősítési elvárások egyébként nem indokolnák. Így azonban a rövid távú politikai gesztus hosszú távon okozhat jelentős károkat. Mert amikor maga az érettségit letevő diák sem érzi úgy, hogy tőle sokat kívánt volna a felkészülés, vagy maga a vizsga (Simay, 2009b), akkor mi várható el a társadalmi elfogadottságról általában? A nap, mint nap megtapasztalható, korábban említett, közhangulat alapján nem sok.

Az így kialakuló közmegítélésnek csak az egyik veszélye az, hogy a jövő generációi számára elveszti a megkülönböztető szerepét az érettségi.

Megszüntette azt a szerepét, hogy megszerzése elismertséget, az egyén társadalmi presztízisének növekedését jelentse. A másik, nem kisebb, bár sokszor csak közvetve jelentkező veszély, hogy a már érettségit szerzett idősebb generáció számára is csökkenti a már meglévő érettségi jelentőségét. Függetlenül attól, hogy a megszerzésekor milyen erőforrásigénnyel bírt a valamikori diáktól, és annak családjától.

Ennek az adott generációban közvetlen jelentkező társadalmi hatása a munkaerőpiacon való elértéktelenedés. Márpedig a különböző vizsgák, és köztük az érettségi elérése, és azok szerepe munkaerőpiacon más országok tapasztalatai alapján is fontos lehet (Jez és Venezia, 2009). Hazánkban, a felnőttoktatásban például Csoma Gyula (2002), interneten is elérhető, tanulmánya jelzi a tanulási motivációk között a várható presztízsváltozást. Ennek a csökkenése, bár közvetlenül is hat, a közvetett hatása talán még ennél is súlyosabb lehet. Az, hogy az ilyen, értékvesztett minősítéssel bíró felnőttek által befolyásolt, nevelt generáció számára azt az értékrendet közvetíti, hogy az érettségi megszerzése egyrészt semmiség, másrészt „ha megszerezted, sem érsz vele semmit”.

Valószínűleg csekély tévedéssel tehető megállapítás lehet az, hogy amennyiben ez a folyamat esetleg több generációt is érintve lezajlik, a megfordítását már a társadalmi tehetetlenség fogja akadályozni. Például azért, mert ha az egymás után következő generációk tanúi a követelmények folyamatos puhításának. Így a későbbi szigorításokat már irracionális bekeményítésként élhetik meg a diákok és szüleik egyaránt. Ennek jelei sajnos manapság is látszanak.

Ebben az említett folyamatban az a jelenség is szerepet kap, hogy miközben az érettségi mindennapi, a jogi elismertségtől független, elfogadottsága csökken, a megszerzését mégis valamilyen nimbusz övezi. Részben a történelmi hagyományoknak köszönhetően, részben a jogi elismertség révén például a továbbtanulásban betöltött szerep esetén. Mely szerep, mint azt korábban említettük szintén nem mentes a történelmi hagyományoktól. Sajátos módon,

mivel pedig az érettségi minősítő szerepe csökken, a meg nem szerzése külön sorscsapás lehet valakinek (Simay, 2009a). S végső soron egy különben minősítésre, a továbblépésre való képesség igazolására szolgáló vizsgának a társadalmilag tényleges minősítésre való alkalmatlanságához vezet.

Ha az említett, nem egy esetben önerősítő, folyamat „gazdátlaná” válik, akkor tényleg elvezethet az érettségi említett szerepvesztéséhez, és tényleg egy súlytalan aktussá silányul. Amikor ez a folyamat ténylegesen visszafordíthatatlanná válik, akkor az érettségire valójában már csak a jogi tartalma miatt lesz szükség. A „van egy érettségim” gyakorlatilag nem jelent majd semmit arra nézve, hogy mit is tudhat a mondat kimondója. Tapasztalni valószínűleg azt fogja, hogy egy vállvonással veszik tudomásul ezt a bejelentését.

S mielőtt a folyamat nézve kedvet kapnánk az említett, várható végkifejlet eleve elutasításához, elegendő végiggondolni a hazai nyelvtudás-minősítés sorsát. Ha a munkaerőpiacon valaki meglobogtatja az állami nyelvvizsgabizonyítványát, akkor nagy tisztelettel beiktatják a személyi anyagához, majd elkezdnek vele csevegni az illető nyelven. Mert, bár a jogszabály lehet, hogy még fenntartja az említett papír valamilyen adminisztratív funkcióját, ami legtöbbször ki is merül abban, hogy meg kell szerezni, és be kell mutatni a munkahelyen, egyetemen, a napi gyakorlatban mindenki tudja, hogy nem elég „rigóutcaiul” tudni.

### ***A gyorsjelentett kudarc?***

Az érettségi kapcsán, a követelmények erodálásáról mondottak természetesen joggal lehetne úgy is reagálni, hogy alapvetően a közvélekedés hatása alatt álló spekuláció. Ez esetenként még minden alap nélkül is vállalható lenne, mivel egy minőség valójában akkor válik valóban kiemelkedővé, ha az a minőségi skála, ami alapján kiemelkedőnek tekintjük, közelfogadásra talál.

Néhány jellemző tendencia azonban még az olyan áttekintésekből is megállapítható, mint az Oktatási Hivatal (OH) gyorsjelentése<sup>5</sup>.

Ennek alapján megállapítható ugyanis, hogy amennyiben egységes skálán, a hagyományosnak tekinthető osztályozás alapján kezeljük az érettségi átlagokat, akkor a középfokú érettségin elért átlageredmények egy lassú, de folyamatos emelkedést mutatnak a 2001-2009-es időszakban. Hasonló folyamatot jeleznek az angol adatok is az utóbbi évtizedre a középiskolai vizsgák teljesítési mértékében<sup>6</sup>. A hazai érettségi-eredményekre vonatkozó pontos adatok megtalálhatóak a jelzett, az OH által kiadott, forrásban. Itt ebből azt érdemes kiemelni, hogy általában fél jeggyel jobbak az ötfokozatú skála elméleti középtértékénél. Mivel az idézett gyorsjelentés a jelenlegi érettségi eredményeknek a régi skálába való leképezésének eredményeit is tartalmazza, az egyes jegyekkel minősített érettségek eloszlásáról is képet kaphatunk. Ennek alapján az egyes jegyek megoszlását tekintve sem lehetne azt állítani, hogy egy szimmetrikusan normális eloszlást követne.

Ezzel az a vizuális megállapítás tehető, hogy a teljes skála van mintegy elcsúszva, és alkalmatlan a valóban kiemelkedő teljesítés mérésére. Ez különösen szembeötlő az emelt szintű érettségit tevők esetében, melynél szinte nem is találunk a skála alsóbb értéktartományába sorolt vizsgázókat. Így ennél a vizsgatípusnál, talán a pár éve gyűlő tapasztalatok hiányosságai okán, különösen nem számíthatunk arra, hogy differenciált minősítést, és ezzel valós alapú értékelést jelentsen az itt elért eredmény.

