

tanulmány

Dávid Gergely
Mitől jó egy nyelvvizsga? 3

Magyar Andrea
Adaptív tesztek készítésének folyamata 26

Pikó Bettina – Pinczés Tamás
A társas háló és a társas támogatás szerepe a sportban: általános tantervű és sporttagozatos középiskolások összehasonlítása 36

Di Blasio Barbara
Pedagógiai lehetőségek tárháza 44

tudós tanárok

Parapatics Andrea
A szleng hagyományos funkciójáról a fiatalok szemével 63

szemle

Pukánszky Béla
Szent-Györgyi Albert az egyetempedagógiáról 77

Budai László
Aránytévesztések az idegen nyelvi órákon 88

fórum

Fuszek Csilla – Arató Ferenc – Balogh László – Bodnár Gabriella – Gyarmathy Éva – Péter-Szarka Szilvia – Vass Vilmos
Ez is tehetséggondozás! 100

kritika

Galántai László
Az iskola ideje 121

Mitől jó egy nyelvvizsga?

E cikk azt vizsgálja, hogy az idegen nyelvek vizsgáztatásában részt nem vevő nyelvtanár hogyan teheti mérlegre az idegen nyelvi vizsgákat egy kérdéssor segítségével. Abból indul ki, hogy az idegen nyelvi mérés leginkább csak a szakértők számára jól átlátható, azok számára is akkor, ha pontos áttekintést szereznek a tervezés, feladatkészítés és vizsgáztatás teljes folyamatáról, hozzájutnak a vizsgáztatás során keletkező válaszadatokhoz, valamint elemzéseket és felméréseket végezhetnek. A legtöbb nyelvtanár nincs ebben a helyzetben, ha nem dolgozik valamelyik vizsgaközpontnak és nincs speciális képzettsége sem a nyelvtudás mérése terén. Mindezek mellett valamilyen egyszerű iránymutatásra nekik is szükségük van, hogy a Magyarországon akkreditált több mint 20 vizsgaközpont kínálatát a maguk és diákjaik számára helyesen értékelni tudják. A cikk tíz kérdőív szerű kérdést és a hozzájuk kapcsolódó magyarázatokat, javaslatokat tartalmazza, melyek, reményeink szerint, segíthetnek a nyelvvizsgák minőségét meghatározó ismérveket megvilágítani.

Olyan fontos kérdésekre, mint „Megvan-e a vizsga kellő érvényessége?”, vagy „Megfelelő-e megbízhatósága?”, nem csak az érvényesség (validitás) és megbízhatóság fogalmak elvontsága miatt nehéz válaszolni (Messick, 1989; Kane, 2006), hanem azért is, mert a válaszadás többféle és igen összetett információ, adat együttes értékelését követeli meg. Vajon helyes-e a következtetés, amit levonhatnánk, miszerint a nyelvtanároknak – mert többségük nem idegennyelvtudás-mérési szakember – aligha lehet segítséget nyújtani abban, hogy jobban megítélhessék a nyelvvizsgák minőségét és így diákjaiknak is jobb tanácsot adhassanak? Felvetődik az a kérdés is, hogy milyen elvek és ismeretek alapján/segítségével tud a nyelvtanár eligazodni az információs dömpingben. A jó és kevésbé jó nyelvvizsgák elkülönítése mellett általánosabb kérdés is felmerül: mit jelent a minőség fogalma, ha nyelvvizsgáról van szó?

Lehet érvelni avval, hogy a nyelvtanárok egy igen jelentős része tevékenykedik a nyelvvizsgáztatás terén és ily módon sok információhoz hozzáfér. Az is igaz, hogy a nyelvvizsgáztatásban szakemberként részt vevők túlnyomó többségének nyelvtanári háttere van, azonban azt is tudjuk, hogy a nyelvtanárok jellemzően a szóbelizetésben vesznek részt nagy számban. Az írásbeli értékelésben és a vizsgaanyag fejlesztésében már sokkal kevesebben vehetnek részt, a külföldi illetőségű nyelvvizsgák által külföldön készített vizsgaanyagok fejlesztésében pedig még kevesebben.

A nyelvvizsgákról sok tájékoztató jelenik meg, korábban nyomtatott (Fazekas, 2004), de egyre inkább elektronikus formában. Egyrészt rendelkezésre állnak a vizsgaközpontok internetes tájékoztatói, saját honlapjaikon, másrészt a Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (NYAK) saját honlapján (www.nyak.hu), illetve az Oktatási Hivatal (www.oktatas.hu) megfelelő oldalán. A legfontosabb információk itt, egy helyen, „központosítva” található meg, továbbá linkek a részletesebb tájékoztatást igénylők számára a vizsgaközpontok honlapjaihoz.

Az információ mennyisége azonban nem áll egyenes arányban annak hasznosságával. A NYAK honlap jellemző, kötelező, minden vizsgánál látható eleme például a megszerezhető pontok száma, amely, mint azt alább látni fogjuk, szinte semmilyen kapcsolatban nincs a vizsga minőségével. Ugyanígy, minden vizsgánál szerepel a vizsgák hossza is, percben, amely csak kevéssé informál a vizsga minőségéről. Magyar nyelven hiányosak, de angolul legalábbis igen szűk körben elérhetők a helyes gyakorlat ('good practice') dokumentumai (kiadványai), amelyek a tudományos tárgyalásnál közérthetőbb formában és röviden foglalják össze, hogy mik tekinthetők a szakterület legszakoszerűbb eljárásainak. Ilyen például a cambridge-i nyelvvizsgák dokumentuma a helyes gyakorlatról (*Cambridge English Language Assessment*, 2013), vagy a European Association for Language Testing and Assessment (*EALTA*, é. n.) irányelvei; ez utóbbi azonban magyarul is megtalálható.¹

Korábban, a helyes gyakorlat követelményeinek hazai megfogalmazásában fontos szerepet töltött be, majd érzékeny veszteség lett az Akkreditációs Kézikönyv (*Andor, Berényi, Borgulya, Dávid, Fekete, Heltai, Lengyel és Völgyes*, 1999), amelyet a NYAK részeként működő Nyelvvizsgát Akkreditáló Testületben (NYAT) a testület tagjainak több „generációja” gondozott. A kézikönyvet azonban néhány évvel ezelőtt önálló kiadványként megszüntették, azzal az érveléssel, hogy az akkreditációs rendszer már a pályázatokhoz hasonló formában működik és nincs szükség a tanító, magyarázó részletekre (Csépes Ildikó, személyes közlés). A cím megtartása mellett néhány internetes fájl, táblázat, szövegrészlet maradt belőle a www.nyak.hu-n, illetve a www.oktatas.hu-n, de ezek információtartalma már nem elegendő sem a nyelvvizsgák működésének jobb megértéséhez, sem a helyes gyakorlat elsajátításához.

A nyelvvizsgák nehezen átláthatók, még mérési szakemberek számára is, ha nem férnek hozzá a megfelelő információhoz. Az értékelési eszközöknek például szerepe lehetne a tájékoztatásban, mert a követelmények, hogy milyen a jó nyelvvizsga, belőlük kikövetkeztethetők. A NYAT bírálatra vagy felülvizsgálat lefolytatására jelenleg használt eszköze egy kérdéssor, amely csak a felkért szakértők számára hozzáférhető. A NYAT korábban használt bírálati eszköze sem áll rendelkezésre már, amely egy pontozásos szempontsor volt (*Dávid*, 2001). Az Akkreditációs kézikönyv (AK) korábbi teljes szövegű változata pl. részletesen foglalkozott a nyelvvizsgáztatás folyamatszerű követelményeivel is (*Andor és mtsai*, 1999, 54–58. o.), amelyek azonban a redukált, internetes változatban már nehezen elérhetők. A fogalomtár megfelelő kifejezésénél található hipervivatkozásra kell kattintsunk ahhoz, hogy a fogalom definíciójával megismerkedjünk.² Nem lehet tehát teljesen véletlen, nomen est omen, hogy a közelmúltban megjelent két témába vágó cikk a *Modern Nyelvoktatás* folyóirat *Műhelytitkok* rovatában látott napvilágot (*Csépes*, 2012; *Király*, 2012).

E cikk a maga egyszerű eszközeivel a fentebb leírt kérdésekre igyekszik választ adni, még akkor is, ha minőség fogalma nyilvánvalóan olyan többletetek is felölel, melyek már nem tartoznak a mérés szigorúan vett területéhez (a vizsgaszervezés minősége, a vizsgázók kiszolgálása, elégedettségüknek elérése, a vizsga PR-je, stb). A jó nyelvvizsga ismérveinek van egy adott, nem túlságosan széles köre, amelyet némi érzékkel, megfigyelőkészséggel, átlagos nyelvtanári ismeretekkel és józan ésszel is meg lehet ítélni. Ezeket kísérlem meg itt összefoglalni.

A cikk megírásának körülményei

Ez a cikk két szeminárium és több előadás tanulságaira épül. A szemináriumokon diplomás, egyetemi mesterszintű továbbképzést (MA) folytató nyelvtanárok vettek részt, akik a szemináriumvezető tanár által adott bevezetés után kiválasztottak egy-egy nyelv-

vizsgát, velük kapcsolatos információ után kutattak, majd a félév vége felé 20 perces értékelő jellegű beszámolókat tartottak a kiválasztott nyelvvizsgáról. A beszámolók fő szempontja a vizsga értékelése kellett legyen, amit az összegyűjtött ismeret- és tényanyaggal kellett alátámasztani.

1. táblázat. A szeminaristák prezentációinak megoszlása

<i>A nyelvvizsgarendszer neve</i>	<i>Hányan választották?</i>
Arma	1
BGF	1
BME	1
ECL	2
Euro	3
KITEX	1
Origo	1
Pannon	1
PROFEX	1
társalkODÓ	1
TELC	3

Amikor a szeminárium vezetője a bemutatandó vizsgákról először kérdezte a hallgatókat, hogy melyik vizsgáról szeretnének prezentációt tartani, (az egyik csoportban legalábbis) szinte mindegyikük a TELC nyelvvizsgát választotta! Kérdésre magyarázatképp elmondták, azt a vizsgát tartják jónak, amelyik könnyű (sic!), nem tart sokáig és hamar megvan az eredmény. Mivel összesen 16 szeminaristáról volt szó, az elemszám túl kicsi ahhoz, hogy messzemenő következtetéseket vonjunk le bármilyen megoszlásból. A jelenség, az érvelés és a magyarázatok azonban fontosak, mert tükrözik a szeminaristáknak mint a hozzájuk forduló diákok tanárainak szempontjait: „Melyik vizsgát javaslom diákjaimnak?” Tükrözik továbbá azt is, milyen nagy szükség van az idegennyelv-tudás mérésének jobb és mélyebb megértésére.

Végül, témaválasztásuk véglegesítése során egy bővebb és kiegyensúlyozottabb lista alakult ki – ezt mutatja az 1. táblázat. Az így kiválasztott vizsgák megoszlása azt a pedagógiai szempontot jeleníti meg, hogy a szemináriumon a lehető legtöbb nyelvvizsga kapjon figyelmet. A kérdésre, hogy jobb-e a vizsga, amelyet többen választottak, könnyebb, rövidebb és gyorsabban közöl eredményt, e táblázat alapján sem válaszolhatunk. De akkor – kérdezhetjük – honnan, hogyan lehet egyszerű eszközökkel megtudni, melyik vizsga a jobb?

Az, hogy a nyelvtanárok jobban értsék a nyelvtudás mérését, véleményem szerint igen fontos. Ha jobban megértik, el tudják magyarázni diákjaiknak, miért nem feltétlenül az a jobb nyelvvizsga, amelyik könnyű (vagy annak tűnik), miért nem feltétlenül az a jobb, amelyik elég rövid (tehát hamar haza lehet menni), illetve miért nem feltétlenül az a jobb, ahol az eredmény is azonnal megvan, például mert kifüggesztik a vizsgaterem ajtajára (Benke Eszter, személyes közlés).

Mit tehet a nyelvtanár?

Saját tájékozottságának erősítésére csak korlátozott eszközök állnak a nyelvtanár rendelkezésére, de az alábbiakat viszonylag könnyen megvalósíthatja:

- Tanulmányozhatja az általában könnyen elérhető vizsgaleírásokat (specifikáció) vagy más nyomtatott és elektronikus tájékoztató kiadványokat, szimulált vizsgák felvételeit, más szóval a hivatalos tájékoztató kiadványokat, továbbá tanulmányozhatja a vizsgaszabályzatokat, amelyek szintén hivatalos dokumentumok.
- Információt gyűjthet, személyesen vagy másoktól, megfigyeléseket végezhet. Különösen értékes lehet azoknak a kollégáknak a beszámolója, „személyes közlése”, akiket bevontak valamely vizsgaközpont munkájába. Az összegyűjtött információ természetesen kritikailag értékelni kell. Ellenőrizni kell helyességét és végig kell gondolni, mit jelent, milyen más információ támasztja alá, vagy kerül ellentétbe vele.

A fenti pontok csak nagyon általánosan fogalmazzák meg a lehetőségeket, ezért a cikk további részében, két csoportban sorra vesszük a nyelvvizsgák értékeléséhez használható (a szemináriumok során is alkalmazott, alakított) kérdéssort. A kérdéssor tíz kérdésből áll. A cikk további részében ez a kérdéssor alkotja a téma tárgyalásának sorrendjét.

Az elemzésekhez öt vizsgarendszert választottunk, azon a szinten, amelyet Magyarországon a legtöbben választanak. Ezek nem feltétlenül azok a vizsgák, amelyek a legtöbb vizsgázót fogadják, de nem is a legkisebbek, viszont együtt feltétlenül a vizsgázók jelentős hányadát fedik le. Lényegében példák, amelyek a teljesség igénye nélkül jelzik, milyen egyszerűbb technikákkal lehet a vizsgarendszerek mérési különbségeit tetten érni. Ha az olvasó ezek között nem találná meg az őt közelebről érdeklő vizsgát, bátorítjuk, hogy annak vonatkozó adataival a maga számára egészítse ki az alábbi 2, 3. és 5. táblázatot és végezze el az összehasonlítást.

Cikkünk szempontjából fontos, hogy miként határozható meg az idegen nyelvtudás. Már egy ideje hagyománynak, ortodoxiának számít, hogy a nyelvtudás egyszerre egységes és egyszerre áll jól elkülöníthető „részekből” is. Egységes, mert a nyelv adott szintű általános „tudása” (nyelvismeret, nyelvi kompetencia) áll a háttérben és egyben részekre tagolt, mert a kompetencia egyes kommunikációs irányokban, médiumokban, módzatokban és eltérő célokból történő alkalmazásai alkotják. Ezeket az elkülönülő részeket, az idegen nyelvtudás mérése hagyományainak megfelelően, általában a nyelvi készségek szerinti felosztásban mérik.³ Cikkünk szempontjából fontos továbbá a kompetencia és performancia szintén régóta használt fogalmi párja (*Chomsky*, 1965; *Hymes*, 1972). Az előbbi, a kompetencia rokonítható leginkább a nyelvtudás mint a nyelv alkalmazására való képesség fogalmával, míg az utóbbi a nyelvtudás adott kontextusban bekövetkező konkrét megvalósítását, létrehozását jelenti – ami ténylegesen elhangzik, illetve leírják. A kompetencia (nyelvtudás) az, aminek megmérésére minden nyelvvizsgának törekednie kell, azonban a kommunikatív nyelvtudás-mérés (‘communicative language testing’) elvei szerint ezt olyan feladatok alapján kell elvégezni, amelyek alapján a vizsga körülményei között performancia jöhet létre. A performancia-teszt (vizsga) tehát olyan mérési eszköz/tevékenység, amely a nyelvtudást annak megvalósulása alapján méri és ebből következtet a nyelvtudásra (kompetenciára).

A vizsgaleírás (specifikáció), mintafeladatok és a vizsgaszabályzat tanulmányozásával megválaszolható kérdések

Kellően széles és kellő mélységű mintát vesz-e a vizsga a célnyelvből?

A legtöbb nyelvvizsga több vizsgarészből áll és a négy nyelvi alapkészséget (beszédértés, beszéd-készség, írott szöveg értése és írásbeli kompozíciós készség) egymástól elkülönülten méri. Ezek a vizsgák őrzik az 1980-as évek kommunikatív mozgalmának lenyomatát is, amennyiben a beszéd-készség és írásbeli kompozíciós készség vizsgarészeket mint performancia-teszteket szervezik meg oly módon, hogy a vizsgázó életszerű feladatszabásra válaszként szóban vagy írásban kommunikációs szempontból is értékelhető szöveget alkot, összetett nyelvi (szöveges) produkcióval válaszol, amelyet értékelők (vizsgáztatók) értékelnek, összetett szempontok alapján. (*Morrow*, 1977, 1979; továbbá jó áttekintést tartalmaz *McNamara*, 1996). A fenti kérdés tehát gyakorlatiasabban és egy kicsit egyszerűbben is megfogalmazható: Méri-e a vizsga legalább a négy alapkészséget?

A vizsgarész elnevezése, például „írás-készség”, nyilvánvalóan nem nyújt arra garanciát, hogy a készségi szintet a vizsgarész valóban méri-e. Ha valamelyik vizsgarendszer négy részből áll és ezek nevei megegyeznek a négy alapkészség neveivel, még nem lehetünk biztosak abban, hogy a vizsga az idegennyelv-tudást e készségek szerint meg is méri. Egy kommunikatív idegen nyelvi mérés módszertana szerint elkészített produktív íráskészség vizsgarész általában egy (például ITK vagy BME írásbeli B2 szinten), vagy két komplex feladatot tartalmaz (például Euro), hármat vagy még többet már nagyon ritkán. Ha az egyetlen feladat mindig csak például egy levél megírása, tudnunk kell, hogy a vizsga nem méri az íráskészséget más szóba jöhető szövegfajták tekintetében. A vizsgázó nem bizonyította tudását feljegyzés, jelentés, esszé stb. megírásával. A problémát az okozza, hogy a vizsgázó idegen nyelven végrehajtja e korlátozott feladatot, viszont a vizsgaközpont értékelése az íráskészségre általánosítva kell vonatkozzék (és az érintettek így is értik). A szóbeli vizsga beszéd-készség részében hasonló korlátozottság tapasztalható, amikor a vizsgáztatóval folytatott párbeszéd és két kép egyike alapján megvalósított, önálló témakifejtés mellett egyetlen szituációs szerepjáték valósul meg (például ITK B2), holott a szóba jöhető és az adott szinten releváns szituációk típusainak száma igen nagy. A döntéshozót, lehetséges munkaadót, stb. nem csak az érdekli, hogy a bizonyítványt felmutató személy tud-e magánlevelet írni, vagy egy interaktív helyzetben megfelelni, hanem – ez érdekli csak igazán –, hogy rendelkezik-e az adott készség terén az adott szinten általános jártassággal. Ez az általánosíthatóság problémája.

A konstruktum alulreprezentáltsága

Minden mérési-értékelési, teszt és vizsgafeladat, de különösen a kommunikatív elgondolások szerint szerkesztett feladat jellemző hátránya, hogy a vizsga nyilvánvaló idő- és egyéb logisztikai korlátai közepette az idegen nyelvből vett minta és a belőle levonható/levonandó következtetések kötelezően általános jellege közötti kapcsolat problematikus. A méréssel, értékeléssel foglalkozó szakemberek tudatában vannak a problémának. Messick (1989), nem elsősorban a nyelvvizsgákra vonatkoztatva, ezt a fajta korlátozottságot a mérendő (konstruktum) alulreprezentáltságának nevezi ('construct-underrepresentation'). A mérendő alulreprezentáltsága problémájának fontosságára utal, hogy mint kíváncsi vagyok még a jóval későbbi, mérési-értékelési szakterületre rövid bevezetésnek szánt könyvecskébe is bekerült (*McNamara*, 2000, 53. o.). Az alulreprezentáltság a nem általánosítható vizsgaeredmények egyik oka lehet.

A vizsgában ténylegesen meg nem mért (meg nem mérhető) feladattípusok, műveletek és nyelvismereti elemek tekintetében csak feltételezhetjük, hogy a vizsgázó azokat is ismeri. Ha az írott szöveg értése vizsgarészben részletes értést mérő kérdésekre helyes választ ad a vizsgázó, lényegében csak következtetjük, de nem mérjük, hogy a szöveg vonatkozó részének szókinccse, nyelvtana, azaz a nyelvismeret, nyelvi kompetencia, vagy „nyelvi tartalom” (Bárdos, 2002) elemei is ismertek számára.

A vizsgaközpontok érzik azt az ellentmondást, amely az egy feladatra korlátozódó vizsgázói teljesítmény és a célul tűzött általánosító következtetés között feszül, ezért az első, kézenfekvő megoldás az (lenne), hogy több produktív feladatot kínálnak, amelyekből a vizsgázó egyet választ ki. Ilyen például a BME B2-es vizsgája, ahol a választási lehetőség hivatalos vagy magánlevél, azonban a vizsgázó ténylegesen csak egy levelet ír meg. A teljesítmények sem összevethetők így, mert nincs olyan vizsgázó, aki mindkét íráskészség feladatát megírta volna. Továbbmegy a feladat differenciálásában például az Euro, amely egy minden vizsgázóval egy kötelező feladatot oldat meg (levél), azonban a vizsgázónak egy másik feladatot is meg kell oldania.

Ha végignézzük, hogy az egyes írott szöveg értése kérdések konkrétan milyen szókinccsbeli és grammatikai ismereteket feltételeznek (mi az, ami nélkül biztos nem lesznek jó válaszok), meglehetősen kevesellni fogjuk ezeket az elemeket, és úgy érezzük, a kompetencia vizsgálata nem elég szisztematikus és módszeres. A kommunikatív módszerek szerint elkészített produktív feladatokban még nehezebb a nyelvismeret mérését jó mintavételezéssel elősegíteni. Ha az íráskészség feladat például hivatalos levél szerkesztése, arra számíthatunk, hogy abban megfogalmazódik legalább egy kérés vagy követelés, amely bizonyítékot szolgáltat arról, hogy a vizsgázó birtokában van-e az ehhez szükséges nyelvi eszközöknek. Van számos más nyelvi elem, amelyet szintén mérnie kellene a vizsgának, de ezek előfordulása ebben a feladatban csak esetleges.

A vizsgaközpontok érzik azt az ellentmondást, amely az egy feladatra korlátozódó vizsgázói teljesítmény és a célul tűzött általánosító következtetés között feszül, ezért az első, kézenfekvő megoldás az (lenne), hogy több produktív feladatot kínálnak, amelyekből a vizsgázó egyet választ ki. Ilyen például a BME B2-es vizsgája, ahol a választási lehetőség hivatalos vagy magánlevél, azonban a vizsgázó ténylegesen csak egy levelet ír meg. A teljesítmények sem összevethetők így, mert nincs olyan vizsgázó, aki mindkét íráskészség feladatát megírta volna.

Továbbmegy a feladat differenciálásában például az Euro, amely minden vizsgázóval egy kötelező feladatot oldat meg (levél), azonban a vizsgázónak egy másik feladatot is meg kell oldania. A második feladat három választható feladatból áll, amely három szövegtípust testesít meg (esszé, jelentés, narratíva vagy kritika stb.), de ezekből csak egyet kell megoldani.

Az a tanulság mindenképp levonható, hogy minél több kötelező feladattal mér a vizsga, minél jobban „fedi le” az elvárt nyelvi feladatok teljes körét, a vizsgált idegen nyelv annál kevésbé lesz alulreprezentált a feladatokban. A mérendő alulreprezentáltsága problémája miatt a jobb vizsgák jele lehet, mint második megoldás, ha a négy készség mellett további vizsgarészek mérik a készségek mögött meghúzódó nyelv-

tudást (nyelvi kompetenciát), hiszen a készséget mérő vizsgarészek eredményeiből lényegében csak részlegesen és indirekt módon lehet következtetni a nyelvismeretre. Ilyen lehet a nyelvismeret (grammatika és szókincs) és a közvetítési készség mérése.

Az irodalom kritikája

Már szinte hallom a felhördülést, miszerint ezzel a cikkel vissza akarjuk forgatni az idő kerekét, hogy vissza kellene térni a strukturalista és behaviorista szemléletű, a nyelvi elemeket különálló, analitikus módon mérő feladatsorokhoz (*Lado*, 1961). Erről nincs szó.⁴ A nyelvből vett minta, a mintavétel megfelelőségével kapcsolatos hiányosságokat (nem menti, de legalább) magyarázza, hogy a kommunikatív nyelvtudásmérés teoretikusai (Carroll, Morrow és Weir) jobbára adósok maradtak a célnyelv mintavételezésének megoldásával. Carroll (1980, 1981) és Morrow (1977, 1979, 1983, 1986) szerint meg kell határozni a reprezentatív kommunikációs feladatok körét, amelyből aztán a vizsgafejlesztés során, szem előtt tartva a mintavétel szempontjait, a vizsga számára válogatnak és mint vizsgafeladatokat megírják. Sem Carroll, sem Morrow nem foglalkozik azonban eleget avval, hogy az autentikus, kommunikatív mérési feladatok hogyan alkothatnak mérési szempontból is elfogadható, a mérendő tekintetében megfelelő mintát. Morrow (1979) és Weir (1990) az extrapoláció ('extrapolation'), a mérés eredményeinek általánosíthatósága kérdésével foglalkozik és ennyiben a nyelvből vett minta és a mintavételezés kérdése is terítékre kerül. Morrow (1979) szerint minden komplex feladat ('global task') sikeres megoldása néhány részkészség ('enabling skills') meglététől függ, ezek viszont (többnyire) más releváns komplex feladat elvégzésénél is szűkségesek. Mivel következetesen megjelennek, Morrow (1979, 153. o.) szerint a nyelv mintavételezése a részkészségek szintjén lehetségessé válik. Weir (1990, 16. o.) egy évtized távlatából már látja, hogy a reprezentatív kommunikációs feladatok meghatározása csak általánosságban megfogalmazott terv maradt és óvatosságra int, hogy várni kell addig, amíg lehetséges lesz – empirikus kutatások alapján – a reprezentatív kommunikációs feladatokat körének pontos meghatározása. Látja, hogy mivel a szóba jöhető feladatok, műveletek szinte számba vehetetlenek, így az általánosítás is igen nehéz: „Minél specifikusabb a kiválasztott feladat, annál nehezebb az azon mért egyedi/egyéni performancia általánosítása.” (Weir, 1990, 16. o.). Számunkra fontos gyakorlati tanácsa az, hogy a vizsgázó nyelvtudásának mérése a lehető legnagyobb számú feladat alapján történjen meg, súrolva akár a megvalósíthatóság és kivitelezhetőség ('efficiency') határait is (Weir, 1990, 17. o.). Még népszerűbb és még egyszerűbb módon Weir (1993, 29. o.) így fogalmaz: „[annak érdekében, hogy vizsgánk reprezentatív legyen,] nem téveszthetjük szem elől azt a lehetőséget, hogy hosszú vizsgát szerkesszünk”. Újabb, több, mint 20 év távlatából e cikk írója megállapíthatja, továbbra sem készült el a szóba jöhető kommunikációs feladatok átfogó katasztere. Az így maradt ürt töltheti be a nyelvismereti, vagy a nyelvi tartalmat mérő vizsgarész, amely hozzájárulhat az idegen nyelvből vett minta szélesítéséhez, mert mint Davies (1978, 225. o.) írja, a nyelvtan minden más nyelvi elemnél erősebb az általánosíthatóságot tekintve. A mediációs vizsgarész (közvetítés) is ugyanezen okokból hasznos, mert az idegen nyelvtudás további aspektusát, egy további készségét méri ez által a vizsga. A nyelvvizsga akkreditáció kezdetekor kidolgozott feltételek (*Andor és mtsai*, 1999), alapul véve az akkor érvényes 71/1998-as kormányrendeletet, két lehetséges nyelvtudásképet (célképzetet) vettek számításba. Egyrészt lehetséges (volt) az idegen nyelvet a négy alapkészségre bontva vizsgálni – ez volt a minimum – másrészt lehetőség volt nyelvvizsgát tervezni a nyelvismerettel és/vagy közvetítéssel kibővítvé.

Mindezek alapján megfogalmazható egy értékítélet. Az a vizsga lehet jobb, amelyik több vizsgarész segítségével, azaz több szempontból vizsgálja a vizsgázó nyelvtudását,

mert ily módon a célnyelvből vett minta bőséges és sokrétű lehet. Ennek megoldása lehet több produktív feladat megoldatása, vagy kevesebb (de egynél feltétlenül több) produktív feladat megoldatása mellett a nyelvismeret és közvetítési készség elkülönült mérése. Minél több információt gyűjt a vizsgázóról, a vizsgázó tudása annál nagyobb biztonsággal mérhető, számszerűsíthető.

A vizsgázó nyelvtudásából vett minta elég széles és átfogó-e?

Ahogy a nyelvvizsgának hűen kell tükröznie a mért idegen nyelvet, a vizsgázótól nyert minta (a kérdésekre adott válaszai) elég széles és átfogó kell legyen, ideértve a szóbeli és az írásbeli produkciót is. Előfordulhat azonban, hogy bár a vizsga részei minden készséget mérnek, az egyes vizsgarészek önmagukban alig tekinthetők az adott készség mérésének, mert túl kevés itemből állnak. Mielőtt továbblépnénk, meg kell határozni az 'item' szó tartalmát, mert nem mindig azonos a 'feladat' szakszó jelentésével. Nem csak az elkülönült elemekből álló tesztek állnak itemekből, hanem a kommunikatív módszertan szerinti mérésben használatos produktív feladatok is állhatnak egy vagy több itemből. Minden egyes pontszerzési lehetőség item, mert újabb és újabb esélyt ad a vizsgázónak, hogy megmutassa, mit tud, és hogy nyelvtudásának pontos megítélhetősége érdekében elegendő információt szolgáltatson. A legjobb kifejezés talán a pontszerzési esély, amint azt Hughes (2003, 44–45. o.) is 'fresh start'-nak nevezi, mert egy újabb item megválaszolása, azon túl, hogy további információt szolgáltat a vizsgázóról, újabb esélyt is ad neki arra, hogy korábbi hibáit újabb pontok megszerzésével ellensúlyozza. A *Nyelvtudásmérési terminológiai szótár* szerint is az item „minden olyan mérési pont/egység egy feladaton belül, amely külön pontot vagy pontokat kap” (Fekete és Óvári, 2004, 26. o.). Az alábbiakban néhány ismert vizsgáról a bárki által megtalálható tájékoztatást vesszük számba.

Míg a vizsgaleírások általában explicit módon meghatározzák legfeljebb hány pont szerezhető egy-egy feladatra, a pontszerzési esélyek számát inkább ki kell következtetni. Mint fentebb leírtuk, a NYAK honlapján csak a megszerzhető pontok száma szerepel, ami nem a legalapvetőbb. Az egyes vizsgaközpontok lapjain már bővebb tájékoztatást kapunk: a megszerzhető pontok száma mellett például az ITK honlapján a szóbeli vizsga részeinek és egészének időtartama szerepel, továbbá a sikeres vizsgához megkövetelt minimum pontszám. Az írásbeliről ugyanezek az információk találhatóak meg, valamint a nyelvismeret esetében szerepel az „egységek” száma, de a közvetítés, íráskészség és írott szöveg értéke esetében csak a szöveg terjedelme (leütés, sor) szerepel. A BME honlapján ugyanezeket az információkat megtaláljuk, azonban a „feladatok száma” oszlopban a „kérdések”, „gondolati egységek”, „feladat”, „címszók”, „állítások”, „információs egységek”, „kiegészítések”, „hozzárendelések” sőt, az íráskészség esetében, az értékelési „szempontok” számának meghatározása szerepel a tájékoztató táblázatban. Az Euro honlapján áttekinthető táblázatokat közöl, melyek az előbbi kettőhöz hasonló módon a megszerzhető pontok számáról és időkeretekről tudósítanak, de szöveges leírást is ad, továbbá tájékoztat a feladatok számáról, némely esetben a szövegek, illetve egyes esetekben a kérdések számáról nyújt tájékoztatást. A TELC honlapján a vizsgaleírások alatt, először táblázatos formában, hasonlóan az előbbiekhöz, az összpontszámokról, időkorlátokról és a feladatokról tájékoztat, lejjebb azonban részletesebb leírás is található, amely megadja a vizsgarészek egyes feladatait és a kérdések száma több feladatnál szerepel. Az ECL szintén az összpontszámokat közli, időtartamot csak a beszéd-készségnél határoz meg. Részlegesen megismertet a mintafeladatokkal is, amelyeket azonban teljes egészében nem tekinthet meg az érdeklődő. Az akkreditált vizsgákról való tájékoztatás sokfélesége tehát nyilvánvaló, azonban a pontszerzési esélyek száma, amely alapján e vizsgák összehasonlíthatók lennének, e vizsgáknál nem található meg.

A megszerzhető pontok száma azért nem tartozik a legfontosabb információk közé, mert ha két vizsgát összevetünk, és az elérhető pontszám maximuma mindkettőn például 100 pont, a pontszerzési esélyek száma nem szükségszerűen azonos. A megszerzhető pontok számát jelentősen befolyásolja továbbá a vizsgarészek eltéréseit kiegyenlítő súlyozás is. Eltérő súlyozás nélkül az úgynevezett dichotóm feladattípusok esetében (ha a helyes válasz egy pontot ér, míg a helytelen válaszra nem adnak pontot) nincs különbség a megszerzhető pontok és a pontszerzési esélyek között, de a nem dichotóm feladatok esetében már lehet eltérés. A következő példa segíthet megvilágítani a különbséget. Két beszédértés vizsgát hasonlítunk össze. Mindkettőre maximum 20 pont adható. Az egyik 20 dichotóm feladatból áll, a pontozásban csak 1 és 0 születhet, míg a másikinál (mint például az ITK vizsgáján) a 20 pont 3–4–5 vagy 6 kérdés között oszlik meg. Az összehasonlításban világos, hogy az előbbi 20 pontszerzési esélyt nyújt, míg a másik csak kevesebb pontszerzési esélyt ad akkor is, ha kérdésenként a maximum és minimum pontok között a közbenső pontértékek is adhatók.

A pontszerzési esélyek számításának módját tehát a következőképp határozhatjuk meg: az úgynevezett objektív, elkülönült elemekből álló (dichotóm és többfokozatú) itemek alkotta vizsgarészek esetében megegyezik az itemek számával. Produktív, integratív feladatok és vizsgarészek esetében a pontszerzési esélyeket a feladatok számának és az értékelési szempontoknak, továbbá a feladatokat osztályozó értékelők (például kettős értékelés esetén) számának szorzata adja (2. táblázat 4–6. oszlopa). Például az olyan íráskészség feladatsor, amely két feladatot kötelezően tartalmaz és mindkettőt öt szempont alapján értékeli, továbbá mindkettőt kettős értékelésnek vetik alá, összesen 20 pontszerzési esélyt jelent ($2 \cdot 5 \cdot 2$).

2. táblázat. A pontszerzési esélyek összevetése néhány írásbeli nyelvvizsgán

Vizsga	Megszerezhető pontok	Rendelkezésre álló idő (perc)	Pontszerzési lehetőségek			Összesen
			Írásbeli recepció és produkció (egynyelvű)	Nyelvismeret	Közvetítés	
ITK	80	180	$8 + (1 \cdot 4 \cdot 2) = 16$	50	10?	$66 + 10? = 76$
BME	120	205	$5 + 10 + (1 \cdot 4 \cdot 2) = 23$	$20 + 30 = 50$	$(1 \cdot 3 \cdot 2) = 6$	79
Euro	75	130	$20 + (2 \cdot 6 \cdot 2) = 44$	nincs	$30 + (1 \cdot 1 \cdot 2) = 32$	76
TELC	150	120	$20 + (1 \cdot 3 \cdot 2) = 26$	20	nincs	46
ECL	200	85	$20 + (2 \cdot 5 \cdot 2) = 40$	nincs	nincs	40

A fentiek alapján megfogalmazható az, hogy az a vizsga tekinthető jobbnak, amelyik több pontszerzési esélyt nyújt a vizsgázónak, azonban a vizsgák eltérő jellege miatt az ítéletalkotás meglehetősen összetett. Az egynyelvű vizsgákkal azonosítható írásbeli recepció és produkció (interakciós) tagolásban, amely tehát a készségek szerinti mérés miatt a kommunikatív módszertan szerint a legmodernebbnek tekinthető, az Euro és az ECL a legerősebbek (2. táblázat), míg az BME, de különösen az ITK meglepően kevés, 23, illetve 16 pontszerzési esélyt nyújt. (Az ITK írott szövegértés 8-as értékét a honlapon publikált mintafeladat alapján írtuk be, de tudni kell, hogy a kérdések száma változhat és általában ennél kevesebb.) A nyelvismeret és/vagy a közvetítés hozzáadásával az ítélet változik. Megállapítható, hogy a BME és az ITK az „élre tör”, összességében a legtöbb pontszerzési esélyt az ITK és a BME nyelvvizsgák kínálják. Megjegyzendő, hogy az ITK vizsga közvetítési feladatán a pontszerzési esélyek száma nem állandó. A dolgozatok javításához a teamvezető a javítást végzők munkáját segítő tanulmányt készít, melyben mondatokra bontja a legvalószínűbb megoldást (saját mintamegoldását) és a mondatokhoz pontokat rendel. Ezek a mondatok tekinthetők az ITK közvetítés feladata

pontszerzési esélyeinek. Mivel az egyes szövegek eltérő számú mondatból állhatnak, itt csak a legvalószínűbb 10 mondatos szöveget szerepeltethetjük és a bizonytalanságot kérdőjellel fejeztük ki (2. táblázat). E táblázat alapján az a megfigyelés is megfogalmazható, hogy egyes vizsgák, ahelyett hogy az írásbeli recepciós és produkciós vizsgarészeket újabb feladatokkal egészítenék ki, inkább a nyelvismeret és közvetítés mérését vetik be a készség alapú vizsgarészek helyett. Míg az írott szöveg értése vizsgarészek 20 pontszerzési esélye amolyan „ipari normának” tűnik (a vizsgált öt vizsgából háromnál ez szerepel), az is látható, hogy a legkiegyensúlyozottabb szerkezete az ECL-nek van. Az Euro 6 értékelési szempontja segítségével maximalizálja a pontszerzési esélyek számát. Érdeemes tehát a pontszerzési esélyeket a fenti bontásban más, itt nem tárgyalt vizsgáknál is értékelni, mert kiderül, mely vizsgák nyújtják a legtöbb ilyen esélyt, mint ahogy az is láthatóvá válik, hogy melyek egészítik ki mérési eszközeiket a nyelvismeret és közvetítés mérésével, és melyek azok, amelyek szinte a készségek helyett mérik a nyelvismeretet és közvetítést.

Minden mért készség, illetve kompetencia tekintetében is elegendő információt gyűjt-e a vizsga a vizsgázó nyelvtudásáról?

A kérdést úgy is megfogalmazhatnánk, hogy minden vizsgarész elég hosszú-e, azonban a hosszúság nem tűnik sem elég egzaktnak, sem pedig nagyon tudományosnak. A követelményt szabatosabban úgy fogalmazhatjuk meg, hogy minden vizsgarész elegendő információt nyújt-e a vizsgázó idegen nyelvtudásáról. Van-e olyan vizsgarész, amelynek segítségével nem gyűjthető elegendő információ a vizsgázó tudásáról?⁵

A pontszerzési esélyek mellett további jellemzője a feladatsoroknak a mérési skála/skálák potenciális információtartalma. (A skálák segítségével a vizsgázók tudását, valamilyen szempont szerint, fokozatokban, pontokkal értékelhetjük (0–1–2–3 vagy még több pont. Még a legegyszerűbb dichotóm kérdés is egy kétfokozatú (0 vagy 1 pont) skálának tekinthető.) A skálák száma, fajtái, szerkezetük döntő módon befolyásolják a különféle feladattípusok segítségével nyerhető információt. Az összegyűjthető információ mennyiségét is alapvetően a pontszerzési lehetőségek száma határozza meg, azonban az információ tekintetében az egyes feladattípusok eltérései már jelentősek. Általában igaz az, hogy az elkülönült elemekből álló úgynevezett objektív itemek (feladatok) viszonylag kevés információt gyűjtenek össze. Az állítás alapja az, hogy például a dichotóm itemek csak két fajta információt nyújtanak; vagy azt jelzik, hogy a vizsgázó helyesen válaszolt (1 pont), vagy azt, hogy helytelenül (0 pont). Mivel kevés információhoz jutunk egyetlen dichotóm, 0 vagy 1 ponttal értékelt itemből, a megfelelő mennyiségű információhoz nagyszámú dichotóm item megoldásán keresztül jutunk el. Az ECL, TELC vagy Euro vizsgák írott szöveg értése vizsgarészei 20 pontszerzési lehetőséget kínálnak. Az ebből számítható információs érték mindhárom vizsga esetében 40, mert információt a 0 pontos válasz is szolgáltat. A dichotóm itemek információs értékét tehát az itemek számának kétszerese adja. Vannak olyan elkülönült elemekből (itemekből) álló feladattípusok is, amelyek segítségével itemenként ennél több információ is gyűjthető. A példáink között szereplő ITK írott szöveg értése feladatsora ilyen feladat. A honlapon látható mintafeladat 8 kérdést tartalmaz és mivel az egész feladatra összesen 25 pont szereshető, az egyes itemek, kérdések eltérő számú pontot érnek. Minden item 0 pontjának információs értékét itt is be kell számítani, így azt a megszerezhető 25 pont és a 8 item 0 pontjai számának összege (33) adja ki.

Több, gazdagabb információ nyerhető többfokozatú ('polytomous') értékelési skálák alkalmazásával, amelyek alkalmazására produktív feladatok esetében kerül sor. A vonatkozó értékelési skáláknak több, mint két skálapontja van és legalább 0,1 vagy 2 ponttal,

de még inkább 0,1,2 és 3 vagy még több ponttal értékelhetők. A pontszerzési lehetőségek száma és a hozzájuk tartozó skálák fokozatainak száma együttesen jelezhetik, az egyszerű tanár számára is, melyik feladatsor, vizsgarész vagy nyelvvizsga nyújtja a legtöbb információt a vizsgázó idegen nyelvtudásáról. Míg a produktív feladattípusok esetében a pontszerzési esélyt a kötelezően megoldott feladatok számának, az értékelési szempontok számának és a külön pontozó értékelők számának szorzata adja, az információs értéket a pontszerzési esélyeknek az értékelési skálák fokozataival kibővített szorzata adja. Fentebb az ITK, a BME, Euro és ECL esetében az íráskészség pontszerzési esélyeit ($1*4*2$) 6-tal szorozzuk meg, mert az értékelési skála hatfokozatú, míg a TELC esetében csak 4-gyel, mert mindhárom skála csak négyfokozatú. A BME közvetítési feladatában a 3 szempontot szintén 6-tal szorozhatjuk az ötfokozatú skálák miatt. Az Euro közvetítési vizsgarésze 30 dichotóm itemet alkalmaz, továbbá ehhez hozzáadódik az egyetlen szintén hatfokozatú skála nyújtotta információ, melyet két értékelő egymástól függetlenül alkalmaz.

Mint látható, az információ számbavétele jelentősen árajzolja a vizsgákról alkotta képet. A pontszerzési lehetőségek tekintetében nagyjából azonos kategóriába tartozó ITK, BME és Euro közül az első kettő az információ tekintetében leszakad az Eurótól, míg az ECL elhagyja a TELC-et. Feltűnő az is, hogy a produktív készségek alapos és részletes mérése mennyivel több pontszerzési lehetőséget és információt szolgáltat. Érdeemes tehát rászánni az időt és kiszámolni a pontszerzési lehetőségek számát és az információs értéket. Amennyiben a pontszerzési lehetőségek új esély jelentenek a vizsgázónak, úgy a vizsgából nyerhető bőséges információ erősíti a vizsga „fairségét” is.

3. táblázat. Az információs érték számítása néhány írásbeli nyelvvizsga esetében

Vizsga	Megszerzhető pontok	Összes pontszerzési lehetőség	Információ			
			Írásbeli recepció és produkció (egynyelvű)	Nyelvismeret	Közvetítés	Összesen
ITK	80	76	$(25+8)+(1*4*6*2)=81$	$(50*16/50)=16$	$(10*3)=30?$	$81+16+30=127$
BME	120	79	$(5*2)+(10*2)+(1*4*6*2)=78$	$(50*25/50)=25$	$1*3*6*2=36$	$78+25+36=139$
Euro	75	76	$(20*2)+(2*6*6*2)=184$	–	$(30*2)+(1*1*6*2)=72$	$184+72=256$
TELC	150	46	$(20*2)+(1*3*4*2)=64$	$(20*2)=40$	–	$64+40=104$
ECL	200	40	$(20*2)+(2*5*6*2)=160$	–	–	160

A pontszerzési esélyek, az információ és a mérési hiba összefüggése

Megfogalmazható azon összefüggés is, hogy minél több pontszerzési lehetőséget, illetve információt nyújt a vizsga, annál nagyobb pontossággal lehet a vizsgázó tudását meghatározni. Minél több információt tud a vizsga nyújtani, annál pontosabb lehet a mérés. Fordítva is igaz: minél kevesebb az információ, annál nagyobb a pontatlanság. Az alábbiakban azt mutatom be, hogy azoknak a vizsgarészeknek (feladatsoroknak), amelyeknek információs értéke magas, átlagos mérési hibaértéke általában – kívánatos módon – alacsony.

A vizsgázó nyelvtudásáról gyűjthető információ mennyisége és gazdagsága a mérési hiba fogalmához vezet bennünket. Mivel a vizsgázó tudását nem értékelhetjük minden lehetséges helyzetben, a vizsgában idő sincs erre, ezért mintát kell venni. Továbbá a nyelvtudás, más pszichológiai jelenségekhez hasonlóan, belső jellemzőnek tekinthető, amely senkinek sincs kívül a „homlokára írva”. A nyelvtudást tehát elő kell hívni, meg kell jeleníteni feladatok, kérdések, vizsgáztatók segítségével, de még így is, erőfeszítésünk eredménye nem több, mint szakszerű becslés, amelyet mindig körülölel valamilyen mértékű bizonytalanság. Ezt az utóbbit nevezzük mérési hibának (Horváth, 1993; Szokolosky, 2004). Tegyük fel, hogy diákjaink számára kiválasztjuk azt a feladattípust, amelyet a lehető legobjektívebbnek tartunk, megírunk 20 feladatot (20 pontszerzési esély, egyenként maximum 1 ponttal) és megíratjuk a diákokkal. Kijavítjuk a tesztet, összeadjuk a pontokat, érdemjegyeket adunk, de valószínű, hogy a 14 pontos és a 15 pontos teljesítmények között nincs számottevő különbség, mert a pontszerzési esélyek alacsony száma miatt a „körüllengő bizonytalanság” nagy, nagyobb lehet, mint a jelzett pontkülönbség. Ha e bizonytalanság mértéke például 2 pont, képzeletbeli körzónkkel 2 pont sugarú kört kell rajzoljunk mind a 14, mind a 15 pontos eredmény köré, mert a mérési hiba plusz/mínusz értendő. Látni fogjuk, hogy a két kör egymást jelentősen átfedi, ami annyit tesz, hogy legalább 68 százalék esély van arra, hogy a 14 pontos eredmény, másik hasonló teszt alapján 15 pontos is lehet és fordítva. A mögöttes tudást, hogy a vizsgázó tényleg mennyire jól tud az idegen nyelven, más feladatok alkalmazása esetén is ennyire jó-e (vagy gyenge) a tudása, tehát nem tudjuk elég pontosan megállapítani. A nyelvvizsgák előnyben vannak az egyszerű tanárral szemben, mert komplex módon, azaz több vizsgarészen mérhetik a nyelvtudást, továbbá sokkal több vizsgázóra is számíthatnak. Több száz, vagy több ezer vizsgázó válaszait gyűjtik össze, de a probléma alapvetően azonos a számukra is. Ha több vizsgarészből adjuk össze a pontokat, a bizonytalanság, a mérési hibaértékeket is össze kell adjuk, a nagyobb létszámok következtében mégis kisebb értékekre számíthatunk. A mérési hiba fordítottan arányos a vizsgázótól vett mintában található információ mennyiségével és sokrétűségével.