Annak ellenére kapunk ilyen eloszlásképeket, hogy a vizsgázásra jelentkező, illetve a középiskolai oktatásban részt vevő tanulók esetében sincs okunk feltételezni, hogy a képességeik általában, valamint a tudás elsajátítására való alkalmasságuk ne a normális mérhető szellemi képességeknél általában

---

<sup>5</sup> [http://oh.gov.hu/letolt/okev/doc/gyorsadatok\\_2009\\_tavaszi.ppt](http://oh.gov.hu/letolt/okev/doc/gyorsadatok_2009_tavaszi.ppt)

<sup>6</sup> <http://enquire.hertscc.gov.uk/qol/2005/education.cfm>,  
<http://enquire.hertscc.gov.uk/qol/2007/education07.cfm>

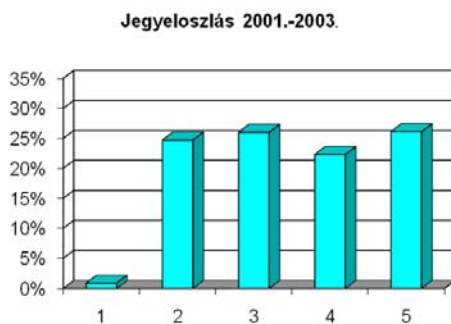
tapasztalt eloszlást kövesse. Amiért a Gauss-görbét<sup>7</sup> tekinthetjük a vizuális eloszlásképnek, az éppen az, amit Veres (2007) a kreativitás ezzel való közelítésének kritikájában említ. Ugyanis cikkének összefoglalójában is kiemeli, hogy a Galton-eloszlás, a Gauss-görbe csak jól mérhető entitásokra vonatkoztatható.



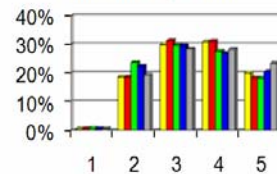
OH

### A korábbi vizsgarendszer és a középszintű vizsgák osztályzatainak összehasonlítása

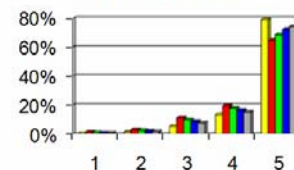
korábbi vizsgarendszer – 2005. – 2006. – 2007. – 2008. – 2009.



Jegyeloszlás 2005.-2006.-2007.-2008. - 2009. középszint



Jegyeloszlás 2005.-2006.-2007.-2008. - 2009. emelt szint



A jegyalapú skálán egyértelműen látszik, hogy az eredmények nem normális eloszlást követnek az alkalmazott értékelési tartományban. *Forrás:* [http://oh.gov.hu/letolt/okev/doc/gyorsadatok\\_2009\\_tavasz.ppt](http://oh.gov.hu/letolt/okev/doc/gyorsadatok_2009_tavasz.ppt)

Márpedig az osztályzással, pontozással az érettségien elért teljesítményt mindenképpen kvantálttá, egységekre bontottá tesszük. Így, miközben megjegyezzük, hogy a Veres Péter által javasolt Zipf-eloszlással<sup>8</sup> ugyancsak nehéz lenne az eredményeket megközelíteni, nem követünk el jelentős hibát, ha Czeizel (1998) véleményével egyetértve, az említett szimmetrikushoz hasonló haranggörbét várjuk, mint vizuálisan illeszthető felületet az érettségik

<sup>7</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Standard\\_deviation](http://en.wikipedia.org/wiki/Standard_deviation)

<sup>8</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Zipf%27s\\_law](http://en.wikipedia.org/wiki/Zipf%27s_law)

eredményhalmazára. Ha azonban a mért szintek eloszlása nem ehhez igazodik, akkor szinte biztos, hogy torzított eredményeket kaptunk.

S mert sokszor a lécs átugrásához hasonlítják az érettségit, szintén a magasugrással szemléltetném ezt a problémát. Amennyiben az említett versenyzők között biztos kiesőnek tekinthető az, aki húsz centimétert sem tud átlépni, és egészen kiválónak az, aki két méter körüli magasságot tud átugrani, akkor a lécs fel kell tudni tenni e fölé a magasság fölé is. Így biztosan tudni fogjuk, hogy mi a maximálisan elvárható magasság, és biztosan meg fogjuk tudni mérni.

Ha a lécs nem rakható másfél méter fölé, akkor ezt ugyan sokan át fogják ugrani, de csak becsléseink lesznek arra nézve, hogy ki mennyivel ugorta volna túl. S ha mindenki ugrását megmérjük, de ragaszkodunk az alkalmazott skálához, biztosan más-más átlagot fogunk kapni, s az első, a valóban elvárható képességekhez alkalmazkodó esetben egy szimmetrikusabb eloszlást várhatunk. Jobban leírva a magasugrási képességek valós eloszlását a lécsnek nekifutók között. Ha véletlenül azt tapasztalnánk, hogy a mérési tartományban megtaláljuk a lécs gyalog is leverőket, majd hirtelen némi átmenet után szinte mindenki átugorta a legmagasabb megengedett magasságot, akkor elkezdhetünk gyanakodni, hogy a skála egyik végpontja valójában nem ott van, ahova mi azt rögzítettük.

Annak ellenére, hogy az érettségi egy összetettebb mérőeszköz, mivel szintén számszerűsítve minősíti a képességeket, hasonló eloszlást várhatnánk. Ha tehát feltételezzük, hogy a diákok sokasága esetén, a skála végpontjai felé haladva, nem hasonlóak az adatok, akkor az a gyanúnk támadhat, hogy a minősítésre alkalmazott módszer nem a legalkalmasabb. Ha eltekintünk attól a fajta minősítéstől, hogy megfelelt, illetve nem megfelelt kategóriákat állítsunk fel, és felmerül a differenciálás igénye, akkor nehezen tudnánk lényegileg különböző minősítési módszerekkel előállni.

De ezt mutatná az a jogos felvetés is a jelenlegi minősítési rendszer alapvető lecserélésére, hogy a módszer, a vizsgateljesítmény alapján való besorolás

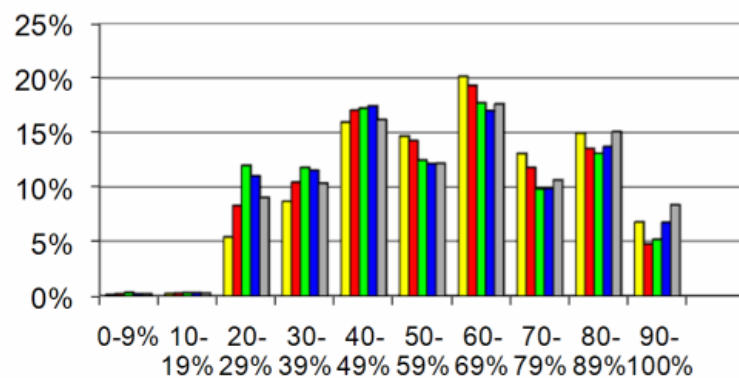


évszázados múltra tekint vissza. Ha azonban elfogadjuk, hogy a módszer alkalmas a minősítésre, illetve nem tudunk lényegileg jobbat alkotni, akkor annak alkalmazásában, pontosabban nem megfelelő alkalmazásában, kell keresnünk a szisztematikus hiba okát. Márpedig az eloszlási hibajelenség a jegy-alapú besorolás esetén, mint azt a korábbi ábra is demonstrálja, ez egészen nyilvánvaló az *OH* adatai alapján.