Az Euro nyelvvizsgából vett adatokkal illusztrálom az információ és a mérési hiba összefüggését. A 4. táblázatban a 2009 márciusa és 2013 augusztusa között lefolytatott B2 szintű vizsgák három vizsgarészének átlagos mérési hibaértékei szerepelnek. Az átlagos hibaérték úgy értendő, hogy az eredményszámításhoz használt szoftver (Linacre, 2013) minden egyes vizsgázónak egyéni hibaértéket számít. Az itt közölt átlagok a vizsgánként 1000–1500 vizsgázó egyénileg számított értékeinek átlagát jelentik meg. A beszédértés és írott szöveg értése vizsgarészeket azért érdemes összevetni, mert receptív készségeket mérnek és szerkezetük szerint nagyon hasonló vizsgarészekről van szó. Egymástól elkülönült objektív elemekből, dichotóm itemekből állnak. A harmadik, úgynevezett szubjektív vizsgarész jelentősen eltér az előbbi kettőtől. Produktív készséget mér, amelyet két értékelő egymástól elkülönülten értékel hat analitikus skála segítségével. A táblázatbeli hibaértékek pontoknak tekinthetők, amelyek nagysága összevethető a vizsgarészenként megszerezhető 25 ponttal. A 2009. márciusi beszédértés vizsga átlagos hibaértéke például 0.5 (fél) pont a megszerezhető 25-höz képest, míg a 2010. decemberi írott szöveg értés vizsgarész átlagos mérési hiba értéke 0.73, azaz majdnem háromnegyed pont szintén a megszerezhető 25-ből.

A vizsgából nyerhető információ tárgyalása során nem feledkezhetünk meg a súlyozás szerepéről sem. A vizsgaközpontok az általános nyelvvizsgák vizsgarészeinek egyenlő súlyozására törekednek, vagyis a vizsga egyes részei az eredmények meghatározása szempontjából egyformán fontosak. Helyes gyakorlatról van szó, mivel általános (nem szaknyelvi) vizsgát oly sokan oly sokféle céllal tesznek, így a vizsga eredménye is bármilyen célra kell felhasználható legyen. Az egyes készségek viszont jelentős eltéréseket mutatnak a tekintetben, hogy milyen eszközökkel mérhetők meg, így az egyenlő súlyo-

zást matematikai eszközökkel kell megvalósítani. Ha egyes vizsgarészek pontszámait ennek érdekében felszorozzák, információ nem vesz el, de nem is keletkezik több. Ha viszont sávosan, egy táblázat alapján lefelé váltják át a nyerspontokat vizsgapontokká, az információ egy része elvész. Az itt tárgyalt vizsgák közül ez történik az ITK és a BME vizsga nyelvismereti feladatsora esetében. Például az ITK 50 ítemes tesztjéből 0 és 15 pont közötti eredmények születnek úgy, hogy néhány szomszédos ítem (például 48, 49 és 50) mindegyike 15 pontot ér. Ez magyarázza, hogy a 3. táblázatban az ITK nyelvismereti feladatsorának miért csak 16 az információs értéke. Hasonló eljárás áldozata a BME nyelvismereti feladatai is. Ha ehhez hozzávesszük azt, amint azt fentebb láttuk, hogy a dichotóm itemekből viszonylag kevés információ nyerhető, továbbá azt a tény, hogy nehéz ilyen feladatsorokat jó minőségben előállítani, megkérdőjeleződik az eljárás értelme és egy olyan elemzésben, amelyik a vizsgából nyerhető információt helyezi a középpontba, a vizsga leértékelése következik.

4. táblázat. Az átlagos mérési hiba az Euro vizsga három vizsgarészében

Vizsga		Beszédértés	Írott szöveg értéke	Íráskészség
2009	március	0,5	0,73	0,55
	június	0,66	0,66	0,53
	szeptember	0,79	0,73	0,54
	december	0,8	0,85	0,63
2010	március	0,79	0,76	0,5
	június	0,71	0,67	0,49
	szeptember	0,79	0,77	0,56
	december	0,99	1,09	0,53
2011	március	0,82	0,86	0,55
	június	0,91	1,05	0,61
	szeptember	0,76	1,12	0,52
	december	0,81	0,86	0,59
2012	március	0,96	1,07	0,62
	június	0,99	0,87	0,64
	július	0,84	0,83	0,54
	szeptember	0,98	1,04	0,57
	december	0,89	1,21	0,51
2013	március	0,86	0,96	0,62
	június	0,95	1,2	0,62
	július	0,73	1,01	0,5
Átlag		0,827	0,917	0,561

Milyen megfigyeléseket tehetünk a 4. táblázat alapján? A táblázatban szereplő 21 Euro vizsga alapján számított legalacsonyabb átlag az íráskészség esetében mutatkozik (0.561 pont). Ennél nagyobb a beszédértéshez kapcsolható átlag (0.827), míg a legnagyobb az írott szöveg értéke esetében (0.917). Mielőtt mélyebben értelmeznénk a megfigyelt különbséget, felvetődik a kérdés, hogy ezek a különbségek mennyire számottevőek: előfordulhat-e, hogy a megfigyelt különbségek csupán a véletlen műve? Erre a kérdésre a statisztikai szignifikancia vizsgálata adhatja meg a választ, először egy ANOVA, majd három t-próba segítségével. Az ANOVA a három átlagot együtt vizsgálja, és csak arra keresi a választ, hogy a megfigyelt vizsgarészek számsorainak három átlaga számottevő különbség lehet-e. Az ANOVA eredménye szignifikáns volt ($F(2) = 43,296$ $p < 0,01$), ami viszont még nem zárja

ki, hogy a három számsor közül akár csak egy kiugró átlag miatt szignifikáns az eredmény és a három közül kettőnek a különbsége viszont ne legyen számottevő. Mindhárom t-próba is szignifikánsnak bizonyult (t írott szöveg értés-írás-készség (19) = 9,427 $p < 0,01$; t beszédértés-írás-készség (19) = 3,004 $p < 0,01$; t beszédértés-írás-készség (19) = 10,865 $p < 0,01$), ami annyit tesz, hogy a megfigyelt átlagkülönbségek elég nagyok ahhoz, hogy a véletlen szerepének ne engedjünk több, mint 5 százalék esélyt.

Az átlagos mérési hiba eltérései magyarázhatók a vizsgarészek szolgáltatott információi különbségei alapján és alátámasztják az információról fentebb mondottakat. A legkisebb mérési hiba, nem csak az átlagot tekintve, hanem a vizsgált időszak tendenciáját is figyelemmel kísérve, az íráskészséghez köthető. Ugyanakkor ennek a vizsgarésznek a legmagasabb az információs értéke (144). Ennél nagyobb mérési hibát figyelhetünk meg a beszédértés esetében, amelynek információs értéke már jóval kisebb (50). A legnagyobb, de a beszédértésnél nem sokkal nagyobb átlagos hibaérték az írott szöveg értéséhez kapcsolódik, amelynek információs értéke 40. A hibaérték tehát fordítottan arányos az információs értékkel. Az utóbbi kettő viszonylag kis különbsége avval a szerkezeti különbséggel magyarázható, hogy a beszédértés vizsgarész 25, míg az írott szövegértés vizsgarész csak 20 pontszerzési esélyt kínál. Hozzá kell tennünk, más tényező is hat a mérési hibára. Ilyen pl. a vizsgázók tömegének, a populáció kis vagy nagy szóródása. Ha eleve kicsik a vizsgázók közötti különbségek, nem várható el, hogy azokat a vizsgafeladatok hozták majd létre, így a mérési hibaérték is szükségképp nagyobb lesz. E tesztek esetében azonban azt nem szabad elfelejteni, hogy jelentős részben ugyanazok a vizsgázók tették le mindhárom vizsgát. Tény az is, hogy a mérési hibaértékek a 4. táblázatban az egyes vizsgaidőszakok között hullámzást mutatnak, valószínűleg a vizsgázói csoportok eltérő szórása függvényében, esetleg az ítemek minősége tekintetében, azonban a vizsgák száma (21) ellensúlyozza ennek a hullámzásnak az esetlegességeit.

A nyelvtanár nyilvánvalóan nem tudja a mérési hiba értékét megállapítani, és így nem vonhat le abból következtetést a vizsga minősége tekintetében, mert az adatokhoz nem fér hozzá. A weblapon vagy nyomtatott tájékoztatókban kiadott információhoz viszont hozzáfér – e sorok írója tudatosan nem is használt más forrást a fenti néhány vizsga bemutatásához. A nyelvtanár nem tud megbízhatóságot sem számítani, viszont ki tudja számítani és össze tudja vetni a pontszerzési lehetőségek számát, az információs értékeket és ennek alapján megbecsülheti, mennyiben végezhetnek alapos mérést az őt érdeklő vizsgán.

Tapasztalati úton, de figyelemmel a mérési hiba fenti, jellemző értékeire is, a komplex vizsgák esetében, minimum 25, de inkább még több pontszerzési esély kívánatos vizsgarészenként, illetve készségenként. Az Euro íráskészség vizsgája mutatja a hibaérték (és az információ) kívánatosan alacsony értékét. A fél pont körüli érték azért megfelelően alacsony, mert ha a ténylegesen mért egyszerű, egész pontértékhez (nyerspontok) hozzáadjuk (vagy kivonjuk, tehát beszámítjuk) a hibaértéket, a pontszám még nem kell megváltozzon. Ehhez képest a fél pontnál nagyobb érték felveti annak a kérdését, hogy a mért, például 16 pontos teljesítmény 17 (vagy 15) pontos teljesítménynek tekinthető-e inkább, hiszen a mérési hiba annak becslése, hogy a vizsga inherens tökéletlenségei következtében mennyivel „mérhettük el” a vizsgázó tudását: mennyivel kaphatott volna több vagy kevesebb pontot, ha a mérés eszköze tökéletes lenne?⁶ A 4. táblázatban az Euro íráskészség vizsgarészének információs értéke jelenleg 144. Mivel az Euro 2013-ban változott, helyesebb talán, ha a célul tűzhető mérési hiba nagyságának számításánál az a szerkezetet vesszük figyelembe, amely a vizsgált időszak nagyobb részében érvényben volt, és amely időszakban az itt felhasznált adatok keletkeztek. Ebben az időszakban a $(2*3*6*2+2*1*11*2)$ képlettel kell számoljunk, ami 116-os információs értéket jelent. Elgondolkodtató, hogy ugyanezt az információs értéket csak 58 dichotóm ítemmel érnék el (vesd össze: ITK nyelvismereti feladatsor)! Ha 0–1–2 pontokkal osztályozott ítemeket

használnánk, ugyanennek az értéknek az eléréséhez, 39 item is elegendő lenne. Ennyi kell, mert az idegen nyelvből, ill. a vizsgázó tudásából kivett mintának nemcsak a nyelvtudás egésze, hanem az egyes készségek, nyelvismereti elemek tekintetében is kellően átfogónak kell lennie és az egyik készségnél (vizsgarészben) kivett minta erényei nem kompenzálják a másik készségből vett minta gyengeségeit.

A fentiek alapján megállapítható az is, hogy a legtöbb magyarországi nyelvvizsga beszédértés és írott szöveg értése vizsgarésze sajnálatos módon messze elmarad a vizsgázótól vett minta nagysága tekintetében. Kevés itemmel vajon jól meg lehet-e mérni a vizsgázó tudását? A hazai vizsgák szerény kivitele különösen szembeötlő, ha az amerikai illetőségű TOEIC vizsga megfelelő részeivel vetjük össze, amelyek egyenként 100 pontszerzési esélyt kínálnak! Annak ellenére, hogy a TOEIC drága vizsga, felvethető, hogy az alacsonyabb árfekvésű magyarországi vizsgák díját megfizető vizsgázó korrekt elbánásban részesül-e. Nem állítjuk a TOEIC példa alapján, hogy a magyarországi vizsgáknak is készségeként 100 pontszerzési esélyt kellene nyújtani, de az információs értékről fentebb leírtak alapján azt igen, hogy 20-nál feltétlenül többet, 40-50-60 pontszerzési esélyt kínálniuk illik.

A „lakmusz”: mennyire jó a beszédértés vizsga?

Amint a kémiaóráról kölcsönzött metafora jelzi, végezzünk „gyorstesztet”, ha nincs időnk az összes vizsgarészt végigkutatni. Nézzünk meg egyetlen vizsgarészt; azt, amely ma, Magyarországon, a nyelvvizsgáztatás terén, sűriti a lehetséges előnyöket és hátrányokat. Beszédértés vizsgát előállítani komoly feladat és „drága mulatság”. A feladatanyagok különféle médiaforrásokat, szövegtípusokat, kommunikációs módozatokat (monológok, dialógusok) kell felölelnie ahhoz, hogy kellően átfogó és mély mintát vegyen a vizsgázó tudásából. A feladatlapnak szinkronban kell lennie a hanganyaggal, mert a vizsga során a vizsgázó nem haladhat saját sorrendje, munkatempója szerint. Munkamódszerének ahhoz a sorrendhez, sebességhez kell igazodnia, amivel a hanganyagot (régebben kazettáról, újabban CD-ről, illetve hangfájlokból) lejátszzák neki. A hangminőség, a hallhatóság, teremakusztika, vagy adott esetben a fejhallgatók minősége mind fontos és igen komoly szakmai, módszertani kihívás elé állítja a feladatfejlesztőket. Nem csoda, hogy a vizsgák egy része a beszédértés racionalizálására, minimalizálására törekszik. Az egyik lehetőség az, hogy a vizsga eleve kevés szöveg- és hangzóanyagra épül, ami magával vonja azt is, hogy alacsony az itemek és pontszerzési esélyek száma is. Ennek kevésbé nyilvánvaló változata az, amikor a kevés szöveghez egyenként több (sok) itemet kapcsolnak: az ECL például összesen 2 szöveghez egyenként 10 itemet kapcsol, vagy az Euro, amely egy szövegéhez 9, egy másik szövegéhez pedig 10 itemet. Az ilyen gyakorlat azért problematikus, mert a készség és a hangzóanyagok természete szerint gyakran csak viszonylag kevés (3–4–5) kérdés adódik egy egyébként minden tekintetben megfelelő szövegnél. Az ideális az lenne, ha vizsgánként viszonylag sok, akár 6–7, vagy még több szöveget alkalmaznának a vizsgaközpontok. Ha ez teljesülne, elég lenne szövegenként körülbelül 5 item is ahhoz, hogy a pontszerzési esélyek száma és az információs érték megfelelőbb legyen. Egy másik lehetőség az, mint az korábban gyakorlat volt például a BME-n, hogy adott hangzóanyaghoz két feladatsort is készítettek (a megfelelő terem hiánya és a hanganyag elkészítésének magas költsége miatt) és a vizsga során a hanganyagot két egymást követő vizsgázói csoportnak játszották le. A vizsgabiztonság fenntartása érdekében a két csoportot „zsilipeléssel” különítették el (*Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület*, 2003).

Itéletalkotásunk során ne veszítsük szemünk elől azt a tény, hogy a beszédértés készsége még ma is egy nem minden tekintetben megértett, viszonylag keveset kutatott készség (*Buck*, 2001), azonban feltehető, hogy ha a vizsgaközpont a beszédértés vizsgálatának nehéz (és drága) feladatát jól oldja meg, a vizsga többi részében sem végez rossz

munkát. Bár ma már nem lehet nyelvvizsgát akkreditálni a nélkül, hogy bármelyik szintje ne tartalmazna külön beszédértés (hallott szöveg értése) feladatsort (vesd össze: Fazekas, 2004, 42. o.), a beszédértés vizsgák még mindig nagy különbségeket mutatnak (5. táblázat). Az ITK egyetlen (!) szöveghez kapcsolódó itemsor alapján értékeli, míg a BME és az ECL kettő, a TELC és az Euro három szöveget alkalmaz. E két utóbbi mintafeladat-soraiból az is kitűnik, hogy az egyik szöveg valójában több rövidebb „szövegecske”, amely tovább szélesíti az idegen nyelvi készségből vett mintát, tükrözve annak összetettségét.

A megszerzhető pontok száma a beszédértés esetében sem eléggé informatív. Csak azt mutatja, hogy a pontokat általában felszorozzák, hogy illeszkedjenek a szóbeli interakciós részéhez. A pontszerzési esélyek száma, de még inkább az információ már sokkal többet elárul. Az ITK honlapról is letölthető mintafeladata meglepően kevés esélyt nyújt. Ezt némileg javítja, hogy a 7 item mindegyike többfokozatú skálának tekinthető, de az információs érték még így is csak 27! Ehhez képest az 5. táblázatban a vizsgák többségének információs értéke 40, míg a legutóbb, 50, az Eurót jellemzi.

5. táblázat. Néhány beszédértés vizsga pontszerzési esélyei és információs értékei

Vizsga	Megszerzhető pontok	Pontszerzési esély	Információ
ITK	20	7	$2+4+6+2+1+3+2+(7*1)=27$
BME	60	20	$(10*2)+(10*2)=40$
Euro	25	25	$(6*2)+(9*2)+(10*2)=50$
TELC	75	20	$(5*2)+(10*2)+(5*2)=40$
ECL	25	20	$(20*2)=40$

Véleményünk szerint az a jobb beszédértés vizsga, amelyik vállalja sok hangzóanyag/feladat elkészítését, sőt hangzóanyagot még más vizsgarészekben is alkalmaz. Ilyenre is van (volt) példa. Konkrétan, a hangminőségen, a kérdések jóságán, megfelelőségén, stb. túl érdemes megvizsgálni, hogy a beszédértés vizsga egyes kiadásai tartalmazzanak-e legalább három feladatot (megfelelő hangzóanyaggal, illetve hangfelvétellel). Ezt a minimumot a mérési feladat fent leírt technikai-tartalmi összetettsége adja ki.

A beszédértés vizsga példája egyben a minta mélységével és átfogó jellegével kapcsolatos gondolatok összefoglalására is alkalmas. A beszédértés vizsgarész az akkreditációs rendszerben a szóbeli (rész)vizsga alkotóeleme, tehát az eredményeket a beszéd-készség vizsga eredményeivel együtt számítják. Ez egyben az is jelenti, hogy aki ilyen vizsgára jelentkezik, hátrányban lehet másokkal, akik a komplex nyelvvizsga írásbeli részére jelentkeznek. Miért? Míg a szóbeli legfeljebb két vizsgarészből áll, addig az írásbeli legalább kettő (írott szöveg értése, írásbeli kompozíciós készség), de inkább több vizsgarészből, amennyiben az adott vizsga nyelvi rendszerismeretet és közvetítést is tartalmaz. Logikus, hogy a vizsgázó több készség tekintetében, több feladaton bizonyíthat, különösen akkor, ha az írásbeli vizsga kettőnél több vizsgarészt tartalmaz. Ha a pontszerzési esélyek száma, és így az információs érték is magas, az írásbeli vizsga több esélyt nyújt, a vizsgázóra nézve „fairer”, mert a szóbeli beszéd-készség részének megvannak a maga korlátai. A beszéd-készség mérésekor korlátozza a pontszerzési esélyek számát, hogy még páros értékelés esetén is a vizsgáztatóktól csak néhány, az íráskészségnél mindenesetre kevesebb értékelési szempont figyelembe vételét lehet elvárni, mert a vizsgázó megszólaltatása (interlokúció) is odafigyelést kíván meg. Ezért az egyik értékelő vagy egyáltalán nem osztályoz, vagy csak az összbenyomást osztályozza. Ha a szükségképpen korlátozott beszédértés méréséhez egy „rövid” beszédértés vizsga társul (például egy feladat/hangzóanyag, csupán néhány kérdéssel), szinte kizárt, hogy a vizsgázó idegen nyelvtudását jól megmérjék: nem kap elég pontszerzési esélyt és a mérés az egész szóbeli vizsgán csorbát szenved.

Vannak-e publikált folyamatszerű követelmények az adott nyelvvizsgálóhoz?

Ez a kérdés a nyelvtudás mérésének egy fentebb nem vizsgált (csak említett) aspektusára vonatkozik. A folyamatszerű követelmények a méréssel szemben támasztható olyan követelményeket ölelnek fel, amelyek a vizsgáztatási folyamat egyes állomásaiként írhatók le (Andor és mtsai, 1999). A folyamatszerű követelményeknek, ha a vizsgaanyag fejlesztését nézzük, a 1. ábrán felsorolt tevékenységeket kell felölelnie. Ha az értékelők feladatai felől közelítjük meg, a 2. ábrán felsorolt lépések állíthatók fel mint az eljárás kötelező részei. Tudva levő, hogy míg a vizsgaleírások meglehetősen statikus képet festenek egy nyelvvizsgáról, mintegy „pillanatfelvételt” készítve arról, hogy miből áll és milyennek kell lennie a vizsgának, addig a folyamatszerű követelmények ennél dinamikusabbak: arról szólnak, milyen folyamatnak kell megtörténnie, milyen eljárást kell lefolytatni, s nem csak a vizsgán, hanem az előtt és az után is ahhoz, hogy a vizsgaeredményeknek meglegyen a kellő érvényessége.

1. feladattervezetek elkészítése (feladatírás)
2. moderálás, a feladatok bírálata (bizottsági szakasz)
3. a feladattervezetek módosítása
4. a tervezett feladatok próbatesztelése, adatelemzés, a jóságmutatók ellenőrzése
5. további módosítások, nyomdai előkészítés, ellenőrzés
6. a vizsga lefolytatása (megíratása)
7. a dolgozatok értékelése (javítás)
8. válaszadatok bevitel, a feladatsor ellenőrzése (jóságmutatók alapján)
9. az eredmények kiszámítása
10. standardizáció, a határoló pontérték meghatározása.

1. ábra. A folyamatszerű követelmények a vizsgaanyag-fejlesztés szempontja szerint

1. vizsgáztató-tréning
2. benchmarking (tréning a vezető vizsgáztató iránymutató értékelése alapján)
3. a vizsga lefolytatása
4. az eredmények elemzése, jóságmutatók alapján
5. az eredmények kiszámítása
6. a határoló pontértékek kiszámítása

2. ábra. A folyamatszerű követelmények a vizsgáztató-képzés szempontjából

A folyamatszerű követelmények betartása igen fontos szerepet játszhat abban, hogy megítélhessük a vizsgák minőségét. Csupán és önmagában az, hogy a vizsgaközpont munkatársai minden egyes vizsgaanyag fejlesztése során, minden vizsgára (vizsgaidőszakra) való felkészülés során végigjárják a folyamat egyes „stációit”, a vizsga érvényessége, jobb minősége irányában hat még akkor is, ha e folyamatok természetes jellemzője, hogy a vizsgázók, tanáraik és általában a nagyközönség előtt e folyamatok nem vagy csak részben láthatók. Ezt a fajta érvényességet procedurális (vagy diskurzív) érvényességnek nevezzük (Somlai, 1997, 128. o.). A folyamat minden egyes eleme hozzájárul a vizsga minőségéhez, viszont a publikált tájékoztatókban, weboldalakon általában nem találhatók meg. Nem lehet tudni, hogy miért. A NYAT akkreditációs kézikönyve is mint önálló, évente kiadott kiadvány megszűnt 2008 után. Ami maradt a magyarázó, tájékoztató részek elhagyásával, az a NYAT honlapján található „váz”, amely igen kevés a folyamatszerű követelmények jelentőségét jobban megérteni kívánó tanár és szakember számára.⁷ A folyamatszerű követelmények hiányára a szeminaristák kutatási eredményei

is figyelmeztettek. Diákjaim fentebb leírt kutatásai során kiderült, hogy az áttekintett nyelvvizsgák közül csak egy publikálta a vizsgafolyamat leírását!

A folyamatszerű követelmények fontosságának elismerése, mi több, publikálása természetesen nem garantálja, hogy azokat be is tartják. Annak megválaszolása, hogy betartják-e, vagy ha nem, akkor milyen alternatív, ekvivalens eljárást követnek, a NYAT felülvizsgálatok feladatai közé tartozik és legfeljebb a mérési szakember számára, de nem átlátható a diákjait vizsgára felkészítő tanár számára. A folyamatszerű követelmények teljesülését a vizsgaközpontok dokumentációs kötelezettsége alapján rendszeresen ellenőrzi a NYAT, de biztosak lehetünk-e benne, hogy a NYAT „mindent lát”? Az, hogy az ellenőrzés a NYAT feladata, még nem jelenti azt, hogy egy ilyen cikkben tárgyalni sem érdemes. Cikkünk következő, a megfigyelésről szóló fejezetéhez vezet már át az a záró gondolat, hogy a folyamatszerű követelményekről szóló hivatalos tájékoztatást célszerű a vizsgáztatásban részt vállaló tanár kollégák által elmondottakkal ütköztetni.

Megfigyeléssel és információszerzéssel megválaszolható kérdések

A vizsgafolyamatok azért is nehezen átláthatók, mert jelentős részben nem a vizsgázó szemei előtt zajlanak, hanem a vizsgaközpont berkein belül, a háttérben. Vegyük csak a fenti ábrák néhány elemét. A feladatfejlesztés során az új feladatok bírálata (moderálása) egyéni és bizottsági szakaszokra bontható. A vizsgaközpont munkatársai megkapják a feladattervezeteket, egyénileg áttanulmányozzák, megoldják a feladatokat, mert így tudják a vizsgázó helyzetét a legjobban átérezni és így tudnak felkészülni a bizottsági szakaszra, ahol egy értekezlet vagy belső levelezés keretében vitatják meg és hoznak döntést a feladattervezetekről. Világos, hogy a külső szemlélő számára, de még a mérési szakember számára is, ez a „bizottságosdi” nem elérhető. Láttuk, a folyamatszerű követelmények igen fontosak (lennének), de a vizsgaközpontok zárt világába a nyelvtanár alig tekinthet be. A vizsgaközpontban végzett munka minősége azonban, némely aspektusát tekintve, igenis felmérhető még a nyelvtanár számára is. A következőkben erről lesz szó.

Hogyan számítják a beszédértés (vagy íráskészség) jegyeket?

A folyamat olyan aspektusa, amely bizonyos mértékig átláthatók a kívülről számunkra is például a pontszámítás módja performancia típusú vizsgarészekben, amely jó és kevésbé jó módszerekről árulkodhat. A vizsgák egy részénél, helyesen, a két egyébként köztelevő értékelő által adott pontokat összeadják, vagy átlagolják, más vizsgáknál azonban az értékelés során a pontokat egyeztetik és megállapodnak a közösen adott pontokban. Ez utóbbi módszer nem teszi lehetővé az értékelők munkájának ellenőrzését. Utólag ugyanis nem lehet megválaszolni a megbízható értékelés és a két értékelő egyetértése mértékének igen fontos kérdését, mert annak feltétele lenne, hogy a pontértékek az értékelőkhöz mint egyénekhez és nem a párokhoz legyenek kapcsolhatók. Ha nincsenek a külön adott pontértékek rögzítve, az egyeztetett pontértékeket utólag visszabontani már nem lehetséges. Nézetünk szerint az a vizsga a jobb, ahol a párban dolgozó értékelők pontértékeit külön-külön rögzítik későbbi elemzés, minőségbiztosítás céljából.

Milyen hamar hirdetik meg az eredményeket?

Nem feltétlenül az a jobb vizsga, ahol az eredményeket igen hamar publikálják. Bár érthető a vizsgázók törekvése (és tanáraik elvárása), hogy minél hamarabb lezárhassák a vizsgázást, abszurd, de valós az a fentebbi példa, amelyben a vizsgáztatók a szóbeli vizsga végén kifüggesztik annak eredményeit a vizsgaterem ajtajára. Ha a vizsgáztatók így módon hozzák nyilvánosságra az eredményeket, teljesen kizárt, hogy a folyamatszerű követelményekből, amelyek az eredmények elemzését írják elő, bármit is megvalósítsanak. Evvel a módszerrel bármiféle utólagos ellenőrzés és korrekció lehetősége kizárt, ez pedig elég egyértelműen a vizsga gyengeségét jelzi. Lényegében véve arról van szó, hogy a vizsgaközpontnak nincs minőségbiztosítása; a rossz üzenet pedig nem más, mint hogy „a díjat köszönettel elfogadjuk, de ezért a vizsgázók sokat ne várjanak”. Az a vizsga tekinthető jobbnak, ahol az eredmények publikálása előtt van idő a mérési eszközrendszer (ennek része a vizsgáztató is) működésének ellenőrzésére.

Reális-e a vizsgán a megfelelési ráta (arány)?

A nyelvvizsgákon a mérés elsődlegesen a vizsgarészekben történik, azonban a vizsgarészek eredményeit valamilyen módszerrel összesíteni is kell a vizsga komplexitása és az áttekintés miatt is. Ezt az összesített teljesítményt (összpontszám) figyeli mindenki más: a vizsgázó, a tanára, a kolléga, a vizsgaközponttal versenyben lévő másik vizsgaközpont vezetője, stb. Ilyenformán értéktételek alakulnak ki „könnyű” vizsgákról, amennyiben a megfelelési rátát magasnak értékelik, vagy „nehéz” vizsgákról, és a tanárok is ezek szerint adnak diákjaiknak tanácsot. Nyilvánvalóan a „könnyű” vizsga rendkívül vonzó, hiszen – nem vitás – senki sem szeret vizsgázni és a jó eredményért külön erőfeszítést tenni.

A megfelelési ráta vizsgálata valóban jelenthet valami fontosat. Ha 65 százalék felett vagy 35 százalék alatt van, elmondhatjuk, a megfelelés valamely oknál fogva igen magas vagy igen alacsony az adott vizsgán. A közbenső tartományt lehet a „reális” jelzővel leírni. Hogy miért a középső tartományt lehet reálisként jellemezni, a magyarázat tulajdonképpen egyszerű: nem vagyunk tökéletesek, senki és semmi sem tökéletes. A vizsgázók a felkészülés során hibáznak; van, aki nem tud a megfelelő tempóban a vizsgára felkészülni és lemarad, a vizsga idején még nem áll megfelelő szinten; van, aki „beprobálgozik”, bár tudja, vagy tanára mondja, hogy még nincs itt a vizsga ideje. Van, aki a korai vizsgatapasztalatot tartja kellő motivációs forrásnak és van, hogy maga a vizsga sem sikerül a legjobban, vagy nem jól méri fel saját tudását a jelentkezés előtt, stb. Száz és száz okot lehet felsorolni tehát, amiért az adott vizsgahelyzet nem optimális és nem időszerű. Ezért is volt, hogy elképedéssel hallgattuk a szakembert, aki öntudatosan magyarázta el, hogy a vizsga, amelyben ő akkor részt vett, igen magas (90 százalékos) megfelelési arányt teljesít (Németh Zsuzsanna, személyes közlés). Az ehhez hasonló megfelelés legfeljebb a felkészítő kurzusokon elképzelhető (ott is nehezen), ahol a tanár abban a helyzetben van, hogy tanácsot adjon. A vizsgaközpontok azonban nincsenek abban a helyzetben, hogy tanácsot adjanak. Ez nem is feladatuk, sőt az államilag elismert nyelvvizsgáztatás rendszerének lényege, hogy szintező vizsgákat (‘proficiency testing’) működtetnek, ahol a vizsgáztatás és annak sikere-kudarca nem függhet a vizsgázó tanulmányi „előéletétől”. A logikailag (statisztikailag) legvalószínűbb, az emberi létben a tökéletesség hiányát figyelembe vevő, elméletileg legvalószínűbb megfelelési ráta az 50 százalék körüli érték. Ez azonban csak egy támpont, távolról sem szabad kizárólag erre figyelni, de az 50 százalék körüli érték arra utal, hogy a követelmények reálisak, és a jól és nem elég jól felkészült vizsgázók egyensúlyban vannak.

Reális-e a ponthatár (határoló pontérték)?

A fentiekből látható, mennyire bizonytalan, milyen hozzávetőleges csupán az ítélet, amely a megfelelési ráta vizsgálatából következhet, sokan mégis ebből próbálnak következtetéseket levonni. A bizonytalanság részben abból is fakad, hogy a sikeresség minimum ponthatára (vagy határoló pontérték, lásd: *Európa Tanács*, 2007) mintegy ráhatással van a megfelelési ráta alakulásába. Elméletileg a NYAT által megkívánt és 2007–2008 során lefolytatott illesztési eljárások eredménye az kellene legyen, hogy mind a határoló pontérték, mind a megfelelési ráta a *Közös Európai Referenciakeret* (PTMIK, 2002) adott szintjéhez (B1, B2, stb.) igazodik, illetve azt számszerűsíti. Az így lefolytatott illesztési munka eredménye igaz is lehetett 2008-ban. Akkor mintegy „pillanatfelvétel” készült, amely a továbbra is engedélyezett vizsgákat a KER-hez illesztettnek mutatta. Azóta azonban sok idő telt el és nem lehet tudni, az illesztettség továbbra is fennáll-e, fenntartása mennyire sikerült a nyelvvizsgáknak. A korábban illesztett vizsga nem biztos, hogy most is illesztettnek tekinthető.

A minimum ponthatár (határoló pontérték) akkor tekinthető reálisnak, ha a komplex vizsga részeredményeit összegző skálán (legyen az százalék vagy pontszám, például 0–150-ig) a skála középső tartományában helyezkedik el. Ennél pontosabb meghatározása már nehéz. A nyelvtudásmérés nemzetközi irodalmában nem találunk fogódzót. Nincs a közismert 50 vagy 60 százaléknak, vagy más hasonló értéknek a többlet kizáró módszertani alapja (*Alderson, Clapham és Wall*, 1995). Elméleti alapja azonban a skála középső tartományának viszont lehet, de akkor sem egy vagy más konkrét értéknek (például 57 százalék). A pontskálák, ugyanis, függetlenül attól, hogy a részvizsgákat mutatják-e vagy az összeredményt, a skála középső tartományában mérnek a legjobban. Középen sok az információ, sok a ponteredmény, tehát itt lehet a legkisebb mérési hibával dolgozni, míg a skála szélei felé kevesebb a ponteredmény. Egyre kevesebb az egyre jobb vagy egyre gyengébb tudású vizsgázó és az őket mérő egyre nehezebb vagy egyre könnyebb feladat. A vizsgán a pontmaximumot teljesítő vizsgázóról pedig elmondhatjuk, hogy mérhetetlen, mert ha teljesítette a maximumot, elérhette volna a maximum +1, +2, vagy akár +3 pontot is.⁸ Mindezek alapján kimondható, hogy a ponthatár akkor lehet reális, avagy az a jobb vizsga, ha a maximális összpontszám 50–60 százaléka körül mozog. Ez az elméleti alap segíthet a figyelmes szemlélőnek.

Akkreditált-e a nyelvvizsga?

Azokban kérdésekben, amelyekre a nyelvtanár nem kaphat választ, a Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ korábbi döntéseire és munkájára kell hagyatkozni. A nyelvvizsga-akkreditáció 1998-tól, illetve 2000-től indult. Munkáját sok siker (a szakmai követelmények felállítása, az akkreditációs munka elvégzése, a magyarországi vizsgarendszereknek a KER-hez való illesztése 2007–2008 folyamán, illetve a vizsgarendszerek időszakos ellenőrzése) és néhány fájdalmas kudarc kísérte (néhány rossz döntés, testületi döntés miniszteri felülbírlása legalább egyszer), mégis az akkreditáltság státusa jelent valami támpontot a vizsga minőségére.

A KER-hez való illesztés időszaka után a vizsgán sikeresen megfelelők aránya csökkent, amit – hozzáértők szerint – csak részben magyarázhat az iskolás és egyetemista korosztályok létszámának csökkenése. A magyarázat, amelyet e sorok írója kapott, a KER-hez való illesztést jelöli meg mint valószínű okot.

Összefoglalás

Az itt tárgyalt tíz kérdés lehetőséget teremt a nyelvtanároknak, hogy egyszerű eszközök segítségével megalapozottabb véleményt formáljanak nyelvvizsgákról. A szakértői szint összetett véleményalkotása redukálható egy viszonylag egyszerű kérdéssorrá, amely, a lehetőségesség és valószínűsíthetőség szintjén, választ adhat arra kérdésre, melyek a jobb nyelvvizsgák. Feltételezhető, hogy a válaszok szóródni fognak és nem biztos, hogy lesz olyan jó vizsga, amelyre mind a tíz kérdésre pozitív választ adhatunk. A maximum azonban nem is fontos. A cél szempontjából elég annyi is, hogy kiderül, melyik vizsgára lehet a legtöbb több pozitív választ adni a kérdések kapcsán.

Bár nem vizsgáltunk meg minden magyarországi vizsgát, az itt kapott eredmények nem tekinthetők elég jónak. Az elkülönült elemekből álló itemsorok általában nem nyújtanak elég pontszerzési esélyt és információt, a produktív integratív itemekből viszont, amelyekkel az elkülönült elemekből építkező vizsgarészek felváltandók-felválthatók lennének, nincs elég a vizsgákban, így nem is alkothatnak megfelelő mintát.

A cikk lektorálása során felmerült, célravezetőbb és etikusabb lenne-e, ha a vizsgák anonimizálva kerülnének elemzésre a cikkben. Véleményünk szerint ez azonban egyrészt épp a cikk célját, a nyelvtanári kar tájékoztatását (és a cikk érdekességét) ütné, másrészt pedig – ismét hangsúlyozzuk – a cikk semmilyen titkos, publikus helyen fel nem található, viszont az összehasonlításra alkalmas információt nem szellőztet meg.

Szinte hallok a kifogást, hogy az itt leírt számítások csak a vizsgák megbízhatóságával foglalkoznak, pedig a vizsga érvényessége (validitása) ennél előbbre való. Tény, hogy nyelvtanári körökben gyakran (?) hallani a nézetet, amely úgy helyezi előtérben az érvényességet, hogy elválasztja a megbízhatóságtól, és azt hangsúlyozza, hogy egy vizsga lehet megfelelő érvényességű anélkül, hogy megbízhatósága megalapozott lenne (Christopher Ryan, személyes közlés). Ez a különbségtétel és rangsorolás azonban figyelmen kívül hagyja, hogy az idegen nyelvtudás mérésének irodalmában, sőt a pszichológiai és pedagógiai mérés szakirodalmában is, egyetértés van a tekintetben, hogy a mérés megfelelő megbízhatósága nélkül nem képzelhető el annak érvényessége sem, néhány kulcsfontosságú mű tanúsága szerint is (*Messick*, 1989; *Kane*, 2006; *Bachman*, 1990; *Bárdos*, 2002). A megbízhatóság az érvényesség sine qua non típusú feltétele, és mint ilyen, nem engedi meg a voluntarista szétválasztást. Ha nem megfelelő a megbízhatóság, az érvényesség sem lehet megfelelő. Lehet bármilyen jó az egyetlen íráskészség vagy szóbeli feladat, ha nincs elég értékelő, vagy munkájukat nem végzik jól, az érvényesség biztosan csorbát szenved. Hozzátesszük, az érvényesség nem is magának a feladatoknak, itemeknek, vagyis a vizsgaanyagoknak a jellemzője, hanem az vizsgaeredmények adott értelmezésének (*Bachman*, 1990). Ha jól megnézzük e cikk néhány állítását, továbbá a néhány kérdést, amely látszólag a megbízhatóságot helyezi előtérbe, nem a megbízhatósággal foglalkozik a fogalom valódi értelmében. A megbízhatóság ugyanis a vizsgázó válaszadataira adott pontértékek – a számok – értékmérője (*Bachman*, 1990), evvel szemben e cikkben arról volt szó, hogy a tanár papír és ceruza vagy kalkulátor segítségével mit tudhat meg a vizsgákról. Lényegében tehát e cikk egy vélelmezett megbízhatóságot vizsgál, hiszen a tanár jellemzően nem fér hozzá válaszadatokhoz. A cikk azt (is) vizsgálja, hogy feltételezve, hogy a feladatok és az értékelők maguk kiválóak, a vizsgaközpont milyen szintű megbízhatóságot érhet el a legjobb esetben.

A cikk megírásának időpontjában kurrens és széles elfogadottsággal bíró érvényesség nézetek (különösen *Messick*, 1989 és *Kane*, 2006) alapján minden itt feltett kérdés végső soron a vizsga érvényességét veszi célba. A legfontosabbat, azt, amelyik arról szól, hogy amit a vizsga a maga keretei között megmér, nyelvtudásnak tekinthetjük-e, tárgyalásunk során az első helyre tettük. A jó vizsga e kritériumának pontosabb meghatározása azonban nehézségbe ütközik, mert a nyelvtudás mibenléte, tagolása és alkotóelemei nem

tekinthetők állandónak, történetileg változó fogalomról van ugyanis szó (Bárdos, 2003). Az érvényesség tárgyalásához tartozik a folyamatszerű követelmények betartásáról szóló kérdés is csakúgy, mint a cikkben feltett többi jelentősebb és kevésbé jelentősnek tekinthető kérdés. Az érvényesség összetett fogalom. Különféle, a célzott (elvárt, remélt) értelmezést megerősítő bizonyítékot, adatot és információt integrál, de az érvényesség megalapozásához továbbá a célzott értelmezéstől eltérő vagy avval ellentétes értelmezéseket ('rival hypotheses') is meg kell tudni dönteni (Messick, 1989, 35–36. o).

Irodalom

- Alderson, J. C., Clapham, C. és Wall, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Andor József, Berényi Sarolta, Borgulya Ágnes, Dávid Gergely, Fekete Hajnal, Heltai Pál, Lengyel Zsolt, Németh Zsuzsanna és Völgyes Gyöngyvér (1999): *Az államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyve*. Professzorok Háza, Budapest.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő (2003): A nyelvtudás megítélésének korlátai. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 28–39.
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buck, G. (2001): *Assessing Listening*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cambridge English Language Assessment (2013): *Principles of Good Practice. Quality Management and Validation in Language Assessment*. 2013. 11. 17-i megtekintés, <http://www.cambridgeenglish.org/images/22695-principles-of-good-practice.pdf>
- Carroll, J. B. (1961): Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. In: *Testing the English Proficiency of Foreign Students*. Center for Applied Linguistics, Washington, DC.
- Carroll, J. B. (1980): *Testing Communicative Performance: An Interim Study*. Pergamon Press, Oxford.
- Carroll, J. B. (1981): Specifications for an English language testing service. In: Alderson, J. C. és Hughes, A. (szerk.): *Issues in Language Testing*. ELT Documents 111. The British Council, London.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T. Press, Cambridge, Mass.
- Csepes Ildikó (2012): Államilag elismert nyelvvizsgáztatás: Kik és hogyan látják el a szakmai felügyeletet? *Modern Nyelvoktatás*, 18. 4. sz. 57–60.
- Davies, A. (1978): Language Testing. Survey Article Parts I and II. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 2. 3–4 sz. 145–159. és 215–231.
- Dávid Gergely (2001): *A Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület bírálati eszközeinek próbája*. Előadás: I. Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2001. 10. 25–27.
- European Association for Language Testing and Assessment. (é. n.): *EALTA guidelines for Good Practice in language Testing and Assessment*. <http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/English.pdf>
- Európa Tanács (2007): *Szintillesztési módszertani segédlet a Közös Európai Referenciakerethez című Kézikönyvhöz*. Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület, Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest.
- Fazekas M. (2004, szerk.): *A (nyelv)tudás hatalom! Avagy minden, amit az államilag elismert nyelvvizsgákról és az emelt szintű idegennyelvi érettségiről tudni lehet*. Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest.
- Fekete Hajnal és Óvári Valéria (szerk.) (2004): *Nyelvtudásmérési terminológiai szótár. Magyar nyelvű kiadás*. Idegennyelvi Továbbképző Központ, Budapest.
- Hymes, D. H. (1972): On communicative competence. In: Pride, J. B. és Holmes, J. (szerk.): *Sociolinguistics: selected readings*. Penguin Education, Harmondsworth, Middlesex. 269–293.
- Horváth György (1993): *Bevezetés a tesztelméletbe*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Hughes, A. (2003): *Testing for Language Teachers. Second Edition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kane, M. T. (2006): Validation. In: Brennan, R. (szerk.): *Educational measurement*. 4. kiadás. American Council on Education and Praeger, Westport, CT. 17–64.
- Király Zsolt (2012): Az angol érettségi „hallott szöveg értéke” feladatának gyártási technológiája. *Modern nyelvoktatás*, 18. 3. sz. 55–66.

- Lado, R. (1961): *Language Testing*. Longman, London.
- Linacre, J. M. (2013): *Facets: Rasch Measurement Computer Program*. Version 3.71 [Computer software] Mesa Press, Chicago.
- McNamara, T. (1996): *Measuring Second Language Performance*. Longman, Harlow.
- McNamara, T. (2000): *Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Messick, S. (1989): Validity. In: Linn, R. L. (szerk.): *Educational measurement*. American Council on Education/Macmillan, New York. 13–103.
- Messick, S. (1995): Validity of psychological assessment. *American Psychologist*, **50**. 9. sz. 741–749.
- Morrow, K. (1977): *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. Royal Society of Arts, Reading.
- Morrow, K. (1979): Communicative Language Testing: Revolution or Evolution? In: Brumfit, C. J. és Johnson, K. (szerk.): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford. 143–159.
- Morrow, K. (1983): Some comments on Issues. In: Hughes, A. és Porter, D. (szerk.): *Current Developments in Language Testing*. Academic Press, London.
- Morrow, K. (1986): The Evaluation of Tests of Communicative Performance. In: Portal, M. (szerk.): *Innovations in Language Testing*. NFER-Nelson, Windsor, Berks. 1–13.
- Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (2003): *Részletes jelentés a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem nyelvviszga-rendszerének felülvizsgálatáról*. Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest.
- PTMIK (2002): *Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció: A kulturális átöröklés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina, Budapest.
- Szokolszky Ágnes (2004): Kutatómunka a pszichológiában. Osiris Kiadó, Budapest.
- Weir, C. J. (1990): *Communicative Language Testing*. Prentice Hall, Hemel Hempstead, Herts.
- Weir, C. J. (1993): *Understanding and Developing Language Tests*. Prentice Hall, Hemel Hempstead, Herts.

Jegyzetek

¹ <http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/Hungarian.pdf>

² <http://www.oktatas.hu/nyelvvizsga/nyelvvizsgakozpontoknak/fogalomtar/>

³ Bár az alapkészségek leírását Bárdos (2005) a 19. századba vezeti vissza (*Marcel*, 1869), e cikk szempontjából fontosabb, hogy a készségek elkülönített mérését az idegen nyelvek kommunikatív mérése is hagyományként vitte tovább (*Carroll*, 1961).

⁴ Nincs szó arról sem, hogy a készségek használata nem a nyelvtudás megnyilvánulása lenne.

⁵ Az, hogy mennyi információ tekinthető elegendő információnak, nyilvánvalóan nem könnyen megválaszolható kérdés. A mérési hiba szerepének tár-

gyalásakor teszünk kísérletet arra, hogy e tekintetben használható támpontot nyújtsunk.

⁶ Ugyanezt a gondolkodást követi számos szoftver, köztük a Facets (*Linacre*, 2013) is, amikor alapbeállítás szerint számításait akkor tekinti befejezettnek, ha a nyerspont-átlagok és a mért értékek átlagai között már csak fél pont különbség van.

⁷ http://www.nyak.hu/nyat/doc/ak2012/Folyamatszeru_kovetelmenyek.htm

⁸ Azon skálák esetében, melyek végesek (például a nyerspont skála), a szélső pontértékeknél lecsökken a mérési hiba (Feliánka Kaftandjieva, személyes közlés), míg a végtelen skálák esetében (például a valószínűségi mérésnél alkalmazott logit skálánál) a szélső értékeken hirtelen megnő a mérési hiba.

Adaptív tesztek készítésének folyamata

A technológia elterjedése nemcsak mindennapi életünket, hanem az oktatás, ezen belül a mérés-értékelés folyamatát is jelentős mértékben befolyásolja. A hagyományos tesztelést egyre inkább felváltja a számítógép-alapú mérés, mely lehetővé teszi új, innovatív tesztelési eljárások alkalmazását (Molnár, 2010). Adaptív tesztelés során a tanulók nehézségben saját képességszintjükhöz illeszkedő feladatokat kapnak, ezáltal megvalósul a személyre szabott tesztelés (Keng, 2008).

A számítógépre alapozott adaptív tesztelés elméleti alapjainak kidolgozása már a 20. század első éveiben megtörtént, gyakorlati megvalósítása a számítógépek alkalmazásáig váratott magára (Linacre, 2000). Napjainkban, a számítógépek egyre nagyobb mérvű elterjedésével és a valószínűségi tesztelmélet térhódításával megteremtődtek a feltételei az adaptív tesztelés egyre szélesebb körben való felhasználásának. Alkalmazásuk terén az Egyesült Államok vezet, de az utóbbi időben Európa egyre több országában állnak át adaptív tesztekkel történő vizsgáztatásra (Magyar, 2012), illetve ezzel párhuzamosan új generációs értékelési módszerek kidolgozására (Molnár és Latour, 2011; R. Tóth, Molnár, Latour és Csapó, 2011).

Az adaptív teszteknek számos változata létezik, az item-alapú tesztektől a lineáris alteszteket alkalmazó többszakaszos tesztekig, az alapelvet tekintve azonban mindegyik adaptív teszt hasonlóan épül fel. A tanulmány célja áttekintést adni az adaptív tesztek készítésének folyamatáról és bemutatni az adaptív tesztek fő komponenseit, úgymint a kalibrált feladatbank létrehozásának folyamatát, az item-kiválasztási algoritmusokat, a tesztvégződtetési kritériumokat, valamint a teszt kiközvetítésére használható platformokat.

Az adaptív tesztek készítésének lépései

Az adaptív tesztek működése szigorú algoritmushoz kötött (Linacre, 2000). A tesztelés hátterét kalibrált feladatbank biztosítja, mely a feladatokon túl azok pszichometriai jellemzőit is tartalmazza. A teszt kezdő feladatát ebből a feladatbankból választják ki – ez a legtöbb esetben egy átlagos nehézségű feladatot jelent (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). A tanuló kezdő itemre adott helyes vagy helytelen választól függően az adaptív algoritmus szerint történik a következő feladat kiválasztása (Molnár, 2013). Helyes válasz esetén minden esetben nehezebb, helytelen válasznál könnyebb feladat következik. Ennek következtében a program algoritmus biztosítja, hogy a soron következő feladat nehézség vonatkozásában egyre közelebb legyen a tanuló képességszintjéhez. A feladatok kiértékelése automatikusan történik. A beépített algoritmus szabályozza azt is, hogy szükséges-e új item kiválasztása, vagy a tesztelés véget ért. A tesztelés végén a tanuló azonnali visszajelzést kap elért eredményéről (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008; Eggen, 2004; Magyar, 2012). Az adaptív tesztelés algoritmusának biztosítását a tesztek

szerkesztési folyamata biztosítja, mely a következő fő komponensekből tevődik össze (Weiss és Kingsbury, 1984; Thompson, 2007; Thomson és Weiss, 2011):

- Megvalósíthatóság, alkalmazhatóság lehetőségeinek felmérése,
- Feladatbank létrehozása,
- Valószínűségi tesztelméleti modell (Item Response Theory, IRT) kiválasztása,
- Itemek előtesztelése, kalibrálása, skálázása,
- Kezdő item(ek) kiválasztása,
- Itemkiválasztási algoritmus meghatározása,
- Végződtetési kritérium,
- A teszt kiközvetítése.

A továbbiakban ezen komponensek mentén ismertetem a tesztkészítés folyamatát.

Megvalósíthatóság, alkalmazhatóság lehetőségeinek felmérése

Adaptív tesztelésre való átállás esetén számos gyakorlati és üzleti kérdés merül fel, melyek befolyásolhatják a döntést. Először is nem minden hagyományos teszt konvertálható adaptívvá. (Linacre, 2000; Čisar, 2010). Másodsor fontos megfontolás tárgyát kell képezze, hogy az adaptív tesztre való átállás elvezet-e az elvárt mérészetodikai javuláshoz, vagyis a teszt hosszának és a tesztelési időnek a rövidüléséhez, valamint a precizitás és a tesztbiztonság növekedéséhez (Thompson és Weiss, 2011).

Az adaptív tesztek előállítására jelentős anyagi befektetéssel jár. Egyrészt alapfeltétel több száz itemből álló kalibrált feladatbank létrehozása, melynek kifejlesztése szakembereket igényel, másrészt a számítógép-alapú kiközvetítéshez speciális szoftverekre van szükség, melyek szintén szakembereket és jelentős anyagi forrásokat kívánnak (Thompson és Weiss, 2011).

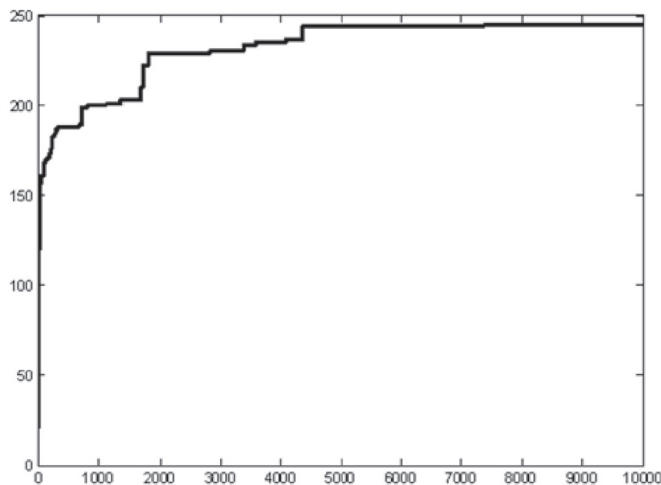
Kalibrált feladatbank létrehozása

Az adaptív tesztek alapvető feltétele a megfelelően kalibrált feladatbank. A feladatbank Milman (1984, 315. o.) definíciója szerint „könnyen hozzáférhető tesztkérdések viszonylag nagy gyűjteménye”. A „viszonylag nagy” azt jelenti, hogy az itemek száma többszöröse a tesztnél előforduló itemek számának, a „könnyen hozzáférhető” pedig azt érti, hogy az itemek indexeltek, paraméterekkel ellátottak, hogy a tesztelés folyamán minél könnyebben elérhető legyenek.

Feladatbankok létrehozásánál számos kérdés merül fel. Először is fontos a megfelelő itemszám. A kezdeti adaptív teszteknel 100-120 itemből álló bankok már elérték a fix tesztek pontosságát, nagymintás mérésnél azonban ez a szám kevés. Wise és Kingsbury három fő faktort említ, melyet a feladatbank méretének meghatározásánál figyelembe kell venni: A hagyományos fix tesztekkel is nagy pontosságú mérések végezhetőek, az itemkiválasztási folyamatnál alkalmazott korlátozások nagyobb itemszámot követelnek meg, valamint a magas tétet képviselő tesztek esetén a tesztbiztonság veszélybe kerülhet, ha a feladatbank túl kicsi (Wise és Kingsbury, 2000; Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). Ezért a teszt tétjétől és a felhasználás gyakoriságától függően a szükséges itemek száma több száz is lehet. A feladatbankok kifejlesztésének költsége igen magas, ezért ezt a tényezőt is ajánlott figyelembe venni (Thompson és Weiss, 2011). Revuelta és Ponsoda (1998) rámutatnak, hogy amennyiben túl nagy a létrehozott feladatbank, az algoritmustól függően az itemek bizonyos százaléka csak ritkán választódik ki. Ezért olyan méretű feladatbank létrehozása javasolt, ahonnan minden item kiválasztódik bizonyos százalékban, és elkerülhető, hogy bizonyos itemek túlzottan sokszor szerepeljenek.

Feladatbankok kidolgozásánál fontos azt is tekintetbe venni, hogy a feladatoknak a tanulók képességszintjéhez kell igazodniuk, ezért a jó feladatbankok a képességskála egészét lefedik (Keng, 2008). Segall (2005) szerint az ideális feladatbank a képességskála minden szintjére vonatkozóan elegendő mennyiségű feladatot tartalmaz, és a magas diszkrimináló erővel, valamint alacsony találgatási paraméterrel rendelkező itemek vannak túlsúlyban. Tehát például érdemes kerülni az úgynevezett igaz-hamis állításokat tartalmazó itemeket, ahol a találgatás valószínűsége 50 százalék.

Reckase (2007) az egyparaméteres Rasch-modellt felhasználva próbált módszert kidolgozni az optimális feladatbank méretének meghatározására. Segal-hoz hasonló, ő is hangsúlyozta, hogy a feladatbank mérete szoros összefüggésben van a tesztelésbe bevont kohorsz képesség-eloszlásával.



1. ábra. A feladatbankhoz szükséges itemszám a tanulók számának függvényében (Reckase, 2007 alapján)

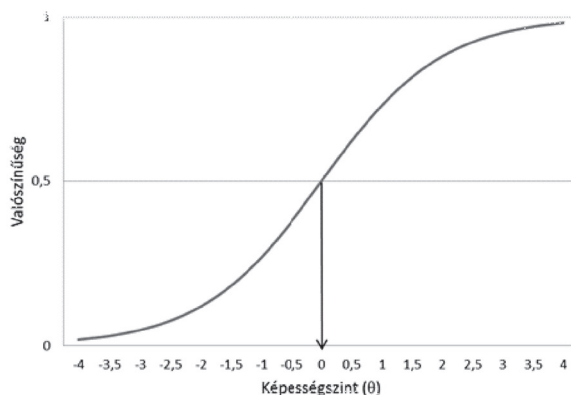
Az 1. ábra azt mutatja, hogy kisebb mintás mérések esetén (100–200 fő) 150–200 item elegendő, nagyobb minta esetén azonban minimum 250-es itemszám szükséges. A feladatok megfelelően kalibrálva kerülnek a feladatbankba. Az item kalibrálása a választott valószínűségi tesztelméleti modell segítségével az adott item paramétereinek becslését jelenti (Eggen, 2007; Weiss, 2011).

IRT modell választása

Az adaptív tesztek a valószínűségi tesztelmélet (Item Response Theory, IRT) felhasználásával készülnek (Thompson és Weiss, 2011). Ennek az az oka, hogy az IRT segítségével a különböző teszteken elért eredmények összehasonlíthatóak lesznek annak ellenére, hogy a tanulók különböző tesztekre oldanak meg (Eggen, 2008; Molnár, 2006). Az IRT így megkönnyíti annak meghatározását, hogy adott képességszintű tanuló milyen valószínűséggel teljesítene adott feladatbankban szereplő feladatok megoldásán, még akkor is, ha csak a feladatbankban szereplő itemek egy bizonyos részét oldja meg (Molnár, 2013).

Míg a klasszikus tesztelméleti mutatók csak az adott tanulócsoporthoz tartozó esetében érvényesek, a valószínűségi tesztelmélet lehetővé teszi a mintafüggetlen, illetve tesztfüggetlen összehasonlítást (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). A valószínűségi tesztelmélet abból indul

ki, hogy a jobb képességűek nagyobb valószínűséggel, az alacsonyabb képességszintűek kisebb valószínűséggel fogják jól megoldani ugyanazt a feladatot, ebből következőleg az a feladat nehezebb, amelyiket kisebb valószínűséggel oldanak meg a diákok (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). Ez alapján mindegyik itemhez hozzárendelhető egy itemkarakterisztikus görbe, mely a különböző képességszintű tanulók helyes válaszána valószínűségét ábrázolja (2. ábra).



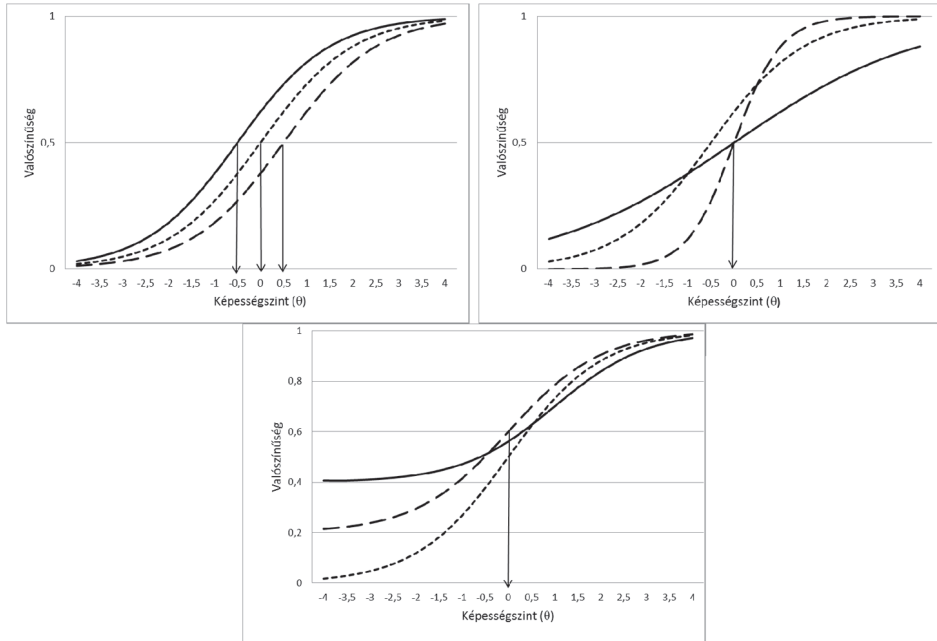
2. ábra. Itemkarakterisztikus görbe

A 2. ábra egy átlagos nehézségű item karakterisztikus görbét ábrázolja. Az ábrázolt item 0 (átlagos) nehézségi szintű (a 0 nehézségi szint a közepes nehézségi szintet jelenti, ettől jobbra a magasabb képességszint, balra az alacsonyabb képességszint található). Erre az itemre a közepes képességszintű tanulók 50 százalékos valószínűséggel lennének képesek helyesen válaszolni. Hasonlóan, a feladatbankban szereplő mindegyik itemhez hozzárendelhető bizonyos nehézségi szint, melyet az alapján definiálnak, hogy milyen képességszint szükséges ahhoz, hogy a helyes megoldás valószínűsége 50 százalék legyen (Molnár, 2013). Így lehetővé válik a tanulók képességszint szerinti és az itemek közös skálán való ábrázolása, mely megkönnyíti a tanulók képességszintjéhez legközelebb álló itemek kiválasztását (Eggen, 2004). A valószínűségi tesztelméleti modelleket leggyakrabban paramétereik száma szerint osztályozzuk (Baker, 2001). Attól függően, hogy az item hány paraméterét veszik számításba, egy-, két-, illetve háromparaméteres logisztikus modellek léteznek.

Az egyparaméteres logisztikus modell (például a Rasch-modell) a személyparaméter mellett egy paramétert tartalmaz, az itemnehézségi mutatót. Az itemeket grafikonon ábrázolva az itemek karakterisztikus görbéi párhuzamosan futnak. Az 3/a ábrán a folytonos vonallal rajzolt görbe a legkönnyebb, a pontozott az átlagos, a szaggatott vonallal ábrázolt a legnehezebb item helyes megoldásának valószínűségi görbét ábrázolja. A példában szereplő itemek nehézségi mutatói: -0,5, 0 és 0,5.

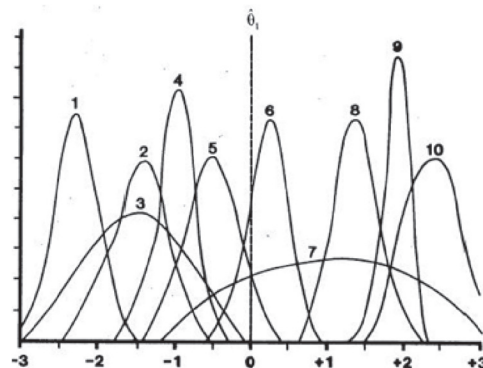
A kétparaméteres modellben az itemnehézségi mutató mellett az itemek diszkriminációs indexe is külön paraméterként szerepel. Az itemek karakterisztikus görbéi metszhetik egymást. Az 3/b ábrán a szaggatott vonallal rajzolt item rendelkezik a legnagyobb diszkrimináló erővel, a folytonos vonallal rajzolt különböztet meg a legkevésbé.

A háromparaméteres modell a találgatás valószínűségét is számításba veszi. Az 3/c ábra szaggatott és folytonos vonallal rajzolt itemjeinél a görbék aszimptotái 0,2-hez, illetve 0,4-hez tartanak, ugyanakkor a helyes válasz valószínűsége is magasabb, mint 50 százalék (Partchev, 2004; részletesebben lásd: Molnár, 2013).



3/a, b, c. ábra. Az egy-, két- és háromparaméteres logisztikus modell itemkarakterisztikus görbéinek egymáshoz való viszonya

Az itemek paramétereit felhasználva számítható ki az iteminformáció-függvény (Weiss, 2011). Egy adott itemnél a képességszintnél méri a legpontosabban, ahol a függvény a maximumát éri el, vagyis ahol megegyezik az item nehézségi szintje a személy képességszintjével (Molnár, 2013). A4. ábra egy 10 itemből álló itembank iteminformáció-függvényeit ábrázolja.



4. ábra. Tíz itemből álló feladatbank item-információs függvényei (Weiss, 2011 alapján)

A 4. ábrán jelzett itemek közül a 9-es item szolgáltat a legtöbb információt, de csak a +2 képességtartományban. A 7-es item szélesebb sávon szolgáltat információt, a -1 és +3 közé eső képességtartományban, de a szolgáltatott információ precizitása jóval kisebb, mint a többi item esetében. A tesztelés során, amennyiben átlagos képességű tanuló számára ($\theta=0$) szeretnénk itemet kiválasztani, akkor a 6-os számú item a legmegfelelőbb,

mivel ez szolgáltat a legtöbb információt erről a képességszintről (Weiss, 2011). Az iteminformációs függvénynek az item-kiválasztási algoritmus meghatározásánál lesz kiemelt jelentősége.

Itemek előtesztelése, kalibrálása, skálázása

Bármelyik modellt választjuk, mindenképpen szükséges az itemeket empirikus tesztelési eljárásokon keresztül vizsgálni. Kétféle eset lehetséges attól függően, hogy a létrehozott feladatbank teljesen újonnan fejlesztett, vagy az előzetesen használt fix tesztből átvett itemek lettek újabb itemekkel kibővítve (Thompson és Weiss, 2011). Mivel az adaptív tesztek több száz itemet tartalmazó feladatbank esetén működnek megfelelően, fizikailag lehetetlen, hogy a kalibrálás során minden diák mindegyik itemet megkapja. Ezért célszerű a feladatbankot részhalmozaira bontani oly módon, hogy minden részhalmoz tartalmazzon közös elemeket, úgynevezett horgony-itemeket (Molnár, 2013). Ezen horgony-itemek segítségével végezhető el aztán az itemek közös skálán való elhelyezése és paramétereik meghatározása (Lee, 2011). Amennyiben meglévő feladatbankot bővítenek újonnan fejlesztett itemekkel, az újonnan fejlesztett itemek előtesztelése és a feladatbankba illesztése szintén a horgony-itemek segítségével történhet (Thompson és Weiss, 2011).

Kezdő item(ek) kiválasztása

Adaptív tesztelés során fontos kérdés a kezdő item kiválasztása, melyre többféle lehetőség van. Amennyiben nem állnak rendelkezésre előzetes információk a tanulóról, ajánlatos átlagos nehézségű kezdő itemmel kezdeni a tesztet. Mivel a továbbiakban a kérdések szintje egyre közelebb kerül a tanuló szintjéhez, a rosszul kalkulált kezdő itemnek nincs nagy jelentősége, viszont a megfelelően választott kezdő item lerövidítheti a tesztelés időtartamát (Weiss és Kingsbury, 1984).

A teszt biztonsága és az itemek kiválasztásának szabályozása érdekében célszerű különböző kezdő itemekkel indítani a tesztet. Az egyenlő feltételek biztosítása érdekében a kezdő item a $-0,5$ és $+0,5$ közötti skálatartományba eső itemek közül választható ki (Thompson és Weiss, 2011). Amennyiben előzetes információk rendelkezésre állnak a tanuló képességszintjéről, például előző teszteredmények, akkor ezek felhasználása is lehetőség lehet a kezdő item nehézségi szintjének a meghatározására (Thompson, 2007; Weiss, 2011).

Itemkiválasztási algoritmus

A tesztelés folyamán minden megoldott feladat után újabb feladat kerül kiválasztásra a feladatbankból. Azt, hogy melyik item kerüljön a következő lépésben a tanuló elé, az alkalmazott algoritmus dönti el. A leggyakrabban a legnagyobb valószínűség módszerét ('maximum likelihood estimation', MLE) alkalmazzák, mely szerint mindig a legmagasabb információtartalommal rendelkező item választódik ki (Kingsbury és Zara, 1989) (további módszerek: Swanson és Stocking, 1993; van der Linden és Glas, 2000; Schnipke és Green, 1995; Veerkamp és Berger, 1997; Rijn és mtsai, 2000; Chang és Ansley, 2003; van der Linden, 2005; Barrada és mtsai, 2009).

A tesztelés folyamán fontos szempont az itemek kiválasztási gyakoriságának szabályozása. A következő item kiválasztása az item-információs függvény segítségével történik, és általában a legnagyobb információval rendelkező item választódik ki (Molnár,

2013). Így előfordulhat, hogy némelyik item jóval gyakrabban szerepel, mint a többi. Három tipikus szabályozás létezik, mely ezt megakadályozhatja, az item kiválasztási, a tartalmi és az egymásnak információt szolgáltató itemek feletti szabályozás (Wise, 2000). Az item kiválasztásának szabályozása során az algoritmus azt vezérli, hogy ne hogy bizonyos itemek túl sokszor szerepeljenek, ami veszélyeztetné a tesztbiztonságot. A tartalmi szabályozás a különböző tartalmi elemek azonos mértékű kiválasztását kontrollálja (van der Linden, 2005). Az egymásnak információt szolgáltató itemeken alkalmazott szabályozás kiküszöböli a nagyon hasonló, vagy egymásnak információt szolgáltatatható elemek kiválasztását (Weiss, 2011). A különböző itemkiválasztást szabályozó módszerekről lásd részletesebben Revuelta és Ponsoda (1998), valamint Georgiadou (2007) tanulmányát.

Végződtetési kritérium

Az adaptív tesztek lehetnek fix hosszúságúak (a tanulók egyenlő számú tesztkérdést kapnak, de az itemek személyre szabottan választódnak a feladatbankból), valamint lehetnek változó hosszúságúak, amikor nemcsak az itemek választódnak adaptívan, hanem az itemek száma is. Ez esetben a teszt végződésének meghatározására különböző módszerek léteznek attól függően, hogy a teszt végződésének meghatározásához a tanuló képességszintjét, a standard hibát, a feladatbankban lévő itemeket vagy időkorlátot vesznek alapul (Thompson és Weiss, 2011).

A tanuló képességszintjét figyelembe vevő módszernél a tesztelés folyamata akkor fejeződik be, amikor az újabb és újabb itemekre adott válaszok alapján a kiközvetített itemek paraméterei már csak minimális mértékben különböznek a tanuló képességszintjétől, vagyis az itemparaméterek közötti eltérés egy előre meghatározott sávon belülre kerül. A standard hibát figyelembe vevő módszer hasonló elv szerint működik, csak itt a mérési hiba mértékét számolják, amely nagyobb a tesztelés elején, és bizonyos számú item után minimálisra csökken (Thompson és Weiss, 2011).

A harmadik megközelítés a tanuló képességszintje helyett a feladatbankot veszi alapul. Ilyen például a minimum-információs kritérium, ahol a tesztelés akkor ér véget, mikor a feladatbankban már nem marad olyan item, mely újabb, az előzőeknél pontosabb információt szolgáltatna a vizsgált személy képességszintjéről (Thompson és Weiss, 2011). A negyedik lehetőség az időkorlát, amikor bizonyos idő elteltével a tesztelés véget ér. További részletek Weiss (2004), Thompson (2007) és Čisar (2010) tanulmányában találhatók.

Az itemek kiválasztásához hasonlóan a végződtetési kritérium is lehet szabályozott. A minimális és maximális teszthosszúság tipikus szabályozók, melyek biztosítják, hogy a tanulók biztosan megkapjanak bizonyos számú itemet, de a tesztelés se legyen túlságosan hosszú (Thompson, 2011).

A teszt kiközvetítése

Az adatfelvétel utolsó lépése a tesztek kiközvetítése. Ez történhet különböző, kereskedelmi forgalomban kapható, adaptív tesztek kezelésére alkalmas programok segítségével, de saját kutatócsoportok által kifejlesztett szoftvereken keresztül is végbemehet (lásd például: R. Tóth, Molnár, Latour és Csapó, 2011; Molnár és Latour, 2011; Molnár és Csapó, 2013). Mivel a tesztet használó intézmények különböző infrastrukturális feltételekkel rendelkeznek, az adaptív tesztet közvetítő szoftvernek megfelelően rugalmasnak kell lennie, hogy tudja ezeket a különbségeket kezelni (Way, 2006). A tesztek leggyakrabban online platformokon keresztül működnek, és folyamatos kapcsolatot tartanak a központi szerverrel. A tanulók előre rögzített belépési kóddal kezdenek meg a tesztelést és azonnali visszajelzést kapnak elért eredményükről.

Összefoglalás

Az adaptív tesztelés jelenleg a modern számítógépes technológiát és mérésmetodikai eljárásokat felhasználó eljárások közül az egyik legkifinomultabb és leginnovatívabb értékelési módszer. Az adaptív tesztek szerkesztése azonban meglehetősen összetett feladat. Egyrészt megfelelő szakértelmet kíván, másrészt pedig pénz- és időigényes feladat nagymintás mérésekre is alkalmas adaptív tesztelő rendszer kialakítása. A tesztek készítése, működtetése speciális szoftvereket kíván, melyek fenntartása jelentős anyagi befektetéssel jár. A tesztek működése szigorú algoritmushoz kötött, melyet a teszt készítése folyamán szükséges pontosan kidolgozni. A tanulmány részletesen tárgyalja az adaptív tesztek szerkesztésének főbb lépéseit, és bemutatja a tesztkészítés háttérét képező valószínűségi tesztelmélet néhány vonatkozó elemét is.

Az adaptív tesztek működését megfelelően kalibrált feladatbank biztosítja, melybe az itemek paramétereikkel ellátva kerülnek. A tesztelés során innen választódnak ki a tanulók képességszintjéhez leginkább közel álló itemek. A kezdő item általában egy közepes nehézségű item, majd a megoldástól függően kap a tanuló könnyebb vagy nehezebb itemet a következő lépésben. Az itemek kiválasztását különböző item-kiválasztási algoritmusok szabályozzák, melyek nemcsak az item nehézségét szabhatják meg, hanem különböző szabályozásokat végezhetnek a többi elemen, mint például tartalmi vagy egymásnak információt szolgáltató itemek kiküszöbölése. A legtöbb adaptív teszt pontozására nem alkalmasak a hagyományos pontozási módszerek, ezért leggyakrabban a valószínűségi tesztelméletet használják, és a tanulókat válaszaik függvényében képességszálán helyezik el. A tesztek kiközvetítése általában online módon történik, melynek az az előnye, hogy a tesztelésbe bevont intézményeknek nem kell speciális szoftvereket telepíteniük, csupán folyamatos internet-elérést kell biztosítaniuk a tesztelési idő alatt.

A tanulmány röviden összefoglalta az adaptív tesztfejlesztés fő lépéseit és általános képet adott az adaptív tesztek felépítéséről. Mivel azonban számos típusú adaptív teszt létezik, a különböző szerkezetű tesztek fejlesztése esetén speciális kérdések merülhetnek fel, melyek eltérő eljárásokat igényelhetnek.

Az adaptív tesztek működését megfelelően kalibrált feladatbank biztosítja, melybe az itemek paramétereikkel ellátva kerülnek. A tesztelés során innen választódnak ki a tanulók képességszintjéhez leginkább közel álló itemek. A kezdő item általában egy közepes nehézségű item, majd a megoldástól függően kap a tanuló könnyebb vagy nehezebb itemet a következő lépésben. Az itemek kiválasztását különböző item-kiválasztási algoritmusok szabályozzák, melyek nemcsak az item nehézségét szabhatják meg, hanem különböző szabályozásokat végezhetnek a többi elemen, mint például tartalmi vagy egymásnak információt szolgáltató itemek kiküszöbölése.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány megírását a TÁMOP 3.1.9-11 kutatási program támogatta.

Irodalomjegyzék

- Baker, F. B. (2001): *The Basics of Item Response Theory*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. University of Maryland, College Park, MD.
- Barrada, J. R. és mtsai (2009): Item selection rules in computerized adaptive testing accuracy and security. *Methodology*, **5**. 1. sz. 7–17.
- Chang, S. W. és Ansley, T. N. (2003): A comparative study of item exposure control methods in computerized adaptive testing. *Journal of Educational Measurement*, **40**. 1. sz. 71–103.
- Čisar, S. M., Radosav, D., Markoski, B., Pinter, R. és Čisar, P. (2010): Computer adaptive testing of student knowledge. *Acta Polytechnica Hungarica*, **7**. 4. sz. 139–152.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papír alapú tesztekől a számítógépes adaptív tesztlésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, **18**. 3–4. sz. 3–16.
- Davis, S. (2005): *Exploring a new methodology for setting performance level standards with computerized adaptive tests*. Paper presented as part of the „Computer Adaptive Testing in State Assessment” session at the 35 th Annual National Conference on Large-Scale Assessment. San Antonio, TX.
- Engen, T. J. H. M. és Straemans, G. J. J. M. (2000): Computerized adaptive testing for classifying examinees into three categories. *Educational and Psychological Measurement*, **60**. 5. sz. 713–734.
- Engen, T. J. H. M. (2004): *Contributions to the theory and practice of computerized adaptive testing*. Citogroep Arnhem, Netherlands.
- Engen, T. J. H. M. és Verschoor, A. J. (2006): Optimal testing with easy or difficult items in computerized adaptive testing. *Applied Psychological Measurement*, **30**. 5. sz. 379–393.
- Engen, T. J. H. M. (2008): Choices in CAT models in the context of educational testing. In: Hartig, J., Klieme, E. és Leutner, D. (szerk.): *Assessments of competences in educational contexts*. Hogrefe & Huber Publishers. 199–217.
- Georgiadou, E. és mtsai (2007) A Review of item exposure control strategies for computerized adaptive testing developed from 1983 to 2005. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, **5**. 8. sz. 5–38.
- Harris, D. (1989): Comparison of 1-, 2-, and 3-parameter IRT models. *Educational Measurement: Issues and Practice*, **8**. sz. 35–41.
- Keng, L. (2008): *A Comparison of the performance of testlet-based computer adaptive tests and multistage tests*. The University of Texas, Austin.
- Kingsbury, G. G. és Zara, A. R. (1989): Procedures for selecting items for computerized adaptive tests. *Applied Measurement in Education*, **2**. 359–375.
- Lee, J. E. (2011): *Full-metric concurrent calibration for the development of CAT item banks*. A thesis submitted to the faculty of the graduate school of the University of Minnesota.
- Linacre, J. M. (2000): *Computer-adaptive testing: A methodology whose time has come*. MESA Psychometric Laboratory, University of Chicago.
- Magyar Andrea (2012): Számítógépes adaptív tesztlés. *Iskolakultúra*, **22**. 6. sz. 52–60.
- Milman, J. és Arter, J. A. (1984): Issues in item banking. *Journal of Educational Measurement*, **21**. 4. sz. 315–330.
- Molnár Gyöngyvér (2006): A Rasch-modell alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban. *Iskolakultúra*, **16**. 12. sz. 99–113
- Molnár Gyöngyvér (2010): Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, **20**. 7–8. sz. 22–34.
- Molnár Gyöngyvér és Latour, Th. (2011): *Online tesztlés: lehetőségek és kihívások*. IX. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2011. április 29–30. 63. o.
- Molnár Gyöngyvér (2013): *A Rasch modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2013): *Az eDia online diagnosztikus mérési rendszer*. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Elfogadott előadás.
- Partchev, I. (2004): *A visual guide to item response theory*. <http://www.metheval.unijena.de/irt/VisualIRT.pdf>. Tóth Krisztina, Molnár Gyöngyvér, Latour, Th. és Csapó Benő (2011): Az online tesztlés lehetőségei és a TAO platform alkalmazása. Új Pedagógiai Szemle, **61**. 1–2–3–4–5. sz. 8–22.
- Reckase, M. D. (2007). The design of p-optimal item bank for computerized adaptive tests. In: Weiss, D. J. (szerk.): *Proceedings of the 2007 GMAC Conference on Computerized Adaptive Testing*. <http://publicdocs.iacat.org/cat2010/cat07reckase.pdf>
- Revuelta, J. és Ponsoda, V. (1998): A comparison of item exposure control methods in computerized adaptive testing. *Journal of Educational Measurement*, **35**. 4. sz. 311–327.
- Rijn, P. W. és mtsai (2000): *A selection procedure for polytomous items in computerized adaptive testing*. Measurement and Research Department Reports (2000-5). Cito, Arnhem.
- Schnipke, D. L. és Green, B. F. (1995): A comparison of item selection routines in linear and adaptive tests.

- Journal of Educational Measurement*, **32**. 3. sz. 227–242.
- Segall, D. O. (2004). Computerized adaptive testing. In: Kempf-Lenard, K. (szerk.): *The Encyclopedia of Social Measurement*. Academic Press, San Diego, CA. <http://iacat.org/sites/default/files/biblio/se04-01.pdf>
- Spray, J. A. és Reckase, M. D. (1994): *The selection of test items for decision making with a computer adaptive test*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on measurement in Education, New Orleans.
- Swanson, L. és Stocking, M. L. (1993): A model and heuristic for solving very large item selection problems. *Applied Psychological Measurement*, **17**. sz. 151–166.
- Thompson, N. A. és Prometric, T. (2007): A practitioner's guide for variable-length computerized classification testing. *Practical Assessment Research and Evaluation*, **12**. 1. sz. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=1>
- Thompson, N. A., és Weiss, D. A. (2011): A framework for the development of computerized adaptive tests. *Practical Assessment Research and Evaluation*, **16**. 1. sz.
- van der Linden, W. J. és Glas, C. A. W. (2000, szerk.): *Computerized adaptive testing: Theory and practice*. Kluwer, Boston.
- van der Linden, W. J. (2005): A comparison of item-selection methods for adaptive tests with content constraints. *Journal of Educational Measurement*, **42**. 3. sz. 283–302.
- Veerkamp, V. J. J. és Berger, M. P. F. (1997): Some new item selection criteria for adaptive testing. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, **22**. 2. sz. 203–226.
- Wainer, H. (2000): *Computerized adaptive testing: A primer*. 2nd Edition. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Way, W. D., Davis, L. L. és Fitzpatrick, S. (2006): *Practical questions in introducing computerized adaptive testing for K-12 assessments*. Pearson.
- Weiss, D. J. és Kingsbury, G. G. (1984): Application of Computerized Adaptive Testing to Educational Problems. *Journal of Educational Measurement*, **21**. 4. sz. 361–375.
- Weiss, D. J. (2004): Computerized adaptive testing for effective and efficient measurement in counseling and education. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, **2**. sz. 70–84.
- Weiss, D. J. (2011): Better data from better measurements using computerized adaptive testing. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, **2**. 1. sz. 1–27.
- Weiss, D. J. (2011): Item banking, test development, and test delivery. In: Kurt, F. G. (szerk.): *The APA handbook on testing and assessment*. American Psychological Association, Washington DC. in press. http://www.assess.com/docs/Weiss_Handbook_Chapter.pdf
- Wise, S. L. és Kingsbury, G. G. (2000): Practical issues in developing and maintaining a computerized adaptive testing program. *Psicológica*, **21**. sz. 135–155.

Az MTA doktora, Magatartáskutató, egyetemi docens, SZTE ÁOK Magatartástudományi Intézet
Testnevelő tanár, PhD hallgató, Debreceni Református Kollégium Általános Iskolája
és Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola,
Egészségnevelés Alprogram, Szeged

A társas háló és a társas támogatás szerepe a sportban: általános tantervű és sporttagozatos középiskolások összehasonlítása

Korábbi tanulmányok megerősítették, hogy a társas háló viselkedésének döntő fontossága van a fiatalok sporthoz való viszonyulási mintáinak kialakításában. Tanulmányunkban megvizsgáltuk, a középiskolások – versenysportolók és általános gimnáziumi tanulók – különböznek-e abban, hogy a fiatalok társas hálójába tartozó legfontosabb személyek sportolnak vagy sem. Eredményeink megerősítik, hogy a társas háló szerepe jelentős a középiskolások sporttal kapcsolatos magatartásában, különösen a sporttagozatos fiatalok számára. Leginkább a kortárshatás igazolható, azaz a barátok szerepe a legfontosabb, ami főként a sporttagozatosokra és a fiúkra jellemző. A szülők esetében kevésbé a jelenleg aktivitás, hanem inkább a korábbi aktív sportolás, valamint az inaktív sportszeretet, azaz a sporthoz fűződő pozitív attitűd a meghatározó, de más családtag ösztönző ereje sem elhanyagolható. Adataink azt sugallják, hogy a releváns felnőttek (szülők, családtagok) ösztönzése jelentősen hozzájárul a fiatalok rendszeres sportolásához.

Bevezetés

A 2011. decemberben elfogadott új köznevelési törvényben a teljeskörű egészségfejlesztés elemei között kiemelten szerepelnek a testneveléssel, sportolással kapcsolatos célok (Somhegyi, 2012). A testmozgás sok tekintetben járul hozzá a testi és lelki egészséghez, és hosszú távon megalapozza a felnőttkori egészségi állapotot, jóllétet, életminőséget (Kiss, 2003). Érdemes ezért megvizsgálni, melyek azok a tényezők, amelyek a fiatalok sportolási motivációit javítják, elősegítik a testmozgást. Hasonlóan más egészségmagatartási formához, a társas háló egészségattitűdjeinek és viselkedésének döntő fontossága van a fiatalok sporthoz való viszonyulási mintáinak kialakításában (Young és Medic, 2011). A szociális tanulás elmélete ugyanis az emberi viselkedést az észlelés, a viselkedés és a környezet hatásainak kölcsönös folyamataként értelmezi, s ez a hatás leggyakrabban a belső társas hálóba tartozó személyektől ered, amely szerepet nemegyszer a legközelebbi barátok vagy a szülők töltenek be, de a tanárok, nevelők, edzők motiváló szerepét is magába foglalja (Smith, 2003).

A sportoló kortársak a legerősebb pozitív motivációs hatást fejtik ki, hiszen ehhez társul a serdülőkori konformitási igény kielégítése is, ami meghatározza a kortárs-csoportban elfoglalt helyet, a népszerűséget (Page, Taylor, Suwanteerangkul és Novilla, 2005). A társas elfogadás pedig ebben a korban különösen meghatározó a személyiségformálódás szempontjából. A legjobb barát hatása tehát – szerencsére – nemcsak a szerfogyasztásban erős motiváló hatás, hanem az egészségvédő magatartásformák átvételében is, mint amilyen a rendszeres sportolás. Sok esetben a testvér sportolása is kihat a serdülők motivációjára, azonban ez a hatás gyengébb, mint a közvetlen barátok szerepe (Pikó és Keresztes, 2007). A szülői és testvéri mintán kívül más családtagok motiváló szerepe szintén meghatározó lehet. A közös családi eseményeken való részvétel más egészségmagatartással (például szerfogyasztások gyakoriságával) kapcsolatban is jelentős védőfaktornak bizonyult (Pikó és Balázs, 2012). A közös sporttevékenységek ezenkívül különösen hatékony motivációs erőt alapozhatnak meg (Carr, 2009). Érdemes megjegyezni, hogy a szülők és a család sporthoz való kedvező hozzáállása a barátokzás irányát is megszabja a fiatalok felé, akik így gyakrabban választanak maguk is sportoló barátokat (Carr, 2009).

A szülők motiváló ereje igen nagy, nem is annyira aktív sportolói magatartásuk, hanem a korábbi sportolói pályafutásuk, a sporthoz való viszonyuk, a sportesemények követése, és általában a sport szeretete az életükben (Keresztes, Pikó, Pluhár és Page, 2008). Vannak vizsgálatok, amelyek kifejezetten az apa sportolását tartják mintának a fiatalok számára (Vilhelmsson és Thorlindsson, 1998). Az apa sportolása mellett az anya sportolói attitűdje is jelentős lehet a lányok számára, hiszen az ő fizikai aktivitásuk idővel erőteljesebben csökken, mint a fiúké, s ezért különösen a lányok esetében lehet meghatározó az anya szerepe (Stucky-Ropp és DiLorenzo, 1993). Versenysportoló fiatalok esetében a motivációs struktúrában különösen nagy hangsúllyal szerepel a szülői elvárásnak való megfelelés, ami az edző elvárása mellett a második döntő motivációs hatás, különösen iskolás korban (Mikulán és Pikó, 2011). A szülők szerepe e tekintetben eltérő is lehet: míg az apa inkább direkt tanácsokkal látja el gyermekét sportkarrierjével vagy sporttevékenységével kapcsolatban, addig az anya érzelmi megerősítést nyújt, és pozitív értékelésével motivál (Wuerth, Lee és Alfermann, 2004). Főként a korábban sportoló szülők szerepe kiemelt e tekintetben: a közvetlen értékeléstől és kontrolltól, valamint instrukcióktól a közvetettebb támogatásig és ösztönzésig terjed a motivációs paletta a sportoló gyermekeik irányába (Holt, Tamminen, Black, Sehn és Wall, 2008). A szülőkkel való kapcsolat minősége természetesen meghatározó a sporttal kapcsolatos motivációs struktúra alakulása szempontjából is (Keegan, Harwood, Spray és Lavallee, 2009).

Összefoglalva tehát azt mondhatjuk, hogy a társas háló és a benne szereplő egyének társas támogatása igen fontos motiváló erő lehet a fiatalok sportolásának hosszú távú megalapozásában (Spence és Lee, 2003; McNeil, Kreuter és Subramanian, 2006). Tanulmányunkban ezért ennek vizsgálatát tűztük ki célul, összehasonlítást végezve sporttagozatos és normál tantervű középiskolások csoportjai között. Hipotézisünk szerint a rendszeresen és versenyszerűen sportoló fiatalok társas hálójában szereplő személyek több sportról számolnak be a kontrollcsoporthoz viszonyítva.

Minta és módszer

Adatgyűjtésünkre 2012. év első félévében került sor Debrecenben, az „Ifjúsági sportkutatás” részeként először mértük fel a fiatalok sportolási magatartásának társas befolyásoló tényezőit. Három középiskola vett részt ebben a fázisban, valamennyi gimnáziumi, de különböző tantervű osztályok: sporttagozatos és általános tantervű. Összesen 413 diák töltötte ki értékelhetően a kérdőívet, akik közül 214 (51,8 százalék) sporttagozatos volt,

199 (48,2 százalék) pedig általános gimnáziumi osztályban tanult. Az életkoruk átlaga 17,3 év (szórás: 1,2 év) volt, az életkori terjedelem pedig 15–21 év (1–4. osztályosok), a nemek aránya nem különbözött jelentősen a kétféle csoport között (sporttagozatosok: 59,8 százalék fiú és 40,2 százalék lány, az általános gimnáziumi csoportban: 54,8 százalék fiú és 45,2 százalék lány; $p > 0,05$).

Mérőeszközként önkitöltéses kérdőívet alkalmaztunk, amely kiterjedt a szociodemográfiai adatokon túl a sporttal kapcsolatos kérdésekre, valamint a fiatalok társas hálójának és társas támogatottságának jelentőségére a sporttal kapcsolatban. Ezek a kérdések részben korábbi kutatásunkból, részben külföldről adaptált más, hazai kutatásokból származtak (Bíróné Nagy, 1994; Carr, 2009; Hamar, 2005; Keresztes, Pluhár és Pikó, 2005; Vilhjalmsson és Thorlindsson, 1998). A kérdőív társas hálóra vonatkozó részében megkérdeztük a fiatalokat, sportoltak-e valaha a szüleik (apa, anya külön), illetve sportolnak-e jelenleg, és tagjai-e valamilyen sportklubnak. Az aktív sportolással kapcsolatban arra is rákérdeztünk, hogy „Előfordul-e, hogy az egész család részt vesz valamilyen közös sporttevékenységben?”. Az inaktív sportszeretet, azaz érdeklődés keretében pedig olyan kérdéseket tettünk fel, hogy a szülők követik-e a sporteseményeket, akár a helyszínen, akár tévében, újságban. Rákérdeztünk továbbá a testvérek és barátok sportolására is.

A társas háló felől érkező társas támogatást szintén felmértük. Ennek keretében arra kérdeztünk rá, hogy a szülők ösztönzik-e a gyerekeiket a sportolásra, elvárják-e eredményt tőlük a sportban, illetve szeretik-e, hogy sportolnak, támogatják-e őket. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a szülők kezdeményezték-e a sportolást, és hogy a szülőkön kívül más családtag (például: nagynéni, nagyszülő) ösztönözte-e a sportolásra őket.

A válaszok dichotóm kategóriák voltak (igen/nem), az adatok feldolgozása kereszt-táblák segítségével történt, Chi-négyzet próbával tesztelve a statisztikai szignifikanciát a csoportbeli eltérésekre vonatkozóan ($p < 0,05$).

Eredmények

Az 1. táblázatban a társas háló magatartási és attitűdszintű változóinak összehasonlítását láthatjuk a sporttagozatos és általános tantervű iskolások között. A sporttagozatosok közül szignifikánsan többen jelezték, hogy apjuk ($p < 0,05$) és anyjuk ($p < 0,01$) korábban sportolt. Nem volt azonban eltérés ($p > 0,05$) a tekintetben, hogy a szülők jelenleg sportolnak-e vagy tagjai-e valamilyen sportklubnak, sőt, a testvérek sportolási aktivitásában sem. Ellenben a barátok sportolása meghatározónak bizonyult: itt a sporttagozatos fiatalok voltak többségben ($p < 0,001$). Szintén jellemző, hogy a sporttagozatosok szülei inkább részt vesznek sporteseményeken ($p < 0,001$), illetve követik azokat az újságban ($p < 0,001$) és a tévében ($p < 0,001$). Családi sporttevékenységek is gyakrabban fordulnak elő a sporttagozatosok családjában ($p < 0,05$).