Adódik természetesen a felvetés, hogy ne a jegyekkel közelítsük kizárólag az érettségi értékelését, hanem finomabb skálát alkalmazzunk. Az *OH* által közzétett anyag erre is lehetőséget kínál, mivel a százalékos eredmények között is tallózhatunk benne, és azok eloszlását is megtekinthetjük az érettségiről szóló gyorsjelentésben.



**Az összes középszintű vizsgaeredmény megoszlása 2005-ben, 2006-ban, 2007-ben, 2008-ban és 2009-ben (mentességek nélkül)**



A látszólag részletesebb beosztás szintén aszimmetrikusnak mutatja az érettségi-eredmények eloszlását. *Forrás:*

[http://oh.gov.hu/letolt/okev/doc/gyorsadatok\\_2009\\_tavaszi.ppt](http://oh.gov.hu/letolt/okev/doc/gyorsadatok_2009_tavaszi.ppt)

Sajátos módon, mint azt az ugyancsak a gyorsjelentésből átvett ábra mutatja, azonban a százalékos teljesítési eredmények alapján kapott eloszlás is azt jelzi, hogy az egészen gyengén, és az egészen kiválóan teljesítők arányai, még nagyságrendben sem közelítik meg egymást. Így a vizsgáztatást szervezők,

vagy a szóbeli vizsgák esetén a vizsgáztatók kisebb-nagyobb, akár akaratlan, elosztályozása a jobbik jegy irányába nem teljesen magyarázhatja meg a minősítési besorolások eloszlását.

Így némileg megalapozottan merülhet fel az a gyanú, hogy a diák középiskolai előmenetelének, az ott elvárható tudásának végső értékeléséhez alkalmazott rendszer jelenleg hazánkban alkalmasabb a teljesen teljesítés-képtelenek kiszűrésére, mint arra, hogy egyfajta garancialevelet állítson ki a teljesítőképességről. A kivételes teljesítményt nyújtani tudó diákok, pedig jobb, ha nem az érettségi jelesükre büszkék, hanem tényleg valamely szaktárgyi versenyen próbálják bizonyítani képességeiket.

Annak ellenére, hogy a vonzó vélemények egyike kétségtelenül az lenne, hogy próbálkozzon meg az emelt szintű érettségivel. Erről, különösen, ha az egyetemi felvételin különleges elbánást, egyszerűbb bejutást biztosít, kár lenne bárkit is lebeszélni. Azonban a korábban bemutatott eloszláskép, ahogy ott ki is emeltük, azt jelzi, hogy az emelt szintű érettségivel kapcsolatban is akadhatnak fenntartások. A látszat mindenképpen az, hogy annak értékelése, pontosabban értékelő képessége még aszimmetrikusabb, mint a „normál” érettségéé. Erre mondhatnánk azt, hogy természetes, mivel a kiválók mennek oda.

Ez azonban csak akkor lenne okszerű magyarázat, ha ugyanazokat a feladatokat oldanák meg, és ugyanazzal a megoldó-kulccsal javítanák a kétfajta érettségit. Azonban ez nincs így, és ezért a saját mérési tartományában ugyanazt a megoszlást várhatnánk. Még akkor is, ha az elvárt átlagos tudásszint az egyiknél magasabb, mint a másik esetében. Bár más irányból, az említett felvételik irányából nézve is gond adódik az emelt szintű érettségivel. Éppen a többször említett elfogadottsága szenvedett csorbát a „szintezőképességébe” vetett bizalom megrendülésével. Így, miként azt Riba (2009) jelzi, részben szintén az *OH* adataira támaszkodó elemzésében, a diákság részéről kevésbé kedvelt.

Amit a 2009-es gyorsjelentéshez érdemes hozzáfűzni, azok egyike az, hogy tévedés lenne ebből azt a következtetést levonni, hogy csak a hazai minősítési

rendszerrel, és csak napjainkban lenne probléma. Ezt mutatja az „A Peter-elv” címen megjelent könyv előszavának egyik megállapítása is, mely szerint „Mindem harmadik érettségizett tanuló még olyan szinten sem tud olvasni, mint az ötödik általánosban kellene” (Peter és Hull, 1989). A megállapítás korát mutatja, hogy az említett könyv 1969-ben íródott, és 1989-ben jelent meg hazánkban. De a kételyek sora alighanem folyamatos, és nem korlátozódik a társadalmi szatírákban megfogalmazott gondolatokra sem. Ezt mutatja az is, amit a 2002-es eredmények kapcsán Steyn (2003) úgy fogalmazott meg a zairi, látszólag ugrásszerűen javuló eredményekkel kapcsolatban, hogy „Results too good to be true? (Túl szép, hogy igaz legyen?)”<sup>9</sup>.

Egy további kiegészítő megállapítás az lehet, hogy igazságtalanok lennénk elhallgatni, hogy, a gyorsjelentés alapján, az írásbeli és szóbeli eredmények összehasonlításakor folyamatosan megnyilvánul az a tendencia, melyre mások korábbi elemzéseiből is felfigyelhettünk (OFI, 2006). Az, hogy az írásbeli eredmények kevésbé látszanak torzítottak, mint a szóbeliek.

Azonban az is nyilvánvaló, hogy amennyiben az érettséginek azt az összetett minősítő szerepet szánjuk, hogy általa legyen értelmezhető a diák továbblépésre való alkalmassága, akkor nem elégedhetünk meg azzal, hogy csak az írásbeli eredményekre támaszkodjunk. Mert maga a társadalmi lét is egy olyan komplex állapot, mely a tagjainak folyamatos, és sokrétű kommunikációján keresztül értelmezhető.

### ***A kommunikáció és a társadalmi érettség***

Ez az utóbbi megállapítás az érettségi, mint vizsga szükségességének egy újabb szempontú megközelítéséhez vezet. Még akkor is, ha az elmondottak alapján nem lehetne bizton állítani, hogy nem került legalább érintőlegesen

---

<sup>9</sup> A <http://www.education.gov.za/bulletinonline/page5.htm> oldal a dolgozat írásakor már csak mentett formában olvasható.

szóba. Ha másért nem, mert a társadalmi legitimáció, a társadalmi érettség fogalomköreitől nehezen lenne elválasztható.