1. táblázat. Társas befolyás előfordulása a középiskola típusa szerint

	Sporttagozatos (%)	Általános (%)	Chi ² -próba
Apa régebben sportolt*			
Igen	85,7	77,4	Pearson Chi ² =4,4 (df: 1)
Nem	14,3	22,6	
Anya régebben sportolt**			
Igen	71,5	59,8	Pearson Chi ² =5,8 (df: 1)
Nem	28,5	40,2	
Valamelyik szülő sportol-e jelenleg?			
Igen	25,8	29,6	Pearson Chi ² =0,7 (df: 1)
Nem	74,2	70,4	
Valamelyik szülő tagja-e sportklubnak?			
Igen	13,1	8,3	Pearson Chi ² =2,3 (df: 1)
Nem	86,9	91,7	
Valamelyik szülő néz-e sportrendezvényeket?***			
Igen	70,8	47,6	Pearson Chi ² =21,0 (df: 1)
Nem	29,2	52,4	
Valamelyik szülő néz-e sportot a tévében?***			
Igen	77,1	62,1	Pearson Chi ² =10,2 (df: 1)
Nem	22,9	37,9	
Szülők olvassák-e a sporthíreket az újságban?***			
Igen	71,5	43,8	Pearson Chi ² =30,0 (df: 1)
Nem	28,5	56,2	
Családi sporttevékenységek*			
Igen	61,2	52,4	Pearson Chi ² =30,0 (df: 1)
Nem	38,8	47,6	
Testvér sportol-e?			
Igen	52,5	49,7	Pearson Chi ² =0,3 (df: 1)
Nem	47,5	50,3	
Barátok sportolnak-e?***			
Igen	85,0	53,8	Pearson Chi ² =44,9 (df: 1)
Nem	15,0	46,2	

Megjegyzés: Az elemzés Chi² – próbával szignifikánsnak bizonyult a *-gal jelölt esetekben *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

A 2. táblázat a társas támogatás változóinak összehasonlítását mutatja. Itt mindegyik változó szintjén igazolható volt a statisztikailag értékelhető eltérés. A sporttagozatos fiatalok közül lényegesen többen állították, hogy szüleik ösztönzik őket a sportra ($p < 0,05$), eredményeket várnak el tőlük ($p < 0,001$), támogatják őket ($p < 0,001$). Többen számoltak be arról is, hogy a szülők kezdeményezték a sportot ($p < 0,05$), sőt, más családtag ösztönzése is gyakrabban megfigyelhető a körükben ($p < 0,05$).

2. táblázat. Társas támogatás előfordulása a középiskola típusa szerint

	Sporttagozatos (%)	Általános (%)	Chi2-próba
Szülők ösztönöznek a sportra*			
Igen	77,1	66,3	Pearson Chi2=5,5 (df: 1)
Nem	22,9	33,7	
Szülők eredményt várnak a sportban***			
Igen	57,5	17,3	Pearson Chi2=63,5 (df: 1)
Nem	42,5	82,7	
Szülők támogatnak a sportban***			
Igen	96,7	80,6	Pearson Chi2=25,9 (df: 1)
Nem	3,3	19,4	
Szülők kezdeményezték-e a sportot?*			
Igen	27,6	18,1	Pearson Chi2=4,7 (df: 1)
Nem	72,4	81,9	
Más családtag ösztönözt-e a sportra?*			
Igen	50,5	40,8	Pearson Chi2=3,5 (df: 1)
Nem	49,5	59,2	

Megjegyzés: Az elemzés Chi²-próbaival szignifikánsnak bizonyult a *-gal jelölt esetekben ***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05

A csoportokon belül teszteltük azt is, hogy nemenként vannak-e eltérések a társas változók szintjén. Mindkét csoportban három-három statisztikailag is jelentős különbség adódott, ezeket láthatjuk a 3. táblázatban. Mindkét csoportban a fiúk többen állították, hogy barátaik sportolnak (az eltérés az általános tantervű csoportban erősebb volt, $p < 0,001$), és azt is, hogy a szülők eredményt várnak el tőlük a sportban. Ez utóbbi tehát nemcsak a sporttagozatos fiatalokra jellemző, hanem mindenkire egyformán. A sporttagozatos csoportban ezenkívül a fiúk közül többen jelezték, hogy apjuk régebben sportolt (90,4 százalékuk, szemben a lányok 78,8 százalékával). A nem sporttagozatosok közül pedig a más családtag ösztönzéséről számolt be több fiú (47,1 százalék, szemben a lányok 30,8 százalékával).

3. táblázat. Statisztikailag szignifikáns nemenkénti különbségek a társas befolyásokban a középiskola típusa szerinti bontásban

	Sporttagozatos		Chi2-próba
	FIÚK (%)	LÁNYOK (%)	
Apa régebben sportolt*			
Igen	90,4	78,8	Pearson Chi2=5,5 (df: 1)
Nem	9,6	21,2	
Barátok sportolnak-e?*			
Igen	89,8	77,9	Pearson Chi2=5,8 (df: 1)
Nem	10,2	22,1	
Szülők eredményt várnak a sportban*			
Igen	64,1	47,7	Pearson Chi2=5,6 (df: 1)
Nem	35,9	52,3	

	Általános		
	FIÚK (%)	LÁNYOK (%)	Chi2-próba
Más családtag ösztönzött-e a sportra?*			
Igen	47,1	30,8	Pearson Chi2=4,4 (df:1)
Nem	52,9	69,2	
Barátok sportolnak-e?***			
Igen	66,3	33,8	Pearson Chi2=17,0 (df:1)
Nem	33,7	66,2	
Szülők eredményt várnak a sportban***			
Igen	25,2	4,6	Pearson Chi2=11,9 (df:1)
Nem	74,8	95,4	

Megjegyzés: Az elemzés Chi²-próbaival szignifikánsnak bizonyult a *-gal jelölt esetekben *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Megbeszélés

A rendszeres sportolás a testi-lelki egészség hosszú távú záloga (Kiss, 2003; Pikó és Keresztes, 2007). Ezért rendkívül fontos megalapozni már kisiskolás korban a pozitív viszonyulást a sporthoz. A serdülőkor az az időszak, amikor a szabadidős fizikai aktivitás mennyiségileg csökken, különösen érintettek e tekintetben a lányok (Keresztes, Pikó, Pluhár és Page, 2008). Emiatt nélkülözhetetlen megismerni azokat a védőfaktorokat, amelyek segíthetnek megelőzni ezt a csökkenést azáltal, hogy fenntartják a motivációt. Az életkor a társas háló motiváló szerepét módosíthatja (Campbell, MacAuley, McCrum és Evans, 2001). Míg kisiskolás korban a szülők és a család motiváló hatása erőteljesebb, serdülőkorban a kortárs csoportok motiváló ereje jelentősen megnő (Campbell, MacAuley, McCrum és Evans, 2001; Keresztes, Pikó, Pluhár és Page, 2008; Smith, 2003; Stucky-Ropp és DiLorenzo, 1993). Ezt kutatási eredményeink is igazolják: míg a szülők jelenlegi sportolásában nem volt eltérés, a sporttagozatos, azaz rendszeresen sportoló fiatalok lényegesen több sportoló barátot számoltak be. Ráadásul még a nem sporttagozatos fiatalok körében is jelentős számban találunk sportoló barátokat. A testvér sportoló magatartása kevésbé tűnik jelentősnek, mint egy korábbi hazai vizsgálatban, ahol fiatalabb, felső tagozatos diákokat kérdeztünk meg (Keresztes, Pikó, Pluhár és Page, 2008). Ebben a korábbi vizsgálatban mind a szülők, mind a testvér szerepe igen jelentős motiváló tényező volt; úgy tűnik, később a kortársak szerepe felértékelődik.

Adataink azt mutatják, hogy a szülők (főként az apák) régebben zömében sportoltak, és bár a sporttagozatos fiatalok körében ez az arány nagyobb volt, a nem sporttagozatos fiatalok esetében is jelentősek (60 százalék feletti) a gyakorisági mutatók, összehasonlítva egy korábbi vizsgálattal, ahol alig 50 százalékot érte el ez az arány (Hamar, 2005). Ugyanakkor mind a mostani, mind a korábbi vizsgálatok (Hamar, 2005; Keresztes, Pikó, Pluhár és Page, 2008) alapján arra következtethetünk, hogy a szülők aktív sportolása lényegesen lecsökken, ha a jelenlegi sportolásra kérdeztünk rá. Talán még ebben a vizsgálatban tűnik legkevésbé jelentősnek a csökkenés: a szülők mintegy 25–30 százaléka sportol, azonban nem volt jelentős eltérés a sporttagozatos és az általános gimnáziumba járók között. Korábbi vizsgálatokban ezek az arányok 20 százalék alattiak voltak (Hamar, 2005; Keresztes, Pikó, Pluhár és Page, 2008). A sportklub-tagság szintén minimális volt (10 százalék körüli). Viszont a családi sporttevékenységek gyakrabban fordulnak elő, mint korábbi vizsgálatokban (Hamar, 2005), főként a sporttagozatosok körében.

Ugyanakkor ki kell emelni azt az eredményt, hogy az úgynevezett inaktív sportszeretet és motiváló szerep, azaz ösztönzés a szülők részéről jelentős. Bár a sportolás elkezdése

nem gyakori, hogy a szülők kezdeményezésére történt (27,6 százalék a sporttagozatosok, 18,1 százalék a nem sporttagozatosok körében), főként a sporttagozatos szülők rendszeresen nyomon követik a sporteseményeket, akár a helyszínen vagy az újságban, tévében. Ennek jelentőségét korábbi vizsgálatok is megerősítik (Hamar, 2005). Annak ellenére, hogy a szülők kevésbé hajlamosak sportolni, mint fiatalabb korukban, jelentősen ösztönzik gyermekeiket a sportolásra, és a sporttagozatos diákoktól jelentős eredményt is elvárnak (57,5 százalék, szemben a nem sporttagozatosok 17,3 százalékával).

Annak ellenére, hogy a szülők kevésbé hajlamosak sportolni, mint fiatalabb korukban, jelentősen ösztönzik gyermekeiket a sportolásra, és a sporttagozatos diákoktól jelentős eredményt is elvárnak (57,5 százalék, szemben a nem sporttagozatosok 17,3 százalékával). Más családtagok ösztönző hatása is jelentős lehet a szülőkön kívül, amit szintén nem szabad figyelmen kívül hagyni.

Más családtagok ösztönző hatása is jelentős lehet a szülőkön kívül, amit szintén nem szabad figyelmen kívül hagyni. Nemenkénti eltérés kevés esetben mutatkozott, azonban mindkét csoportban jellemző, hogy a fiúk több sportoló barátal rendelkeznek, és a szülők tőlük inkább várják el eredményeket a sportban.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a társas háló szerepe jelentős a középiskolások sporttal kapcsolatos magatartásában. Leginkább a kortárshatás igazolható, a barátok szerepe a legfontosabb, ez különösen a sporttagozatosokra és a fiúkra jellemző. A szülők esetében kevésbé a jelenlegi aktivitás, hanem a korábbi aktív sportolás mellett az inaktív sportszeretet, a sporthoz fűződő

pozitív attitűd a meghatározó, de más családtag ösztönző ereje sem elhanyagolható. A közös családi sportesemények, bár csak mintegy 50 százalékban vannak jelen, mégis motivációs hatást fejthetnek ki. Mindezek a hatások a társas háló részéről szintén a sporttagozatos fiatalok körében mutatkoznak meg erőteljesebben. Feltételezhető, hogy a sporttagozat választásában is fontos szerep jut a szülők döntéshatásoló hatásának. Legfontosabb azonban, hogy a szülők és más, az iskolások életében releváns szerepet betöltő felnőttek ösztönözzék, támogassák a fiatalokat a rendszeres sportolásban.

Irodalom

- Bíróné Nagy E. (1994): *A szelektív motoros stimulusok hatása a tanulók mozgásos aktivitására, az életstílus befolyásolására*. Kutatási zárójelentés. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Campbell, P. G., MacAuley, D., McCrum, E. és Evans, A. (2001): Age differences in the motivating factors for exercise. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23. sz. 191–199.
- Carr, S. (2009): Adolescent-parent attachment characteristics and quality of youth sport friendship. *Psychology of Sport and Exercise*, 10. sz. 653–661.
- Hamar P. (2005): A rendszeres testedzés helye és szerepe a serdülőkorú lányok életvitelében. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. sz. 68–75.
- Holt, N. L., Tamminen, K. A., Black, D. E., Sehn, Z. L. és Wall, M. P. (2008): Parental involvement in competitive youth sport settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 9. sz. 663–685.
- Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M. és Lavalley, D. E. (2009): A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10. sz. 361–372.
- Keresztes, N., Pikó, B., Pluhar, Z. és Page, R. M. (2008): Social influences of leisure time sports activity among early adolescents. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 128. sz. 21–25.

- Keresztes N., Pluhár Z. és Pikó Bettina (2005): Társas hatások a serdülők fizikai aktivitási magatartásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 6. sz. 35–51.
- Kiss É. Z. (2003): Fizikai aktivitás – Fittség – Prevenció. *Budapesti Népegészségügy*, 3. sz. 241–247.
- McNeil, L. H., Kreuter, M. W. és Subramanian, S. V. (2006): Social environment and physical activity: A review of concepts and evidence. *Social Science and Medicine*, 63. sz. 1011–1022.
- Mikulan, R. és Pikó, B. (2011): The role of sporting motivations in physical activity education: Study of adolescent athletes. In: Berhardt, L. V. (szerk.): *Advances in Medicine and Biology*. XXXVI. NOVA Science Publishers Inc. 80–95.
- Page, R. M., Taylor, J., Suwanteerangkul, J. és Novilla, L. M. (2005): The influence of friendships and friendship-making ability in physical activity participation in Chiang Mai, Thailand high school students. *International Electronic Journal of Health Education*, 8. sz. 95–103.
- Pikó Bettina és Balázs M. Á. (2012): A szülői nevelési stílus jelentősége a serdülők dohányzása és alkoholfogyasztása szempontjából. *Pszichológia*, 32. sz. 173–187.
- Pikó Bettina és Keresztes N. (2007): *Sport, lélek, egészség*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 77–97.
- Smith, A. L. (2003): Peer relationship in physical activity contexts: A road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise*, 4. sz. 25–39.
- Somhegyi A. (2012): A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés országos megvalósítását elősegítő elemek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvényben. *Népegészségügy*, 90. sz. 202–213.
- Spence, J. C. és Lee, R. E. (2003): Toward a comprehensive model of physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 4. sz. 7–24.
- Stucky-Ropp, R. C. és DiLorenzo, T. M. (1993): Determinants of exercise in children. *Preventive Medicine*, 22. sz. 880–889.
- Vilhjalmsson, R. és Thorlindsson, T. (1998): Factors related to physical activity: A study of adolescents. *Social Science and Medicine*, 47. sz. 665–675.
- Wuerth, S., Lee, M. J. és Alfermann, D. (2004): Parental involvement and athletes' career in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 5. sz. 21–33.
- Young, B. W. és Medic, N. (2011): Examining social influences on the sport commitment of masters swimmers. *Psychology of Sport and Exercise*, 12. sz. 168–175.

Pedagógiai lehetőségek tárháza

A társadalmi színházról¹

Korunkban divatossá vált a performansz fogalma és műfaja. A színjátszás a színház falain kívülre is került. A színház emancipációjának háttérében számos tényező húzódik meg. A rövid történeti és színházelméleti áttekintés a társadalmi színház sokszínű létjogosultságának igazolását szolgálja. A civilizatorikus folyamatok és az individualizmus megerősödése kapcsán lényeges kérdés, hogyan tudunk egy új globális társadalmat kiépíteni, figyelembe véve a társadalmi egyenlőséget és szolidaritást, a demokratikus értékeket, teret hagyva az individualizmus érvényesülésének és a toleranciának.

A színjátszás pedagógiai jelentőségét pedig már a reformpedagógiák is felismerték, majd a kritikai pedagógia ugyancsak rátalált a társadalmi színházban rejlő lehetőségekre. A performansz különböző diszciplínák, úgymint művészeti, társadalom- és humán tudományok találkozási csomópontjában értelmezhető. A színház az interdiszciplináris dialógusok helyszíne.

A társadalmi színház kialakulásának rövid története

A 20. század a háborúk, a forradalmak, az átfogó társadalmi változások, az erőszak és reménytelenség évszázadaként indult. Az addigi emberi értékek megkérdőjeleződtek. A hagyományos fogalma negatív jelentésekkel telítődött, amellyel a modernség fogalma és az újdonság szembekerült.² A hétköznapi létezés változásai mellett a művészeti látásmód is különösen átalakult. A színház kialakította új típusú kommunikációját, amely átalakította addigi társadalmi szerepét. A szórakoztatást és művelődést már nem tekintette elsődleges feladatának. Létrejött az új definíciók szükségessége. Fontos kérdések merültek fel, például etikai kérdésként, hogy kinek játsszon a színház, mire van szüksége a kismizett társadalmaknak, az esztétikumnak vagy a politikai jelentéstartalmaknak kell felülkerekedniük. Végül a legmeghatározóbbá a színház mint társadalmi eszköz vált. Eszköz a szenvedő és nélkülöző tömegek emancipációjára. A színház az épített színház falain kívülre került és alapvetően megváltoztak a szerepei és szabályai, törvényei. A változások érintették a rendezést, a kulturális tartalmakat, a pedagógiai szándékokat, az egyének és tömegek színházbeli szerepét, és a színészképzést. A 20. század első harminc évében a színház a publikummal való közvetlen találkozást kereste (*Attisani*, 1988). Idővel a nézők váltak rendezővé és szereplővé is egyaránt, hiszen a színház nekik és róluk szólt. A színház nem akart a manipuláció eszköze lenni, hanem az egyént akarta megváltoztatni, aki a társadalmi változásokat is a mindenki számára kedvezőbb irányba befolyásolhatja. A színház anyagilag és szellemileg önfenntartóvá vált. Ünnepek és ünneplések alkalmi, a propaganda lehetőségei, politikai színház,

mind befolyásolták az új színházi törekvések irányait. A színház és az ünnepek összekapcsolódnak, a tömeg tapasztalatait megsokszorozzák a maguk sajátos módján.

A társadalmi színház fogalmának rövid meghatározása szerint kifejezőmód és képzés, csoportos és közösségi interakció. A társadalmi színház megkülönbözteti magát a színházi megjelenítéstől, a művészi színháztól, mert nem kitűzött célja az esztétikailag értékelhető produktum létrehozása. Ugyanakkor nem tekinthető a színházterápia egyik válfajának sem.

A társadalmi színház kialakulásának meghatározó helyszíne, Olaszország. A társadalmi színház létrejötté 1947-re tehető, amikor a híres rendező, Giorgio Strehler és a színháztörténész, Mario Apollonio úgy döntöttek, hogy korábbi közös terveik után útjaik szétválnak. A 2. világháború kitörése előtt közösen készültek színházalapításra, amelyet a világegészség akadályozott meg. Majd a háború borzalmait, a fasiszmus után az eredeti alapító szándék újjászületett, de a két rendező színházi koncepciója egymástól eltérő irányban fejlődött. Strehler úgy tekintett a társadalmi színházra, mint pedagógiai eszközre, amely képes a szegényebb rétegek kulturális felemelésére. Apollonio elképzelése szerint a színház nem a hivatásos rendező és művészeti vezető munkája révén működik, hanem a közösség mint társadalmi, politikai, kulturális élet aktív szereplőinek csoportja által. Apollonio azt állította, hogy bármely szoba lehet az új színház helyszíne, mert a színjátszó csoport mindig képes alkalmazkodni a környezethez, akár át is alakítja azt. A társadalmi színházról alapvetően más volt a véleménye, mint Strehlernek (Strehler, 1974).

Apollonio így nyilatkozott a színházról: „A színház marad az, amire a létrehozói megálmodták: az a hely, ahol a közösség meghallgatja és elfogadja vagy elutasítja a szavak üzenetét. Ha nem is azonosulnak az üzenettel, de ezek a szavak mégis segíteni fogják az egyéni döntéshozásukat és a társadalmi felelősségvállalásukat. A színház középpontjában a közönség áll.” (Strehler, 1974, 34. o.)

Mario Apollonio koncepciójának fő vonulatában fogalmazódik meg a hagyományos színházzal szembeni álláspont, miszerint a színházi élmény nem a rendezőhöz vagy a művészeti vezető munkájához kötődik, hanem mindez a közönségtől függ. A közönség nem véletlenül lehet részese a szindarabnak, hanem kórusként, főszereplőként jeleníti meg valós társadalmi, kulturális és politikai tapasztalatait, élményeit. A koncepció másik vonulatában hangsúlyt kap a demokráciára való felkészítés. A színház lehet az hely, ahol mentalitások és kultúrák találkozhatnak, ahol a társadalmi rétegek közti elmozdulások könnyen valósulhatnak meg. A közösségi színházban történhet meg a művészek és laikusok, illetve a magas társadalmi státuszúak és alávettettek találkozása. Apollonio a „kórus” (a nézők bevonása) jelentőségét is abban látja, hogy szerinte a színházi élmény passzív befogadása nem segít az egyén társadalmi boldogulásában. Azonban az élmény kidolgozásában való aktív részvétel valóban formálja a személyiséget, a felelősségvállaláshoz való viszonyulást.

Az elképzelés teljes értékű megvalósítása mégsem sikerülhetett, mert a kórus működésének ötlete igen távol állt a színház hagyományos világától. Apollonio halála után azonban egyedi ötletének hatása fennmaradt, más színházi szakemberek tevékenységét még ma is motiválja, úgymint Sisto Dalla Palma, Federico Doglio, Emo Marconi és Benvenuto Cuminetti munkáját, akik mindannyian Olaszország különböző régióiban működnek.

1947-ben a Piccolo Teatro di Milano az első színház, amely olasz társadalmi színháznak tekintendő. A színház lehetséges szolgáltatásai a társadalom számára nagy haszonnal járnak. A társadalmi színház révén az egyének olyan tapasztalatokra és élményekre tesznek szert, amelyek támogatják az egyén társadalomban való eligazodását. Legyen az egészségügyi, állampolgári biztonság vagy jogi kérdés. Nem utolsó sorban az egyén személyes fejlődését és közösségi magatartását is támogatja (Bernardi, 2004). A társadalmi színházban a résztvevők egyszerre nézik a színházat, gondolnak a színházra és csinálják

a színházat. A színház megtekintése a befogadással van kapcsolatban, a gondolatokat a reflexiók, a kritika és az elemzések adják, a végső mozzanat pedig az alkotás folyamata, amikor az új konstrukció születik meg.

Az „új színház” kialakulása

Marco De Marinis a Bolognai Egyetem tanára szerint ugyancsak 1947-re tehető az „új színház” fogalmának kialakulása is. Ismert „avantgard színházként”, „kutatói színházként” és „tapasztalati színházként” is. Bármely elnevezését is fogadjuk el, a közös bennük, hogy a színház teljes megújítására törekszenek (Bernardi, 2004, 40. o.). Az új színházban már nem a szöveg és a nyelv, a stílus, a játékmódok által közvetített tartalmak lesznek elsőrendűek, hanem a színház és az életvalóság közötti határok lebontása, amely nem csak nyelvi eszközökkel történik meg. 1947-ben alapítja Julian Beck és Judith Malina is a Living Theatre-t New Yorkban.

A színházi szakirodalom egységes az új színház definíciója tekintetében, de a kialakulására vonatkozóan a kutatók más-más időfelosztást alkalmaznak.

Az új színházak létrejöttében De Marinis négy időszakot különít el:

1. A kialakulás időszaka (1947–59). Az első színházat 1959-ben követte többek között Grotowski Teatr Laboratoriuma, a történések színháza, majd San Franciscóban Ronnie Davis vezette Mime Troupe és Olaszországban a neoavantgarde első képviselőjeiként, Carmelo Bene és Carlo Quartucci alapítottak színházat.
2. A stabilizálódás időszaka (1959–64). Eugenio Barba Norvégiában alapítja meg az Odin Teatret, Grotowski áthelyezi székhelyét Wrocławba.
3. Elterjedés időszaka (1964–68). Erre az időszakra tehető a híres és jellemző darabok megrendezése, mint például a Living Theatre által bemutatott *Frankenstein* és *Antigone*, stb.
4. Az első krízis időszaka (1968–70). Tudott, hogy az új színház a hagyományos színház kereteit akarta lebontani vagy tágítani, mert szerinte a hagyományos színházi játék kiüresedett. De egy idő után az új színházzal kapcsolatban is felmerültek olyan művészi kérdések, hogy hova és merrefelé tart az új irány. Úgy mondhatnánk, hogy a megváltozott modalitások mögött semmi sem került nyugvóponttra.

Az új színházi törekvések utópisztikus üzenete volt, hogy a társadalmat fel lehet szabadítani a korlátok alól, kreatívvá és örömtelivé lehet varázsolni. '68 radikális ifjai az egyéni élet középpontjába az individuum és közösség kapcsolatát állították. Számukra a közösségi lét megformálása, a mozgások, az elnyomott belső lelki tartalmak felszabadítása, az ünneplés, a rítusok, a test szabadsága, a spiritualitás és a politika voltak a jelszavaik. Elutasítottak minden olyan színházi törekvést, amely a valóságot próbálja meg imitálni, amely az emberi lehetőségek határait sulykolja belénk. Az újfajta megközelítés nem tűrte a rendezőt sem, aki a szemében az autoritás megtestesítője volt, és elutasított minden, az új színházról elidegenítő momentumot. Viszont a színházat átengedte más, nem színházi szakembernek. Például antropológusnak, pszichiáternek, tanárnak, egyetemistának, aki könnyen válhat a gyakorlás révén „színházi szakemberré”.

A '70-es évek színházi utópiája: Az utópikus kép lényege, hogy a mély kulturális alapvetések feldolgozásának folyamata kerül előtérbe, a szereplők és a közösség kapcsolata állandó és elnyújtható, illetve helyreállítható, a szerepek teljes felcserélhetősége és helyettesíthetősége szolgálja a színházi tevékenységet mint a közösségi létezés és autonómia gyakorlási terepét. A színházi animációk utópisztikus törekvése a saját művészi autonómia elismertetése volt, mint az ember játékon keresztüli felszabadításának művészi formája. Két párhuzamos utópia látszott egyesülni. Az egyik a pánteatralizmus,

amely a színház megújításának a módja, a másik a pánpedagógia, amely a hagyományos pedagógiát tagadta. A fenti utópikus törekvéseknek valós pozitív hatásait észlelhetjük ma is a számos posztdramatikus színházi tevékenységben. Sajnálatosan az egyén emancipációjának gyökeres kérdéseit azonban nem tudták megoldani.

A '60-as évek végétől fellendülő színházi tevékenységek ennek az utópiának köszönhetőek. Ezek a tevékenységek ma is átítatják a tanítást és iskolát is, dinamizálják a megismerés és kreativitás folyamatát (ez a nézet inkább Olaszországban terjedt el). A színház az állami gondozott és elhagyott gyermekek fejlesztésében pedagógiai módszerként jelenik meg.

Hasonlóan működik Jacob Levy Moreno spontaneitásra épülő színháza. Moreno a pszichodráma atyja, amelyben az improvizációk és szerepjátások segítik a spontán kifejezőkészséget. Hatása többek közt a szociodramában érhető tetten. A szociodramában az egyén mint konkrét szerepek összessége fogható fel, míg a csoportok kapcsolata egymással csak néhány általános szerepből áll. A szociodráma célja lehet szórakoztatás, de a közönség bevonásával a politikai vélemény kifejezése is (*Blatner*, 1999). A drámajáték hatékonyságának záloga az egyén és a csoport kreativitásának felszabadítása. Különösen a spontaneitás, a kommunikáció, a problémamegoldás, és az önismeret fokozását emeli ki. Tehát a dráma a pedagógiában is kifejti hatását.

Az akkoriban kialakuló új pedagógiai megközelítésmódok Európa-szerte éreztetik hatásukat. Példaként, a kooperatív tanulási technikák már az '50-es évek második felétől megtalálhatóak a francia Celestin Freinet pedagógiai koncepciójában, aki a tanári tekintélyelvűség ellen harcolt és a demokratikus elvekkel működő iskola híve volt. A kooperatív technikákat alkalmazó első olasz pedagógusok, Mario Lodi (1922–) és Fiorenzo Alfieri (1943–) voltak. Lodi pedagógus és író, aki részt vett Olaszország 2. világháború utáni újjáépítésében, az oktatást újította meg és modernizálta. Elvei közt szerepel, hogy az ember gyermekkorára kiemelt időszak a társadalmi cselekvőképesség és kreativitás kialakításában. Fiorenzo Alfieri pszichopedagógiai megközelítésében a narráció színházát alakította ki, amely szintén a társadalmi színház egyik megnyilvánulási formája. A csoport narrációja cselekményekkel társul, a hétköznapi ember gesztusai kísérik, amelynek témáját sokszor az egyén élettörténete, az élet valamely szelete adja. Az egyik legaktívabb színház a Casa degli Alfieri, amely főleg Piemontban bontakozott ki. A narrációval az egyének és csoportok emlékezetét lehet mozgósítani, közösségeket lehet életre kelteni. Az emlékezés rítusai nem a nosztalgikus életérzést sugallják, hanem sokkal inkább az üresnek és veszélyesnek érzett modern életben a szemlélődés lehetőségét kínálják (*Alfieri*, 1979).

Olaszországban az 1960-as évektől a színjátszás változatos formái az oktatás kiegészítő diszciplináivá váltak, amelyeknek kitűzött célja a közösségi létezés, a kooperativitás tanulása, a fiatalok társas lényvé és a kultúra részeseivé tétele volt.

A társadalmi színház kialakulásának és megerősödésének lendülete tehát a '60-as évekre tehető, amely Remo Rostagno (1980) író és kritikus szerint, szintén négy fejlődési fázist mondhat magáénak:

1. Elsőként a hagyományok elutasítása a cél, legyen az színházi vagy pedagógiai. A megújulás szükségességét radikális módon hirdeti. Ez a kialakulás ideológiai fázisa.
2. A második szakaszban a cél a művészeti önmeghatározás. A szabad kifejezésmódok megválasztása, az iskolai vonatkozó curriculumok tartalmának leírása. Ez a pszichopedagógiai szakasz.
3. A harmadik, szociális fázisban a hagyományosan szűkös kereteket kitágítani, amelyek a szellem szárnyalását gátolják. A gyermekek és fiatalok számára az életvalóságot és a felnőttek világát pedagógiailag elérhetővé tenni.

4. A negyedik, vagyis az antropológiai szakaszban érzékelhetővé tenni a társadalom rétegeinek szociokulturális különbözőségét, amelyben a társadalmi rétegek közötti szabad elmozdulás lehetősége is benne rejlik. Ennek az elmozdulásnak az alapfeltétele az önmeghatározás, amelyhez a teatralitás jelentősen hozzájárul.

Rostagno szerint a színháznak kulturális, társadalmi és gazdasági szerepe és funkciója is van. Az állami intézmények képviselői főleg így gondolnak a színházra, amely mint egy szolgáltató intézmény áll a közösség rendelkezésére. Ez azonban szerinte nem igaz, hiszen az a polgár, aki soha nem teszi be a lábát a színházak kapuján, szintén részese azoknak a mindennapi játszmáknak és hétköznapi forgatókönyveknek, amelyet a társadalom ró rájuk. Rostagno szerint a művészet diffúzzá vált körülöttünk. Rostagno kiáll amellett, hogy olyan kutatókká kell válni, akik újradefiniálják a művészetek és a társadalom kapcsolatát: „Álmodozom a diffúz színházról. Ez nem bolondéria, nem a múltba való visszatérés.”

Majd gondolatait úgy folytatja, hogy napjainkban, amikor a számítógépek és internet világa megfoszt valós kapcsolatainktól, magányosak vagyunk, izoláltak és elhidegültek, méginkább szükségünk van kapcsolatokra, a dialógusokra és az ezekből eredő kellemes érzésekre. Erre nem lenne megfelelő válasz, hogy akkor töltsük hasznosabban a számítógép előtt az időt, és fogadjunk el még többet a kultúripar kínálatából. A megfelelő válasz az lenne, ha fizikai, valós módon, a zenével, a képzelettel, a könyvekkel segítenénk magunknak a szépség létrehozásában, a művészet alakításában. A színház pedig felkínálja annak a lehetőségét, hogy a kultúrát ne csak „fogyasszuk”, hanem abban aktívan szerepeljünk. A színházat nem csak nézni, hanem csinálni kellene.

A lendület időszakában a színházi animáció kiemelkedő alakja, a rendező és drámaíró, költő Giuliano Scabia, létrehozta az „ellenszínpadot” és a „didaktikus drámát”. Színházi elképzelései ebben az időben főleg politikai és történelmi jellegűek voltak. A demokratikus társadalom képe lebegett előtte, amely színdarabjaiban mindig is központi jelentőségű volt. Nézetei szerint a „cselekvő színház” segítségével az egyének és a csoportok megoszthatják egymással kulturális, politikai, művészi és emberi érdeklődéseiket. Céljai között szerepelt, hogy a színházat ki kell vinni a falak közül és az emberek között kell megtermékenyíteni a „színházi nyelvezetet”. Főleg Torinóhoz és Bolognához kötődik színházi munkája.

Scabia követője a trieszti Franco Basaglia (1924–1980), aki foglalkozását tekintve pszichiáter és neurológus volt. Különös színházi kezdeményezésének indulása 1972–73-ra tehető. A pszichiátriák évekre bezárt mentális betegeihez vitte közel a színjátékot. Tanulmányai során igen nagy hatással voltak rá az egzisztencialisták, mint Sartre, Merleau-Ponty, Husserl, Heidegger. Később a zárt intézetek működésének teljes megismerése után Michel Foucault és Erving Goffman kritikáival is azonosult. Jelentős politikai szerepet vállalt a „némaságra ítélt” csoportok érdekképviselésében. Hatására számos színházi társulat alakult, amelyek aztán elmeegógyintézetekbe, börtönökbe és más jellegű zárt intézetekbe vitték be a színjátszást, illetve létrehozták az utcaszínházat. Ezek egyike Horacio Czertok társulata, a Teatro Nucleo Ferrarában.

A társadalmi színház sokszínűsége

Moreno színháza – a pszichodráma

A pszichodráma nem vizsgálható a mögöttes filozófiai tartalmak nélkül. A modernről a posztmodern gondolkodásra való áttérés Jacob Levy Moreno (1889–1974) fiatalága idején kezdődött, az egzisztencializmus megjelenésével. Az egzisztencialisták úgy vélték, hogy az ember képes új lehetőségeket teremteni, a kreativitás e tekintetben az egyik kulcsfogalommá vált. A 20. század másik jelentős filozófiai vonulata a fenomenológia, amely szemben állt a pozitivizmussal, hiszen a szubjektív tapasztalatot valóságosnak tekintette. Moreno sajátos elvei szerint a fenomenológia álláspontjával azonosult.

A nyelv, a kultúra, a viselkedés, a társadalom, az emberi fejlődés lényegesen bonyolultabb, mint azt első látásra gondolnánk, a rendszerek között árnyaltabb kölcsönhatások és átfedések léteznek (Blatner, 1999). A pszichodráma a megismerés alternatív útjai közé sorolható. Az alternatív lehetőségek között a hermeneutika, a konstruktivizmus és a narrativizmus jelenik meg. Az emberi helyzetek összetettségét az emberi történeteken keresztül lehet vizsgálni. A pszichoterápiában alkalmazott narratív módszerek hasonlítanak a pszichodráma alapjául szolgáló dramaturgiai metaforára. A konstruktivizmus, a hermeneutika és a narrativitás a néhány évtizede terjedő posztmodern szellemi irányzat részei. A posztmodern irányzat válfajainak közös nevezője a (2) modernista világnézet-megkérdőjelezése. A posztmodernizmus egyik problémája, hogy követői és vezető alakjai sokszor homályos, leegyszerűsítő vagy szélsőséges álláspontra helyezkednek, károkat okozva azoknak, akik területükön felelősségteljesebb munkát végeznek. A pszichodráma mint konstruktivista folyamat, megköveteli, hogy bizonyos dolgokat újra-gondoljunk vagy tanuljunk. A kreativitás, a narrativitás fogalmi kiemelkedően fontosak. Ezek fényében tehát a pszichodráma a posztmodern irányzathoz tartozik.

A pszichodráma úgy definiálható, mint az a tudomány, amely az igazságot a dráma eszközeivel kutatja és a pszichológiai tapasztalatra összpontosít. A „kulturális konzerv” fogalmát Moreno vezette be, amely társadalmi szabályok és szokások rendszerének együttese. Az élet dinamikus folyamat, amelyben a változás állandósága érhető tetten. Ez a konzerv részben a civilizáció alapja is. A rögzült hiedelmek és szokások lebontása, a gondolkodás változása állandó jelenség a társadalomban és a családban egyaránt. A kulturális konzerről való leszokás a spontaneitás segítségével történhet.

A pszichodráma a készségek és ismeretek tárházával, az alternatívák lehetőségének kiaknázásával perspektíva-váltást segíti. Szerepkészletet mutat meg, ablakot nyit a felfedezés örömeire.

Moreno véleménye szerint az egyéni és a társadalmi pszichológia elválaszthatatlan egymástól. A terápiának nemcsak a betegnek kikiáltott egyénre, hanem a kulturális mátrixra is ki kell terjednie. Megalkotta a szociátria ('iatros' = gyógyulás) kifejezést, amely a szélesebb értelemben vett kultúra gyógyítását jelenti. Véleménye szerint a nyugati világ marginalizálta azokat a csoportokat, amelyek gazdaságilag nem voltak versenyképesek, és sok esetben néhány társadalmi kihívás határozott tagadásához jutottak el. Ennek az orvoslásában Moreno azt remélte, hogy korai színházi törekvéseinek, kísérleteinek lesz valami általánosabb társadalmi haszna. Moreno hitvallása szerint nem elég, hogy az elméletek fogságában éljen a tudós, hanem azokat a társadalmi cselekvésekben fel is kell használni. Ebben segít a pszichodráma, a szociodráma és a szociometria módszertana.

Moreno keveri a filozófiát, a szociológiát és a pszichológiát, ezért a fogalmait nehéz pontosan, következetesen definiálni. Munkájában kiemelt szerepe van a kreativitásnak és a spontaneitásnak. A két fogalom úgy különböztethető meg, hogy a kreativitás (kreálni) az az alkotás tevékenységére utal, a spontaneitás pedig arra a készenléti állapotra, szellemi állapotra, amely gyakran energikusabb testi állapottal és bevonódással társul. A spon-

taneitáshoz hozzátartozik a szabadság állapota, egy olyan lelki hozzáállás, amelyben az egyén készen áll az eredeti módon való gondolkodásra. A kettő jelenség azonban egymástól függetlenül is működik. Nem minden kreatív cselekedet spontán, és fordítva.

A spontaneitás Moreno szerint igen lényeges, mert a „kulturális konzervet” korrigálja. Ha az emberek túlságosan ragaszkodnak a berögződéseikhez, a szokások irányítják, sokszor szinte programozott módon gondolkodnak és cselekszenek, előáll a „robopátia”.³ A robopátia működik a bürokráciában, az előítéletekben, a merev tradicionalizmusban, a fanatizmusban, a függőségekben és más egyéni és társadalmi patológiákban.

A spontaneitás pszichodinamikája

Moreno (1953): „A spontaneitás a jelenben működik, itt és most; az egyént arra ösztönzi, hogy adekvát választ adjon egy új helyzetre vagy új választ egy régre”.

A spontaneitás nem csupán a szokás ellentéte. A spontaneitás: hajlam a kérdések feltevésére, de jelen van benne a bátorság, az életrevalóság, az elkötelezettség, az elme munkáltatására törekvés. A spontaneitás alapja és trükkje is egyben az elme nem-racionális, intuitív dimenzióira való fogadókészség fejlesztése, amely dimenziókat aztán integrálni lehet a racionálisabb képességekkel. A belső élet energiáiból merítő spontaneitás a környezet valóságára is ráirányítja a figyelmet. A személyközi viszonyokban segít reflektálni minden körülményre, és vonakodás helyett elkötelezettséget sugall.

A spontaneitás a jelenre irányul, de helye van a múltnak (emlékek formájában) és a jövőnek (célok, remények). Az emberek egy része azonban gyakran a múltba réved, vagy a jövőre irányuló irreális fantáziák vezérlik őket. Hiedelmek, szabályok és vágyak tengerében lavíroznak. A spontaneitás pedig éppen az adott pillanatra fókuszál, de a vágyak és lehetőségek érzékelése is hozzátartozik. Moreno szerint a spontaneitás tanítható, tapasztalati úton gyakoroltatható.

A kreativitás is sokszor a spontaneitás eredménye, de nem mindig. Az improvizáció, a kísérletezés, a beszéd, a párbeszéd, a fizikai mozgás mind serkenti az intuíciót, a képzelőerőt, ennek hatására pedig új gondolatok születnek. Blatner (1997) nyomán tehát kimondhatjuk, hogy a munka folyamán a hangsúly áttevődik a tartalomról a folyamatra. A konzerv helyett az új megalkotása okoz majd örömet, de az újat is folyamatosan át kell majd vizsgálni.

Blatner (1999, 71. o.) emlékezteti az olvasót arra is, hogy a pszichodráma Moreno-féle elméleti alapjait érdemes újragondolni, de ösztönzésével új variációkat lehet létrehozni, vagy általa akár hidat ácsolni más területek felé.

A tanulmánynak nem kitűzött célja, hogy a pszichodráma mélyebb lélektani megértését szolgálja, mégis néhány fogalom bemutatásával a pszichodráma működését is jobban megérthetjük. A pszichodramában a cselekvések lényegesek, mert ha csinálunk valamit, ahelyett hogy beszélünk róla, az mélyebb kielégülést okoz az embernek. A művészeknek is szükségük van arra, hogy belső képeiket kézzel fogható, érzékelhető formában adják át másoknak.

Másik fontos fogalom a szelf-érettség kitágítása. Bizonyos szinten az emberek gyakran érzik magukat jelentéktelennek, kicsinynek, magányosnak, sebezhetőnek. Heinz Kohut (1913–1981), a szelfpszichológia kezdeményezője foglalkozott a szelftárgyak „tükröző” és „idealizáló” szerepével, amely egyrészt az önértékeléssel kapcsolatos erőt nyújtja, másrészt az önkontrollhoz szükséges energiát adja (Kohut, 1971/2001, 50. o.).⁴

Amikor az emberek ki tudják fejezni magukat, átélik azt, hogy látják, hallják és értik őket, nagyobbak és erősebbnek érzik magukat. Erőt ad a hallgatóság létezése. Korunk azonban sokféleképpen értékeli le a kifejezőkészséget, helyébe a zárkózottságot kínálja. Sokan tartózkodnak a protagonista helyzettől, mintha attól félnének, hogy kinevetik őket

azért, mert szerepelnek, mert színpadra lépnek. Attól félnek, hogy sebezhetővé válnak, ha sokat mutatnak meg önmagukból (*Sacks*, 1977).

Harmadik lényeges mozzanat, a történetek alkotása és közreadása. Ismerjük, hogy az ember természetes igénye, hogy történeteket meséljen. Sokan nem tapasztalnak meg teljes élettörténetet, csak annak részleteit, töredékeit, élményeket, stb. A dramatikus képzelet azonban segít abban, hogy a töredékek jelentőségteljes témák köré szerveződjenek. Sok esetben az emberek destruktív történetekkel rendelkeznek. A konstruktív terápiák, a drámajátékok feladata annak segítése, hogy a személy a rossz történeteket jóvá tudja fordítani. Ebben a folyamatban a redempció (jóvátétel) is segítségére van az egyénnek.

Moreno színházában nem kell a történeteknek olyan kidolgozottnak lenniük, mint amilyet a profik alkotnak. Színházában a történetmesélés aktusa sokkal fontosabb, mint a végtermék. A színház az önkifejezés helye. Az önkifejezésre pedig mindenkinek igénye van, hiszen az önkifejezés kiteljesedése katartikus hatású. Az önkifejezés lehetősége adja meg a részvételt az emberi potenciál gazdagságában.

Moreno munkásságából többféle dramatikus módszer nőtt ki, sőt számos tőle függetlenül jött létre. A módszerek közötti határok gyakran elmosódtak. A módszerek egyike, a szociodráma. A szociodráma csoportcentrikus, közösségi történetek alkotják a gerincét, inkább társadalmi gondolatok, értékkonfliktusok fejeződnek ki benne, szemben a pszichodrárával, amelyben az egyén és személyes problémái állnak a középpontban.

A szociodrámaiban előfordul, hogy egy téma feldolgozása során egyes személyek a saját történetüket is felismerik benne. Mégis lényeges mozzanat, hogy a pszichodrámat a szociodrámatól megkülönböztessük, mert más céllal alkalmazhatjuk azokat.

Augusto Boal – „Az elnyomottak színháza”

Szintén az új színházi (pedagógiai) törekvésekhez tartozik Augusto Boal (1931–2009) „Az elnyomottak színháza”, amely Latin-Amerikában (Brazília) jött létre. Boal (1985) interaktív színházának törekvése, hogy a játékon keresztül a tömegek politikai tudatosságát befolyásolja. Boal is felismerte, Morenótól függetlenül, a dráma szocioterápiás jelentőségét.

Boal Bertold Brecht követőjeként elutasítja a polgári közsínházat, az arisztotelészi hagyományokat, a katarzist, mert azok nem segítik az egyén létezésének, életminőségének hátterében meghúzódó okok felismerését. Az alávetett társadalmi csoportok a hagyományos színházban nem sajátíthatják el azt a küzdelmet, amellyel saját helyzetükön képesek változtatni. Boal a színjátszást, amely radikálisan különbözött az arisztotelészi színházától, a dél-amerikai diktatúrák elleni forradalom próbájának tekintette. Olyan színházról álmodott, amely nemcsak a népnek szóló színház, de a nép által alkotott is. Kereste és elemezte a formákat, a kulturális elemeket, a nyelvezetet és a kifejezőmódokat, amelyek az új színházi játékokban segítik annak a kommunikációnak az újszerű kidolgozását, amellyel érvényesülhet a demokratikus részvétel. Boal szerint a színházon keresztül kell a népnek értesülnie azokról a politikai folyamatokról, amelyek saját hétköznapiakra közvetlen hatást gyakorolnak.

Később Augusto Boal követői alapítják a fórum színházat. A szereplők fontos, meghatározó problémát dolgoznak fel egy adott pontig, majd a nézők arra kapnak meghívást, hogy a maguk egyéni elgondolása alapján bontakoztassák ki a történetet. A színdaraboknak mindig van egy központi szereplője, aki csupán moderálja a darabot. Ő nem terapeuta vagy specialista, csak a színdarab gördülékenységéért felel.

„Az elnyomottak színháza” szükségszerűen adaptálódott az európai szociokulturális viszonyokhoz. Az elnyomás nemcsak a tömegek vagy a közösségek szintjét érinti, hanem az egyénben is változást hoz létre. Boal (1985) kitalálta az európai elnyomás definíci-

óját, amely így hangozna: „rendőr a fejben”. Vagyis egy megfigyelő funkció, amely az organizmus működését belülről ellenőrzi, az egyéni szintet felügyeli. (Vajon az egyén külső kontrollossága honnan ered? Érdemes megvizsgálni a külső és a belső kontrollosság viszonyát.) Brazíliában az elnyomás jelensége az utcán, a tömegben nyilvánvaló, de Európában az elnyomók az emberi elmébe hatolnak be, száműzetésbe üldözve a hétköznapi embert. Az elnyomók tevékenysége szinte láthatatlan, csak annak hatásait érzékeljük. Ennek az elnyomásnak az ellenpontja a színház. A színházban testet ölthetnek az elnyomók, és próbálkozni lehet a láthatatlan béklyók lerázásával. A szabadulás, a szabadság megélésének helyszíne.

Az elnyomottak színháza a kulturális tilalmak megszegésével a szabadság olyan dimenzióit kínálja, mint a társadalmi álarcok levetése, a szellemi szabadság megteremtése. Ezek a tilalmak a „másikkal” személyllyel való azonosulás révén az egyén saját elkenődött vágyainak megjelenítésével oldódhatnak fel. A szereplő valódi énje az imitáció mögé rejtőzhet. Végül a belső szabadságnak külső vetületeként a társadalmi és politikai harcokban is sikeresebben vívhatja meg küzdelmeit. Boal a színház forradalmi megújítását tűzte zászlajára. Színházat hozott létre, üzenete ellenére nem csak a népek, hanem a tömegek képzésére, amelyben új kifejezőmódok keresése, a kultúrák, a nyelvhasználat tanulmányozása is célja volt.

Il teatro di base

Politikailag igen sérülékeny korszakban, az 1960-as években, Olaszországban jönnek létre az *Il teatro di base*-típusú intézmények. Fiatalokból álló csoportok alkották, akik utcaszínházzal és animációkkal vonultak ki a szociálisan hátrányos helyzetű, periférikus területekre, ahol megpróbálták az emberi elidegenedés, marginalizáció és politikai-társadalmi elnyomás ellen fellépni. Közben felfedezték és újraértékelték a népi hagyományokat, elutasították a domináns osztályok kultúráját (Bernardi, 2004, 54. o.). Az alávetett társadalmi csoportok kultúráját pedig magasztalták és ünnepezték, ezzel is kifejezve társadalmi szembenállásukat és vitatva az individualizmus és racionalizmus elsőbbségét.

Ezeket a színházi csoportosulásokat általában 20 és 30 év körüli fiatalok alkották. Főleg leányokból álló, különböző méretű csoportok voltak, akik idejük egy részében dolgoztak, de ráérő idejükben a színházzal foglalkoztak. Általában a társadalom periferiáján tevékenykedtek, távol a kultúra fő sodrától. Elhagyatott épületekben rendezkedtek be. A túlélés határáig eljutva, önmagukat tartották el. Céljuk, bizonyos szükségletek kielégítése volt, vagyis rátalálni azokra a hiteles pillanatokra, amelyek az emberi szocializáció és ritualitás elemei. Azokat a lehetőségeket keresték, ahol nem hétköznapi gesztusok jönnek létre, nem a szükségszerűek, hanem a különösek. Ahol a közösségben megnyilvánuló szimbolikus gesztusok születnek (Cascetta, 1977, 60. o.).

Il teatro di narrazione (Az elbeszélés színháza)

A narráció színház szintén nem sorolható a hagyományos színház világához.⁵ Nem a színházi látványra helyezi a hangsúlyt, hanem szimbolikus és valós értelemben is csukott szemmel, a fülünkkel kell megértenünk az előadás üzeneteit. A kulturális kisebbséghez szóló előadások, amely az elitnek (elkülönült kisebbségként értendő) a közreműködésével történik, mellőzve a színészi professzionalizmust. A narráció színházának szereplői nem csak történeteket interpretálnak, hanem az előadásokat hosszas kutatás és tapasztalatgyűjtés előzi meg. Témákat a szereplők történelmi dokumentumokból, újságok archívumából vagy nagy irodalmi művekből meríthetnek.

A narráció színháza nem kíván a múltba révedni, a múlt szépségei után vágyódni, hanem éppen az idő múlásával átszínezett múltbeli eseményekre akarja a reflektort ráirányítani azzal a céllal, hogy a történelmi múlt tévedéseinek következményei újra láthatóvá, érzékelhetővé váljanak. Az emlékezet által áthangolt történetek újra eredeti „fényükben” mutatkozhatnak meg. A színház a jelenben él, még akkor is, ha témái a múlthoz kötődnek. A színházban a reflexió a fontos, amelynek eredményeként az igazsággal találkozhatunk. Az előadások szövegalapja a kiválasztott téma (szöveg), amely új életre kel a színészek interpretációja által, szervesen kötődve a színész saját világához. A színész egyébként sem különül el a publikumtól, hanem a résztvevők kölcsönös kommunikációjára épít (Vollí, 2000).

Képviselői: Dario Fo, Marco Baliani, Marco Paolini, Ascanio Celestini, stb.

Az 1970-es évek második felében Olaszország-szerte a különböző színházi kezdeményezések száma elérte az ötszázat. Olaszország színházi világa ma is bővelkedik a megközelítésmódok sokszínűségében. A színház több rétegben is integráns része a hétköznapi ember életének, még akkor is, ha manapság egyre többet hallani a szűkülő erőforrásokról.

A marginalitás színháza

Társadalmi színház, közösségi színház, politikai színház, és még számos elnevezésével találkozhatunk a színházi megközelítésben. A társadalmi színházban az elmélet, a gyakorlat és a történetiség találkozásából jön létre az az emancipatorikus folyamat, amelynek keretében az emberek magatartása formálható. Az emberi létezés realitása, a problémákkal terhes mindennapok adják a művészeti kifejezés alapjait. A társadalmi színházban nemcsak a megjelölt drámák, történetek szólnak a marginalizálódott tömegekről, hanem az alkotók és szereplők is sokszor a hátrányos helyzetű csoportokból kerülnek ki. Ilyen csoportok lehetnek: drogosok, elítélt bűnözők, fogyatékos emberek, mentálisan sérültek, idősek, hajléktalanok, stb.

A társadalmi színház a marginalizálódott közösségekért működik, olyan privilegizált helyeken, ahol az embert körülölelő valóság átélése nem hétköznapi értelemben fejeződik ki. Számos lehetőség, erőforrás rejlik a színházban, amely inkább a változást és nem a konzerválást szeretné előidézni. Olyan kísérlet, amely a szegénység és elidegenedés kihívásaira igyekszik reagálni. A művészetek világában maga is marginális helyzetű, éppen ebből adódik a határvonalon, határhelyzetben való működése, amely az extrém helyzetekhez, igényekhez való könnyebb alkalmazkodást eredményezi. Könnyen felszínre bukkanhat a jellemző interkulturalitása, mivel színházi nyelvezete főleg a testen és az érzelmeken alapul, mondanivalója a befogadóval könnyen megosztható. A társadalmi színház alapvetően egy reflexió. Új formát ad a veszteséggel, a gyásszal és az anyagi javak hiányából eredő frusztrációkkal való emberi találkozásoknak. A forma főleg társadalmi szerepek (azonosulási lehetőségek) felkínálását jelenti, amelyek a közösségek hálózatában léteznek, és ellenpólusai lehetnek a háborúk, az igazságtalanságok és az erőszak okozta mély traumáknak (Perico, 2008).

A társadalmi színház leglényegesebb attribútuma, hogy az embereket természetes közegükben akarja tanulmányozni, megfigyelni. Tevékenységeiben nem a művészi elemek és a performativitás a vezérelvek, hanem az, hogy a közösség tagjai ezekből a tevékenységekből nyerjenek autonómiát, erőt merítsenek a társadalmi szerepvállaláshoz (‘empowerment’). Ugyanakkor a tevékenységek folyamatos elemzése révén a hibákat, a rizikótényezőket, a váratlan eltéréseket veszik számba, amelyek a sikerességüket gátolják. Ez a viszonylag gyors alkalmazkodást támogatja. Ugyanis gyakran azok az intézmények gördítenek merev szabályrendszereikkel gátat a sikerek elé, amelyeknek egyébként szüksége van a színház működésére.

A társadalmi színház közösségi szempontból mindenképpen pozitív modell, mert közel megy a mély társadalmi problémákhoz, az emberi szenvedésekhez. Nem csak elméleteket gyárt, hanem cselekszik is. A társadalmi színház performatív cselekmények által konstruálja újra a személyeket és a közösségeket. A társadalmi színház csak egy a sokféle színház között, de határozott szabályokkal és technikákkal működik, nem keverhető össze más típusú színházzal. Akkor sem, ha a társadalmi színház definíciója gyakran a tautológia áldozatává válik is. Kritikaként fogalmazódik meg vele szemben, hogy a színház az mindig szociális, nem önmagáért való intézmény, vagy a színház az színház, amit a művészet érdekel. A társadalmi színház létezésének hátterében a társadalmi problémákra adandó sürgető válaszadás igénye húzódik. Úgy is tekinthetünk rá, mint felforgató technika az emberek által megélt változatlan hétköznapok ellen.

A legfontosabb hozadéka a csoportalkotás, túl azon, hogy szociális problémákkal és/vagy politikai kérdésekkel foglalkozik. Teret ad a társadalomban hátrányos helyzetűeknek arra, hogy problémáikat megjelenítsék, vágyaikat, álmaikat ebben a térben valósítsák meg (*Dragone*, 2000, 61. o.). Ezen túlmenően utópisztikus törekvése, hogy a színház által a társadalmi változások az alávetettek javára induljanak el.

Célja sokkal inkább az individuum számára felkínálni annak a lehetőségét, hogy nyilvános konstrukciós folyamat kidolgozásában vegyen részt. A társas igény fel- és rálatálásának élményét nyújtani, különösen a globális kultúra homogenizációs hatásai és az individualizmus megerősödése között. Úgy tekinthetünk a társadalmi színházi tevékenységre, mint képzésre vagy gyakorlásra, amelynek során az egyén kreatívan vesz részt olyan alkotási folyamatban, ahol egyben független, másrészt viszont a rendszerhez igazodó szereplő.

Napjainkban a társadalmi színháznak három fő funkcióját különítjük el: közösségformáló, terápiás vagy rehabilitációs, illetve kulturális/szociokulturális funkció. Megkülönbözteti magát az animációs színháztól, a művész színháztól, az avantgardtól és a minden üzleti céllal működő színháztól. A társadalmi színház szakemberei nem gondolják, hogy meg tudják az egyént változtatni vagy a végső alkotásnak objektíve esztétikai értéke lesz. Azt azonban állítják, hogy ebben a színházban valós kapcsolat alakul ki az individuum és a csoport vagy a társadalom között. Egy individualisztikus társadalomban, amelyre a globalizáció egységesítő törekvése már rányomta a bélyegét, ez a színház akar lenni a társas érzés és a közösségérzés létrehozója.

Úgy is meghatározható, mint színház a művészet margóján, amely a társadalom margóján rekedtekhez szól. Alapszabályában vállalja, hogy a súlyos társadalmi kirekesztés ellen harcol. Peremhelyzetét nem annyira önként vállalta, mint inkább a színházi szakemberek száműzték oda, elismerve azonban létjogosultságát és egyben felismerve művészi törekvésességét (*Giacché*, 2004).

Fabrizio Fiaschini (2000, 280. o.) szerint érthető a társadalmi színház marginalitása. Az érzelmek, érzések kifejeződése a test és az elme találkozásából születnek. A tapasztalat és az emlékezet része a találkozásnak. A test és az elme egymásra hangolása hosszú és lépcsőzetes folyamat. Az „itt és most” aktusának fontos szerepe van, amelyet a színházi protektív környezet segít. Bernardi (2001) idézete alapján: „A színházi játék az élet játéka, a test játéka, a kapcsolatok játéka. Társadalmi játék.”

Giacché (1991) fogalmazása alapján: „A színházi játék az alanyért és a tárgyért zajlik, amelyben először elveszti az érzékelést (irányt), majd önmagát és realitását nyeri vissza.”

A színházi játék három legfontosabb jellemzője:

1. Organizmusként működik (élő, itt és most).
2. Ünnepi alkalom (hangulata van).
3. Különbözik minden mástól (idegenség).

A színház mozgósítja a marginalitásból adódó szituációkat, de nem művészeti fejlesztés és performativitás céljából. A társadalmi színház a létezés egyik módja, motíváló hatású a cselekvőképességre és szerepek vállalására. A konfliktusok, a szegénység (szimbolikus értelemben is) színháza, amely az „áldozat” megmentéséért érzékenyen munkálkodik, feszültségek árán csoportot hoz létre, kommunikációs koncentrikus köröket alakít ki. Végső állomása pedig az egyén és a referenciaközösség egymásra találása kreatív eszköztár (mozgás, testtudat, szöveg, különös effektusok, stb.) használatával, amely inkább antropológiai, mint kulturális munka (*Schininá*, 2001).

Traumatizált közösségeknek speciális pszichoszociális támogatást nyújthat, úgy mint:

- a) Új rítusok konstruálása.
- b) A veszteségre, gyászra kreatív választ adhat.
- c) Identitáskonstrukció (individuum, csoport, közösség szintjén).

Másik érdekes aspektus, amelyre Schechner (2002) hívja fel a figyelmet, hogy a krízis és konfliktus színházának két szimbolikus szintje van. Az első szintje, amelyet ő így nevez „művészi elsősegélynyújtó hely”, ahol a „hangjukat veszítették” megszólalhatnak. Második szintje pedig a helyi egyenlőtlenségeket foglalja magába, amely egyenlőtlenségeket a kapitalizmus és a gazdasági szabadpiaci verseny idéz elő. Az ezredforduló társadalmi rétegei gazdaságilag és szociokulturálisan erősen eltávolodtak egymástól, amelyből újszerű egyenlőtlenségek születnek, amelynek jelenleg a tanúi vagyunk.

A társadalmi színház peremhelyzete abból is adódik, hogy több tudományterület határán található. Felemerülő kérdésekben leginkább az antropológia és a szociológia osztozik. A helyzetet komplikálja, hogy önmagát is úgy definiálja, mint amely „önmagától különbözik”. A határai is ideiglenesek. Általa áll elő a marginalitás paradox helyzete, amikor a marginalitás kerül a figyelem középpontjába.

A 20. század második felének színházi mesterei maguk akarták létrehozni ezt a hagyományostól eltérő színházat, akik számotvetettek az önmaguk és az általuk képviselt színházi megoldások etikai, pedagógiai, kulturális és társadalmi aspektusaival. Képviselői: Sztanyiszlavszkij, Copeau, Meldolesi, Barba és mások. A művészekén túl a szociológia oldaláról Erving Goffman, az antropológia oldaláról pedig Richard Turner elméletei támogatták a társadalmi színházi munka többoldalú háttérének kidolgozását.

Ahhoz, hogy fent lehessen tartani a színház öndefinícióját, az azonosságát és különbözőségét, az autonómiát és részvételt, az eltérést és a folyamatos határ újradefiniálást, az egyetlen lehetséges megoldásnak az tűnt, amely a hatékonyság irányába mutatott, hogy az elmélet és gyakorlat egységét kellett megalkotni. Kidolgozni a színházi akciók és a társadalmi cselekvések közötti kapcsolatot. Megőrizve ezt a labilis identitását és autonómiáját, a színházi tapasztalatokból eredő tevékenységét a határokon helyezte el, arra gondolva, hogy ebben az átmeneti állapotban tudja a legnagyobb társadalmi és kulturális hatást gyakorolni. A marginalitásából ered sérülékenysége, ugyanakkor állandósága és ereje is. A határhelyzet viszont könnyen előidézi a nem kívánt határátlépést elmélet és gyakorlat között. Ezért Meldolesi (1986) a színház és szociológia szoros kapcsolata miatt javasolta a tévedések kiküszöbölése végett a „kombinált kulturális hipotézist”. A színházi akcióknak pontos végkimenetelének kell lennie. A színházi vagy a közösségi eredményt meg kell különböztetni.

A társadalmi színház történetében Goffman és Schechner előtt nem született meg a színház és a szociológia határozott szétválasztása. Előttük Brecht és Moreno, Burke és Mead más-más okok miatt sikertelenül próbálták a határvonalakat felvázolni. Az 1960-évek végi politikai, kulturális és társadalmi hevületben azonban a szociológusok és a színházi szakemberek nézetei egyesültek annak az illúzióknak a fényében, hogy „képesnek kell lenni színházzsociológiai tapasztalatokra szert tenni, amelyek a valódi kulturák kombinációjából erednek” (*Meldolesi*, 1986).

Moreno „spontaneitás színháza” idővel megszűnt színházként működni, mert inkább a pszichológia használta fel módszerként, annak a mulasztásnak köszönhetően, hogy nem sikerült a színház határvonalait jól kijelölni.

Ennek a veszélye a társadalmi színházzal kapcsolatban is fennáll. Könnyen válhat akár terápiás módszerré, elveszítve az eredeti identitását. Ennek elkerülésére napjainban használatos a performansz koncepciója, amelybe sokminden belefér. A performanszok megoldásai sokszor mesterkéltnek tűnhetnek, mert nincs az alkotórészek között egy mindenki számára elfogadható dialektikus egység, nem határozzák meg az alkotóelemeket.

A performanszról az amerikai antropológus Hyems nem nyilatkozott barátságosan. Szerinte a „performansz úgy működik, mint a szemeteskuka, megkülönböztetés nélkül minden belefér” (*Terrin*, 1990, 59. o.). Másként fogalmazva, a lehetőségek tárháza. Az antropológusoknak a társadalomra vonatkozóan is van definíciójuk: a társadalom színházként működik.

Színházantropológia röviden

Az előadások központi eleme nem annyira az érzelmek fölénye az értelem felett, hanem olyan cselekvési program, melynek során inkább a politika és a társadalom okozta szenvedés felismerésre és elismerésre kerül.

Említettük korábban, hogy a tudományok közt az antropológia érdeklődik leginkább a színház iránt. Ennek gyökerei a 20. században indult antropológiai kutatásokig nyúlnak vissza, amelynek témái közt főleg a közösségi rítusok és mítoszok álltak. Más összefüggésben az antropológia kutatási témái között a szent és világi elemek vizsgálata, illetve a performatív gyakorlatok és előadásformák elemzése jelentek meg.

Napjainkban, ahogy azt bemutattuk, a kultúrát is érintő globalizációban az antropológiának már nem a Másik vizsgálata a célja, hanem a nyugati embert érintő folyamatokra helyeződött át a hangsúly. Úgy mint a rítusok és előadások kapcsolatai, a társadalmilag értelmezett központ és a periféria közötti konfliktusos interakciók, a nyugati ember és az idegen kultúrák találkozásai (*Bernardi*, 2002, 25. o.). A legfontosabb szempont, ami miatt a színházi szakemberek foglalkozni kezdtek színházantropológiával, az a nyugati világgal szemben érzett negatív érzés volt. Vissza akartak térni az ember hamisítatlan lényegéhez. Ezért fordultak vissza a természethez is, mert azt az egységet akarták felismerni, amelyet az ember és természet együtt alkothat, az elme és a test harmóniáját. Azokat a szakrális és közösségi energiákat keresték, amelyeket a racionalitás és a haszonelvű nyugati gondolkodásmód mára már kioltott az emberekből. Antonin Artaud úgy gondolt a színházra, mint arra a helyre, ahol és ami által visszatérhetünk a gyökereinkhez, és legyőzhetjük testünk, a szavaink és az elménk szabta gátjainkat.

Jerzi Grotowski és Eugenio Barba a két legeredetibb színházi alkotó és alapító, akik igen magas szintre jutottak a naturalisztikus színház kialakításában és megismerésében, a színházantropológiában. Eugenio Barba napjaink neves színházi rendezője, Grotowski tanítványa és bizonyos értelemben követője. Különösen Barba mélyült el a művészi magatartás alapjainak kutatásában, megalkotta elméletét a színészi és hétköznapi rítusok távolságáról és különbségéről, a színházról, amely eleve nem lehet hétköznapi.

Marco de Marinis (1983) cáfolja Barba fenti tételeit. De Marinis úgy gondolja, hogy ami nem hétköznapi, az nem mindig teátrális, és nem minden nem hétköznapi teátrális is egyben. Ezzel ugyancsak a Barba-féle elméletet követő International School of Theatre Antropology iskoláját is kritizálja. Az azonban vitathatlan, hogy Barba kutatásainak vannak olyan elismert elemei, mint a test és elme kapcsolatának feltárása, a színészek technikai és pszichofizikai lehetőségeinek felfedezése, a mély érzelmek kifejezése, a

kifejezőkészlet klisék alóli felszabadítása. A színház tehát olyan transzparens felület, amelyen keresztül az emberi létezés látszik, az a hely, amely a cselekvés, és nem az eljátszás (előadás) helyszíne.

A szegény színházról

A színházantropológia egyik megnyilvánulása, hogy a már ismerttől elfordulva, az újat és ismeretlent akarja felfedezni. Jerzy Grotowski kérdése volt, hogy miért olyan fontos az emberek életében a színház? Ő maga különös módon és tevékenységekben vizsgálta és kereste a színház lényegét. Választ is adott saját kérdésére: „ősi elméleti igazságok” felfedezésére törekedett (Grotowski, 1968, 19. o.).

A színházban ősi, mély emberi igazságokat keresett. Idézve gondolatait: „a színésznek saját pszichoanalitikus nyelvét kell kialakítania gesztusokból és hangokból úgy, mint ahogy a költő alkotja meg szavakból a saját költői nyelvezetét.” (Grotowski, 1968, 35. o.) A színház létezhet színházi tárgyi kellékek nélkül, nem kell látványtervezés, jelmez vagy smink. A színész maga alakítja ki az álarcát, arcgyakorlatokkal. „Az arc izmait légzéstechnikával, megvilágítással és izzadsággal változtatja maszkká” (Barba, 1991. 33. o.) A színész válogatott mozdulatokkal, a test részeinek használatával képes érzelmeket kifejezni. „Jelrendszerként hozzuk létre a szerepet. A jelrendszer mutatja meg, mi van a maszk mögött, az emberi viselkedés dialektikáját.” (Grotowski, 1968, 17. o.) Grotowski Sztanyiszlavszkij színházán nőtt fel, akiknek a „Rendszere” vált egyértelműen a naturalisztikus színház alapjává. A naturalisztikus színházban a természet a legkreatívabb művész, és mindennek a mestere. A természetnek van egyedül ereje szabályozni a belső és külső tapasztalást és megvalósítást. A Grotowski-féle módszerben a színész és a közönség kapcsolata elengedhetetlen. Színházát a tisztán emberi akciókra helyezi, belső emberi tartalmakkal dolgozik, minden külső befolyásnak, hatásnak hátatfordítva. Ettől lesz színháza „szegény színház”, amely a külsőségeket mellőzi.

Barba (1991, 81. o.) szerint Grotowski színházi Laboratóriuma megtanította a színészt arra, hogy a közönség figyelmét megnyerje, provokálja, mint egy sámán, aki arra kényszeríti közönségét, hogy az társadalmi álarcait levesse és szembesüljön a transzcendestől és hagyományos értékektől megfosztott világgal. A színház dinamizmusát és létezését a színész és közönségének kapcsolata adja. A színház középpontja a találkozás.

Álarc nélküli szereplők

A performanszok a mindennapi eseményeket teatralizálták. A hétköznapi aktusokat alakították át, miközben a nézőnek is újszerepet szántak. A nézőt át kívánták léptetni a nézés határain (Kékesi, 2007). Igyekeztek a nézőt fizikailag is bevonni a performanszba, aki az események menetére spontán hatást gyakorló, szinte társalkotóvá vált. Grotowski 1965-ben rendezte az *Állhatatos herceg* előadását a „szegény színház” koncepciójában, amelyben a néző funkcióját és szerepét is megváltoztatta, vagyis a színész és a néző szerepe közötti éles határ elmosódott, a performansz találkozássá vált. Ezen kezdeményezését a parateatralitás körébe sorolta. A színház és a valóság közti határátlépés egyik momentumának tekinthetjük, hogy a modern performanszok nem kívánják annak álarcokat és egyéb trükköket alkalmazni, a szereplő tehát önmaga valóságát nyújtja.

Grotowski és Barba vezette be a színházi közeg puritanizmusát, elutasítva a színházi szövegeket, illetve annak csak kiegészítő szerepet szánva, a test maszkirozását és a merev technikák általi rejtettséget. Ezzel szemben a pszichológiai igazságokat, a gesztusok valóságosságát és a szereplő spontaneitását hangsúlyozták. Nézeteik szerint a színész

teste az az eszköz, amelyre valóban szükség van, a színháznak minden más kellékről le kell mondani. A színház „elszegényítése” éppen ezt jelenti. A test fiziológiájának és energiájának megjelenítésével kerül sor arra a határátlépésre, amellyel a társadalom sztereotípiái törnek meg. A színész feladata nem egy szerep megformálása, hanem az önmagára találás, önmegismerés és kutatás. A játékban, amelyben az önmaga teste az eszköze is, át kell alakulnia, új emberré kell változnia. Az átalakulás minden alkalommal egyedi módon jön létre, nem utánnal és mozdulatok begyakorlásával, hanem spontán módon. A test segítségével a színész leveti a társadalmi szerepsémákat, és egy kiteljesedett embertípust mutat be (*Grotowski, 1999*).

Grotowski mindig szembe ment a kanonizálási törekvésekkel, új utakat keresve semmit sem akart rögzíteni. Ugyanakkor Barba igyekezett rendszerezni és rögzíteni minden, Grotowski-féle felfedezést. Így alakult ki a Barba-féle „harmadik színház”, amelyből ered a pre-expresszív színészi viselkedés tanulmányozása. Barba felfogásában ez a színházi antropológia lényege (*Pályi, 2002*). A különböző stílusok, műfajok és szerepek erre a pre-expresszív viselkedésre épülnek, de a színész színpadi magatartását a hétköznapitól különböző elvek vezérlik, ez pedig a „testtudat”, a színészi technika. A színészi technikák lehetnek a színész részéről tudatosak, de tudattalanok is. A pre-expresszív kifejezés nem az időre vonatkozik, hanem a kidolgozottságra, szervezettségre. A színházi antropológiának maga ez a folyamat a kutatási területe, amely nem tévesztendő össze az előadás antropológiájával, mert az a kultúranropológia területe. A színészi mesterség megtalálása a „testtudat” megtalálása, vagyis a „saját színházunk értelmének megelégedése”. Minden színészi játék a saját test élményével függ össze, amelyben a színész legbelsőbb önmagához jut el.

Ellentétben Grotowskival, Barba hisz a leírt szövegekben. Grotowski csak az élő kapcsolatot tartotta autentikusnak és bizalmatlan volt a dokumentációval szemben. Így sok eseményt és színházi folyamatot rögzített, de nem került a leírtak hatalmába, hanem azok pusztán iránytűként szolgáltak. Visszakanyarodva Barba színházi antropológiájához, ő „az elhatározott test” mibenlétét keresi. A színészi cselekvés végső célja, hogy „az elhatározott test” játéka elé gördülő belső pszichés akadályokat leküzdje, a „szabad testtudat” létrejöttön. Barba szerint a színháznak tehát nem építőkövekre van szüksége, hanem a test elhatározottságára. A néző azért jön a színházba, hogy neki is segítsenek a saját ellenállását legyőzni, amelyhez nem elég a színészi akarat, hanem az „elhatározott test” szükségeltetik.

A színházi világban az elmúlt évtizedekben vált nyilvánvalóvá, hogy az emberi testnek a biológiai meghatározottsága mellett van társadalmi megalkotottsága is (*P. Müller, 2009*). A 20. század színházának az egyik legnagyobb felfedezése a test és a testben rejlő teatralitás lehetősége. A színházi látvány funkciója megváltozott, jelentősége csökkent. Grotowski felismerése nyomán a színész teste és a közönséggel való kapcsolat szerepe hangsúlyossá vált. Grotowski és Boal kutatási eredményeként a színház képes volt a nézők és a performansz egységét létrehozni (*Bernardi, 2002*). A performansz célja az interperszonális mély találkozás, vagy ahogy Grotowski mondta, a kapcsolat újratemtése a másikkal, önmagunk teljes átadása. Levetni a maszkjainkat és sztereotípiáinkat, amelyek a hétköznap életben gátolnak bennünket; felszabadítani az ideológiai gátaktól, politikai, vallási és kulturális megszokott megnyilvánulásainktól, amelyek megakadályozzák a valódi emberi kapcsolatok kialakítását; betemetni az árkokat, amelyek világot választanak el; szögesdrótokat szétvágni, amelyek népeket és kultúrákat választanak el; csökkenteni a gyűlöletet, a rasszizmust, az előítéleteket, és csökkenteni a háborúk kialakulásának esélyét.

Kritikai pedagógiai vonatkozások

Az előzőekben a társadalmi színház kialakulásának történetéről és gazdagságáról volt szó, nem nélkülözve a megközelítések és technikák pedagógiai vonatkozásait sem. A 20. század eleji életérzés, kultúrafelfogás kedvezett a kibontakozó reformtörekvésnek, a művészetpedagógiai irányzatnak, amely vallja, hogy a művészet fontos nevelőeszköz. A reformpedagógiák különösen érdeklődtek a művészetek és az oktatás kapcsolatai iránt.

Ovide Decroly⁶ már 1929-ben a globalizáció és az oktatásról írta egyik fő művét, *A globalizáció funkciója és az oktatás* címmel, amelyben hangsúlyozta, hogy társadalmi létre csak azzal kapcsolatos tevékenységekkel lehet nevelni. A nevelésnek a tapasztalatokra kell építenie, amelyek a gyermek önmegismerését is segítik, az úgynevezett nevelő játékoknak kiemelt a szerepük (Pukánszky és Németh, 1994).

Augusto Boal színháza mellett a kezdetekben szintén Brazíliában tevékenykedő Paulo Freire⁷ munkássága is kiemelendő, akit Augusto Boal saját szellemi atyjának tekintett. Mindkét elméletalkotó a társadalom peremére szorult tömegekkel foglalkozott. Az általuk képviselt, baloldali értékeket valló kritikai pedagógia nem csak elmélet és nevelés-filozófiai irányzat volt, hanem gyakorlatorientált társadalmi cselekvésprogram is. A kritikai pedagógia révén az elnyomottak gyermekei társadalmi tudatosságra nevelhetők, általa az elnyomó hatalom tevékenysége azonosíthatóvá válik, és konstruktív akciókkal a társadalom tagjai a szabadság felé vezető útra lelhetnek. A kritikai pedagógia lényeges jelszavai közé tartozik a demokrácia és a társadalmi igazságosság. Freire szerint az oktatásnak mindig van politikai aspektusa, amely sohasem semleges. A pedagógiának a hátrányos helyzetűeket kell segítenie, az erőforrások igazságos elosztásával.

A társadalmi színház pedagógiai hatásai hasonlóan értelmezhetők. Interakcióra épülő tevékenység, amellyel tömegek is mozgósíthatók, és az elnyomott, „némaságra ítélt” csoportok társadalmi tudatossága fokozható.⁸ A színház résztvevői döntési lehetőségekkel rendelkező, együttműködő csoporttá válik. Ebben a színházban a részvételt jelenti a tettvágy és szórakozás, amelyhez nincs szükség például színpadra. A jelenvalóság lesz a táplálója. A színházi munka az egyén szintjén is mérhető fejlődést idéz elő. A társadalmi színház mint pedagógiai tevékenység számos másik mellett, egy alapvető értékkel rendelkezik. A jelenben tanít meg felépíteni a jövőt, és a múltat a jelenben konzerválja. A konstruktív pedagógia elvei a konstruktív dráma folyamataiban is fellelhetők. Az önismeretre építenek, a tanulást és megértést konkrét tapasztalatokhoz kötik. A konstruktivista pedagógia elvei között fontos, hogy a tanulásban nem a cél, hanem a célhoz vezető folyamat, az értelmezés útja kiemelt. A tudást, a tanulót a kritikai gondolkodás segítségével építi fel magában. A tudás létrehozásának sikerét az önszabályozás és reflexivitás támogatja, amelyek kialakítására a színház remek helyszín (Murphy, 2009). A drámajáték az adaptivitást is fejleszti. A tudás a csoport és az egyén szoros dialógusából születik. A tudás alatt kell értenünk a kialakuló készségeket, az érzelmek árnyalatainak felbukkanását, a testkép és testséma fejlődését, a szabad önkifejezés sokszínű módját. A dráma olyan megismerési folyamatok szövevénye, amelyek gondolatokon és érzelmeiken alapuló cselekvések révén alkotják meg a játék kereteit. A megértés, a pedagógiában hagyományosan elismerttől eltérő módon, a fogalmi váltáson keresztül jön létre. A színjátszás közben létrejövő, reflexióra épülő megértés a belső rendszer átalakulását idézi elő (Takács, 2009).

Tanulási folyamat az identitás kialakítása vagy felépítése is, amely a performansz során történhet meg. Az önmegértés folyamata művészi kitarukozásba burkolózhat, amely nem jelent fenyegetést az egyén számára. A „mintha” helyzet eltávolítja az egyént a saját megélt problémáitól, de a probléma tudatosítása nem marad el. Az effajta önmegértés az eljátszott szerep védő álarca mögött történik. Nyomában az identitás változhat, akár teljesen átalakulhat.

A pedagógiai aspektusnak van másféle színházi vonatkozása is, ez pedig a színész-képzés pedagógiája. Erről hosszasan írhatnánk akár antropológiai, akár művészi oldalról is. Az érdekessége miatt, kiragadott példán keresztül lehet szemléletes. A húszas évek Oroszországában is megtörtént a színház átalakulás, újítása, amely a fennálló politikai rendet ingerelte. Néhányan, például Vszevolod Mejerhold is meghalt az embertelen rendszer áldozataként. Mihail Csehovot generációja az egyik legeredetibb színésznek tartotta. Játékából merített számos más orosz rendező és színész is. Csehov aztán 1928-ban emigrált az USA-ba, ahol később kettős emigrációba kényszerült. Hazájától és kultúrájától távolra, ahol színházi művészetét nem értették. A tengerentúlon a második világháború utáni helyzetben az alternatív színházak nemigen jutottak állami támogatáshoz. Ebben az időben írta meg Csehov a *To the Actor* (1953) című könyvét, és ezzel a Broadway és Hollywood színészeit képezte. A szakemberek szerint ez az egyik legjobb kézikönyv, amit valaha színészeknek írtak (Barba, 2001). Csehov a mozgásfejlesztésnek nagy szerepet szánt. Véleménye szerint az érzelmeknek és lelkiállapotoknak is van fizikai viselkedéseken keresztüli beidegződése. A mozgásoknak ritmusa és hullámváza van, amelyek a drámai művészetben belső és külső cselekvés formájában jelennek meg. A kétféle cselekvés között a szünetnek vagy csendnek meghatározó szerepe van, kifejezőeszköz.

A színházi pedagógia másik kiragadott kiemelkedő alakja Jacques Copeau, aki az 1913-ban Párizsban alapított színiiskolájában a színházművészet radikális megújítására törekedett. Szerinte a színészi tevékenységnek az őszinteségre kell építenie, ahol a színészek újra nők és férfiak lesznek, akik minden érzelm és gesztus eljátszását hivatásuknak érzik. Copeau később, a harmincas években írásaiban úgy nyilatkozott, mint aki hisz abban, hogy a színház népi művészetté fog válni. Megjósolja, hogy a színház vagy marxista, vagy keresztény lesz, máskülönből el fog tűnni. Az „új színház” létrejöttét jósolta meg.

A társadalmi színház kitüntetetten a marginalizálódott tömegek világa. Az 1950-60-as évek színházának ideológiája erősen politikai színezetű volt, az elnyomott tömegek felemeléséért szállt síkra. Ma már nem annyira a politikai vonulat a döntően meghatározó, hanem a kulturális depriváció, a szegénységből fakadó társadalmi leszakadás következményeit igyekszik enyhíteni. Demokratikus intézményként, az interkulturalitás szószólójaként a társadalom elrejtett tagjaihoz szól. Hidat épít az egymástól elszakadt társadalmi csoportok közé.

Összegzés

Az elméletek sokaságának felsorakoztatásával az volt a célunk, hogy igazoljuk a társadalmi színház fontosságát, érdekességét, amely régóta és sokféle tudós csoportot foglalkoztat. Az eltérő tudományos iskolák fogalomkészlete és kutatási repertoárja szinte mindig ugyanabban a konklúzióban egyesül. Az életünk és a színház elválaszthatatlanok egymástól. A társadalmi színház kitüntetetten a marginalizálódott tömegek világa. Az 1950-60-as évek színházának ideológiája erősen politikai színezetű volt, az elnyomott tömegek felemeléséért szállt síkra. Ma már nem annyira a politikai vonulat a döntően meghatározó, hanem a kulturális depriváció, a szegénységből fakadó társadalmi leszakadás következményeit igyekszik enyhíteni. Demokratikus intézményként, az interkul-

turalitás szószólójaként a társadalom elrejtett tagjaihoz szól. Hidat épít az egymástól elszakadt társadalmi csoportok közé.

Az ember álarcai, amelyeket elődeitől örökölt vagy az élete folyamán fejlesztett ki, elrejtik az ember valódi énjét, legtöbbször az egyént magát is megfosztják a megismerés és az autentikus létbe való átlépés lehetőségétől. A társadalmi színház nem ad fizikai kellékeket a színész kezébe és nem épít díszletet a dráma köré, hanem szubjektív lehetőségek tárházát kínálja fel. Az átélhető dráma alapját az élet kínálja, kinek illet, kinek olyat. A maszkok és álarcok a színészek emberi természetéből erednek, a díszletet pedig a közösség hangulata teremti meg. A színházi kellékek a színész teste által öltönek formát. A mozgások, a test látványa és állapota, a hanghatások és pillanatnyi fények együttesé válik kellékké. A művészi teljesítményt ebben a színházban az átváltozás mértéke és mélysége, vagy annak csak az ígérete jelenti. A társadalmi színház az emberről szól, az embereknek üzen és az emberi képességek által lép kapcsolatba a külvilággal. Napjaink pedagógiai gyakorlatát áthatja a társadalmi igazságosságra törekvés, mint például a kulturálisan válaszkész oktatás, az integráció és inkluzív szemléletmód vagy a terjedőben lévő, osztálytermi kooperatív technikák.

Irodalomjegyzék

- Alfieri, F. (1979): *Educazione attraverso il teatro*. Ed. Emme, Torino.
- Attisani, A. (1988, szerk.): *Teatro come differenza*. Ed. Essegi, Ravenna.
- Barba, E. és Savarese, N. (1991): *The secret art of the performer*. Routledge, London.
- Barba, E. (2001): *Papirkenu*. Kijárat Kiadó, Budapest.
- Bernardi, C. (2001): Far fuori il teatro. In: Bernardi, C. és Perazzo, D. (szerk.): *Missioni impossibili. Esperienze di teatro sociale in situazioni di emergenza. Comunicazioni Sociali*, 23. 229–233.
- Bernardi, C. (2004): *Il teatro sociale*. Carocci Editore, Roma.
- Blatner, A. (1997): *The art of play: Helping adults reclaim imagination and spontaneity*. Brunner/Mazel-Taylor & Francis, Philadelphia.
- Blatner, A. (1999): *A pszichodráma alapjai. Történet, elmélet és gyakorlat*. Animula Kiadó, Budapest.
- Boal, A. (1985): *Theater of the Oppressed*. Theater Communications Group, New York.
- Cascetta, A. (1977): Teatro di base a convegno. *Annali della Scuola superiori delle Comunicazioni Sociali*, 5. 1–2. sz.
- Csehov, M. (1997): *A színészhez*. Polgár Kiadó, Budapest.
- De Marinis, M. (1977): Teatro, pratica e scrittura: itinerario di Giuliano Scabia. *Rivista italiana di drammaturgia*, 5. sz. 61–75.
- De Marinis, M. (1983): *Al limite del teatro. Utopie, progetti e aporie nella ricerca teatrale degli anni sessanta e settanta*. La Casa Usher, Firenze.
- Dewey, J. (1916): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan, USA.
- Dragone, M. (2000): Esperienze di teatro sociale in Italia. In: Bernardi, C., Cuminetti, C. és Dalla Palma, S. (szerk.): *I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*. Euresis Edizioni, Milano.
- Fiaschini, F. (2000): Teatri di confine: epistemologici e metodologici. In: Bernardi, C., Cuminetti, C. és Dalla Palma, S. (szerk.): *I fuoriscena*. Euresis Edizioni, Milano. 275–307.
- Giacché, P. (1991): *Lo spettatore partecipante*. Guerini Studio, Milano.
- Giacché, P. (2004): *L'altra visione dell'altro: un'equazione tra antropologia e teatro. L'ancora del mediterraneo*. Napoli.
- Grotowski, J. (1968): *Toward as Poor Theatre: Odin Teatret*. Forlag, Denmark.
- Grotowski, J. (1999): *Színház és rituálé*. Kalligram, Pozsony.
- Kékesi Kun Árpád (2007): *A rendezés színháza*. Osiris, Budapest.
- Kohut, H. (1971/2001): *A szelf analízise*. Animula Kiadó, Budapest.
- Meldolesi, C. (1986): Ai confini del teatro e della sociologia. *Teatro e Storia*, 1. sz. 77–151.
- Moreno, J. L. (1953): *Who shall survive?* Beacon House, New York.
- Murphy, E. (2009): Konstruktivizmus. In: Deme, János (szerk.): *Színház és Pedagógia. Elméleti és módszertani füzetek 1*. Káva Kulturális Műhely, Budapest. 6–15.

- Pályi András (2002): „Az elhatározott test”. *Színház*, augusztus, 46–49.
- Perico, V. (2008): *Tra povertà e socialità: la ricchezza del teatro*. 2013. 04. 10-i megtekintés, <http://sociologia.tesionline.it/sociologia/articolo.jsp?id=2212>
- P. Müller Péter (2009): *Test és teatralitás*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rostagno, R. (1980): Animazione. In: Attisani, A. (szerk.): *Enciclopedia del teatro del '900*. Feltrinelli, Milano.
- Sacks, J. M. (1977): Reminiscence of JL Moreno. *Group*, 1. 3. sz. 194–200.
- Schininà, G. (2001): „Cosi lontano cosi vicino”. Interventi di animazione psicosociale e creativa in situazioni di emergenza e di conflitto nell'area dei Balcani. In: Bernardi, C. és Perazzo, D. (2001): *Missioni impossibili. Esperienze di teatro sociale in situazioni di emergenza. Comunicazioni Sociali*, 23. 3. sz. 234–254.
- Schechner, R. (2002): Il teatro nei tempi e nei luoghi della crisi. Una prospettiva teoretica. In: Bernardi, C., Dragone, M. és Schininà, G. (szerk.): *Teatri di guerra e azioni di pace*. Euresis Edizioni, Milano. 319–336.
- Strehler, G. (1974): *Per un teatro umano. Pensieri scritti, parlati e attuati*. Feltrinelli, Milano.
- Takács Gábor (2009): „Konstruktív” dráma. in: Deme János (szerk.): *Színház és Pedagógia*. Elméleti és módszertani füzetek I. Káva Kulturális Műhely, Budapest. 26–43.
- Terrin, A. N. (1990): *Rito e teatro. Riflessioni a partire dall'antropologia culturale e dalla storia comparata delle religioni*. Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letteratura comparate, Bergamo.
- Volli, U. (2000): *Manuale di semiotica*. Editori Laterza, Bari.

Jegyzetek

¹ A tanulmány az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosítószámú, *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

² A modernizmus jellemzői az objektivizmus és az empirikus tudományosság. A modernisták gyakran estek a kevélység bűnébe, ugyanis lenézték a maradiságot, a hagyományokat.

³ Mélyebben értelmezve a robopátia regresszív jelenség, amelyben a tunyságra való hajlamunk kerül felszínre. A robopátia mögött meghúzódó tudattalan folyamatok és tartalmak hasonlítanak a Freud által thanatosnak, halálöszönnek nevezett jelenséghez.

⁴ A fogalomhasználat is mutatja, a szelftárgyak tulajdonképpen a szelffel kapcsolatban álló „tárgyak”, azaz a fontos személyek olyan repertoárját, illetve „szelekcioját” jelentik, akik a tárgy szerepét töltik be, és olyan, többé-kevésbé koherens szelfismeret-rendszerből (például sémák, vagy reprezentációk) állnak, amelyek az ént a gondozó személlyel, azaz a „tárgy-gyal” való kapcsolatában képezik le. Amikor a tárgykapcsolat-elméletben a szelfet „rendszernek” tekintjük, akkor kifejezetten a fenti reprezentációk komplex rendszerét értjük alatta, azokét a reprezentációkét, amelyek a csecsemőkorból az internalizáció és az introjekció folyamatai révén alakultak ki, a gondozó

személyekkel való interakciók során. A szelf részben ezeknek a sémáknak az alapján áll össze és reprezentálódik, és ezek segítségével alakítja kapcsolatait a személy környezete új tárgyival. A szelf az önéletrajzilag szerveződő információ szempontjából nem alapvető fogalom, hiszen mindenkit tekintve sokféle működési módja van, hasonlóan a végrehajtó kontroll rendszerhez. Ilyen rendszerként a szelf „többé-kevésbé” mindenkinél létezik, aki rendelkezik reflektív képességgel – azaz aki képes arra, hogy koherensen írja le önmagát, és határozza meg cselekvése indítékait (*Kohut*, 1971).

⁵ A témáról bővebben Farkas Mónika *Il teatro di narrazione* című szakdolgozatában olvashatunk, amelynek témavezetője a terület kiváló szakértője, Luigi Fusani volt Pécsen.

⁶ Ovide Decroly (1871–1932) belga orvos, pszichológus, gyógypedagógus és a reformpedagógia kiemelkedő alakja. Módszere szerint a gyermeket az élet által kell felkészíteni az életre. Az alkotó jellegű tevékenységeket részesítette előnyben.

⁷ Paulo Freire (1921–1997) brazil filozófus és neveléstudós, aki a kritikai pedagógia kiemelkedő gondolkodója volt. A legismertebb műve a *Pedagogy of the Oppressed* (1968), amely a kritikai pedagógia alap-gondolatait tartalmazza.

⁸ Történetileg John Dewey munkásságához is kapcsolható, aki a *Democracy and Education* (1916) című művében már korábban az iskola és a társadalmi igazságosság kapcsolatát elemezte.

A szleng hagyományos funkcióról a fiatalok szemével

A tanulmány azt vizsgálja, hogy a szlengnek tulajdonított hagyományos funkciók (például lázadás, polgárpukkasztás, rejtőzködés) mennyire jelennek meg a mai elsődleges használói kör: a fiatalok tudatában. A tolvajnyelvi gyökerű sajátos nyelvi-társadalmi jelenség és megítélése jelentős mértékben módosult napjainkra, s egy több száz fős kérdőíves kutatás azt bizonyította: a diákok korántsem a köztudatban élő funkciókkal élnek szlenggel. Legáltalánosabb céljuk vele a beszéd egyszerűsítése és az oldottabb légkör megteremtése, de ugyanilyen mértékű a pusztán megszokásból történő, tehát szándék nélküli használat is, amely már nyelvi mentalitásbeli változásokra enged következtetni.

A kutatásról

Az évszázadok során egyre szalonképebbé váló, számos speciális funkcióval rendelkező sajátos beszédmód, a szleng (a változatos terminushasználatra itt nem térek ki, a probléma részletes bemutatását lásd: Péter, 1980) a magyar nyelv kevésbé kutatott területe, holott egyre feltűnőbb jelenléte miatt feltétlenül érdemes róla szólni.

Térhódítására már 1913-ban felhívta a figyelmet John Camden Hotten (2013: lapszám nélkül; vesd össze még: Partridge, 2002, 24. o.) könyvkiadó és szótáríró: „a szleng ma már nemcsak az utcákon és a börtönökben hallatja hangját, hanem az ügyvédi kamarában, a bírói pulpituson, a templomi szószéken vagy akár a parlamentben is”. Általános tapasztalatok szerint ez a gondolat ma, több, mint száz évvel később még inkább megállja a helyét, s nem csodálkozhatunk, hogy a fiatalok nyilvános nyelvhasználatában is egyre inkább előtérbe kerülnek a szlengszókincs elemei (erről legutóbb lásd: Rancz, 2011; Bóna, 2012; Laczkó, 2013). Jelen tanulmány azt vizsgálja meg közelebbről, hogy vajon az ilyen jelentős mértékben használt szleng is ugyanazokat a funkciókat hivatott-e ellátni, mint amelyeket a szakirodalom hagyományosan, napjainkban is tulajdonít neki.