Maga az érettségi vizsga is egyfajta, bár esetleg csak beszűkült kommunikációs állapot. A diáknak nem elég tudnia a tananyagban felsorolt tételeket, elméleteket, és azok alkalmazási lehetőségeit, azt kommunikálnia is kell tudnia. Optimális esetet tekintve, szóban, és írásban egyaránt, miközben a feladatokat, mint szöveget írásban kapja, tehát az írásbeliség okszerű használatának képességével is rendelkeznie kell. Ez nincs messze attól a helyzettől, amit a társadalmi lét kapcsán nap, mint nap megélünk, akár egy bevásárlás során is.

Még akkor is, ha a középiskolai tanulmányokat lezáró vizsgától természetesen nem azt várjuk el elsősorban, hogy a bevásárlásra való alkalmasság megállapításáról szóljon. Bár biztos vannak olyan cinikusan vélekedők, hogy a korábban említett folyamatos színvonalcsökkenés előbb-utóbb elvezethet oda, hogy az érettségi a nagykorúság elérésével elvárt, alanyi jogú társadalmi adománnyá válik. Nem igazolván többet, mint amit a név alapján többen bele is láthatnak az érettségibe. Nevezetesen, hogy a diák egyfajta biológiai állapotot ért, biológiailag érett, és a társadalom érezze ettől mélyen megtisztelve magát.

A kis kitérő után a dolgozat szempontjából szakítsunk ezzel, a szociológiailag különben bizonyosan érdekes, véleményyel. Maradva az érettségi kapcsán a társadalmi érettség, a továbbfejlődésre, továbbtanulásra való alkalmasság fogalomkörénél. Ha a komplex kommunikáció oldaláról közelítjük meg a kérdést, akkor ugyanúgy ingoványos területre tévedhetünk, mint a minősítési színvonal értékelése esetében. Akkor az oktatás-, és foglalkoztatáspolitikai szempontrendszer okozhat erős dilemmát, hogy melyik iskolában, milyen szinten lehet érdemes azt mondani a teljesítésképtelennek tűnő diáknak, hogy „eddig, és ne tovább”.

Ahogy ott is fájdalmas döntés lehet meghúzni azt, a különben racionális és belátható, határt, a komplex társadalmi kommunikációra való alkalmasságot tartva szem előtt, még nehezebb lehet. A magasugrós hasonlattal ismét élve mit

tegyünk abban az esetben, ha a magasugró ugyan nem tudja átugrani másfél méteres alapszintet sem, de ennek egészségügyi okai vannak. Orvosi igazolással rendelkezik, hogy csak négykézláb tud közlekedni, vagy az örökletes, törpenövésrel együtt járó szindrómák egyikében szenved.

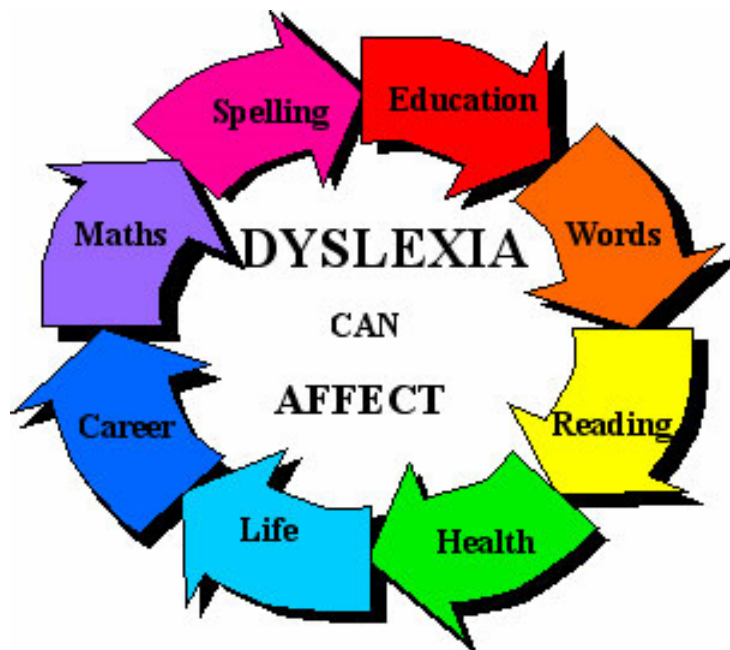
Ha a korlátozó tényezők olyan mértékűek, hogy el sem jut a versenyig, akkor viszonylag egyszerű dolgunk van. Ebben az esetben nem ott kell szembesülni azzal, a különben talán roppant szimpatikus, emberrel. Nem kell vállalni azt a konfliktust, amit az jelent, hogy közölni kell vele, hogy ez ebben a formában nem működik.

De mi legyen akkor, ha benevez a versenyre? A sportversenyeken ilyen helyzet valószínűleg ritkán adódna. Ezzel ellentétben, az iskolai vizsgák alatt, az ott ülő vizsgáztató tanár már többször szembesülhet ezzel a helyzettel. Még akkor is, ha magát a döntést a jogszabályok támogatásával hozza, és a döntés felelősségének nagyobb részével nem neki kell megbirkóznia. Társadalmilag azonban ez mit sem csökkent annak a kérdésnek a súlyán, hogy mennyiben tekinthetők azonosnak az egyes vizsgák, ha a megszerzésük körülményei engedélyesek. Természetesen itt sem elsősorban a jogszabályokban megtestesülő formális azonosságra gondolok, hanem arra az elfogadottságra, amivel a vizsgán átjutott diák a mindennapokban találkozni fog.

Erre, könnyen belátható módon erősen egyszerűsített válasz lenne az, ha azt mondanánk, hogy a sarki boltban nincs ráírva senkire, hogy milyen vizsgát, és milyen körülmények között szerzett meg. De az, aki egy termék egységárából csak nagy nehézségek árán, vagy egyáltalán nem tudja kiszámolni az általa vásárolt mennyiség árát, az valószínűleg társadalmilag kiszolgáltatott helyzetbe kerül a pénztárnál. Hiába volt felmentve a matematika érettségi alól, az önellátásra való társadalmi érettsége alighanem kicsit bicegősnek tekinthető a mindennapokban.

Ugyanígy kérdésessé válhat, hogy mennyiben tekinthető a komplex, és kölcsönös társadalmi kommunikációra érettnak az, ha valaki csak nagyrészt elzárva marad a kultúra írott megnyilvánulásaitól, vagy magának jelent

problémát az írásbeli megnyilvánulás. Különösen, mivel az ilyen problémák ritkán járnak egyedül. Amennyiben orvos-biológiai szempontokat tekintünk, valószínűleg akkor sem. De abban az értelemben biztosan nem, hogy például az olvasás zavara az élet több területén is járulékos problémákat okozhat. Ez az a komplex társadalmi hatásgyűjtemény, amit például az Adult dyslexia support group weboldalán<sup>10</sup> is közölt ábra mutat. S amely, változtatás nélkül átvéve, az alábbiakban itt is megtekinthető.