A magyarországi középiskolás tanulók szlenggel kapcsolatos nyelvhasználati szokásainak és nyelvi attitűdjeinek a vizsgálatát célzó kutatáshoz a hét közigazgatási régió egy-egy középiskolájában, valamint egy további fővárosi intézményben végeztem kérdőíves felmérést, iskolánként két-két (9. és 12.) osztályban. Ezen túlmenően osztályonként egy-egy tanulóval irányított szociolingvisztikai interjút is készítettem, gyakorló középiskolai tanárként pedig az állandó részt vevő megfigyelés módszere is évek óta segítségemre van a labovi megfigyelői paradoxon kiküszöbölésére – a megfigyelésekről nyelvhasználati naplót vezetek (Kiss, 1995, 46. o.). A területi, életkori és nemi tekintetben is összehasonlítható felmérés egyik célja az volt, hogy világosabb képet kapjunk a kamaszkor első felében és a felnőtt lét küszöbén álló diákok kommunikációs kompe-

tenciájáról, így az anyanyelvi nevelés további feladatairól is, a tanulók hozzáállásának, elvárásainak megismerése pedig a beszélőközösség nyelvhasználatában és nyelvi mentalitásában bekövetkező változásokról tájékoztat.

A szleng funkciói

A szleng meghatározására tett kutatói és adatközlői kísérletek (részletesen lásd: *Parapatics*, 2010) világossá teszik számunkra, hogy egymondatos definíciók helyett a funkciók számbavételével juthatunk közelebb a jelenség feltárásához. A magyar szlenget, illetve szerepkörreit vizsgáló tanulmányok hagyományosan előtérbe helyezik a jelenség „farmernadrágos”, polgárpukkasztó funkcióját. A „lázas” a szülőktől elszakadni és a közösségből kitűnni vágyó fiatalok alapvető, történelmi és politikai korszakoktól független jellemzője nyelvi és nem nyelvi viselkedésükben is. Tanári tapasztalataim alapján mégis úgy vélem, hogy azoknak a középiskolásoknak, akik már születésük idejével sem köthetők a rendszerváltozás előtti korhoz, akiknek a farmernadrág hétköznapi öltözék, és akiknek hangsúlyos többsége nem is szándékoltan alkalmazza ezt a beszédmódot (vesd össze: *Parapatics*, 2013), bizonyosan nem célja a szó eredeti értelmében vett polgárpukkasztás, sőt sokszor még az iskolai vagy szülői szigor elleni lázadás sem. Ezzel összefüggésben a verbális rejtőzés igényét szintén továbbra is fennállónak ugyan, de a rendszerváltozás előtti évtizedekhez képest kevésbé jellemzőnek feltételeztem. Miként Tolcsvai Nagy Gábor (2004, 105. o.) is írja: „amilyen mértékben elterjedt ez az értékmegvonó, ironizáló nyelv, olyan mértékben vesztett eredeti karakteres vonásaiból, olyan mértékben csökkent a szembenállás kinyilvánítása [...] megszűnt ellenállónak vagy veszélyesnek lenni a szlenges társalgás”.

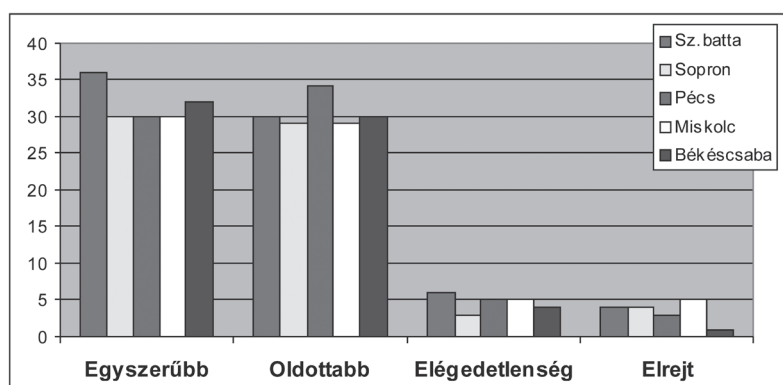
Hipotézisem tehát az volt, hogy a szlengnek eme funkcióit, különösen a lázadást a mai diákok többsége nem tartja sajátjának, s alapvetően ez motiválta, hogy rákérdezzek erre és a többi közismert szerepkörre is a diákoknál. A válaszokhoz ezúttal direkt, zárt formában kívántam hozzájutni, azaz a szakirodalmak (például: *Drake*, 2002; *Kis*, 2006; *Partridge*, 2002; *Sipos*, 1988) és a próbagyűjtés eredményei alapján kategorizált funkciók felsorolásával, amelyek közül az adatközlőknek be kellett jelölniük a magukra érvényeseket. Ezek a következők voltak: (1) Egyszerűbb, rövidebb, gyorsabb. (2) Oldottabb, kötetlenebb társalgást biztosít. (3) Színesebbé, változatosabbá, érdekesebbé tesz(i) a beszédet. (4) Humorosabbá tesz(i) a beszédet. (5) Kiemeli a személyiséget, egyénivé tesz. (6) Megszokásból. (7) Erősíti egy csoport, közösség összetartozását. (8) Elrejt mások elől. (9) Lázasít fejez ki a nyelvi és/vagy a társadalmi szabályok ellen. (10) Elégedetlenséget fejez ki a meglévő nyelvi formák iránt. Emellett természetesen helyet hagytam további, általam nem említett funkciók bemutatásának is, de érdemben egyetlen tanuló sem élt ezzel a lehetőséggel sem a kérdőívben, sem a szóbeli interjúban, csupán a megkérdezett funkciókat árnyalták, ismételték más szavakkal – „A legtöbb ok fel volt sorolva” (Sp., 9., lány).¹

Az eredmények helytállóságát bizonyítja, hogy mind a nyolc kutatópontról közel egységes eredmények születtek, s életkor tekintetében sem találhatunk jelentős különbségeket. Az egyes funkciók jelöltsége alapján sorrendet állítottam fel a szlengnek a legtöbb tanuló által, tehát leggyakrabban bejelölt szerepétől a legritkábbig. A 9. és 12. évfolyamon született és az összesített eredményekről az alábbi 1. táblázat tájékoztat:

1. táblázat. A funkciók sorrendje életkori megoszlásban

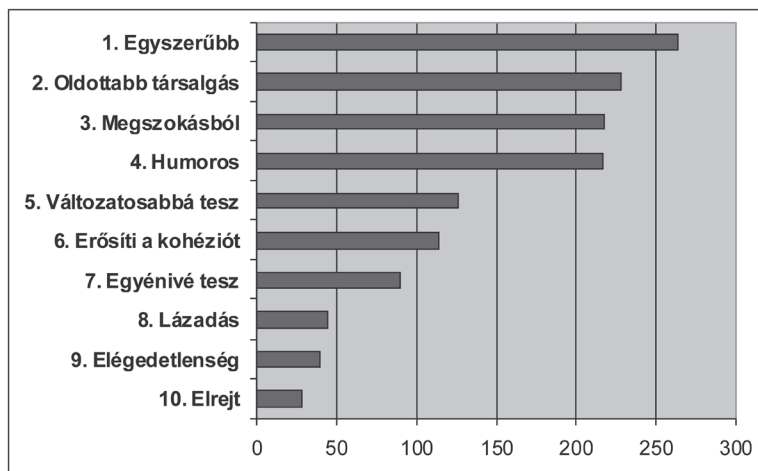
9. évfolyam	12. évfolyam	Összesen
1. Egyszerűbb	1. Egyszerűbb	1. Egyszerűbb
2. Humoros	2. Oldottabb társalgás	2. Oldottabb társalgás
3. Megszokásból	3. Megszokásból	3. Megszokásból
4. Oldottabb társalgás	4. Humoros	4. Humoros
5. Változatosabb	5. Változatosabb	5. Változatosabb
6. Erősíti a kohéziót	6. Erősíti a kohéziót	6. Erősíti a kohéziót
7. Egyénivé tesz	7. Egyénivé tesz	7. Egyénivé tesz
8. Lázadás	8. Lázadás	8. Lázadás
9. Elégedetlenség	9. Elégedetlenség	9. Elégedetlenség
10. Elrejt	10. Elrejt	10. Elrejt

Mindkét korcsoportban közel azonos sorrend állítható fel (az alsóbb évfolyam tagjainál hangsúlyosabb a megszokásból történő használat). A területi hasonlóságokat a két-két leggyakoribb és legritkább funkció példáján szemléltetem az 1. ábrán (az x tengely az adatközlők kutatópontonkénti létszámát jelöli, amely a két évfolyamon együtt 20+20, azaz 40 fő volt).



1. ábra. Területi hasonlóságok a leggyakoribb és legritkább funkciók példáján (n = 200)

A továbbiakban tehát az összesített eredményekből (2. ábra) leszűrt megállapításokat és a szemléltetésül közölt tanulói véleményeket olvashatjuk.



2. ábra. A funkciók sorrendje az összesített eredmények alapján (n = 320)

Látható, hogy a rejtőzködésre és a lázadásra vonatkozó hipotézisek igazolódtak. A 320 diáknak csupán 9 százaléka jelölte be a nyelvi rejtőzködés funkcióját, míg nem sokkal több, 14 százaléka a lázadást. Néhány vélemény az elrejtésről: „ez a fiatalok egy kitalált beszédstílusának a jellemzője és sokszor nem értik meg a felnőttek. Így néha jól jön” (Tp., 9., fiú); „Igazából csak annyi miatt lenne jónak nevezhető, hogy a gyerekek beszédét nem értik a felnőttek” (Sp., 9., lány); „sokan nem értik (felnőttek), ezért is jó” (Mc., 9., lány); „jó, hogy nem mindig érti mindenki, hogy miről beszélünk” (Tp., 12., lány); „»eltolok egy jóképűt« (cigit) az tipikus szleng, mert kívülállóknak nem egyértelmű, suliban, barátok közt azonban igen” (Tp., 12., fiú); „ha valaki azt mondja, hogy *kigyó*, akkor nem hiszem, hogy a felnőttek értik, miről van szó” (Mc., 9., lány); „Nem kell rejtett jelekkel beszélni mert nagy részük [a szülőké és a tanároké] nem tudja pontosan, hogy mit is jelent”; „[jó], mert egyes emberek nem értik annak jelentését, csak azok, akiknek kell is, hogy értsék” (Bcs., 12., lány); „a fiataloknak kell egy »saját nyelv«, amit ők megértenek, de mások számára – pl. tanárok – nem megérthető” (SzB., 9., lány); „egyfajta inkognitót biztosít” (Tp., 12., fiú), végül egy a lázadásról: „egyféle lázadás a magyar nyelv szigorú szabályai ellen” (Mc., 12., fiú). Mondhatjuk, hogy a társadalmi normák, kötöttségek lazulása, az iskolai és a szülői szigor általában jellemző enyhülése mellett a 21. század fiataljainak már nem szükségszerű igénye sem a lázadás – „az ideológiai, viselkedésbeli és nyelvi tiltás erősen kispolgári korlátainak meghaladási vágya” (Tolcsvai Nagy, 2004, 103. o.) –, sem a rejtőzködés. Ha a tanulókat fiatal koruk ellenére is számos helyen kiszolgálják alkohollal, cigarettával, ha tanáraik, szüleik sokszor mit sem tehetnek káros szórakozási szokásaik ellen, akkor nem is fontos eltitkolni előlük, sem lázadni ellenük. Szemléltetésül álljon itt egy adatközlői vélemény egy másik kérdés, a szlenggel kapcsolatban elvárt szülői hozzáállás kapcsán: „ez a használat szám csak nőni fog, mert a világ fejlődik. Anyáéknak sokszor mondom, hogy ez már a 21. század” (Mc., 9., lány), és egy másik a (magyar)tanárok attitűdjéről: „Neki is el kell fogadni a szlenget hogy mi is elfogadjuk amit ő akar tanítani” (Mc., 12., fiú) (a kérdésről részletesen lásd: Parapatics, 2013). Többek között ezek a társadalmi folyamatok is eredményezhették a szleng nagymértékű térnyerését formálisabb nyelvhasználati színtereken, sőt akár automatikussá válását. Ezek tudatában a szleng rejtőzködő és lázadó funkcióinak említése a mai fiatalok használatában tehát lényegében értelmét veszti. A hosszabb beszélgetésre lehetőséget adó interjúkból az is kiderült, hogy a szleng elrejtő funkcióját többen inkább

az egyén érzelmeinek, s nem tetteinek leplezéseként értelmezték (amellett, hogy a kérdőív kitöltése során minden esetben személyesen elmagyaráztam azokat a szerepköröket, amelyeket illetően a tanulók bizonytalanok voltak): „Sokkal jobban ki tudom fejezni magam ezáltal. Elrejt, lazábbnak tűnik az ember tőle, vicces, így nem látják azt ami az emberben rejtőzik” (Bp., 12., lány). Néhány további példa:

„– Az, hogy elrejt mások elől, arra vajon használja bárki?

– Lehet, hogy aki egy kicsit zárkózottabb... depressziósabb hangulatában...” (Pécs, 12., fiú)

„– Tehát nincsen olyan, hogy csak ti, mondjuk négyen-ötven lányok beszéltek valamit, hogy más azt ne értse? Ilyen nincsen?

– Nincs. Ha nem akarjuk, hogy hallják, arrébb megyünk. Szerintem minálunk ilyen... nem nagyon van.

– Akkor azt hiszem, azt nem is jelölted be, hogy elrejt mások elől.

– Nem. Bár ez másfelől, ez nálam így annyi volt, hogy ha mondjuk valamit megkérdeznek, és kínos, akkor így szlenges beszólással ezt így le tudom pöccinteni, és akkor nem kell elmagyarázni.

– Akkor úgy értetted az elrejtet...

– Úgy értettem, hogy érzelmileg.

– És ha így nem akarsz belemerülni, akkor...

– ...akkor nem kell kifejtetni, de megbántani sem akarom...” (Szé., 9., lány)

A szleng érzelmeiket elrejtő funkcióját Vidor Zsuzsa is hangsúlyozza e szókészlet kialakulásának és elterjedésének magyarázatokor 1964-ben: „Ahogyan a felnőttek felnagyítják és megszépítik érzelmeiket és cselekedetei rugóit, úgy torzítja és bagatellizálja a tizenhat éves a maga erkölcsiségét és érzelmeit” (idézi: *Tolcsvai Nagy*, 1988a, 403. o., utóbbi megfogalmazásában ugyanott: „Az így beszélő önkéntelenül is a kamasz bezárkózó, belső kérdésekkel teli s a külszínen hányavetiként jelentkező magatartásával azonosul”). Több válaszból és interjúból azt is megtudhatjuk, hogy a mások által elrejtő funkcióval felruházott szleng a használók gyakorlatában inkább további szerepköröket tölt be, s a rejtőzködés legfeljebb tudatalatti: „Mert ez egyféle összetartozást is jelent, hogy csak mi tudjuk, hogy mit jelent” (Tp., 12., fiú), továbbá:

„– volt már ez, hogy buliban voltunk, és ott álltam mellettük és hallottam, hogy miről beszélnek, nemcsak a füről, hanem mindenféle drogról, és egyszerűen nem értettem, hogy miről van szó. Nem is tudtam hozzászólni a témához.

– Gondolom, ezt azért csinálják, hogy ha [...] állna egy rendőr mellettük, akkor az se hallja, ne értse. Lehet ugyanúgy beszélgetni...

– Akár az is lehet, de szerintem nemcsak az, hogy ööö egy az, hogy így rövidebben tudnak beszélni... így könnyebb kifejezniük magukat, akkor ez még azt is mutatja, hogy ők ebbe a társaságba tartoznak, tehát hogy... és hogy ők értik ezt a témát és tudnak erről mindent.” (Pécs, 9., fiú)

Sipos Pál több mint két évtizeddel ezelőtti tanulmánya szerint az „ifjúsági nyelv” egyik fő jellemzője, hogy kifejezi az elégedetlenséget a meglévő nyelvi kifejezőeszközökkel szemben (Sipos 1988: 868). Az ezt megjelölő, csupán 12,5 százaléknyi adatközlő megfogalmazásában: „Kikerüli azokat a problémákat, hiányosságokat amit az adott nyelv adott szituációban birtokol” (Bp., 12., lány); „ad egy plusz kifejező lehetőséget” (Mc., 12. fiú); „kreatív[abb]nál kreatívabb szavak” (Bcs., 12., fiú). Noha a tanulók a szleng egyik alapvető tulajdonságának és előnyének tartják nyelvújító jellegét – „Napjainkban ez a nyelvújítás folyamata” (Pécs, 12., fiú); „nyelvújító, és nem kell a begyökeresedett régi szavakat használni” (Mc., 9., lány); „a szleng az a mostani kiegészítése a magyar nyelvnek” (Pécs, 9., fiú); „Az ember fantáziájára is hatással lehet, új szavakat alkot” (Tp., 12., lány) –, személyes használatukat illetően ezt nem érzékelik a szleng funkciójaként, inkább már létező újdonságokat tanulnak el a nyelv kreatívabb használóitól (erről

lásd alább is). Sőt olyan adatközlők is akadtak, akik a következőképpen vélekednek a szleng hiánypótló szerepéről: „szerintem akkor erőltetett” (Pécs, 9., lány); „Lehet, újabb nyelvújítók akarnak lenni, csak nem nagyon jön össze” (Szb., 9., lány), s végül: „A szleng nem is biztos, hogy mindent ki tud fejezni úgy, ahogy a köznyelv tudna” (Szb., 12., lány – interjúrészlet).

Hasonlóképpen ritka a személyiségkiemelő és a beszédet változatossá tevő szerep (lásd például: *Kis*, 2006; *Sipos*, 1988), a tanulóknak csupán 28, illetve 39 százaléka jelölte meg válaszában: „Színesebbé teszi a világot [...] [Nem akartam leszokni, mert] nem akarok monoton és unalmas lenni” (Sp., 12., fiú); „színesebbé teszi az életünket, nyelvünket” (Bcs., 9., lány); „sokszínűvé teheti a beszélgetéseket” (Sp., 12., lány); „Színt visz a beszédbe” (Tp., 12., fiú); „Megszínesíti a nyelvet. Sok fiatalnak így érzékletesebb a nyelv” (Tp., 12., lány); „ha nem lenne, akkor egyfajta szürkesség lenne a nyelvhasználatban” (Pécs, 9., fiú). „A szleng néha egyedivé tesz” (Tp., 9., fiú); „szerintem a szleng nagyban meghatározza és elkülöníti egymástól a személyiségeket” (Bp., 12., fiú); „saját karakterem lesz tőle” (Mc., 12., lány); „amiket használok azok rám jellemzőek” (Tp., 12., lány); „lehetőséget ad az önkifejezésre” (Pécs, 12., lány); „Népszerűbbé tehet” (Tp., 12., lány), s végül: „– Akartál már leszokni a szlenges beszédről? – Áááá... dehog, »Ez vagyok én«”. Az alacsony jelöltségi arány okát pedig egy interjúalany így foglalta össze tömören: „énszerintem nem [emel ki], mert mindenki használ szlenget és ez egyáltalán nem egyedi” (Pécs, 12., fiú). Több adatközlő vallomását olvashatjuk arról, hogy manapság szlengszavakat használni nem sikk, nem egyéni, s nem feltűnő, hanem gyakran szándékolatlan, kortársi közegben pedig még inkább automatikus, sőt egyfajta kötelesség, „társadalmi elvárás” (Mc., 12., lány): „Ilyen világban élünk, ahol mindenki így beszél és cselekszik” (Bcs., 9., fiú); „egyre fejlődik a világ és ez elterjedtebb lesz” (Sp., 9., fiú); „Szerintem a mai világhoz hozzátartozik. Régebb[en] is beszéltek szlengesen, de nem csaptak ekkora hűhót miatta” (Bp., 12., lány); „természetes jelenség” (Pécs, 12., lány); „amíg fiatal az ember, ez teljesen természetes” (Tp., 12., fiú); „Egyre többen használják ösztönösen” (Szb., 12., lány); „lehetetlen elképzelni a fiatalság körében történő kommunikálást szleng nélkül (ha ma elvinnék holnap újra születne)” (Pécs, 9., fiú); „ha nem lenne, kikéne találni” (Mc., 12., fiú); „a legtöbben így beszélnek körülöttem, és ez hozzátartozik a mindennapokhoz” (Mc., 12., fiú); „mindenki így beszél és így is könnyen megértjük egymást” (Bp., 9., fiú); „Egész nap a barátaimmal vagyok az iskolába. Még jó, hogy szlengesen beszélek” (Pécs, 9., fiú); „Nem látom értelmét, hogy leszokjak, ha más is használja” (Sp., 12., lány); „már mért akarnák?” (Mc., 9., fiú); „Nem próbáltam [leszokni], mert az interneten, chatelés közben és amúgy is a barátaim körében mindennapi ez a nyelvhasználat és észre sem veszem, ha szlenget használok” (Tp., 9., lány); „[szleng nélkül] a velem egykorú tinédzsereket nem nagyon érteném meg” (Tp., 9., lány); „Az jó dolog, ha az ember fiatal körökben nem próbál finomkodni és úgy beszélni kortársaival, mint nagyszüleivel” (Bcs., 9., lány); „szerintem néha jó is mert egy társaságban milyen már ha komoly szót használunk egy szleng szó helyett” (Tp., 9., lány); „nem szeretném, ha mások lenéznenek, mert nem ismerem a szlengeket” (Szb., 9., lány); „anélkül nehéz manapság a fiatalok körében érvényesülni” (Tp., 12., fiú), sőt: „Manapság kiröhögik az olyanokat akik tájszóalással vagy simán, értelmetesen beszélnek” (Bp., 12., fiú); „a mai fiatalok hülyének néznek [nézik], ha választékosan próbál valaki beszélni” (Mc., 9., lány). Ide kapcsolódik egy újabb interjúrészlet is:

„...vannak nekem olyan osztálytársaim, iskolatársaim, akik ööö tehát akik csak így azért használják a szlenget, nem is azért, mert hogy nekik tetszene, vagy ilyesmi, hanem csakis azért, hogy hogy ööö mondjuk meghallja az egyik osztálytársa, hogy ezt mondta, és akkor a többieknek megint tetszhet, akkor ő is onnantól kezdve használja, és [...] vannak olyanok az osztályból, akik mondjuk az ilyen, hogy mondjam, menők, vagy a

viccesek, és azok, hogyha mondanak valamit, akkor mindenki, tehát utána hónapokig csak az a téma megy.” (Pécs, 9., fiú)

Vagyis az egyéniség és a változatosság olyannyira háttérbe szorulhat a csoportba való beilleszkedés, a pozíció megerősítése, illetve a kiközösítés elkerülése végett, hogy a nyelvi kitűnés felett győzedelmeskedik a divat. Az alábbi idézetekből azonban az is kiviláglik, hogy „[m]indig csak a ma divatja izgalmas és érdekes. A tegnap divatja nevetéses” (Csepeli, 2002, 162–163. o.), s ez a szlengszavakra is érvényes: „Biztos náluk [a szülőknél] is voltak szlengek, csak azokat mi már nem értjük. Sőt, ha használják, akkor az inkább ciki, mint jófejség” (Pécs, 9., lány).

„– ...vannak ilyenek, amik így divatosak, aztán így elavulnak, és akkor hogyha valaki olyat mond, akkor »Úristen, te még ezt használod?!« és akkor az úgy már nem olyan.

– Az milyen, aki még azt használja?

– [...] Hát igazából ki szokták nevetni, [...] valakit ki is közösítenek, mert ő már nem úgy beszél, mint a többi.

– Mi van ilyen elavult szleng?

– Húha, most hirtelen... ööö... hát most... például a *kül* [’nagyon jó’ – P. A.], tehát ezt már nem használjuk, ezt a *milyen kül a ruhád*, hanem most mindenki, hogy *lájkolom* [’kedvel’ a Facebook internetes közösségi oldal üzenetek, képek, hozzászólások stb. kedvelését lehetővé tevő alkalmazása után – P. A.], tehát ez...

– És ha valaki azt mondja, hogy *kül*?

– Akkor így kicsit furcsán néznek rá, hogy »Tejóisten, te még mindig itt élsz?!«” (Sp., 9., lány)

A jelenség kapcsolódik Ritoók Zsigmondnak a Kövecses Zoltán szerkesztette *Magyar szlengszótár* első kiadásához írt előszavában olvasható gondolatához is, miszerint a szleng korában éppen az fejezhet ki egyéniséget, „hogy valaki azért is csak a megfelelő helyen használ szlengszavakat, s nem derűre-borúra” (Ritoók, 1998, XII.). Amint néhány adatközlő is megállapítja: „próbálkozok [leszokni] [...] mert nem akarok tucatember lenni” (Mc., 12., fiú); „A túl sok rövidítés és szleng persze már idegesítő” (Tp., 12., lány); „már van olyan, hogy idegesít” (Tp., 9., lány); „Azért próbáltam [leszokni] mert egy idő után már nagyon unalmas és nem vicces” (Bp., 9., fiú); „De már szerintem az, hogy *nagyon*, azt nálunk szerintem hetente kétszer hallani” (Szb., 9., lány – interjúrészlet); „Ugyanakkor alig hallok olyat, hogy »*tetszik*«, leginkább »*lájkolják*« egymást” (Mc., 9., lány); „véleményem szerint a lány, szép, mondhatni ódivatú beszéd sokkal poénosabb is lehet és jobb is” (Szb., 9., lány).

A csoportkohézió erősítése – „akik így használják egy bizonyos közösséget alkotnak” (Bp., 12., lány); „így kialakulhat egy kisebb klikk és sokkal jobb egy csoportban, mint egyedül” (Tp., 9., lány); „sok szituációban megerősíti a barátságot, hiszen, egy közös nyelvet használunk, ami jó érzés” (Bcs., 9., lány); „egységet alkot” (Sp., 9., fiú); „csak a mi társaságunk használja például a *cunci* kifejezést. Ettől mi »összetartozunk«” (Sp., 12., lány); „A fiatalok körében, ha nem túlozzák el akkor igen [jónak tartom], mert legalább valami kötődésük van egymáshoz, ha már a nemzettudat kezd felejtésbe merülni” (Mc., 12., fiú) – egyébként meglepő módon csupán minden harmadik diák (36 százalék) használatában játszik tudatosan szerepet, és az is inkább további okokkal összefüggésben:

„– ...erősíti egy csoport, közösség összetartozását...mint például nekem – nem vagyok rá büszke, de – van sok ilyen drogos ismerősöm, és akik használnak ilyen külön ilyen drogos szleng, és ööö tehát már abból, hogyha találkozok egy emberrel, és elkezd mondani ezeket a szövegeket, már egyből leesik, hogy egy ilyen csoporthoz tartozik.

– És akkor ők ezt vajon azért is mondják, hogy elrejtse őket, nem?

– Ööö igen, meg hát mondom azt, hogy rövidítéseket használnak inkább... meg olyan érdekes szavakat. Például vannak az ilyen ööö *fless*, hogy amikor beáll valaki és telje-

sen ilyen euforikus állapotban van, arra mondják ugye, hogy *fless*, és nem azt mondják, hogy most *beállva* vagyok, hanem azt, hogy *de beflesseltem*. Például ezek.” (Pécs, 9., fiú)

Az egyik leginkább egyértelmű, mégis csupán negyedik helyre szorult funkció a humorosság: ezt a válaszadók 68 százaléka jelölte meg. Az itt és további kérdések indoklásaiként született vélemények közül néhány: „Szeretem használni, mert néhány szó vicces és könnyebben megjegyezhető, mint az eredeti” (Szb., 9., lány); „humorosabb ha valaki azt mondja a *palack* helyett, hogy megtölti a *butykosát*”²² (Tp., 12., lány); „nagyon sokat szoktunk 1–1 új szleng szón nevetni” (Szb., 12., lány); „néha kitalálunk új szavakat, amiken hetekig röhögünk pl.: *zsirbeton*” (Sp., 12., lány); „Szerintem vicces tud lenni amikor mindenki egy picit átírja a nyelvtant” (Mc., 9., lány); „[szlenggel] sokkal érdekesebb [a tanóra], sokkal többen mondjuk, hogy ez a tanár jófej és kedves és aranyos és vicces” (Pécs, 9., fiú – interjúrészlet); „hogya a barátaimmal vagyok, akkor akkor tehát fel tudom vele dobni a mondatokat, vicceseket tudok vele mondani” (uő); „egy történetnek humorosabbá válhat a csattanója” (Bp., 12., fiú); „viccesebb szituációkat generál” (Bcs., 12., fiú); „Vicces helyzeteket teremtett [-het], és ha mosolyra fakaszthat valakit egy új szlengszó az azt kitalálót és használóit tisztelet övezi” (Tp., 12., fiú); „Felelőskor próbálok vicces lenni a tanárral, hogy elfelejtse, hogy nem tanultam semmit és, hogy adjon még egy esélyt a következő órán” (Sp., 9., fiú).

Úgy gondolom, e szerepköröknek az elvárthoz képest alacsony említettsége szintén a szleng automatikus használatával áll összefüggésben, s ezt az a tény is alátámasztja, hogy az összesített sorrendben dobogós helyen végzett a megszokás, amelyet nem is nevezhetünk funkciónak, sokkal inkább speciális funkció nélküli szándékolatlan használatnak. Az adatközlők 68 százaléka különösebb ok és cél nélkül (is) mond és ír olykor szlengszavakat, pusztán azért, mert saját nyelvhasználatában és az őt körülvevő közösségben is ez a megszokott (a megszokás csupán eggyel több jelöléssel előzte meg a humoros célnyat): „A mai fiatalok rendszeresen használják és szeretik is, ezért szerintem jó dolog” (Bp., 9., fiú); „nem lehet [leszokni], a barátokkal mindig így beszélünk és mindenhol előfordul” (Tp., 12., lány); „főlöskéges [leszokni] vannak alapvető dolgok amit mindig használ az ember (*mizu?*)” (Bp., 9., lány); „A barátaim, ismerőseim is így beszélnek” (Tp., 9., fiú); „nekem igazából nem teszi színessé, én azért szoktam hozzá, mert mindenki így beszél” – majd ugyanez az adatközlő a beszélgetés egy későbbi pontján:

– Például sok mindenhez van ez a *be* igekötő.

– Igen, ami nem kéne, anélkül is jó.

– De mondjuk azért megváltoztatja a szavak jelentését kicsit, nem? Mondjuk, az, hogy *befigyel*...

– A *befigyel*, hát igen.

– ...*befordul*, *beflegmázik*, az más, mint hogya *flegmázik*.

– Igen. Az simán *flegmázik*, vagy hogy *valakinek beflegmázik*.

– Ja, hogy *valakinek?*

– Igen. Megváltoztatja... mondjuk ez jogos. De van, hogy valahol meg tökmindegy ez, hogy *be*...

– Attól meg például nem is rövidebb, hanem hosszabb lesz a szó.

– Ez meg szerintem tök megszokás.” (Szb., 9., lány)

„– És akkor mire jó ez?

– Hát végülis szerintem ez berögződött már. Tehát hogy így... néha én is használok ilyen szlenget, és én észre se veszem már... és ööö és ugye mások meg megértik, tehát így a suliban is van egy csomó ilyen szleng, amit használunk.

– Tudnál ilyet mondani?

– Ööö hát most a Facebook-használat miatt kialakult ez a *lájk*, és most mindenki mindegyre ezt mondja...” (Sp., 9., lány)

További példák: „csak úgy »kicsúsznak« a megszokott szavak” (Pécs, 9., lány); „nem tudtam nem kimondani, ha nem is akartam → megszokás + környezet” (Sp., 9., fiú); „tehát beszélek én szlengben, attól függ, hogy ööö tehát ha nagyon jó barátokkal vagyok, vagy akiket nagyon régóta ismerek, akkor persze velük ööö sokkal durvábban tudok beszélni vagy sokkal keményebben [...], ami másnak bántó lenne, azt ők már így megszokják” (Pécs, 9., fiú – interjúrésztlet); „hogya valaki csúnyán beszél órán vagy valamilyen nagyon nagy hülyeséget mond, akkor kijavíthatja a tanár, de de attól még nem fog nagyban megváltozni, ugyanúgy megszokásból szlengben fog beszélni” (ugyanő); „fiataloknál hát inkább olyan viccesnek vagy egyszerűnek tűnik, vagy, mondom, az, hogy rövidítéseknél, és ööö és ööö menő leszel tőle, de... meg hát mindenki ezt használja, és már megszokásból is mondog” (ugyanő); „Nem akarok jópofáskodni azzal, hogy szlenget beszélek, teljesen tudatalatti már, szerintem” (Bcs., 12., fiú – interjúrésztlet); „Megszoktam, beépült a szókincsembe” (Tp., 12., fiú); „Életem részévé vált a szleng” (Pécs, 12., fiú); „Nekem tökmind egy csak használok” (Bp., 12., fiú). Az idézett gondolatok azt is sugallják, hogy a bejelölt funkciókat véletlenül sem tekinthetjük egy-egy adatközlő esetén kizárólagosnak. Amellett, hogy a tanulók egy része tudatában van a szokás hatalmának, a szleng további szerepeit is érzékelhetik használatukban – kérdés az, hogy vajon a megszokás vagy a további okok esnek-e nagyobb súllyal latba aktuálisan.

71 százalékkal a második leggyakoribb funkció a középiskolások használatában az oldottabb, kötetlenebb társalgás biztosítása. Az egyedi megfogalmazások mindennél beszédesebbek: „nélküle a fiatalok tartózkodóbbak merevebbek lennének” (Mc., 9., fiú); „így az emberek nyitottabban beszélgetnek egymással” (Bp., 9., lány); „A tinédzserek egymás között felszabadultabban tudnak beszélni” (Mc., 9., lány); „felszabadultabb vagyok, ha nem kell kerülnöm a szlenget” (Pécs, 9., lány); „Egy csoportban jól oldja a feszültséget a szleng” (Tp., 9., fiú); „A merev hétköznapok után jólesik a barátokkal kicsit fölengedni, ezt a szleng is elősegíti” (Bcs., 12., fiú); „Jóízűbb így a beszélgetés” (Bp., 12., lány); „gyakorlati haszna van, jól oldja a feszült helyzeteket” (Szb., 12., fiú); „így a másik ember személyiségéről is meg lehet tudni valamit” (Szb., 9., fiú); „Így megismerhetjük az embereket” (Sp., 12., lány); „segít bizalmasabb kapcsolatot teremteni mással” (Tp., 12., fiú); „segíti a barátkozást” (Sp., 12., fiú); „magabiztosságot ad” (Pécs, 12., fiú); „A szlenges beszéddel belehet vágódni a csajoknál” (Sp., 9., fiú); „Fel tudja oldani a hangulatot. Nyugodtabb lesz az ember ha tudja, hogy a másik is használja a szlenget” (Bp., 12., fiú); „Szlenggel kilehet magunkat magyarázni kényes helyzetekben” (Pécs, 9., lány); „nekem pár szituációban jól jött kivágni magam, vagy egy beszélgetést tovább lendíteni” (Tp., 12., fiú); „Sok ember csak így tudja igazán kifejezni magát” (Sp., 9., fiú); „néha jobban kitudom magam fejezni vele” (Mc., 9., fiú); „*mizu?* sokkal közvetlenebb, mint a *mi történt veled?* és még jóval rövidebb is” (Szb., 9., lány); „Például egy barátomnak nem szoktam mondani, ha történik vele valami, hogy *az baj*... Inkább *gáz, tré* vagy *para*...” (Pécs, 9., lány). Látható, hogy az egymástól több száz kilométerre élő középiskolások szinte szó szerint megegyezően gondolkodnak erről a kérdéstről is.

Végül néhány gondolat az összesített listában 82,5 százalékkal első helyen álló egyszerűsítő funkcióról. „Végülis [a szleng] egy önmagától kialakult nyelv... változat, dialektus...? Aminek szerintem a kiváltó oka az volt, hogy... tudat alatt is az emberek megpróbáljanak egy sokkal praktikusabb, tömörebb, rövidebb, mégis kifejezőbb nyelvet létrehozni [...] Hatékonyabb, mert sokkal kisebb időráfordítással tudok sokkal több információt a lehető legegyszerűbb módon továbbadni másoknak” (Bcs., 12., fiú – interjúrésztlet); „egyszerűsíti az életünk. Minden bonyolult, kell valami könnyebbítés” (Bcs., 12., fiú); „A nyelv számomra egy kódrendszer, hogy gondolatainkat közöljük. Számomra az első és legfontosabb szempont a gyorsaság és az egyszerűség” (Tp., 12., fiú); „tudni kell rövid frappáns válaszokat adni és erre megtanít [a szleng]” (Szb., 9., lány). Ez az egyszerűség két nézőpontból is vizsgálható. Nyelvi, nyelvtani szempontból a szóalakok

rövidítését jelenti, azaz csonkítását és továbbképzését valamely játékosabb, nem szokványos módon (például: *szendvics* > *szecca*, *szendzsa*, *szenyó*; *karó* 'elégtelen osztályzat' > *karsz*, lásd: *Parapatics*, 2008) vagy az egyre divatosabbá váló újabb kicsinyítő képzőkkel (például *puszi* > *puszcsi*, *szeretlek* > *szercsi*, lásd még alább) (a kicsinyítés antropológiájához vedd össze: *Balázs*, 2012), illetőleg a köznyelven hosszabban körülírható összetettebb fogalmak, érzelmek, tevékenységek stb. egy-egy szóval megoldott kifejezését: „ha gyorsan akarok valamit, elintézem egy szlengszóval a barokkos körmondatok helyett” (Mc., 12., fiú), vagy: „Ha sietek valahova és valaki kérdez valamit és hogy gyorsabban végezzek” (Bp., 9., lány). Például: „rövidebb: 'szerintem ő egy nagyon aranyos kedves és humoros ember, aki minden buliban benne van' = *ő az arc*” (Sp., 12., lány); „'Akkor szerintem én most hazamegyek.' → *Lépek*. 'Mit szólnál hozzá, ha ma este marihuánás cigarettát fogyasztanánk?' → *Tépünk?*” (Sp., 12., fiú); „amikor beáll valaki és teljesen ilyen euforikus állapotban van, arra mondják, ugye, hogy *fless*” (Pécs, 9., fiú – interjúrészt); „sokaknak mondjuk, hogyha valamin megdöbbenünk, akkor sokszor mondják a fiatalok, hogy *OMG* [az *Oh, my God!* felkiáltásból – P. A.], ugye... és sokkal könnyebb kimondani azt, hogy *OMG*, meg az különleges, mint azt kimondani, hogy *teúristen*, vagy hogy *mi volt ez?*” (uő).

Az érdekesség, a változatosság, a humorosság, vagy éppen a kitűnési vágy mellett számos rövidített alakot eredményezett az infokommunikációs eszközök óriási mértékű terjedése is az elmúlt évtizedben. Mivel a fiatalok döntő hányada tölt el órákat naponta a számítógépen és a telefonján folytatott írott kommunikációval, az eredetileg karaktercsökkentés, ezáltal pénz- és időspórolás céljából született nyelvi elemek fokozatosan beszivárognak a nyelvhasználat további – nemcsak írott, hanem beszélt – szintereire is: „A Times Online kiadásában megjelent cikk szerint tízből három hallgató SMS-rövidítéseket használt dolgozatában” (*Bañcerowski*, 2010, 18. o.; magyar példákért lásd még: *Laczkó*, 2007, 175. o., 178–180. o.; az írott orálitásról, az „új beszéltnyelviség”-ről részletesen lásd például: *Balázs*, 2008; *Nyíri*, 2007; az írott és beszélt közlésmódnak az akkori modern technika okozta egymáshoz közelítéséről lásd már: *Benkő*, 1988, 20. o.). A modern technológiai eszközök közvetítette, mégis valósídjának mondható kommunikációról során „a gyorsaság követelménye miatt egyre rövidebb formák alakulnak ki” – írja Veszelszki Ágnes is (2011, 58. o.). „Szerintem a szleng a beszélgetésnek az egyszerűbb formája. Lerövidítjük a szavunkat (*vagyunk* → *vok*), a rohanó világ is közrejátsszik. És ugye az internet... Senkinek sincs annyi ideje, mint régen” (Tp., 12., fiú). A további, közvetlen szóbeli kommunikációban is terjedő alakoknak már a szlengre jellemző funkciókat tulajdonítanak a fiatalok, ebből következően a szlengszókincs elemeként is értelmezik és használják azokat írásban és szóban egyaránt. Az alábbi idézet és az interjúrészt kiválóan szemlélteti ezt a folyamatot: „Néha jó. Egy oka hogy jó: könnyebbit a neten való társalgást rövidítve jobb írni. De másik szempontból nézve rossz mert aki élőbeszéddel használja az irritáló” (Bp., 9., lány).

„– Szerinted mi a szleng?

– [...] Az ilyen rövidítések, mint a *mizu*, vagy... hát nem is tudom... *köszí, köcse*...

– Ezt szóban is mondjátok vagy csak írásban?

– Hát van, amikor mondják: *köcse*, mondjuk nekem így furán hangzik, de van, aki használja, vagy ez a *puszcsi, szercsi, lávcsi*, meg ezek a *-csi* képzők mostanában...

– És ilyet, hogy, mondjuk, a *vok* szóban, azt mondjátok?

– Hát azt nem, de azt, hogy *pill*, azt igen. [...] valaki mondja a *vokot* is, ismerem olyat, aki mondja, hogy *vok*, azt így szóban, de az már nagyon csúnya.”³ (Szb., 9., lány)

A másik, lélektani oldalról az egyszerűsítés a második leggyakoribb funkcióval, az oldottabb társalgás elősegítésével függ össze, lásd az előző bekezdésben is idézett példát: „*mizu?* sokkal közvetlenebb, mint a *mi történt veled?* és még jóval rövidebb is” (Szb., 9., lány), illetve további gondolatokat: „egy-két dolgot könnyebben el lehet magyarázni”

(Szb., 12., lány – interjúrésztlet); „Baráti beszélgetésekben félszavakból, szlengből is megértjük egymást” (Szb., 9., fiú); „Mondjuk a technika fejlődésével, MSN, chat meg hasonló, ott mindig szlenget használnak... vagy az ilyen közvetlenebb baráti körben, akik ismernek, ugye, félszavakból is megérti egymást az ember, akár szlenggel is, ez rövid és gyors” (Pécs, 12., fiú – interjúrésztlet).

Miért ez a gyorsaság, a rövidegre való törekvés? Az adatközlők erre is szolgáltak magyarázattal a kérdőív és a beszélgetések különböző pontjain: „a mi generációnk szereti a pörgést a gyorsaságot és az újdonságot ez mind meg található a szlengben” (Pécs, 9., fiú); „gyorsul a világ és »nincs idő« a normális beszédre” (Sp., 9., lány); „az emberek már nem hajlanak a hosszabb beszélgetésekre” (Sp., 9., lány). Akadtak olyanok is, akik ellenérzésüket fogalmazták meg ezzel kapcsolatban: „zavar, hogy félmondatta[l] meg lehet beszélni egy nap eseményeit” (Sp., 9., lány); „lusta ember használja” (Tp., 9., lány).

Ne feledkezzünk meg azonban a beszélgetés tényleges rövidítésének egy fontos feltételéről, amelyre többen is felhívják a figyelmet: „Leegyszerűsíti a beszédet, amennyiben a beszélők mindketten ismerik a jelentését” (Tp., 12., fiú); „Gyorsabban el lehet magyarázni dolgokat, kivéve, ha túl bonyolult és túl sok szleng van benne” (Szb., 9., fiú). Amint Laczkó Mária (2008: lapszám nélkül) is megfogalmazza: „Nem ritka, hogy középiskolás diákokat figyelmeztetnek otthon a »rendes beszédre«, hiszen átmeneti kommunikációs nehézség adódik a túlzott mértékű szleng vagy éppen a »sajátos szóalakok«, gyakran az internetes kommunikációból átvett jellegzetes rövidítések használata miatt”. Bańcerowski Janusz (2010, 20. o.) további félémeinek ad hangot: „Fenyeget bennünket az, hogy élőszó segítségével nehezen fogunk tudni kommunikálni és egymást megérteni, hogy nem fogjuk tudni verbalizálni az emócióinkat, érzéseinket stb. és helyette csak emotikonokat fogunk használni”.

A már az 1970–80-as években is egyre terjedő gyermeknyelvi, becéző alakok (lásd: *édi, ruci, temcsi* ’temető’) Tolcsvai Nagy

Gábor szerint – a nyelvileg elrejtő, túlzottan is ironizáló szavakkal együtt – az érték-válságba jutott társadalom leképeződései a nyelvben⁴. Erről az értékmegvonásról, érték-nélküliségről a szleng mai szókészletén, tudatosan vagy tudattalanul alkalmazott funkcióin végigtekintve azt mondhatjuk: a 21. században is jellemző. „Ézért a nyelv ebben a helyzetben csak hordozó, bár egyre önállósuló vehikulum, egy súlyos állapot folyamatos jelzője. [...] A változásnak tehát alapvetően nem nyelvi okai vannak. Ebből következően önmagában a »ne beszéljünk így vagy úgy« intelme kevés, bár erre is szükség van” (Tolcsvai Nagy, 1988a, 403. o.).

Miért ez a gyorsaság, a rövidegre való törekvés? Az adatközlők erre is szolgáltak magyarázattal a kérdőív és a beszélgetések különböző pontjain: „a mi generációnk szereti a pörgést a gyorsaságot és az újdonságot ez mind meg található a szlengben” (Pécs, 9., fiú); „gyorsul a világ és »nincs idő« a normális beszédre” (Sp., 9., lány); „az emberek már nem hajlanak a hosszabb beszélgetésekre” (Sp., 9., lány). Akadtak olyanok is, akik ellenérzésüket fogalmazták meg ezzel kapcsolatban: „zavar, hogy félmondatta[l] meg lehet beszélni egy nap eseményeit” (Sp., 9., lány); „lusta ember használja” (Tp., 9., lány).

Kitekintés

A tanulmány célja a módosult szerepkörök bemutatása volt, de a kapott eredmények egy tágabb értelmezési keretben a beszélőközösség nyelvi mentalitásának egy jelentős változási folyamatára is rávilágítanak. Számos nyelvész, pszichológus, pedagógus adott és ad hangot a mindenkori fiatalok mindenkori normasértő viselkedésével kapcsolatos megfigyelésének, ellenérzéseinek. Az újabb magyar kor egyik jelentős nyelvi változásaként is a szleng egyre szélesebb körű térhódítását szokás említeni (vesd össze például: *Kiss*, 2003, 387. o.), amelynek oka a beszélőknek a nyelvhasználati formákhoz való viszonyának a módosulása. Annak pedig nyelven kívüli, társadalmi okai vannak (lásd még: *Kiss*, 1996, 151. o.). Ezek fényében tehát nem csupán a kommunikációs (és esetleg a nyelvi) kompetencia sérülésének anyanyelv-pedagógiai kérdését vizsgálva közelíthetünk a szlenghez. Egy olyan folyamatként is kezelhetjük, amelynek során a beszélőközösség tagjai az őket körülvevő világ változásaira reagálnak nyelvhasználatukkal.