Az olvasás zavara a társadalmi élet számos területét befolyásolva hat megtapasztalt életminőségre. *Forrás: <http://beehive.thisisnorthscotland.co.uk>*

A válasz megkeresése, függetlenül attól, hogy melyik irányból szeretnénk korrekt választ adni, mindenképpen feszültségeket generál. Valószínűleg azért, mert nem lehet olyan választ találni, ami egyaránt kielégíti az emberességi és a szigorúan vett haszonelvű megközelítés igényeit. Ez utóbbi szélsőséges megnyilvánulása kétségtelenül a Spártában bevezetett módszer, ami a társadalmi befektetést röviddel a születést követően megtagadta mindenkitől, akiből „nem nézték ki”, hogy a későbbiekben meg fog felelni a közösség tagsági követel-

<sup>10</sup> <http://beehive.thisisnorthscotland.co.uk>

ményeinek. Tekintettel arra, hogy már a hellén világ ókorában sem csak a fizikai képességek voltak jelentősek a társadalmak életében, a spártai megközelítés valószínűleg már akkortájt sem számíthatott túl jó megoldásnak. Emberségesnek meg különösen nem tekinthetnénk.

Az emberiség kétségtelenül azt mondatná, hogy egy-egy képesség zavara ne legyen akadálya annak, hogy a többivel, akár a kiesett képességet részben helyettesítve, minden korlátozás nélkül haladhasson valaki előre. A magasugró lécet tulajdonképpen lebontva, bárki számára szabaddá téve az utat, ha megfelelő orvosi bizottság igazolásával bír. Ez ugyan, ha a megfelelő jogi szabályozás is ehhez zárkózik fel, mindenképpen megoldja az érettségi, mint egyfajta jognyilatkozat kérdését. De szinte bizonyosan csak ezt. Mindössze arról adva egy bizonyítványt, hogy a diák vagy megfelelt az adott vizsgán, vagy megfelelő orvosi igazolást mutatott be. Pótolva a kiesett vizsgarészt mással. Ha a hazai jogi szabályozást nézzük, akkor a jelenlegi hazai szabályozás végső soron ezt a modellt követi. S mint említettem, ezzel emberiségi szempontból semmi probléma nincs.

Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy az így megszerzett érettségi már tényleg csak egyfajta joggaranciával bíró bizonyítvány lesz, például a továbbtanulásra való jog gyakorlására. Mert akinek különböző problémái adódnak a kommunikációval, annak a korrekcióját aligha fogja megoldani az érettségi bizonyítvány pusztá kiadása. Valós diszlexia esetén például ugyanúgy gondja lesz az írott kultúraelemekkel, a könyvekkel. Amennyiben ez a diák lehetőséget kap egyetemi tanulmányokra, csak megkülönböztetett módon fogja tudni elsajátítani a tananyagot.

Miközben még csak látható jele sincs fogyatékoságának, mint például egy látássérült ember esetében, ami tovább növeli társadalmi kiszolgáltatottságát. Bár az előzőekben talán túl nagy hangsúlyt látszott kapni egy adott tanulási képességet korlátozó tényező, a vizsgák körüli probléma természetesen a nem korlátozódik a diszlexiára. A látszólagos hangsúlyeltolódást az indokolja, hogy ez egyike azoknak a problémáknak, melynek előfordulási arányát folyamatosan

növekvőként prognosztizálják, és ugyanakkor éppen az idén publikálták, hogy lehet lehetőség megelőzni a kifejlődését (Gabrieli, 2009). Így jelentős modellértékkel és közismertséggel bíró rendellenességről van szó.

A vizsgarészek helyettesítésével szerzett érettségik a jogilag szabályozott szempontokon kívül felveti a többször említett közösségi elfogadottság mértékének kérdését is. Ha elmarad a helyzet világos és egyértelmű politikai, és különösen oktatáspolitikai kommunikációja, a helyzet gyorsan elmozdulhat az elutasítottság irányába. Mert miközben a már említett diszlexiának orvosi értelemben jól körülhatárolható okai vannak, „kifele” ebből könnyen az csapódhat csak le, hogy „kell egy jó igazolás, és bárki átmehet az érettségire”. Így a kommunikáció kérdéseit feszegetve már nem csak a diák kommunikációs képességének megítéléséhez, hanem az érettségi vizsgákkal kapcsolatos tudnivalók kommunikációjához is eljuthatunk.

Véleményem szerint ennek a kommunikációnak az első lépése az kellene, hogy legyen, hogy egy ilyen felmentés csak kikezdehetetlen orvosi tisztességgel kiállított, és következetesen felülvizsgált igazolások esetében lehessen megadható. S természetesen, ezzel párhuzamosan az is, hogy valóban csak ilyen megfellebbezhetetlen esetekben adják ki. Bármennyire vonzó, és látszólag akár emberséges is lehet ugyanis a tanulmányi, vagy szociális okból hátrányba kerülteknek az ilyen igazolás megszerzése, illetve annak kiadása, az utóbbi csak egy valamihez vezethet.

Ez a végpont pedig nem más, mint a teljes érettségi rendszer, amúgy sem túl erőteljes, elfogadottságának további csökkentése, az érettségit illető társadalmi elfogadottság eróziójának felgyorsítása. Ebben már nem csak közvetlenül az érettségi minősítő szerepének, hanem mindazon további lépések elfogadottsága is romlik, melyre az érettségi általában feljogosít. Megkérdőjelezve esetleg sokak szemében, hogy megéri-e egyáltalán az érettségi társadalmi megfinanszírozása.

Ha a spártainál kevésbé szélsőségesen, de némileg erre reflektálva, a haszonelvűség oldaláról tekintjük, akkor a kérdés akként módosulhat, hogy



mennyire van értelme az esetleg halmozottan is problémákkal küzdők érettségijének? Tartsuk kizárólag azt szem előtt, hogy mennyiben tekinthető társadalmilag, valamint szociálisan érettnak az, aki nem csak bizonyos érzékszervi vagy fiziológiás hátránnyal, hanem akár az említett kommunikációs hátrányok valamelyikével él.

Ebben az esetben már nem annyira biztos, hogy egyértelmű igennel tudnánk válaszolni a korábbi kérdésre. Ám mindenképpen érdemes lehet áttekinteni azt, hogy az elfogadottság mit is takar. Pontosabban miként tekinthetünk az elfogadottságra, annak társadalmi mértékére a vizsgákkal kapcsolatban.

### ***Az elfogadottság mértéke***

Valójában azt mondhatnánk a korábban felvetett, elfogadottságot firtató, igenre vagy nemre, hogy társadalmi válogatja. Mert amennyiben a társadalom nem csak jogi értelemben, hanem tagjainak mindennapjaiban képes elfogadni a közösség képességihiányos tagjait a többi taggal egyenrangúan érettnak, akkor az említett helyettesítő vizsgarészes érettségit is probléma és feszültség nélkül beilleszthetőnek fogják találni a társadalom tagjai az iskolai vizsgák sorába.

Az a józan megfontolás abba az irányba hathat, ha elgondolkozunk azon, hogy amennyiben feltételezzük az okszerűen megszerzett bizonyítványt, mi legyen a sorsa annak, akit később ér károsodás. Aligha sokan kardoskodnának amellet, hogy ilyenkor érvénytelenítsük a bizonyítványt, vonjuk vissza az egyetemi diplomát, tekintsük semmisnek a balesetet szenvedett embertárs megannyi korábbi eredményét. Sokkal valószínűbb az a megítélés, hogy tegyük lehetővé számára, a körülményei megengedte, társadalmi rehabilitációt. Például a Braile-írás, vagy a jelölőnyelv megtanulását.

Valószínűleg hasonló hozzáállás segíthetné azok beilleszkedését az oktatásba, akik születésüktől fogva küzdenek tanulási problémáikkal. S természetesen ez egyben az általuk szerzett vizsgákat is integrálná a mindenki által elismert vizsgák sorába. Amennyiben ez utóbbi nyomán kialakul, a vizsgák teljes társadalmi integrálódása, akkor ebben az esetben alighanem számos olyan

kérdés, ami a korábbiakban, vagy azok kapcsán felmerült, egyszerűen okafogyottá válhat.

A jelen hazai helyzet valószínűleg még nem ezzel az állapottal jellemezhető, amit az oktatási kormányzat egyik publikációja is jelez<sup>11</sup>. Az OKM tájékoztatója a „Fogyatékossgal élő hallgatók a felsőoktatásban” címet viseli. Ugyanakkor, például a már említett diszlexia kapcsán azt olvashatjuk, hogy a felsőoktatási akadályozó fogyatékossgot igazoló szakvélemény „kiállítására csak annak a felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatónak az esetében kerülhet sor, akinek a fogyatékossgát a közoktatási tanulmányai ideje alatt nem állapították meg, és így az érettségi vizsgán kedvezményben nem részesült”. A tájékoztató megállapításának hivatkozási alapja a felsőoktatási törvény<sup>12</sup>. Tehát végső soron a hazai jogrend törvénykezési szinten kezeli kész tényként, hogy az egyetemre normál érettségit letéve kerülhetnek be a tanulmányokat akadályozó fogyatékkal. Ez, bár a tájékoztatót aligha annak szánták, mindenképpen kritikája, és cseppet sem pozitív kritikája a hazai érettségi rendszernek.

Mert azt esetleg meg tudhatnók indokolni, hogy az érettségin egy könnyített, vagy más útvonalat bejárva átjusson az, akinél ez orvosilag indokolt. De az erősen megkérdőjelezi az érettségi, mint minősítővizsga komolyságát, ha olyanok át képesek jutni, és sikerrel felvételt képesek nyerni egy egyetemre, akiknél „nem vették észre”, hogy nem képesek elolvasni a szöveges feladatot, vagy nem képesek megfelelően írásban kommunikálni. Vagy amennyiben olyan tárgystruktúrában érettségiztek, hogy a vizsgatárgyak nem tették szükségessé az elmélyült olvasni tudást, illetve az írásbeliséget, akkor miként kerülhettek be olyan egyetemi szakokra, ahol ez már szükséges.

Valószínű ugyanis, hogy amennyiben nem így volna, akkor aligha okozhatna súlyos hátrányt az amúgy is meglevő hiányosság pont az egyetemi tanulmányok során. Esetleg arról van szó, hogy maga az oktatásért felelős

---

<sup>11</sup> [http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/felsoo\\_fogytaj\\_090213.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/felsoo_fogytaj_090213.pdf)

<sup>12</sup> 2005. évi CXXXIX. törvény

kormányzati szerv sem fogadja el feltétel nélkül, a különben szintén általa felügyelt, érettségin szerzett vizsgákat? Így végső soron az oktatásért felelős intézmény, minisztérium járult hozzá az érettségivel, mint bármit garanciaszinten minősítő aktussal kapcsolatos kétségeink gyarapításához.

Miközben ismét eszünkbe juthat a már idézet Peter és Hull (1989) szatírájából. Annak mintegy negyven éves állapotjellemezése az angol érettségire való megfelelés és az egyetemeken tapasztalható funkcionális analfabetizmus kapcsolatáról. Ami természetesen szintén nem alkalmas a jelen oktatási állapotok optimista szemléltetésének elősegítésére. Ahogy az sem vigasztaló, ha a valós helyzet felvázolása érdekében itt is megjegyezzük, hogy a problémával nem vagyunk egyedül a nagyvilágban.

Choppin (1981) évtizedekkel korábban már azt a kérdést vizsgálta, hogy vajon jobb lett-e az oktatás a tömegképzés térnyerésével. Írása nem sugall túlságos optimizmust, mivel megállapítja, hogy az amerikai adatok alapján mind a matematikai, mind a verbális képességek romlottak az 1960. és 1975. között végzett vizsgálatokban. A sort folytatva Cottrell (2000), szintén több évvel ezelőtt felhívta, az akkor rendelkezésre álló adatok alapján, a figyelmet arra, hogy az angliai egyetemeken szinte folyamatosan növekszik az olvasási zavarral küzdők száma.

### ***Kell-e nekünk érettségi?***

Ha most ismét feltesszük a dolgozat, illetve a dolgozat ezen szakaszának címeként szereplő kérdést, akkor az eddig eljutott olvasók esetleg joggal érzik úgy, mint a Monty Python sokban örökérvényű szatírájának, „Az élet értelme” című filmnek, a nézői. A végső kérdésre abban az esetben sem kapunk egyértelmű választ, és az érettségi szükségességének kérdését körbejárva bizonyára senki nem olvashatta ki a korábbi sorokból sem a biztos választ. Már csak azért sem, mert a társadalmak, és benne az egyes vizsgák társadalmi elfogadottságának, valamint a társadalmak jogi szabályozásának törvényszerűen

folyamatos változása, valószínűleg lehetlenné teszi az ilyen válaszok megadását.

Ami azonban, részben éppen a változások, valamint a jelen hazai helyzet felvillantásával mégis megállapítható, az az, hogy a társadalmaknak általában, és benne az egyéneknek egyaránt szüksége van valami általánosan elfogadott közösségi minősítésre. Igaz volt ez a múltban, és igaz ez a jelenben is egyaránt. Ezt mutatja az is, hogy bár különböző modellek mentén szervezve, de az ennek megfelelő minősítést külföldön sem lehet „megúszni” (Mátrai, 2001). Mátrai Zsuzsa 2001-ben megjelent könyve ismerteti a „svéd modellt”, mely látszólag kilóg a sorból. Ebben nem egy konkrét vizsga, hanem a diák folyamatos értékelése kap helyet, mivel itt is van egy pont, amikor ezeket a folyamatos teljesítményeket, mintegy összegezve, minősítik. A diák tehát még ilyen esetben is „elszámol” az érettség megszerzésével a társadalom felé.