De még tovább mehetünk. Pedagógusként rendszeresen tapasztalhatjuk, hogy a fiatalok több olyan, semlegesnek szánt szót, kifejezést használnak a tanórai diák és diák, illetve diák és tanár közötti párbeszédben, sőt olykor írott dolgozatban is, amely nevelők számára durvának és értékmegvonónak minősül (vesd össze: *Tolcsvai Nagy*, 1996, 134–163. o.) (sőt: ellenkező értelmet nyerve értéktelítővé válhatnak, lásd: *Tolcsvai Nagy*, 2004, 103. o.). A szándékolatlan használat az azonnali nem verbális és verbális reakciókból (lenne) felismerhető, mint a pirulás, a száj vagy az egész arc eltakarása, a mentegetőzés, a bocsánatkérés, a megakadásjelenségek közül pedig az ismétlés és az újraindítás (*Bóna és Neuberger*, 2013, 426. o.) – ezek azonban nem minden esetben kísérik a beszédet, írásban pedig van idő a válogatásra. Még gyakrabban előfordul, hogy az ő normáik szerint is durva szót olyannal helyettesítik a fiatalok (például a szó újraindításával), amelyet ők kevésbé annak vagy akár közömbösnek tartanak. Az eltérő generációk eltérő stílustulajdonításának következménye, hogy sok fiatal nem vagy nem megfelelően érez rá arra, mi az adott szituációban elvárt nyelvi típus (azaz mi a hallgató elvárásnormája, vesd össze: *Tolcsvai Nagy*, 1996, 263. o.; lásd még: *Tolcsvai Nagy*, 2004, 59. o.), ezért nem is tud igazodni ahhoz. Ennek egyik oka pedig a korábban felnőtt → gyermek irányból mára digitális bevándorló ← digitális bennszülött irányúvá (is) váló másodlagos szocializáció, a fiatalokat mint egyre fontosabbá váló fogyasztói kört elérni kívánó, ezért hozzájuk alkalmazkodó média, és számos, itt nem részletezett tényező miatt bizonytalanná váló, s így orientálni kevésbé képes (nyelvi) norma. Pedig: „Amikor a gyermeket beszélni tanítjuk, azzal egyidejűleg átadjuk neki saját világnézetünket és a világ nyelvi képét is. Ezt a gyermek el is várja tőlünk. Azt akarja, hogy világosan határozzuk meg azt, ami jó, szép, fontos, és ami rossz, csúnya és kevésbé fontos” (*Bañcerowski*, 2010, 16. o.). E kérdés részletezése és az adatközlő tanulók erről szóló gondolatainak közlése viszont már egy következő tanulmány témáját adja.

Irodalom

Balázs Géza (2008): Az írásbeliség változásai. *Édes Anyanyelvünk*, 3. sz. 5.

Balázs Géza (2012): *Gyermekecske, gyermekcske, gyermekese*. A kicsinyítés antropológiája a magyarban. In: Lisztóczy László (szerk.): *Emlékkönyv Fülöp Lajos nyolcvanadik születésnapjára*. Dsida Jenő Baráti Kör – Konturs Kft., Eger–Gyöngyös. 126–38.

Bañcerowski Janusz (2010) Mi fenyegeti a jövő nemzedék nyelvi kultúráját? Néhány megjegyzés. *Magyar Nyelvőr*, 16–21.

Benkő Loránd (1988): Irodalmi nyelv – köznyelv. In: Kiss Jenő és Szűts László (szerk.): *A magyar nyelv rétegződése*. I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest. 15–33.

Bóna Judit 2012. Hogyan mondanak vissza hallott szövegeket a középiskolások? Anyanyelv-pedagógia

2. 2012. 08. 16-i megtekintés, <http://anyp.hu/cikkek.php?id=379>
- Bóna Judit és Neuberger Tilda (2013): A spontán beszéd önellenzési folyamatainak életkor-specifikus sajátosságai. *Magyar Nyelv*, 426–440.
- Csepeli György (2002): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Drake, G. F. (1980/2002): A szleng társas szerepe. In: Várnai Judit Szilvia és Kis Tamás (szerk.): *A szlengkutatás 111 éve*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 293–302.
- Hotten, J. C. (1913/2013): *The Slang Dictionary. Etymological, Historical and Anecdotal*. Chatto&Windus, London. 2013. 04. 13-i megtekintés, <http://www.gutenberg.org/files/42108/42108-h/42108-h.htm>
- Juhász Dezső (2001): A magyar nyelvjárárok területi egységei. In: Kiss Jenő (szerk.): *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 262–324.
- Juhász Dezső (2009): Nyelvi és nyelvváltozati rendszerek, részrendszerek és mikrorendszerek a térbeliség dimenziójában. In: É. Kiss Katalin és Hegedűs Attila (szerk.): *Nyelvelmélet és dialektológia*. PPKÉ BTK Elméleti Nyelvészeti Tanszék – Magyar Nyelvészeti Tanszék, Pilisicsaba. 151–60.
- Kis Tamás (2006): *Nyelvi univerzálé-e a szleng?* 2008. 01. 12-i megtekintés, http://mnytud.arts.unideb.hu/~szleng/tanulmányok/szluniv_hun.htm (Eredeti megjelenés: Kis, T. [2006]: Is Slang a Linguistic Universal? In: Szabó, D. (szerk.): *L'argot: un universel du langage?* ELTE, Département d'Études Françaises – Centre Interuniversitaire d'Études Françaises, Budapest. 125–141.)
- Kiss Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Jenő (1996): A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv*, 138–51.
- Kiss Jenő (2003): A magyar nyelvtörténet korszakolásához. *Magyar Nyelv*, 385–93.
- Laczkó Mária (2007): Napjaink tizenéveseinek beszéde szóhasználati jellemzők alapján. *Magyar Nyelvőr*, 174–184.
- Laczkó Mária (2008): *Hogyan minősítik a tizenévesek beszédét a diákok és a tanárok?* *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. 2012. 08. 16-i megtekintés, <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=87>
- Laczkó Mária (2013): *Hogyan érzékeljük a stílust?* *Magyar Nyelvőr*, 439–456.
- Nyíri Kristóf (2007): *Idő és kommunikáció*. *Világosság*, 4. sz. 33–40.
- Parapatics Andrea (2008): *Szengszótár: A mai magyar szleng 2000 szava és kifejezése fogalomköri szinonimamutatóval*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Parapatics Andrea (2010): A mai magyar szleng használatának és alakulásának nyelvi és társadalmi okai. In: Illés-Molnár Márta, Kaló Zsuzsa, Klein Laura és Parapatics Andrea (szerk.): *Félúton 5. Az ötödik Félúton konferencia (2009) kiadványa*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola – L'Harmattan Könyvkiadó, Budapest. 129–37. <http://www.linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk09/>
- Parapatics Andrea (2012): Közszóvá váló személynevek a mai magyar szlengben. In: uő: (szerk.): *Doktoranduszok a nyelvtudomány útjain. A 6. Félúton konferencia, ELTE BTK, 2010. október 7–8*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. <http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk10/>
- Parapatics Andrea (2013): *A szlenggel kapcsolatos tanulói attitűdök és elvárások az anyanyelvi órán. Anyanyelv-pedagógia 1*. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=433>
- Partridge, E. (2002): A szleng ma és tegnap. In: Várnai Judit Szilvia és Kis Tamás (szerk.): *A szlengkutatás 111 éve*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 17–26.
- Péter Mihály (1980): Szleng és költői nyelvhasználat. *Magyar Nyelvőr*, 273–281.
- Rancz Teréz (2011): *Identitás és nyelvhasználat Felső-Háromszéken*. Doktori értekezés. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Ritoók Zsigmond (1998): Bevezetés. In: Kövecses Zoltán (szerk.): *Magyar szlengszótár*. 1. kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Sipos Pál (1988): Ifjúsági nyelv, familiáris köznyelv. In: Kiss Jenő és Szűts László (szerk.): *A magyar nyelv rétegződése*. II. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest. 867–874.
- Szabó T. Attila (1972): Kicsinyítő képzők a moldvai csángó nyelvjárársban. In: uő: *Nyelv és múlt. Válogatott tanulmányok, cikkek*. III. kötet. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 139–148.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1988): A mai magyar nyelv normarendszerének egy jelentős változásáról az ifjúsági nyelv kapcsán. *Magyar Nyelvőr*, 398–405.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1996): *A magyar nyelv stilisztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2004): *Alkotás és befogadás a magyar nyelv 18. század utáni történetében*. Áron Kiadó, Budapest.
- Veszelszki Ágnes (2011): Digitális kommunikáció és nyelvtudomány. In: Balázs Géza (szerk.): *Nyelvészet-ről mindenkinek. 77 nyelvészeti összefoglaló*. Inter Nonprofit Kft., Budapest. 56–60.

Jegyzetek

¹ Az adatközlők írott válaszait változtatás nélkül, helyesírási és nyelvhelyességi hibáik, valamint nyelvjárási jellemzőik megtartásával, az interjúkat az alapvetőbb megakadásjelenségek (szünet, kitöltött szünet, ismétlés) jelölésével jegyeztem le, szükség esetén pedig szögletes zárójelbe tett értéskönnyítő elemekkel egészítettem ki, ezekre a változtatásokra a továbbiakban nem hívom fel külön a figyelmet. A nyelvi adatként közölt példákat a könnyebb értelmezés céljából minden esetben dőlt betűtípus jelöli. Az idézetek után kerek zárójelben következnek az idézett adatközlő iskolájának települése, évfolyama és neme. A városok említéséhez a gyakori megjelenés miatt az alábbi rövidítéseket használom: Budapest – Bp., Százhalombatta – Szb., Tapolca – Tp., Sopron – Sp., Miskolc – Mc., Debrecen – Db., Békéscsaba – Bcs., Pécs nevét nem rövidítettem.

² Ezzel szemben emlékezzünk a budapesti adatközlő véleményére a tájszólás kinevetéséről. Az elemek nyelvváltozatok közötti vándorlásáról, különösképpen a tájszavak szlenggé avanszálódásáról és a jelen-

ség további példáiról lásd például: *Juhász*, 2009; *Parapatics*, 2012.

³ *köcce* < *köszi*; *puszcsi* < *puszi*: különösen internetes csevegéseket, mobiltelefonos üzeneteket lezáró interakciós morfémaként; *szercsi* < *szeretlek*; *lávcsi* < ang. *love* 'szeret'; *vok* 'vagyok'; *pill* 'pillanat': internetes csevegésben a számítógéptől való rövid idejű távollétet, ezért a csevegés félbeszakítását is jelenti egyben.

⁴ Noha több magyar nyelvjárásban, különösen a székelyben és a moldvaiban feltűnően jellemző a becézés változatos, akár hatvan különféle kicsinyítő képzőt alkalmazó használata (vesd össze: *Szabó T.*, 1972), ezek funkciói és a szlengben létrehozott formák funkciói közé nem tehetünk egyenlőségjelet. E helyen elegendő a moldvai csángóban a nőképző funkciót is ellátó *magyarka* 'magyar nő' típusú alakokra, vagy a fokozást is kifejező székely példákra gondolni: *ügyesecske* 'határozottan ügyes', *hosszacska* 'a kelletnél valamivel hosszabb' (lásd: *Juhász*, 2001, 305., 311. o.).

Szent-Györgyi Albert az egyetempedagógiáról

Az európai egyetem klasszikus eszméje a tudományos kutatás, az oktatás és általában a gondolkodás szabadságára épül. Az egyetem professzorai ennél fogva nemcsak saját szakterületüket művelik, hanem érdeklődnek a dolgozószobájuk, laboratóriumuk falain túl zajló egyetemi élet alapvető kérdései iránt is. Foglalkoztatják őket olyan alapvető kérdések is, mint például az oktatás, képzés és a nevelés lehetősége az univerzitász falai között. Az efféle problémák egy tudós életében többnyire akkor kerülnek a tágabb publikum számára közlésre szánt témák körébe, amikor valamilyen magasabb vezetői megbízatást, például dékáni vagy rektori tisztséget töltenek be.

Szent-Györgyi Albert (1893–1986) Nobel-díjas biokémikus azon professzorok közé tartozott, akiket az egyetemi és a társadalmi közélet iránti folyamatos és intenzív érdeklődés jellemezett. Kis túlzással talán az a kijelentést is megkockáztathatnánk, hogy személyében egy páratlanul sokoldalú, átfogó érdeklődésű, megkésett „reneszánsz ember” született újjá az egyoldalúsággal is járó szakmai differenciálódás évszázadában. Szorosan vett természettudományos kutatási témái mellett szüntelenül foglalkoztatták a filozófia, a társadalomtudományok és művészetek elméleti és gyakorlati kérdései is.¹

Szent-Györgyi életútja bővelkedett a fordulatokban, erről önéletírásai is tanúskodtak (*Szent-Györgyi*, 1970, 1975, 1983). A húszas-harmincas években kutatóként több-kevesebb időt töltött Prágában, Berlinben, Leidenben, Groningenben és Cambridge-ben, de Klebelsberg Kunó korabeli vallás- és közoktatási miniszter hazahívó szavának engedve 1929-ben hazalátogatott, majd 1931-ben feleségével hazaköltözött, és Szegeden telepedett le. A nevelés és az egyetem kapcsolatának kérdéskörével legintenzívebben már itt, szegedi egyetemi professzorsága idején (1931–1945) foglalkozott.

Az „ideiglenesen” Szegeden elhelyezett kolozsvári egyetem

A román hatóságok 1919. május 12-én karhatalom alkalmazásával függesztették fel a kolozsvári magyar egyetem működését. Ezzel lezárult egy hosszú korszak a magyar művelődés történetében.² A Kolozsvárról expatriált egyetem – két Budán töltött esztendő után³ – 1921 októberétől Szegeden folytatta működését.

A kolozsvári egyetem „ideiglenes áthelyezéséről” szóló, Vass József kultuszminiszter által beterjesztett és 1921 júniusában kodifikált XXV. törvény egy hosszabb vita végére tett pontot.⁴ A korábban már Budapestre költözött tanárok a fővárosban csupán átmeneti elhelyezkedésre számíthattak, és a Kolozsvárott maradtaknak is távozniuk kellett egy kudarcba fulladt egyetemmentési kísérlet után (*Pukánszky*, 1987). Az áttelepülés helyét illetően más lehetőség merült föl: Szegeden kívül Debrecen városa is kifejezte készségét az egyetem befogadására.

A költözködés fejleményeit a szegedi újságok folyamatosan figyelemmel kísérték. A *Szeged* című napilap 1921. január 16-i számában például arról tudósította olvasóit, hogy Debrecen teljes aktivitással dolgozik az egyetem megszerzéséért. A szegediek köny-

nyen alul maradhatnak ebben a küzdelemben, ha nem teszik vonzóvá városukat az egyetem tanárai, vezetői számára. Megfelelő lakásokat kell kínálni, mert senki sem kívánhatja a kolozsvári tanároktól, hogy „idejöjjenek Szegedre, s a Stefánia néhány padja és a korzó sok széke legyen az egyetlen helyük, ahol lepihenhetnek. Tessék megnyerni a tanárok hajlamosságát!”⁵ Szeged vezetése nagyon sokat tett a kolozsvári egyetem hajlandóságának megnyerése érdekében. A város főpolgármestere, Somogyi Szilveszter már 1920 februárjában eljuttatta a városi tanács fölterjesztését Haller István kultuszminiszterhez. Ebben a Tisza parti város előnyeiről igyekezett meggyőzni a minisztert. Mellette szól, hogy mind szárazföldi, mind vízi úton könnyen megközelíthető az ország bármely pontjáról: „Fekvése gazdasági művelés alatt álló, levegőjárta, kiterjedt rónaság közepén a lehető legkedvezőbb, s a várostervezők előlátással gondoskodtak az egészséges fejlődés feltételeiről. Nyílegyenes, széles utcák, sok és nagy, több 8–10 holdas tér, terjedelmes fásítások, kertek és sétányok, csatornázás, útburkolás, szigorú építési szabályoknak megfelelő építkezés, egészséges ivóvíz, közfürdők, egészségügyi intézmények.”⁶

Miután sikerült az egyetemet Szegednek megnyernie, a város vezetősége az elhelyezésnél is kedvező körülmények kialakítására törekedett, ám ez nem ment könnyen. Különösen élesen tiltakozott a kilakoltatásra kárhóztatott öt középiskola igazgatója. A vallás- és közoktatásügyi miniszterhez eljuttatott beadványukban a szegedi középfokú oktatás „megnyomorítását” jövendőlték arra az esetre, ha a város felajánlásait tett követné (Vincze, 2006).

Az 1921/22-es tanévet már Szegeden kezdték el a kolozsvári egyetem tanárai és hallgatói. Kezdetben – a város jóindulatú, ámde mégiscsak korlátozott – támogatása ellenére nagyon mostoha körülmények között folyt a munka. Az egyetem történetének egy korabeli kutatója ezekkel a szavakkal ecsetelte a nehézségeket: „Az első hónapok, sőt az első esztendő is szinte ugyanazokkal a nehézségekkel teltek el, mint amelyek az egyetem alapítását annak idején Kolozsvárot kísértek. De meg volt a törhetetlen hit tanárookban és tanítványokban egyaránt, hogy mindenkinek a legtöbbet és a legkiválóbbat kell nyújtani, hogy bizonyíthassák az egyetem szükségességét és érdemességét éppen azokban az időkben, amikor a gazdasági viszonyok nehézségei a közvéleményben egyetemellenes hangulatot kezdtek teremteni.” (Vitéz, 1941)

A húszas-harmincas években – különösen Klebelsberg Kunó minisztersége idején – konszolidálódott a helyzet, és az egyetem fejlődésnek indult. Ennek a fellendülésnek látványos jelei voltak az egyetemi építkezések, amelyek kiváló építészeti tervei alapján valósultak meg. Először, 1924 és 1929 között a Tisza-parti klinikák épültek fel, amelyeknek tervezője Korb Flóris volt. Ezt követően, 1929 és 1930 között születtek meg a Rerrich Béla műépítész elképzeléseit megvalósító Dóm téri természettudományi kutatóintézetek.

Az infrastruktúra fejlesztésével párhuzamosan nagyarányú szervezeti fejlesztés is lezajlott a szegedi felsőoktatás történetében akkor, amikor Klebelsberg Kunó kultuszminiszter 1928-ban Szegeden szervezte újjá a fővárosból ide telepített polgári iskolai tanárképző főiskolát. A polgári iskola a 10–14 éves korosztály számára jól hasznosítható, gyakorlatias műveltséget nyújtó középfokú iskola volt, amely számára ettől fogva férfi tanárokat csak Szegeden, tanárnőket pedig itt és két felekezeti intézetben képeztek. A főiskola ennek következtében hamarosan a magyar felsőoktatás egyik legjelentősebb országos beiskolázási rádiuszú tanárképző intézménye lett. Klebelsberg az új intézmény és a vele szerves kapcsolatban álló gyakorló polgári iskola Szegedre telepítésével több célt kívánt megvalósítani. Egyrészt új alapokra helyezte a tanárképzést, másrészt a szegedi egyetemet is segítette a két intézmény közötti együttműködés koncepciójának megteremtésével és gyakorlati kivitelezésének szorgalmazásával. Az immár négy évfolyamos tanárképző főiskola hallgató kötelesek voltak egyik szakjukból az egyetemen is előadásokat hallgatni, illetve szemináriumokon, gyakorlatokon részt venni. az egyetemi

órák száma szaktárgyanként változott s heti 4 és 10 óra között ingadozott. A főiskolások elnevezése az egyetemen „tanárjelölt hallgató” volt. (Nem tévesztendő össze a középiskola tanárságra készülő egyetemi hallgatóktól.) Az áthallgatott előadások anyagából az egyetem által kijelölt vizsgabizottság előtt kollokviumot, illetve szigorlatot kellett tenniük, melynek elmaradása a főiskolai félév automatikus megismétlését vonta maga után. Felmentés ez alól csak kivételes esetben volt adható. A főiskolán kitűnő eredményt felmutató hallgatók tandíjmentességet élveztek, de az egyetemi kitűnő előmenetel ellenére ott tandíjat kellett fizetniük. (A tandíjfizetéssel elmaradók nevét kifüggesztették a hirdetőtáblára.)

Az egyetem a szaktudományos képzés elmélyítésével járult hozzá a főiskolás hallgatók oktatásához. A pedagógiai, módszertani képzés területén nem volt kooperáció. A főiskola rendelkezett saját gyakorló polgári iskolával. A „minta polgári” elnevezése a Cselekvő Iskola volt, ez is jelzi, hogy az itt dolgozó pedagógusok sok tekintetben azonosultak a reformpedagógia aktivitást, öntevékenységet hirdető elveivel.

A főiskola és az egyetem kooperációjának eredményeként a szegedi egyetem hallgatóinak létszáma a húszas évek végétől gyarapodásnak indult (1. táblázat).

1. táblázat. A szegedi egyetem hallgatóinak létszáma

Év	1921/22	1925/26	1930/31	1935/36	1939/40
Egyetemi hallgató	1977	2124	4393	2841	2168
Egyetemi és főiskolai hallgató együtt	–	–	4921	3572	3252

A gazdasági válság hatása az egyetemet sem kímélte. Hatása például azon is érzékelhető, hogy a tanszékek száma a harmincas évek elejétől csökkent (2. táblázat).

2. táblázat. A tanszékek száma a szegedi egyetemen

Kar	1872	1918	1931	1934
Jog és államtudományi	12	16	16	11
Orvostudományi	11	17	16	14
Bölcsészettudományi	11	16	18	13
Természettudományi	8	12	12	9
Összesen	42	61	62	47

(Vitéz Nagy Iván táblázata alapján.)

A gazdasági válság az egyetemen alkalmazott „segédtanerők” (tanársegédek) számának csökkenésén is tetten érhető. Ezek száma 1921-ben 103 volt, 1931-re 177-re növekedett (közülük 59 nem kapott díjazást), majd a válság hatására 1934-ben már csak 98 fizetésben részesülő tanársegéd működött az egyetemen (Vitéz, 1941, 366. o.).

Szent-Györgyi tehát egy olyan egyetemre érkezett kutatónak és professzornak, amely az áttelepülés után rendkívül súlyos anyagi nehézségekkel küzdött, a húszas években látványos fejlődésnek indult, amelynek a lendülete a harmincas évek elejére megtört.

Szent-Györgyi Albert egyetemi oktatásról-nevelésről kifejtett nézeteinek alakulása

Beszéd az Országos Testnevelési Tanács kongresszusán, 1930

Az Angliából hazatérő Szent-Györgyinek a vizsgált időszakba tartozó első beszéde 1930 novemberében hangzott el az Országos Testnevelési Tanács kongresszusán. Felszólalását drámai képpel nyitja: „Hazánk ma legválságosabb óráit éli, melyekben szüksége van fiainak minden szikrányi képességére, ha nem akarja, hogy neve az élők sorából kitöröltessék. Ez a súlyos próbáltatás iskolarendszerünk elé is egészen új célokat, új követelményeket állít. Az iskola mint az ifjúság, a jövő építője és formálója döntően szól bele a nemzeti létért való küzdelmünk kimenetelébe.” (*Szent-Györgyi*, 1930) A válságos időkben tehát az iskola az, amitől az ifjúság helyes nevelése révén a boldogabb jövőt várhatnánk. Az iskolarendszer azonban maga válságban van, „nem felel meg az idők új és súlyos követelményeinek”.

Az ideális iskola hivatását Szent-Györgyi – a mai olvasó számára talán szokatlanul – nem a közoktatás iskolatípusain keresztül, hanem az egyetemre vonatkoztatva vizsgálja. Arra a kérdésre, hogy mi az egyetem célja, szemléletes párhuzamot von a két leghíresebb angol magánegyetem, Oxford és Cambridge, valamint a korabeli európai egyetemek között. Az európaiakkal kezdi: „Az egyetem, mint minden iskola, tanítványaival két dolgot tehet: taníthatja és nevelheti őket. Az európai kontinensen a legtöbb egyetemnek az a felfogása, hogy ő nem nevelő, hanem tisztán tanító intézmény, szakiskola.”⁷

Szent-Györgyi Albert a kontinentális európai – vagy annak vélt – modellel az angol mintát állítja szembe. Oxford és Cambridge falai között kis számban képeznek ugyan kiváló kutatókat, de a fő szerep ott mégis a nevelésé: „Itt nem jogászokat, kémikusokat vagy doktorokat, hanem elsősorban embereket nevelnek” – foglalja össze a lényegét. Az angol modell lényegének érzékeltetése érdekében egy személyes történetet mesél el, találkozását egy cambridge-i hallgatóval: „Először jutottam közelebb a rejtély nyitjához, mikor egyszer egy diákot délután a lakásán próbáltam felkeresni. Mikor becsöngettem délután a diák lakásán, az ajtónyitó csodálkozott tudatlanságomon, mellyel a diákot délután otthon és nem a sportpályán keresem. Beültem a diák szobájába, hogy ott megvárjam. Ebben a szobában feltűnt, hogy ott minden volt: evező, hockey bot, golfütő, criquet bot stb. Csak egy dolog nem volt: tankönyv. Mikor hosszú várakozás után a diák végre hazatért, kimelegedve, kipirulva a sporttól, s én az illő bemutatkozás után megkérdeztem, hogy mivel foglalkozik ő itt Cambridge-ben, a válasz az volt, hogy: »Evezek«. Csodálkozott, mikor azt mondtam, hogy: »Nem úgy értem, hanem azt szeretném tudni, hogy mit hallgat?« Rövid gondolkodás után megmondotta, hogy tantárgya filozófia és pszichológia. Mikor megkérdeztem, hogy minek készül, azt felelte, hogy kimegy kereskedőnek Indiába.”

A hazai iskolarendszer problémái nem az egyetemen, hanem a középiskolában kezdődnek. Ez az intézmény abban látja fő feladatát, hogy „a hallgatóinak fejébe 100 vagy 200 kilónyi könyv tartalmát átréselje, azután ismét szabadlábra helyezvén őket”. Ez a lélektelen sulykolás megöli a gyermeket. Az egyetemre kerülő fiatalból már „12 évi magolás és drukkolás kivert, kigyilkolt minden eredetiséget, minden érdeklődést, azt már semmi más nem érdekli, minthogy hányadik lap aljától hányadik lap tetejéig kell a leckét megtanulni, hogy a vizsgán átsúszhasson, és egyetlen vágya és reménye az, hogy megszerezvén a diplomát valami álláshoz jusson és ilyen módon a saját életének a terhéért és nyűgét az állam nyakába varrja. Ma nálunk minden hatéves gyermekkel az történik, ami szokott történni egy apagyilkossal, hogy elítélik 12 évi szabadságvesztésre és szigorított kényszermunkára. Az iskolában a gyermeki lélek minden erénye, a pajkosság, a vidámság, az elevenség bűn. A gyermeki lélek tudásra való szomját magolással és fenyegetés-

sel, élettelen tanítással elégitik ki. És mikor 12 év után ilyen előkészítéssel a serdülő ifjút hozzánk küldik az egyetemre, mi azután tanítjuk, tanítjuk, tanítjuk és tanítjuk őket. És amikor azután további öt év alatt végleg megfosztottuk őket a szabad cselekvés és gondolkodás minden képességétől, akkor hirtelen kilökjük őket az életbe, és még a végén azon csodálkozunk, hogy ott nem tudnak a saját lábukon megállni, és hogy ez a szegény ország nem tud a maga nyomorúságából kivergődni.” És mit tanulnak a fiatalok a középiskolában? Szinte semmit – mondja Szent-Györgyi Albert. „...a középiskolából kikerült ifjúság a természethez vagy természettudományhoz; nem ért, modern nyelvet úgy, hogy egy egyszerű levelet képes lenne megfogalmazni, vagy egy idegennel beszélni, nem tud.”

Szenvedélyes hangvételű, drámai helyzetképet ábrázoló szavak ezek. A megoldás a mélyreható, a tanítási anyagot megújító tanügyi reform, amelyben fontos szerep jut a sportnak, a testkultúrának is.

A túlméretezett középiskolai tananyag, a házi feladatok kontrollálatlan tömege és a testmozgás hiánya ifjúság szellemi túlterheléséhez vezet – ez a kritika nem előzmény nélkül való. Az alaphangot már a német orvosok megadták a 19. század első felében. 1836-ban megjelent egy cikk egy német a *Medizinische Zeitung* című lapban. Karl Ignatz Lorinser orvos ebben a gimnazisták túlterhelésére figyelmeztet (idézi: *Plake*, 1991, 149. o.) A lélek nyugtalansága, fokozott igénybevétele az idegrendszer tömegének megnagyobbodásához vezetett a generációk során. Ezt a helyzetet az iskola csak rontotta. A tantárgyak és a házi feladatok tömege gátolják a természetes testi fejlődést. „A legszorgalmasabbak a leginkább esendőek, leginkább betegségekre hajlamosak” – írja Lorinser már 1836-ban. Egy breslauer orvos, Hermann Cohn kutatásokat végzett, melyek nyomán azt állította, hogy a fiatalok megnövekedett szellemi igénybevétele, az egyre fokozódó „teljesítményelvárás” rövidlátáshoz vezet. A hetvenes években publikációk egész sora jelent meg erről, és konferenciákat szerveztek az iskolai túlterhelés témakörében. A szakértők ekkorra már egyetértettek abban, hogy a túlterhelés nem csak a tanórákra korlátozódik. Csökkenteni kell a házi feladatok mennyiségét is úgy, hogy a velük való foglalkozás – a gimnáziumok alsó osztályaiban – ne vegyen igénybe többet napi két óránál. Időközben már orvosok egész sora nyilatkozott egyre kritikusabb hangvételben a gyerekek túlzott iskolai igénybevételéről. Hangoztatták, hogy a rövidlátás mellett a fejfájás, az orrvérzés, az emésztési zavarok és az úgynevezett „szűkmellűség” – mind olyan betegség szimptomái, amelyet az iskola okoz. A század végén a diákok körében elharapódzó öngyilkossági sorozatot is a túlterhelés számlájára írták. Végül 1890-ben II. Vilmos császár is állást foglalt a kérdésben: egy berlini nevelésügyi konferencia megnyitása alkalmával az ifjúságra nehezedő túlterhelést a túlfeszített íjhoz hasonlította, ami miatt a tananyag jelentős csökkentésére van szükség. A császári óhajt tett követte: a német gimnáziumok reformja során az 1892-ben életbe lépő tantervben már 16 órával csökkentették a heti óraszámot, jelentősen mérsékeltek a latin és görög tantárgy anyagát, valamint az érettségi vizsgák követelményeit.

Szent-Györgyi Albert 1930-ban az egyetemi túlterhelés megoldását keresi: „Itt az egyetemen az első lépésnek a tanórák drasztikus redukciójának kell lennie, amely déli egy óra után megtilt minden előadást és lehetővé teszi, hogy minden diák legalább minden második délutánját a sportnak szentelhesse.” (*Szent-Györgyi*, 1930)

Természettudományi képzés és laboratóriumi munka az egyetemi oktatásban, 1936

Ennek az írásnak a tartalmát tekintve gyökeres „paradigmaváltást” figyelhetünk meg az előzőekhez képest. Az évtized elején Szent-Györgyi még az angol nevelő-egyetem modelljét állította példaként, és az egyoldalú szellemi túlterhelés ellen emelt szót, most viszont már egy kiegyensúlyozott, hármas funkcióról ír, amelyben a tudományok műve-

lése és oktatása mellett helyet kell kapnia az életpályára felkészítő szakképzésnek is. Az egyetemi szakképző funkció felerősödését a tudós azzal indokolja, hogy 19. század végétől kezdve a természettudomány megváltoztatta az emberiség jelentős részének életmódját, új formákat adva, óriási iparágakat teremtve: „Ez az új helyzet új feladatokat ró az egyetemre, amelynek szervezete és egész berendezkedése az újkort megelőző időkből származik. Míg azelőtt az egyetemeket s azoknak professzorait a tudni vágyóknak csak kis serege leginkább magáért a tudásért kereste fel, addig ma az egyetem az ifjúság nagy tömegének nyitja meg kapuit, s ennek az ifjúságnak legnagyobb része többé nem a tudományt, hanem szakképzettséget keres, hogy szakképzettségével kenyerét megkereshesse és az életnek hasznos munkása lehessen.” (Szent-Györgyi, 1936)

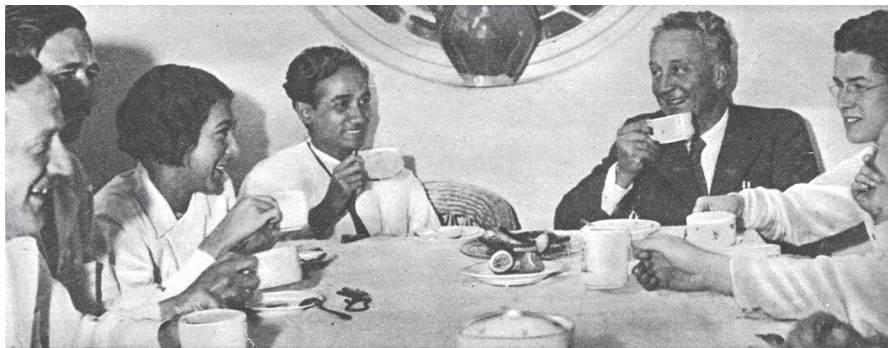
Az egyetemnek ezért most már az életre felkészítő szakiskola szerepét is be kell töltenie. Az ifjúságnak ugyanis „joga van tőlünk azt a tanítást megkövetelni, amelyre őket felvettük, melyért ők a leckepeánzt megfizették”. „Nekünk pedig kötelességünk ezt a tanítást megadni.” De ki nyújtsa a diákságnak ezt a szakmai képzést? Az egyetemi tanár „méltó felháborodással utasítja vissza a gondolatot, hogy ő órák hosszát álljon naponta az előadásztal mellett, hogy az elemi anyagot a különböző szakmák szempontjából újra és újra előadja ahelyett, hogy tudományát művelné és tanítaná”. A szakoktatás igényeit kielégítő kurzusok tartása a tansegédszemélyzet dolga lenne, amelynek létszáma és minősége sürgős fejlesztésre szorul.

Ugyanebben a tanulmányában Szent-Györgyi Albert még három olyan témát érint, amelyek vezérmotívumai az egyetem szerepéről megfogalmazott korábbi és későbbi gondolatainak.

Az egyiket már láttuk az előbb: ez a szellemi túlterhelés kritikája. 1936-ban tovább fejtegeti az 1930-ban elkezdett témát: Az egyetemen az ifjúságnak nem azt tanítják, amire szüksége lenne, a tudományosságra való hivatkozással túl sok terhet raknak rájuk. Az eredmény pedig lesújtó: egy „görnyedt hátú féltudós, aki az életre alkalmatlan”.

A következő téma a könyv félreértett szerepe: „Egy, az egész magyar tanítást átítató tévhit, hogy a könyv arra való, hogy megtanuljuk. Ez alapján téves. Ha az adatokat a fejünkben tartjuk, úgy minek a könyv? [...] Amit meg kell tanulnunk, az éppen az, ami nincs a könyvben: a nagyobb benső összefüggéseket meglátni, megérteni, s a könyvet magát helyesen használni.” A fej a gondolkodásra való, nem az adatok sokaságának tárolására – ez a motívum Szent-Györgyi későbbi írásaiban is felbukkan.

A harmadik téma a jó tanítás. Ennek fő ismérve a tanítványok egyéniségének figyelembe vétele: „A tanításnak le kell szállnia a katedráról és tudomásul kell vennie, hogy nem csak agyvelőkkel, hanem fiatal emberekkel van dolga. Különösen a természettudományok terén kell ezt szem előtt tartanunk, ahol az önálló szemlélődés s gondolkodás taníthat csak meg az ismetet megérteni, s az ismeretlent meghódítani.”



1. ábra. Szent-Györgyi Albert tanítványai körében teázva

Rektori székfoglaló, 1940

A második bécsi döntés nyomán 1940-ben az ideiglenesen Szegeden elhelyezett Ferenc József Tudományegyetem visszatért ősi székhelyére, Kolozsvárra. Az 1940/41-es tanévben a rendkívül nehéz körülmények ellenére öt karon kezdődött el a munka. Ezek a következők voltak: (1) jog- és államtudományi kar, (2) orvostudományi kar, (3) bölcsészet-, nyelv- és történettudományi kar, (4) matematikai és természettudományi kar és (5) közgazdaságtudományi kar. A menekült egyetemet hazatelepítő 1940. évi XVIII. törvény cikk Szeged áldozatkész városának kárpótlásul egy új egyetem alapításáról is rendelkezett. Az új Magyar Királyi Horthy Miklós Tudományegyetemen a következő négy kar létesítéséről rendelkezett a törvény: (1) jog- és államtudományi kar, (2) orvostudományi kar, (3) bölcsészet-, nyelv- és történettudományi kar, (4) matematikai és természettudományi kar. A jogi keretek ugyan megteremtették a két intézmény elkülönülésének és külön utakon járó fejlődésének lehetőségét, de a kezdetekben gyakorlatilag kettévált az eddig szegeden működő kolozsvári egyetem. A professzorok egy része Kolozsvárra költözött, mások Szegeden maradtak, és az új egyetem tanári gárdájának törzsét képezték. Az utóbbiak közé tartozott Szent-Györgyi Albert is.

A negyvenes évek elején az egyetemek első számú vezetői – a hagyományok szerint – még évente váltották egymást a rektori székben. Hivatalukba való beiktatásuk után székfoglalóval köszöntötték az egyetem polgárait. Ezek a később nyomtatásban is megjelentetett beszédekben az újonnan beiktatott rektorok többnyire saját egyetempolitikai elképzeléseiket vázolták fel.

Szent-Györgyi Albert az 1940/41-es tanévben volt a szegedi Horthy Miklós Tudományegyetem rektora. Székfoglalója tartalmát tekintve abba a sorozatba illeszkedik, amely egy évtizeddel korábban kezdődött, és amelyben szerző a közoktatás és az egyetem kritikájából kiindulva fogalmazza meg a felfogása szerint ideális egyetem fő feladatait. Figyelemreméltó, ahogyan ezeknek a teendőknek a definiálása változik az egyes publikációkban. A rektori beköszöntő beszédben Szent-Györgyi már az egyetem négy feladatáról beszél: Az egyetem „legősibb hivatása gyűjteni, terjeszteni, és gyarapítani az emberi tudást. Második feladata kis számban nevelni a jövőnek tudósokat, akik majdan ezt a hivatást tőlünk átveszik. Újabb eredetű, de nem kevésbé magasztos az egyetemnek harmadik hivatása, nevelni a haza számára polgárokat, akik el vannak látva a szellem fegyverével.” Negyedik különleges hivatása pedig, „hogya a nagy magyar Alföldnek központja legyen” (*Szent-Györgyi, 1940*).

Az első három feladatkör – mint láttuk – az e tárgyban írt korábbi műveiben is megjelenik, de az utolsó már egy új elem a rendszerben. Szent Györgyi Albertnak az alföldi szellemi központra vonatkozó elképzelését olvasva felmerülhet az olvasóban egy sajátos iskolatörténeti előzmény képe. A magyar iskolák történetéből jól ismerjük az alapfokú képzéstől az akadémiáig felmenő lineáris képzést nyújtó protestáns kollégiumok sajátos tudáskoncentráló és -közvetítő szerepét. Ezek az iskolák – mai kifejezéssel élve – „regionális tudásközpontként” is működtek. Két szempontból is. Egyfelől tehetséges, de szegény sorból származó kisdíákokat fogadtak be falaik közé, akik az anyakollégiumban váltak értelmiségi szakemberekké. Ez a tehetséggondozás egy korai példája volt a magyar iskolatörténetben. Másfelől az is évszázados gyakorlat volt, hogy az anyakollégium huszon-egynéhány éves nagydiákokat küldött egy-két évre tanítónak a közelebbi vagy távolabbi városok és falvak iskoláiba. Ezek a „tógás” diák-tanárok pedig élő közvetítő kapcsolóként közvetítették a magukkal a kollégiumban elsajátított tudást, és átadták azt a gondjaikra bízott kisdíákoknak. Évszázadokig jól működő decentralizált iskolarendszer volt ez. A fennmaradt forrásszöveg arról tanúskodik, hogy Szent-Györgyi Albert is egy ilyen, a főváros-központúságot ellenpontoszó regionális kultúraátadó rendszer kiépítésére gondolt...

A Szent-Györgyi-előadásban harmadikként feltüntetett fő feladatra visszatérve látható, hogy a rektort tovább foglalkoztatja az egyetem ősi dilemmája: tudósképző legyen vagy a „közéleti hivatásra” felkészítve nyújtsa szakképesítést? A tudós-egyetempolitikus ez utóbbi feladatot itt már nagyobb figyelemben részesíti, mit korábban. Azzal érvel, hogy az egyetem megnyitotta a kapuit az ifjúság tömegei előtt, akik nem tudósok, hanem „a közélet hasznos polgárai” akarnak lenni. Ez az egyik szempont, amely a szakmai képzés szerepének növelése mellett szól. A másik pedig az, hogy az egyetem feladta korábbi anyagi függetlenségét, és elfogadta az állam finansziális támogatását. Ezért nem zárkózhat el, hanem alkalmazkodnia kell a megváltozott társadalmi igényekhez. Az adófizetők

A szakképesítést is nyújtó egyetem azonban nem egyenlő a szakiskolával. Az egyetemnek nevelnie is kell a hallgatóit: „jellelem- és szellemi tulajdonságok” egész sorát elvárva tőlük, amelyek között szerepel az alkotás- és cselekvésvágy, a felelősség érzés, a tettekézség, a józan és gyors ítélőképesség, a becsületesség, az érdeklődés és az önzetlenség. Mindemellett az egyetemnek az egészséges életmódra is nevelnie kell. Ahogyan a frissen beiktatott rektor fogalmaz beszéde végén: „...a hivatás betöltéséhez még egészség is kell, s így az egyetemi polgárt széles vállúnak, egyenes hátúnak, pozsgás képűnek is szeretném látni, amiről szintén egyetemünknek kell gondoskodnia” (Szent-Györgyi, 1970, 123. o.).

pénzéből öt finanszírozó állam elvárásának és a hallgatói tömegigényeknek megfelelően a közéleti hivatásokra is fel kell készítenie azokat, akik arra törekzenek. A tudósképzés és a szakemberképzés viszont – a színvonal csökkenése nélkül – nem elegíthető: el kell őket különíteni egymástól. A külön mederben folyó képzésekhez pedig az oktatószemélyzet gyarapítására van szükség.

A szakképesítést is nyújtó egyetem azonban nem egyenlő a szakiskolával. Az egyetemnek nevelnie is kell a hallgatóit: „jellelem- és szellemi tulajdonságok” egész sorát elvárva tőlük, amelyek között szerepel az alkotás- és cselekvésvágy, a felelősség érzés, a tettekézség, a józan és gyors ítélőképesség, a becsületesség, az érdeklődés és az önzetlenség. Mindemellett az egyetemnek az egészséges életmódra is nevelnie kell. Ahogyan a frissen beiktatott rektor fogalmaz beszéde végén: „...a hivatás betöltéséhez még egészség is kell, s így az egyetemi polgárt széles vállúnak, egyenes hátúnak, pozsgás képűnek is szeretném látni, amiről szintén egyetemünknek kell gondoskodnia” (Szent-Györgyi, 1970, 123. o.).

Előadás a hibás és a helyes pedagógiáról 1941. február 28.

Az egyetempedagógiával kapcsolatos publikációk sorát a vizsgált időszakban ismét egy előadás zárja, amelyet Szent-Györgyi Albert a Szegedi Egyetembarátok Egyesületének közönsége előtt mondott, és amelynek szövegét a *Magyar Nemzet* című lap közölte 1941. február 28-án. A mai olvasónak első pillanatban meglepőnek tűnhet az a paradigmaváltó fordulat, ami az újságban közölt szövegből kitűnik. Szent-Györgyi ebben az előadásában már expressis verbis úgy fogalmaz, hogy az egyetem legfőbb célja a szakemberképzés: „Az egyetem legfőbb célja nem az, hogy tudósokat neveljen, hanem főleg az, hogy a fiatalságot előkészítse a közéleti pályára. Az egyetem az őt fenntartó nemzettel szemben új, nagy felelősséggel tartozik. Gondoskodni kell arról, hogy az ifjúság idesereglő tömegei itt az élet és a nemzet hasznos egyedeivé, polgáraivá növekedhessenek.” (Szent-Györ-

gyi, 1941) Mielőtt azt az elhamarkodott következtetést vonnánk le, hogy a tudós ebben a beszédében már csak a „földhözragadt” utilitarizmust emeli piederasztálra, érdemes tovább olvasnunk: „Az iskolának célja nem elvont pedagógiai eszmék szolgálata, hanem hasznos, boldog, egészséges honpolgárok nevelése. [...] A szaktudás elsajátítása nem elégséges, mert jellembeli, erkölcsi, értelmi és testi sajátosságoknak bizonyos sorozata nélkül a szaktudás magában értéktelen, sokszor meg egyenesen ártalmas.” A hasznosság-elv tehát kiegészül itt a közösségbe tagolódo egyén boldogságára való törekvéssel, ami a társadalmi életben való boldogulás nélkül nehezen képzelhető el. Mindehhez pedig elvégzendő feladatként társul a jellem nevelése és az egészség megőrzése. Olyan összetett embereszmény bontakozik ki itt az olvasó előtt, amelyben egyformán kimutatható az antik görögség harmonikus embereszményének a hatása és az újkori angol filozófia gyakorlatiasságra való törekvése.

Szent-Györgyi Albert kiváló szónok volt: gondolatait az élő beszéd sajátosságaihoz igazodva, és a retorikai hatáskeltés eszközeivel felékesítve tudta átadni közönségének. Ez a tulajdonsága főleg akkor válik szembetűnővé, amikor kíméletlenül éles, szinte vitriolos stílusban megfogalmazott kritikában részesíti a korabeli iskolaügyet. A következő idézet ezt illusztrálja: „Elnézem a mi kis 12 éves cserkészeinket. Ennyi talpraesettséget, kedvességet, önzetlenséget, életerőt alig találni másutt. Ez nem az ifjúság könnyű lelendezése, itt még zavartalanul buzog a mi nemzeti erőnk forrása. És mi lesz ezekből az értékekből? Hol sikkadnak el? A középiskolából kikerülő fiatalember látszólag már fáradt, fásult, a 25 éves pedig, aki az életbe lép, már csak valami nyugdíjas állásról álmodozik, ahol semmiféle felelősség nem súlyosodik a vállaira. Itt a nevelésben, az oktatásban, a tanításban kell valami alapvető hibának lennie, amely a 10 és 20 év között kitapossa a lélekből a legdrágább tulajdonait, amelyekre legelsősorban lenne szükség az építőmunkában. Nagy tömeg felesleges tudás ballasztjával kerülnek a mi fiaink az egyetemre.” Figyelemre méltóan lényegre tapintó értékelése ez a korabeli (csak a korabeli?) iskolarendszernek...



2. ábra. Szent-Györgyi Albert tanítványaival

Szent-Györgyi Albert egyetempedagógiája

Ha Szent-Györgyi Albert egyetempedagógiai tárgykörben közzétett publikációban jól látható módon jelennek meg a változó az állandó gondolati elemek. Három témakör különíthető el e tekintetben:

Érzékelhető, hogy az egyetem feladataira vonatkozó nézetei átformálódtak az 1930-tól 1941-ig terjedő időszakban. A kutató, tudóst-képző és szakembert formáló feladatok szerepéről való gondolkodásmódja változott: a hangsúlyok a gyakorlati szakemberképzésre tevődtek át az évtized végére.

Az egyetem jellemnevelő, embert-formáló hangsúlyos feladatáról kifejtett meggyőződése viszont nem változott, és ezzel a markáns felfogásmódjával egy fontos irányzatot hozott létre az egyetem szerepéről való gondolkodás hazai történetében.