Azonban az egyének szintén szüksége van arra, hogy, az általa a közösségi tagságért tett, erőfeszítéseit egyfajta közminősítés révén ismerjék el. Ezt sugallja a San Francisco-ban végzett felmérések Wolfe (1998) által publikált eredményei is. Mert abban az esetben, ha ez az egyén számára is elismert minősítés nem következik be, egyfajta talajvesztettség lehet a diák osztályrésze. Önmaga előtt válhat a közösség önbizalomvesztett, kegyelemből elviselt tagjává. Függetlenül attól, hogy egy politikai gesztussal milyen papírt nyomnak a kezébe. Ha ezt figyelmen kívül hagyjuk, és az egyén saját szemében válhat értékvesztettként ez a bizonyítvány. Elindítva az egyént egy olyan úton, amely mentén egy alternatív, a társadalom korábbi minősítési rendszerén kívülre mutató, attól akár jelentősen el is térő, önbizalom-, illetve helykeresés zajlik. Annak a szociológiai szerepét megkeresni, hogy ennek a folyamatnak milyen szerepe van a viselkedési devianciák felszínre törésében, azok megjelenési formáinak változásában, nem ennek a dolgozatnak a tárgya. Még akkor sem, az érettségi értékvesztett kiosztása valószínűleg szerepet követel ebben a folyamatban.

Miközben az egyén társadalmi elismertségének megszerzéséről szólunk, nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a közösségnek is szüksége lenne arra,

hogyan az adott követelményeknek érvényt szerezzen. Természetesen itt a valóság, a közösség által elismert követelményekről szólnak. A generációk között ugyanis ezek a közkövetelmények fognak áthagyományozódni. Egyfajta, generációk közötti, igazodási rendszert alkotva. A közösségi követelmények áthagyományozódása nagyban a közösség kulturális alapjainak átörökítését is jelenti.

A jelen társadalmakban ez a jelenség ott érhető többek között tetten, hogy ami személyes erőfeszítést egy-egy vizsgán nem értékelnek, akkor az a negatív példa erejével hat a következő generációkra. Így a jelenben megkövetelt, és kijátszhatatlanul elvárt érettségi teljesítmény esetleg generációk során keresztül fogja meghatározni azt az értékrendet, társadalmi követelményszintet, mely majd beépül a következő generációk kulturális tőkájébe. Ebből a szempontból tehát, mint azt korábban, több ponton is sugallta reményeim szerint a dolgozat, biztosan szükség van érettségire.

Ugyanakkor az állami szabályozás, az érettségihez társuló jogi garanciák, a társadalmi folyamatoknak az a része, melyhez az érettségi, mint jogosítvány szükséges, a közösségi, és egyéni elfogadottságon túlmutató szempontokat is felvetnek. Ezen szempontok közül talán a legfontosabb, hogy mennyire van összhangban a megfelelő, és szabályozott jogi aktussal bizonyítványt szerző elismertsége az említett jogszabályok, valamint a hétköznapi társadalmi szempontjai szerint. Mivel az egyén és a társadalom számára egyaránt lényeges, fontos tudni a választ egy másik kérdésre is ezzel kapcsolatban. Arra, hogy mennyire tekinthető megteremtettnek az az összhang, hogy a diáktól a vizsgán elvárt teljesítményt a társadalom szélesebb rétegei is elfogadják azt, mint átlagot felülmúló teljesítményként?

Erre nézve a dolgozatban hozott példák alapján szkeptikusak lehetünk. A jelen hazai helyzet, kétségtelenül akár felszínesnek is tekinthető áttekintése azt mutatja, hogy pillanatnyilag a vizsgán elvárt teljesítmény nincs teljes összhangban még a diákságtól manapság elvárható teljesítménnyel sem. Sem a tudásszintet illetően, sem annak vizsgán való kommunikációját illetően. De, mint azt szintén igyekeztem példával illusztrálni, maga az oktatásért felelős

kormányzat sem tekinthető a jelen helyzet optimista szemlélőjének. Így, ebből a nézőpontból személve az egyszerű válasz az lehetne, hogy utasítsuk el az érettségit, mint szükséges vizsgát.

Ez azonban alighanem egy népszerűtlen döntés lenne. Mindamellettszükségtelen is, mivel a társadalmi, és egyéni szükségletek, melyről szoltam alighanem kikényszerítenének egy hasonló szerepű, minősítésre alkalmas megmérettetést. Esetleg az egyetemek felvételi rendszerével integráltan, mint arra a történelemben volt már példa néhány évszázada. Éppen az érettségik őskorában. Így a társadalmi elvárásoknak megfelelően más néven, de alighanem újjáéledne a vizsga. Így végső soron az érettségi eltörlése sem jelentene mást, mint egyfajta vizsgaátrétegződést. Melynek körülményire nézve ugyanúgy megjelenne az egységesítés, a szabályozottság igénye, mint ami jelenleg az érettségi kapcsán már jelenleg is adott.

Összességében tehát a többször feltett kérdésre alighanem az „igen” a legmegfelelőbb válasz. Az azonban erősen kétséges lehet, hogy ezt az igent miként töltjük fel tartalommal. Erre nézve úgy tűnik, hogy a társadalmat alkotó egyének részéről is szükség van némi engedményre az egészségügyi hátránnyal vizsgázók vizsgájának elfogadása tekintetében. De komoly lépésekre van szükség az oktatáspolitikai részéről is. Abban mindenképpen, hogy ne cserélődjön fel az oktatáspolitikai szerepe a szociálpolitikával. Szükségtelen ugyanis szociálpolitikai gesztusok érdekében oktatáspolitikai engedményeket tenni. Ez ugyanis, mivel hosszabb távon a gesztusként nyújtott bizonyítvány tekintélyét, társadalmi elfogadottságát csökkenti, éppen az ellenkező hatást válthatja ki. Azokat is szociológiai gödörbe taszíthatja, akik önerőből, és valós teljesítmények árán szereztek meg végzettségüket.

Ugyanakkor ez nem jelentheti elesettebb embertársaink magára hagyását sem. Őket, a valós támogatás reményében, ott, és abban kell segíteni, amiben rászorulnak. Azért, hogy megtámogatva őket az esetleges szociális gyengeségeikben, s akár a jelenleginél nagyobb mértékben is megtámogatva, lehetőséget kapjanak, hogy a maguk és a társadalom által egyaránt elismert

tudás megszerzésére. Valamint arra, hogy minden megkülönböztetéstől mentesen számot adhassanak a tanulmányaikról. Mely vizsgarendszerben ekkor már nem lesznek szükségesek olyan engedmények, melyek a teljes megmérettetési folyamat elfogadottságát, vagy akár elfogadhatóságát erodálják.

## Összefoglalás

A társadalmi, a kulturális érettség megállapítása egy adott személynél korántsem napjaink terméke. A korai kultúrákban is megjelentek, és áthagyományozódtak a nemzedékek között a különböző beavatási lépések, melyek megtételéhez nem egy kultúrában komoly tanulmányokat kellett teljesíteni. S természetesen ezek teljesítéséről számot adni. Részben a beavatáskor, részben azt követően, vagy akár attól függetlenül a mindennapokban. Ennek kezdeteit a jelen dolgozatban az egyházi oktatás, illetve a céhes szakképzés példáján igyekeztem bemutatni. Azért is, mert a ceremoniális eredményhirdetések gyökerei is bemutatathatóak általuk. Valamint az a társadalmi előny is, mely az egyes képzések teljesítésével az egyes egyénre hat vissza. A presztízs növekedésével.

Ugyanakkor bemutatatható ezeken keresztül a vizsgáztatás követelményrendszerének egységesülése is, mely globalizációs folyamat ma, egy komplexebb szinten ismét lezajlóban van. Ami azt is jelzi, hogy egyfajta társadalmi minősítésre, a tudás bemutathatóságára, a tudásról való számot adás képességére meg van az általános társadalmi igény. Ez volt korábban is az alapja annak, hogy kialakult ennek alapján az a rendszer, amit az érettségi vizsga letétele jelez. Alapvetően azt igazolandó, hogy a tanulmányaiban odáig eljutott tanuló valóban eleget tesz mindazon követelményeknek, mely a közösség érett tagjává emeli. S amely követelmények értelemszerűen dinamikusak, az adott közösség normáinak, elvárásainak megfelelően.

Arra a kérdésre tehát, hogy szükséges-e az érettségi, attól függően lehet válaszolni, hogy a vizsgákra, vagy a beavatásra gondolva fogalmazzuk-e meg a választ. A vizsgára, mint ceremóniára, mint társadalmi presztízsében megítélt aktusra nem biztos, hogy szükség van. Vagy nem biztos, hogy abban a formában van szükség, amit az adott társadalmi bürokrácia nyújtani tud, nyújtani képes. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a társadalmi, és kulturális érettség semmilyen minősítésére nem lenne szükség. Az adott vizsga nevével függetlenül.



### Irodalomjegyzék:

- Ankarloo, B., Henningsen, G. (1990): Early Modern European Witchcraft: Centres and Peripheries, *Oxford University Press*, Oxford.
- Bogdán, I. (2006): Régi magyar mesterségek *Neumann Kht.*, Budapest. (<http://mek.niif.hu/04600/04683/html/>)
- Breasted, J. H. (2001): Ancient Records of Egypt: **Vol. 3**: The Nineteenth Dynasty. *University of Illinois Press*. Champaign, Illinois (*első kiadás: 1906. University of Chicago Press*)
- Choppin, B. (1981): Is Education Getting Better? *British Educational Research Journal*, **7(1)**; reprinted in: *Evaluation in Education*. 1985. **9(1)**; pp 91-102.
- Cottrell, S. (2000): Dyslexia into the Universities. *5th International Special Education Congress; 2000*;  
[http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_c/cottrell\\_1.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_c/cottrell_1.htm)
- Csoma, Gy. (2002): Felnőttoktatási sajátosságok. In: Mayer József (szerk.): Problémák, kérdések – megoldások, válaszok. *OKI*, Budapest  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-05-Csoma-felnottoktatasi>
- Czeizel, E. (1998): A művészi tehetség korai felismerése és fejlesztésének pedagógiai kérdései. *IV. Művészeti Nevelési Kongresszus*, Kecskemét.  
(<http://art.pte.hu/muveszetterapia/download/laczo/czeizel-kecskemertf>)
- de Ridder-Symoens, H. (1992): A History of the University in Europe, **Volume 1**, Universities in the Middle Ages. *Cambridge University Press*, Cambridge.
- Éri, I., Nagy, L. és Nagybákay, P. (1975-1976): A magyarországi céhes kézművesipar forrásanyagának katasztere. **1-2**. Budapest

- Gabrieli, J. D. E. (2009): Dyslexia: A New Synergy Between Education and Cognitive Neuroscience. *Science*, **325**; pp. 280-283.
- Horváth, Zs. (2003): Az érettségi és az érettségizők. In: Nagy Mária (szerk.): Mindenki középiskolája. OKI, Budapest.  
(<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Mindenki-Horvath-Erettsegi>)
- Jez, S. és Venezia, A. (2009): Looking Ahead: Synthesizing What We Know about National, Regional, and Local Efforts to Improve Student Preparation and Success. *New Directions for Community Colleges*, **145**; pp.103-106.
- Mátrai, Zs. (2001): Érettségi és felvételi külföldön. *Műszaki Könyvkiadó*, Budapest.
- Oktatáskutató és -fejlesztő Intézet, (2006): A 2006-os érettségi vizsga eredményeinek elemzése.  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=2006tapasztalatok>
- Peter, L.J. és Hull, R. (1989): A Peter–elv. Avagy miért fordulnak mindig rosszra a dolgok? *Kossuth Könyvkiadó*, Budapest.
- Pukánszky, B. és Németh, A., (1996): Neveléstörténet. *Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.*, Budapest.
- Reiss, J. A. és Topsom, R. D. (1975): Matriculation Results as a Basis for Selection to a University. *Vestes: Australian Universities' Review*, **18(1)**, pp. 22-26.
- Riba, I. (2009): Szintezési hiba.  
[http://hvg.hu/hvgfriss/2009.29/200929\\_ERETTSEGI\\_EREDMENYEK\\_Szintezesi\\_hiba.aspx](http://hvg.hu/hvgfriss/2009.29/200929_ERETTSEGI_EREDMENYEK_Szintezesi_hiba.aspx)
- Simay, E.I. (2008a): Az iskolai fegyelmezés evolúciós gyökerei és korai története. **Kézirat**: *Budapesti Corvinus Egyetem – Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet*. Budapest.

- Simay, E.I. (2008b): A mindennapok pedofiliája, vagy a szabadság kudarca?  
*<http://www.euroastra.info/node/13719>*
- Simay, E.I. (2009a): Bukás és érettség(i). *<http://www.euroastra.hu/node/22367>*
- Simay, E.I. (2009b): Tréfa, móka, közröhej?  
*<http://www.euroastra.hu/node/26497>*
- Steyn, R. (2003): Matric results 2002 – Motion of confidence in public education. *<http://www.education.gov.za/bulletinonline/page5.htm>*
- Töttössy, M. (2005): A magyarországi érettségi vizsga útja a kezdetektől 2005-ig. *Mester és Tanítvány*, **2005/8**; pp. 10-27. *Pázmány Péter Katolikus Egyetem – Bölcsészettudományi Kar*, Budapest
- Veres, P. (2007): A kreativitás aránya és Zipf-eloszlásának jellege a populációban. *Társadalomkutatás*, **25**; pp. 321-339.
- Wolfe, N. (1998): The impact of matriculation on students at City College of San Francisco. *Office of Matriculation and Assessment: City College of San Francisco*.