Folyamatosan jelenlévő, de egyre kritikusabb attitűddel kifejtett témája ezeknek a publikációknak az iskolakritika, amely nemcsak a középszintű iskolákat, hanem az egyetemet is érinti.

Írásunk elején már utaltunk arra, hogy, Szent-Györgyi Albert pedagógiai gondolatait nem a neveléstudomány „hivatásos” képviselőjeként, nem pedagógiai szakíróként fejtegette ki, hanem a társadalmi élet számos kérdése iránt fokozottan érdeklődő tudósként, az egyetem sorsa iránt felelősséget érző egyetemi polgárként fogalmazta meg. Nyilvánvaló, hogy felfogásmódjának alakulására hatással volt az a szellemi közeg, amelyben nevelői elképzeléseit megfogalmazta. E témakörben publikált beszédeiben és írásaiban azonban egy olyan sajátosan új tartalom is megjelenik, amely – megítélésünk szerint – egyedivé, és a mai olvasó számára is tanulságossá teszi az ő pedagógiáját: ez a motívum pedig az emberi teljességre való nevelés igénye, azaz a harmonikus személyiség nevelésének programja a felsőoktatás pedagógiájában is.

Irodalom

Bisztray Gyula, Szabó T. Attila és Tamás Lajos (1941, szerk.): *Az erdélyi egyetemi gondolat és a M. Kir. Ferencz József Tudományegyetem története*. Budapest.

Kardos István (1975): Beszélgetés Szent-Györgyi Alberttel. In: Szent-Györgyi Albert: *Az élet jellege*. Magvető Kiadó, Budapest, 53–117.

Marton János (2005): „Mindig nagy horoggal horgásztam” Szent-Györgyi Albert Nobel-díja és Szeged. *Szeged. A város folyóirata*, 17. 2. sz. 7–10.

Mártonffy Károly (1936, szerk.): *Az 1936. évi december hó 10-től december hó 16-ig tartott Országos Felsőoktatási Kongresszus munkálatai*. Közzéteszi: Hóman Bálint. III. Bölcsészeti, Orvosi és Műszaki Szakosztályok. Budapest.

Minker Emil (2005): *Szeged egyetemének elődei*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.

Nagy Ferenc (1993): *Szent-Györgyi Albert és a magyar Nobel-díjasok*. Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetségi Kamarája, Budapest.

Négysemközt Szent-Györgyi Albert professzorral. A Nobel-díjas tudós nyilatkozata a diákegység jelenéről és jövőjéről. (1941. 02. 28.) *Magyar Nemzet*.

Plake, K. (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Waxmann, Münster – New York.

Pukánszky Béla (1987): Tanárképző vagy egyetem? Adalékok a kolozsvári egyetem Szegedre költözéséről (1919–1921). *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 424–433. 2012. 12. 20-i megtekintés, <http://www.pukanszky.hu/Fantom.htm>

Szent-Györgyi Albert (1930): *Fel szólalás 1930 novemberében az Országos Testnevelési Tanács kongresszusán*. 2012. 12. 18-i megtekintés, <http://www.waldorfsuli.hu/index.php/waldorf-pedagogia/olvasosarok/396-szent-gyorgyi-albert-az-iskolai-ifjusag-testnevelese>

Szent-Györgyi Albert (1936): Természettudományi képzés és laboratóriumi munka az egyetemi oktatásban. In: Mártonffy Károly (szerk.): *Magyar Felsőoktatás. Az 1936. évi december hó 10-től december hó 16-ig tartott Országos Felsőoktatási Kongresszus munkálatai*. Közzéteszi: Hóman Bálint. III. Bölcsészeti, Orvosi és Műszaki Szakosztályok, Budapest.

Szent-Györgyi Albert (1940): Rektori székfoglaló. In: Szent Györgyi Albert: *Egy biológus gondolatai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 120–124.

Szent-Györgyi Albert (1941. 02. 28.): Előadás a hibás és a helyes pedagógiáról. *Magyar Nemzet*.

Szent-Györgyi Albert (1970): *Egy biológus gondolatai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Szent-Györgyi Albert (1975): *Az élet jellege*. Magvető Kiadó, Budapest.

Szent-Györgyi Albert (1983a): Észrevételek a nevelésről. In: uő: *Válogatott tanulmányok*. Budapest.

Szent-Györgyi Albert (1983b): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.

Tóth Tamás (2001): Az európai egyetem és a modern filozófiák. In: Tóth Tamás (2001, szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok*. Budapest. 2012. 11. 11-i megtekintés, <http://www.fil.hu/tudrend/Tt/egy-kot/toth1.htm>

Vincze Gábor (2001): *A száműzött egyetem*. Szeged.

Vitéz Nagy Iván (1941): A száműzetés éveei Szegeden. 1920–1940. In: Bisztray Gyula, Szabó T. Attila és Tamás Lajos (szerk.): *Az erdélyi egyetemi gondolat és a M. Kir. Ferencz József Tudományegyetem története*. Budapest.

Jegyzetek

¹ Köztudomású például, hogy szegedi rektorsága idején, 1941 elején az ő támogatásával jött létre a szegedi egyetemisták híres Hamlet-előadása az ígéretes, de fiatalon elhunyt tehetség, Horváth István rendezésében.

² A kolozsvári egyetem első alapítására 1581-ben került sor: Báthory István fejedelem ekkor adta ki a jezsuita egyetem alapítólevelét (Minker, 2003). Az intézmény életét azonban később a hányattatás, a meg-megszakított működés, a diszkontinuitás jellemezte. Az állami tudományegyetem megalapítására – Ferenc József erőteljes közbenjárása nyomán – 1872-ben került sor, a pesti egyetem után másodikként az országban. Az univerzitász 1883-ban felvehette a király nevét.

³ A budai évekről lásd: Pukánszky, 1987; Minker, 2002; Vincze, 2006.

⁴ Ugyanez a törvény a Pozsonyból száműzött egyetemet „ideiglenesen” Pécsre telepítette át.

⁵ *Szeged napilap*, 1921. január 26.

⁶ A beadvány szövege az Országos Levéltárban található. K 636 1920. 11.

⁷ Meg kell jegyeznünk, hogy a szegedi tudós e ponton kissé nagyvonalúan kezeli az egyetem történet irányzatait. Az újkori európai egyetem legjelentősebb archetípusa ugyanis a 18. század végétől kezdve lezajló filozófiai diskurzus eredményeként létrejövő neohumanista műveltségisményre épül, amelynek legfőbb képviselője Wilhelm von Humboldt (1767–1835). Az ő felfogása szerint az egyetem működését meghatározó alapvető eszme a kutatás és a tanítás egysége, valamint az emberformálás, az emberi tartalmak kiteljesítése a 'Bildung' (jellemformáló művelődés) révén. Ezzel párhuzamosan, ezt ellenpontozva alakult ki az a francia koncepció, amely az egyetem szakképző („szakiskola”) funkcióját hangsúlyozza.

Pukánszky Béla

egyetemi tanár, habilitált doktor,
az MTA doktora

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar,
Szegedi Tudományegyetem,
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet.

Aránytévesztések az idegen nyelvi órákon

A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek szerepe az arányok meghatározásában

A Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: NAT) és a kerettantervek nevelési-fejlesztési, szociokulturális és interkulturális, egyszerűbben fogalmazva nevelési, gyakorlati és művelődési célokat fogalmaznak meg. E hármas célnak nem egymástól elkülönülten, hanem egymással összefonódva, integráltan kell megvalósulnia a gyakorlati célok által vezérelve. E célok másféle súlypontozása alapvetően megváltoztatná az idegennyelv-oktatás feladatrendszerét, eredményeit. Egykoron az orosz nyelv tanításának és tanulásának viszonylagos sikertelensége nagyrészt a nevelési cél erőltetett és egyoldalú primátusának lett a következménye. Jómagamnak is gimnazistaként igen hamar el kellett sajátítanom például a 'самосовершенствование' (öntökéletesítés) szót, míg a számomra fontos 'горчица' (mustár) és a 'непеч' (bors) még nem álltak a rendelkezésemre első moszkvai étkezésem alkalmával.

A kerettanterv tanulmányozása nem hagy kétséget afelől, amit expressis verbis olvashatunk is benne: „Az élő idegen nyelv oktatásának alapvető célja, összhangban a Közös európai referenciakerettel (KER), a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának megalapozása és fejlesztése.” A gyakorlati cél tehát az alapvető, az elsődleges. Az idézet folytatása azonban egy másfajta aránytalanságot sejtet: az anyanyelvnek az idegen nyelvek oktatásában juttatott aránytalanul kis szerepét. „A kommunikatív nyelvi kompetencia szorosan összefonódik [...] a világról szerzett ismeretekkel...” Ez a mondat nem az idegen nyelvi kommunikatív kompetenciáról szól! Az anyanyelvi kompetencia az, amely integráns része az emberi megismerésnek, a világról szerzett ismereteinknek, amint azt a napjainkban divatos kognitív nyelvészet is állítja („Language is an integral part of human cognition.” Langacker, 1987, 12. o.). A NAT-ban ugyan szerepel készségként „a közvetítés az anyanyelv és az idegen nyelv között”, de az anyanyelv szerepe a NAT-ban sem helyesen értelmezett: „Az idegen nyelvi kommunikáció – az anyanyelvi kommunikációhoz hasonlóan – az alapvető nyelvi készségekre épül: fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények megértése, kifejezése és értelmezése idegen nyelven különböző tevékenységi formákban.” Valójában az idegen nyelvi kommunikáció az anyanyelvi kommunikációra épül. Az iskolában tanult idegen nyelv csak közvetve, az anyanyelven keresztül tárja elénk a világot.

A kerettanterv is kibővíti az anyanyelv szerepét: „A kommunikatív nyelvi kompetencia több ponton érintkezik az anyanyelvi kompetenciával. A szövegalkotás, szövegértelmezés, szóbeli és írásbeli kommunikáció számos készségeleme átvihető az idegen nyelv tanulásába...” Az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia nemcsak több ponton érintkezik az anyanyelvi kompetenciával, és nemcsak készségelemek vihetők át az idegen nyelv tanulásába, hanem az anyanyelvi kompetenciára épülnek az idegen nyelvi kompetenciának a NAT által is megnevezett összetevői: a szociokulturális, a szocio-lingvisztikai és a szövegkompetencia. E kompetenciák minősége legjobb esetben is

csak az anyanyelv hasonló kompetenciáit közelítheti meg, amennyiben az idegen nyelvi kompetencia negyedik összetevője, a nyelvi kompetencia fejlettsége azt lehetővé teszi. Tudnunk kell azt is, hogy tanulóink anyanyelvi kompetenciája és vele szorosan összefonódva a szociokulturális, a szociolingvisztikai és a szövegkompetenciája már eléggé szofisztikus ahhoz, hogy kielégítően tudjanak kommunikálni, mielőtt egy idegen nyelv tanulásába kezdenek. A tanulókat tehát nem kommunikálni kell tanítanunk az idegen nyelvi órákon, hanem a már meglévő anyanyelvi kommunikációs képességeküket kell egy másik nyelvi eszközrendszerrel kiegészíteni. Az a tény, hogy két kultúra között vannak kommunikációs különbözőségek, nem sokat változtat a lényegen. Az idegen nyelv tanulása során ezek nagy része könnyen elsajátítható. Attól pedig senkit sem lehet megóvni, hogy kisebb-nagyobb kulturális sokk ne érje valamelyik idegen nyelvi országban. Angolból például aligha kaphat a tanuló valamennyi angol nyelvű ország lehetséges kulturális sokkjá ellen védőoltást. És mi van, ha nem angol nyelvű országban hasznosítja angolnyelv-tudását? A kulturális különbözőségek miatt nem lenne érdemes arányt téveszteni. Nem lehetnek különösebb akadályai a kommunikációnak, ha az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia nyelvi komponense kellően kimunkált.

Azt már helyesen állapítja meg a kerettanterv, hogy „az idegen nyelv tanulása során elsajátított kompetenciák hasznosak az anyanyelvi kommunikáció területén. [...] az idegen nyelv tanulása segíthet abban, hogy tudatosabbá váljon az anyanyelv használata.”

A kerettantervek azzal is kibővítik az anyanyelv szerepét, hogy következetesen ragaszkodnak a „célnyelvi óravezetés”-hez. Egy szó beiktatásával helyre lehetne billenteni az egyensúlyt: törekedjünk a célnyelvi óravezetésre.

A NAT-nak tudatosítania kellene az idegennyelv-tanítás illetékeseiben, hogy a tanulók anyanyelvi kompetenciájukkal együtt az idegen nyelv tanulása szempontjából felbecsülhetetlen mennyiségű olyan tudással is rendelkeznek, amelyre az idegen nyelv tanulása és tanítása során nemcsak lehet, de kötelező is folyamatosan támaszkodni.

Az anyanyelv mellőzésének főbb okai

Tapasztalataink szerint napjaink iskolai idegennyelv-oktatásából kiszorul az anyanyelv. A tanárok egy része nem mer folyamodni az anyanyelvhez, vagy ha mégis megteszi, nem meri bevallani. Ehhez persze már semmi közük sincs az új dokumentumoknak. A nyelv-tanárok általában sem a tantervek előírásai szerint végzik munkájukat, hanem valamilyen előírt vagy maguk választotta taneszközrendszer alapján tanítanak, kiegészítve azt saját alkotásaikkal vagy gyűjteményükkel. Az Internet korszakában a taneszközök kimeríthetetlen tárházából válogathatnak. Az anyanyelvnek az idegen nyelvi órákról való látszólagos kiszorításáért ezért inkább bizonyos taneszközök és a velük kapcsolatos tévhitiek tehetők felelősekké.

Csak látszólagos azonban az anyanyelv távolléte az idegen nyelvi órákról! Az anyanyelv minden pillanatban jelen van mind a tanulóknak, mind a tanár tudatában. Az anyanyelv sohasem tétlen. „Ront vagy javít, de nem henyél.” Ha ez így van, akkor az az ésszerű, ha következetesen számolunk vele, és igyekszünk pozitív hatásait a javunkra fordítani, negatív szerepét pedig semlegesíteni. Ezt tehetjük expliciten, tehát úgy, hogy az anyanyelv érzékelhetően is megjelenik az idegen nyelvi órákon, de tehetjük impliciten is, amikor csak számolunk vele az előkészületek és a tanórai feladatok végzése közben anélkül, hogy lemondanánk a kerettantervek által követelt célnyelvi óravezetésről (az anyanyelvnek az idegen nyelvek oktatásában betöltött szerepével kapcsolatban lásd: *Budai*, 2010).

Valamit még a tévhitokről: Az idegen nyelvi órákon használt taneszközök zömmel külföldi szerzők művei, amelyeket nem egy bizonyos anyanyelvű tanulói populációnak

Csak látszólagos azonban az anyanyelv távolléte az idegen nyelvi órákról! Az anyanyelv minden pillanatban jelen van mind a tanulók, mind a tanár tudatában. Az anyanyelv sohasem tétlen. „Ront vagy javít, de nem henyél.” Ha ez így van, akkor az az ésszerű, ha következetesen számolunk vele, és igyekszünk pozitív hatásait a javunkra fordítani, negatív szerepét pedig semlegesíteni.

szánnak, hanem az egész világ könyvpiacát kívánják velük teríteni. Természetes tehát, hogy ezek a tananyagok egynyelvűek, ami azonban nem jelenti azt, hogy az őket használó tanár szükség esetén nem folyamodhat azok feldolgozása során tanítványai anyanyelvéhez. Csak növelné a tanár a külföldi taneszközök hatásfokát, ha hozzájuk adná azt, ami hiányzik belőlük: a tanulók anyanyelvére való támaszkodást.

Az is igaz, hogy a latinnak mint holt nyelvnek a tanítása következetesen kétnyelvű volt, sőt az orosztanárokká átképzett latintanárok és egyéb nyugati nyelvek tanárai is a holt nyelveknek megfelelő gyakorlatot folytatták, aminek ellenhatásaként – legalábbis az angol nyelvi tankönyvekben – a hatvanas években az egynyelvűség kezdett divatba jönni. Tankönyvíróként jómagam is élharcosává váltam az új kívánalmaknak,

és lassanként átestünk a ló másik oldalára. Napjainkban azonban már a KER is fontos szerephez juttatja a közvetítő nyelvi tevékenységeket, a tolmácsolást és a fordítást, amelyekkel a nyelvi tagozatos osztályok tanulói is próbálkozhatnak.

Az idegennyelv-oktatás gyakorlati céljai és a célok arányai

A KER-ben megnevezett készségek, amelyek a NAT-ban „nyelvi tevékenységek”, a kerettantervekben pedig – a KER közvetítő tevékenységeitől eltekintve – „fejlesztési egységek” néven szerepelnek, tulajdonképpen az idegennyelv-oktatás gyakorlati célrendszere az 1. táblázat szerint foglalható össze, egymáshoz fűződő kapcsolataikat is kifejezve.

1. táblázat. A nyelvi tevékenységek és kapcsolatrendszerük

		RECEPTÍV	PRODUKTÍV
SZÓBELI	Egynyelvű	Hallott szöveg értése	Összefüggő beszéd
		Interakció	
	Közvetítő	Tolmácsolás	
ÍRÁSBELI	Egynyelvű	Olvasott szöveg értése	Íráskészség
		Interakció	
	Közvetítő	Fordítás	

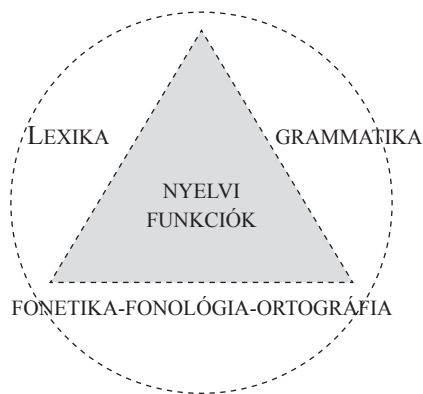
A kerettantervek útmutatása szerint a félkövérrel kiemelt tevékenységeket („fejlesztési egységeket”) valós kommunikációs helyzetekben integráltan, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve kell fejleszteni.

Az iskolai idegen nyelvi tevékenységek fejlesztése során didaktikai megfontolásból természetese az aránytalanságok, de hosszú távon is elsőbbséget élveznek a szóbeli tevékenységek. Az iskolán kívüli nyelvtanulás esetén pedig az határozza meg a nyelvi tevékenységek arányait, hogy ki milyen céllal tanul egy idegen nyelvet, a tanulásnak milyen objektív és szubjektív feltételei biztosítottak vagy hiányoznak. Annyit minden-

képpen érdemes itt megemlíteni, hogy az idegen nyelvekkel való bármilyen foglalatosság hasznosnak minősíthető, hiszen talán az idegen nyelv az egyetlen a világon, amit minimális szinten, nagyon hiányosan és hibásan is érdemes tudni, amire lejjebb még példákat is hozunk.

A nyelvi kompetencia eszköztára

Az idegen nyelvi kommunikatív kompetenciának a valóban tanítandó és tanulandó komponense a nyelvi kompetencia, amely a lexikai, a grammatikai, a fonetikai-fonológiai-ortográfiai és funkcionális ismereteket és ezek használatának a képességét foglalja magába (1. ábra).



1. ábra. A nyelvi kompetencia eszköztára és manifestációja

Megjegyzések az 1. ábrához:

1. A háromszög az oldalain megjelölt eszközrendszerek, a lexika, a grammatika és a fonetika-fonológia-ortográfia szimbiozisa utal, amely a nyelvi funkciókban manifestálódik. A kommunikációban egyik sem létezik a másik kettő nélkül: hangállománya és írott képe a lexikának és a grammatikának van. (Vannak a nyelvnek érzékszerveinkkel fel nem fogható eszközei is.) A lexikai egységek a grammatikai eszközök által kerülnek a nyelv különböző szintjeire, a grammatikai sémákat pedig lexikai egységek teszik alkalmassá a nyelv számára. A nyelv a három eszközrendszer együttese révén válik képessé a nyelvi funkciókra, azaz a lokúciós aktusokra és az általuk kifejezett jelentések átadására és vételére.
2. A háromszögön kívül eső nagy kör tudattartalmunknak, világismeretünknek azon részét reprezentálja, amely még nem szerepel lokúciós aktusainkban, de része lehet az illokúciónak vagy a perlokúciónak.
3. Mind a háromszöget, mind a nagy kört szaggatott vonalak határolják annak kifejezéseként, hogy sem a szűkebb értelemben vett nyelvi kompetenciánk, sem általános és specifikus ismereteink, tapasztalataink nem lezártak, egymás irányába is és kifelé is nyitottak.

A nyelvi kompetencia eszközeiről a legtöbb embernek van valami ismerete, véleménye. Van, aki az idegen nyelvet a szavak rendezetlen halmazának tekinti, amelyben anyanyelvének elferdített hangjai lehetetlen sorrendben követik egymást. Számukra a nyelvtanulás célja az idegen nyelvi szavak elsajátítása, a bennük levő elferdített hangok

helyreigazításával. Így lett magyaros hangzása a latin 'cemeteryum'-ból a 'cinterem', a német 'Wie geht's?'-ből a 'vigéc', a 'Bohnenzüchter'-ből a Sopron környéki 'poncichter', a francia 'gendarme'-ből (eredetileg: 'gens d'armes') a 'zsandár', de nem lett életképes a 'Kappanhágó' (= Koppenhága). Akik az idegen szavakban magyar szavakat vélnek felfedezni, furcsa következtetéseket vonnak le nyelvrokonságunkkal kapcsolatban is. Szerintük a világ földrajzi neveinek tekintélyes része magyar eredetű: 'Chicago' = 'Csikágó', 'Karthágó' = 'Kertágó' stb.

A laikusnak azt a hitét, hogy izolált idegen nyelvi szavakkal is lehet kommunikálni, saját vagy mások sikeres próbálkozásai is erősíthetik:

A fáma szerint a háború idején az egyik százados, aki a gimnáziumban több éven át tanult németül, Berlinben elhagyta a bőröndjét, és ezt a németek tudomására szeretne volna hozni. Előjöttek azonban a nemekkel, a ragozásokkal, a szórenddel kapcsolatos gátlásai. Míg töprengett, a négy elemít végzett csicskása (= tisztiszolgája), aki sohasem tanult idegen nyelvet, és még csak néhány napja volt német nyelvterületen, szalutálva engedélyt kért a százados úrtól a tolmácsolásra. A németeknek a százados úr nevében csak ennyit mondott: 'Ik Berlin, koffer kaput.' (Az 'ik' nem is hangzik rosszul Berlinben.)

Egy másik eset: Egy cseh kislány beleszeretett egy magyar fiúba balatoni nyaralása során. Amikor visszatért Prágába, szerzett egy cseh–magyar szótárt, és a következő levelet fogalmazta meg: 'Én szeretni te, de ha te nem szeretni, én meghalni -ból/-ből szerelem.' (No lám! A cseh szövegkompetencia lényege jó a magyarban is.)

Aki belekóstolt a nyelvtanulásba, annak tudomása van a nyelvtanról is, sőt már preferenciái vagy félelmei is lehetnek. A nyelvtanuló ismeri a nyelvnek mind a három érzékelhető komponensét, és van fogalma a jelentésről is. Azt is tudja, hogy a nyelvi eszközök egy-egy szövegben együttesen fordulnak elő, de tanuláskor mégis szétesnek, kiejtésre és helyesírásra, szavakra és nyelvtanra bomlanak. A szöveg után a tankönyvükben is szöszedetet és nyelvtant találnak.

A kerettantervek „nevelési-fejlesztési céljai” között következetesen szerepel a kiejtés, a hangsúly, a beszédtempó, a ritmus, a helyes intonáció. A lexikára is találunk utalásokat: alapszókinccs, szókinccs; meglevő, bővülő, elegendő szókinccs; a szókinccs megtervezése és szükség szerinti módosítása. Azt is olvashatjuk, hogy a szókinccset kreatívan kell alkalmazni. A grammatika részletezve is szerepel a fogalomkörök keretében. A nyelvtani anyagot konkrét példák illusztrálják, amelyekben a lexika egy minimális része is megjelenik. Kontextusból kiemelve csak a grammatikai szavak szerepelnek a kerettantervekben. A nyelvi kompetencia összetevőinek szintézisével egyrészt a fogalomkörök bemutatásakor, másrészt pedig – a beszédaktus-elmélet bizonyos eredményeire támaszkodó – kommunikációs eszközök/funkciók vagy beszédszándékok felsorolásakor találkozzunk. Minden további részlet bemutatása, feldolgozása, ismétlése, értékelése a tanár felkészültségére, munkájára vár, amelyben segítségére lehetnek a nyomtatott és az igen változatos elektronikus (tan)eszközök.

A nyelvtanárnak lenne a feladata, hogy tudatosítsa tanítványaiban a nyelvoktatás céljait, és oly módon tanítsa szisztematikusan külön-külön és integráltan is a nyelvi kompetencia valamennyi eszközét, hogy azok végeredményként a célokat szolgálhassák. A nyelvi eszközökkel kapcsolatban – sajnos – a tanárok egy részének is vannak preferenciái, ami egyik-másik nyelvi eszköz negligálásához vezethet, vagy azt eredményezi, hogy a tanári munka bizonyos része segítség nélkül a tanulókra hárul.

Ahol a legszembetűnőbbek az aránytévesztések

Leginkább metaforákkal tudnám kifejezni hiányérzetemet: A receptív és a produktív tevékenységekkel, a végtermékkel való foglalatosság az aratás. Tapasztalataim szerint a bemutató tanítások – ha vannak még ilyenek – többsége is aratófesztivál. A tanárok

mutogatják a legjobban termő parcellákat, örömmel vágnak rendet az aranyló gabonában, szívesen teszik mérlegre a termést; az ocsút meg eldugják. A nyelvi kompetencia eszközeinek, a kiejtésnek, a lexikai egységeknek, a nyelvtannak a tanítása a szántás, az ásás, a trágyázás, a vetés, a gyomlálás, a kapálás. Mind fárasztó, unalmas munka, amit nem szívesen végez az ember. Ha teheti, inkább másra bízza ezeket a feladatokat. Ma már mindezt ugyan a gépek, a műtrágya, a gyomirtó is elvégzi, de a gépek kezelése sem könnyű, az üzemanyag, a műtrágya, a gyomirtó meg drága.

Manapság divat a neveléstudományok dolgairól is mérésekkel, diagramokkal alátámasztott tanulmányokat írni. Nekem erre nincs lehetőségem. Állításaimat – ami persze nem azonos a bizonyítással – az idegen nyelvekkel való hét évtizednyi foglalkozás, hat tucatnyi (nyelv)könyv megírása, szakfelügyelet, a nyelvtanárok százainak képzése, két gyermek, öt unoka és osztálytársaik orosz, angol, német, francia, olasz és latin nyelvi házi füzetei, szótárfüzetei – ha egyáltalán vannak, és ha vannak is, de milyenek! –, elbeszélései támasztják alá. Akinek nem inge, ne vegye magára, és ne ő tiltakozzék, amíg az ingesek hallgatnak, ha sarkosan fogalmazok: A nyelvtanárok tekintélyes része a kiejtés tanítását luxusnak tekinti, a nyelvtant nem szereti, amit tanítványaival is érzékeltet, a lexikai egységek preparálását, tanulását pedig tanítványaira bízva anélkül, hogy megtanítaná őket tanulni, a taneszközöket, a forrásokat használni.

Amit a nyelvtanár szeret csinálni, ott is gyakran téveszt arányokat. Krashen (1981, 1985) óta tudjuk, milyen fontos szerepet játszik a nyelvelsajátításban a 'comprehensible input'. A nyelvtanár általában szeret beszélni, szereti hallani a maga hangját – lehet, hogy azért lett nyelvtanár –, és bőven osztogatja az inputot, nem mindig törődve annak jelzőjével. Közben azonban ügyelnie kellene a TTT (Teacher's Talking Time) és a PTT (Pupils' Talking Time) arányaira is. Szakfelügyelőként azt tapasztaltam, hogy minél többet beszél egy kolléga az idegen nyelvi órán, annál nagyobb a valószínűsége, hogy nem készült az órára. A legnagyobb felkészültséget – általában is és egy-egy órára is – a nyelvi eszközök tanítása igényli. Mivel valódi, kemény munkáról van szó – amit a játékosabb, füttyösebb óravezetés se titkoljon el –, a tanárnak a motiválás eszközeiben is járatosnak kell lennie.

Ha lenne valaki, aki nem tudná, mi a teendője a nyelvi kompetencia eszközeivel

Nem tekintem feladatommak, hogy tippeket adjak a nyelvi eszközök tanításának a hogyanjára vonatkozóan. Remélhetőleg vannak a nyelvi tanszékeken olyan kurzusok, amelyeken a különböző nyelvtanítási módszerek, stratégiák idevonatkozó tanításait, eljárásait meg lehet tanulni. Ha valaki mindezt elmulasztaná, kimeríthetetlen szakirodalmat, segédanyagot, ötletet találhat az Interneten a különböző nyelvekkel kapcsolatban.

Nyelvészként inkább a „mit?” kérdésre igyekszem válaszolni. Kezdjük a lexikával, hiszen a lexika tanítását tartom idegennyelv-oktatásunk legelhanyagoltabb területének.

Több, mint tanári hanyagság például a szódolgozat a következő formában: Gimnazista tanulók pénteken azt a feladatot kapták, hogy egy bizonyos, nem tankönyvi szövegből írjanak ki minden ismeretlen szót magyar jelentésükkel együtt, és tanulják meg, mert hétfőn szódolgozatot írnak. Az egyik, angoltól jeles tanulónak közel nyolcszáz szó gyűlt össze. A szódolgozatban a magyar szó angol jelentését kellett megadni. A dolgozatban szereplő magyar szavak azonban nem mindig voltak azonosak azokkal, amelyeket a tanuló a szótárból kiírt.

A tanár tehát fontosnak találta a lexikát, de semmit sem tett az érdekében. Amit tett, azzal meg inkább csak ártott. Természetesen a szókincs ismeretét is kell ellenőrizni és értékelni, de nem listázva, hanem komplex módon, a nyelvoktatás céljainak a szolgáltatába állítva. Nem úgy, ahogyan a legkevesebb munkával a legkönnyebben lehet érdem-

jegyeket adni, és minden másnak, különösen a komplex tevékenységeknek az értékelését pedig mellőzni.

Hagyjuk a negatívumokat, és szedjük pontokba javaslatainkat:

1. Először is kell egy nagyalakú szótárfüzet, amelybe – tanári segítséggel és ellenőrzéssel – fokozatosan gyarapodva, visszamenőleg is kiegészülve minden lényeges tudnivaló belekerülhet a lexikai egységekkel kapcsolatban. (Szavak helyett lexikai egységekről lesz szó, amelyek egy vagy több, a jelentés alapján összetartozó és egy egységként megtanulandó szóból állnak.)
2. Kell egy gyakorlófüzet is, amelyben például gyakoroltathatjuk a szókincs szükség szerinti módosítását, amit a kerettantervek is javasolnak. Lássunk néhányat a kommunikációs szándékokat kifejező angol nyelvű példák közül:
 - Engedélykérés: 'Do you mind if I open the window?'
 - Bocsánatkérés: 'I must apologize for coming late.'
 - Csodálkozás: 'Did you realize that Joe has failed his exams?'
 - Kívánság: 'Would you like a cake?'
 - Információkérés: 'How long does it take to get there?'
 - Az általam aláhúzott részek a változó szituációkban más-más lexikai egységeket igényelnek, tehát változtatni, módosítani kell a mintapéldák lexikai töltetét. Szinte semmi segítséget sem nyújtanak a lexika szempontjából a fogalomkörök. Például: „cselekvés, történés, létezés kifejezése” mindössze néhány példával. Itt valamilyeni ige és nominalizált formája felsorakoztatható lenne. A fogalomkörökön belül a térbeli, időbeli, mennyiségi, minőségi, logikai viszonyok példái mellé százával lehetne sorolni a lexikai egységeket. A kerettantervek legtöbb segítséget a zárt vagy a zártabb, a kevés lexikai módosítást igénylő, a kommunikációra kész nyelvi fordulatokkal nyújtanak mind a tanárnak, mind a tanulónak.
3. A lexikai egységek mely jellemzőit kell megismertetni a tanulókkal ahhoz, hogy minden szempontból ismertté váljanak?

Az alábbi pontok nem egy-két tanítási óra feladatai; fokozatosan, vissza-visszatérően az iskolai idegennyelv-oktatás egészére vonatkoznak. A válogatás szempontjai általában a gyakoriság, a hasznosság és a tanulhatóság. Az előző évek szótárfüzeteibe is kerülhetnek még a már beírt lexikai egységekhez újabb és újabb információk. Egy vaskosabb füzet több évet is ki tud szolgálni. A tanárnak a tanulót is motiválnia kell a lexikai ismeretek gyűjtésére, képebbé kell tennie azok kezelésére, hogy önállóan is tudja gyarapítani ismereteit.

a) A lexikai egység szótári alakját és az adott kontextusnak megfelelő jelentését
A jelentés feltárásának sokféle egy- és kétnyelvű módja van, amire nem kívánok kitérni. Ha szükséges, egy-egy lexikai egység szemantizációja többféleképpen történjék a jelentés pontosítása végett. A lehetőségek közül nem szabad kizárni a jelentés anyanyelvi megfelelőjét sem, ha nélküle kétséges annak egyértelműsége. Akkor sikeres az egynyelvű szemantizáció, ha a magyar jelentést a tanulók adják meg.

A szótári alak természetesen nyelvenként és szófajonként változó. Az angolban mindenképpen utalni kell a kiejtésre, a hangsúly(ok)ra. Nem kell mindig a teljes szót átírni, legtöbbször elegendő(k) lehet(nek) a kritikus hang(ok), sőt a kiejtés általánosítható szabályainak az ismeretében egyes esetekben a fonetikai jelek el is maradhatnak. A fonetikai jelek olvasási készségéről nem mondhatunk le. Nélküle egyénileg nem képes szókincsét gyarapítani a tanuló. Nem a kiejtéséről felismerhetetlen kémeként akarjuk tanítványainkat az angolszász országokba küldeni, de nem mondhatunk le a minél jobb kiejtésre való törekvéstről. A jó kiejtés – amely nem csak egy-egy szóra vonatkozik – és a tanítására fordított energia nem hiábavaló.

b) A lexikai egység szegmentumait

Könnyebb a több morfémából álló lexikai egységek jelentésének a feltárása, más lexikai egységekkel való rokonítása, csoportokba vétele, ha alkotó elemeikre tudjuk őket bontani: Erst|auf|fűhr|ung, in|depend|ent|ly, dis|arma|mento, en|terra|miento.

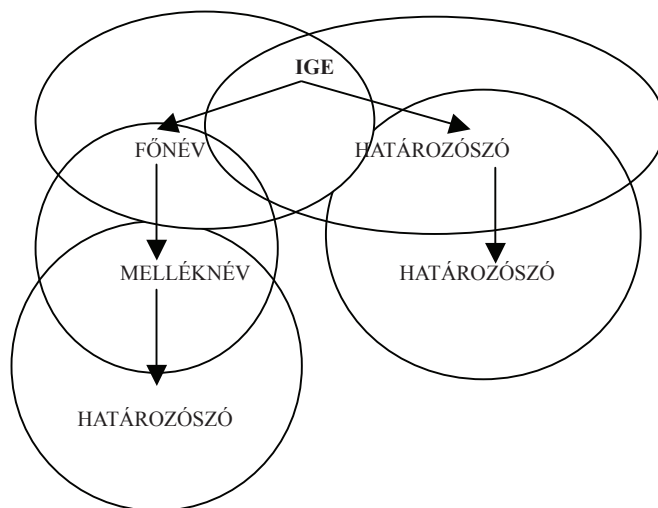
A nyelvoktatás bizonyos fokán meg is nevezhetjük az egyes szegmentumokat, de a gyakorlati igényeket metanyelv nélkül is ki lehet elégíteni.

c) A lexikai egységnek a szótári alakból kimaradt alaktani és mondattani jellemzőit

A grammatika alapvetően a lexikából táplálkozik. A lexikai egységeknek lehetnek ragozási paradigmái, grammatikai eszközök segítségével a lexikai egységek állnak össze szó szerkezetekké, ez utóbbiak pedig mondatokká. Az ige, a melléknév, a főnévnek lehetnek prepozíciós vonzatai, ragozott igt vagy igenevet tartalmazó bővítményei. A vonzatok, bővítmények fajtái gyakran eltérnek azok magyar anyanyelvi megfelelőiktől, ezért külön is fel kell hívni rájuk a figyelmet, külön munkát igényel gyakorlásuk, elsajátításuk.

d) A lexikai egységnek a jelentés alapján történő társulási lehetőségeit

A nyelvekben a négy teljes jelentésű szófaj, azaz az ige, a főnév, a melléknév és a határozószó a következő tipikus társulásokban fordul elő (2. ábra).



2. ábra. A szófajok társulási lehetőségei (kollokációi)

Külön ki kell emelni azokat a kollokációkat, amelyek ellentmondanak a magyar nyelv elvárásainak. Csak egy-egy ilyen példát, hogy egyértelmű legyen, miről van szó:

Szófajok	Magyarul	Más nyelven	Szó szerint
I + F	pénzt keresni	Geld verdiene n	pénzt megszolgálni
I + H	mélyen aludni	to sleep fast	gyorsan aludni
F + M	nagy eső	heavy rain	nehéz eső
M + H	jó meleg	schön warm	szép meleg
H + H	nagyon lassan (menni)	(to go) dead slow	holt lassan (menni)

A Szófajok alatt a tagok sorrendje: fölérendelt tag + alárendelt tag. Egy-egy nyelvben a szórend vagy követi ezt a sorrendet, vagy nem. A félkövér betűkkel írott részek a példák kritikus elemei.

A szótárfüzet igen hasznos része az ilyen nyelvi különlegességek gyűjteménye. Sokkal több van belőlük, mint gondolnánk.

e) A lexikai egységek egyéb jelentéseit

Egy szónak van egy alapjelentése, amely azonnal beugrik, ha kiejtjük a szót, és lehet számtalan egyéb jelentése attól függően, hogy milyen nyelvi környezetben fordul elő. Tulajdonképpen annyi jelentése van, ahány környezetben szerepel. Képzeld el, hogy mit csinálunk, amikor almát, banánt, dinnyét, levest, halat, osztrigát, pizzát stb. *eszünk*. Vagy azt, hogy hogyan *esznek* az állatok ezt vagy azt. Mindegyik eledelünket és eledelüket tárgyként az *enni* ige bővítményeként kezeljük. Ha nem lenne absztraháló képességünk, ha memóriánkat nem terhelné meg, minden étel fogyasztását más-más igével is jelölhetnénk. Az étel nevéből is csinálhatnánk igét. Van is például 'epreszik', 'szalonnázik', 'fagylaltozik', 'cseresznyézik' (valakivel egy tálból). Vajon miért nincs 'levesezik', 'gulyászik', 'tökfőzelékezik', 'banánozik', 'almázik' és egyebek? A németben például az ember esetében az 'essen' az 'enni', az állatra vonatkoztatva pedig a 'fressen'. Ez utóbbit persze az emberrel kapcsolatban is használhatjuk, nem igazán hízelgően.

A nyelvek a világot különbözőképpen darabolják fel, és nevezik meg az egyes részeket. Van, amikor több egységnek is van közös neve, és van, amikor nincs: a 'fivér' és a 'nővér' együtt a 'testvér'. Az angolban is van 'brother' és 'sister', de a 'testvér'-nek már nincs megfelelője. Nekünk nem számít, hogy élő-e vagy élettelen, de az angolnak igen: 'fa': 'tree', 'wood'; 'bőr': 'skin', 'leather'; 'hús': 'flesh', 'meat'. Mi viszont tudjuk, mi a különbség a 'szeretet' és a 'szerelem' között, de sok nyelv a kettőből egyet csinál.

A nyelvtanulás legnehezebb, kimeríthetetlen feladatairól van szó. Minden nyelv csaknem minden szava több jelentésű, de nem egyformán! A jelentéseket és az őket illető lexikai egységeket a nyelvek a maguk módján alakítják ki, és társítják. A rokon nyelvekben persze e téren sok lehet a hasonlóság. A francia, az olasz, a spanyol és a portugál például nem 'keresi' a pénzt, mint a magyar; nem 'szolgálja meg', mint a német ('verdienen'); nem 'csinálja', mint az amerikai ('make'); és nem 'dolgozik meg érte', mint az orosz ('зарабатывать' / 'заработать'), hanem mindegyik 'nyeri' a pénzt: 'gagner', 'guadagnare', 'ganar', 'ganhar'. Nekünk, magyaroknak tudomásul kell vennünk, hogy azok a népek, akiknek a nyelvét az iskolában tanuljuk, nem nyelvrokonaink. Néha-néha, ha ismerős szavakra bukkanunk ezekben a nyelvekben, akkor is melléfoghatunk: a 'farmer' a földet műveli, és nem arra való, hogy befedjük vele testünk alsó részét; a 'gymnasium'-ban csak tornaóra van; a 'sympathetic' nem 'szimpatikus', a 'smoking'-ot nem lehet felvenni, és az 'espresso' sem egy helyiség, ahová be lehet ülni. Ezek az úgynevezett hamis barátok ('faux-amis') (Budai, 2002).

A lexikai egységeket, különösen az igéket a szótárban nem izoláltan kell rögzíteni és megtanulni, hanem környezetükkel együtt nagyobb egységekben, szószerkezetekben vagy mondatokban. Vannak persze bőven olyan egy szóból álló lexikai egységek is, amelyek izoláltan is tanulhatók, akár listákban is. Ilyenek például a napok, hónapok, testrészek, növények, állatok, ételek, italok, ruhák, szerszámok, színek stb. nevei. Bár a színekkel már vigyázni kell: az irigységtől a német is sárga (*gelb* vor Neid), de az angol és a francia már zöld (*green* with envy, *vert(e)* de jalousie). Az angol nem kékre-zöldre verik, hanem feketére és kékre (to be beaten *black and blue*), a fekete karácsony az angolnak zöld (*green* Christmas), a 'fehér kávé' (*white* coffee) a tejeskávé, a 'zöld tél' (*green* winter) az enyhe tél, a 'zöld liba' (*green* goose) a peccsenyeliba, a 'fehér hazug-

ság' (*white lie*) a füllentés, a 'kék történet' (*blue story*) a malacság, a 'sárga sajtó' (*yellow press*) a bulvársajtó, a 'zöld ház' (*greenhouse*) a melegház, a 'fekete puding' (*black pudding*) pedig a véreshurka.

f) Az egymással párokat vagy csoportokat alkotó lexikai egységeket:

- Antonim szópárok: 'jung' – 'alt', 'freddo' – 'caldo', 'ancho' – 'estrecho', 'long(ue)' – 'court(e)'. Külön ki kell emelni azokat a példákat, amelyek különböznek a magyar anyanyelv hasonló jelentésű párjaitól: 'könnyű' – 'nehéz': fizikailag: 'light' – 'heavy', szellemileg: 'easy' – 'difficult'.

- Homográfok az angolban, amelyeknek azonos az írásuk, de különböző a kiejtésük: close /kləʊz/, /kləʊs/; lead /lɪd/, /led/; read /rɪd/, /red/; wind /wɪnd/, /wɪnd/ stb.

- Homofonok az angolban, amelyeknek azonos a kiejtésük, de különböző az írásuk: berry – bury /'beri/, weak – week /wɪk/; pair – pare – pear /peə/, rain – reign – rein /reɪn/; right – rite – wright – write /raɪt/, pause – paws – pores – pours /pɔːz/ stb.

(Több mint 400 példa van a homofóniára az angolban.)

- Homonim szavak, amelyeknek véletlen egybeesés folytán azonos a kiejtésük és az írásuk, de más, egymástól független a jelentésük. Külön-külön címszó alatt szerepelnek a szótárban: das Tau¹ (kötél) – der Tau² (harmat); das Tor¹ (kapu) – der Tor² (bolond), polo¹ (pólus) – polo² (vízilabda, póló), key¹ /kɪ:/ (kulcs) – key² /kɪ:/ (korallsziget) stb.

- Poliszém szavak

A poliszémia hasonlít a homonimiára az egyalakúság tekintetében, de a jelentések nem függetlenek egymástól. A poliszém szó a szótárban egy szócikket alkot, jelentéseit pontokba szedve találjuk. Itt tulajdonképpen a fenti e) pontról, a többjelentésű lexikai egységekről van szó, ezért nem részletezzük.

- Szinonimák (rokon értelmű szavak)

A legtöbb nehézséget okozó szópárok vagy szócsoportok a szinonimák, mert más és más lehet a stílusuk, a hangulatuk, az értékük, a környezetük. A magyarban például a 'kutya' és az 'eb' úgynevezett denotatív jelentése azonos. A személyek, a dolgok, az események nem pozitív azonosságára így szoktunk utalni: 'Egyik kutya, a másik eb.' Azt azonban már nem mondjuk, hogy az 'Egyik eb, a másik kutya.' Van 'ebadta', 'kiebrudal', és van 'kutya hideg', 'kutya kötelesség', 'kutyabőr', 'kutyafuttában', 'kutyagumi', 'kutyapécér', de nincs 'kutyaadta', 'kikutyarudal', és nincs 'eb hideg', 'eb kötelesség', 'ebbőr', 'ebfuttában', 'ebgumi', 'ebpecér'. 'Az ebfáját!' sem hangzik el, ha érzelmileg telítődünk. Hasonlóképpen van ez más nyelvek szinonimái esetében is. Valószínű, hogy csak bizonyos kontextusban fordulnak elő, és ami még fontosabb, más és más lehet a konnotációjuk. Az anyanyelvi beszélő ezekre az árnyalatokra sokkal jobban érzékeny, mint egy nyelvtani hibára, amely csak azt erősíti meg benne, amit egyébként is hamar felfedez. Azt tudniillik, hogy külföldivel van dolga. A szinonima-tévesztésről azonban lehet, hogy nem tudja, hogy véletlen-e vagy szándékos. Érdemes tehát megjegyezni, hogy milyen jelentésárnyalatuk van, milyen értéket fejeznek ki. Legalább három szempont szerint lehet csoportosítani őket egy táblázatban:

POZITÍV	SEMLEGES	NEGATÍV
slender	thin	skinny
fragrance	smell	stench
youthful	young	childish
das Ross	das Pferd	der Gaul
das Antlitz	das Gesicht	die Fresse

POZITÍV	SEMLEGES	NEGATÍV
	timid	cowardly
	inexpensive	cheap
illustrious	famous	
thrifty	economical	
	der Hund	der Köter

Ilyen megoldás is lehet:

'He lives in a cabin (+) / hut (0) / shack (-) deep in the woods.'

A nemek szerint is különbözhetnek a szinonimák: 'csinos' = 'pretty' (ha nő), 'handsome' (ha férfi); 'szép' = 'beautiful' (ha nő), 'good-looking' (ha férfi).

• Egyéb megkülönböztető jelek

A területre vonatkozó megkülönböztetések: brit angol: 'lift', amerikai angol: 'elevator'; a 'die Tomate' az osztrákoknál 'der Paradeiser'; a 'das Fahrrad' Svájcban 'das Velo'; a 'das Brathuhn'/'Brathähnchen' az NDK-ban 'der Boiler' volt.

Köznyelvi és szaknyelvi különbségek: köznyelvi: 'die Platzangst', 'schwitzen', szaknyelvi: 'die Klaustrophobie', 'transpirieren'.

Szlang: 'klassz' = 'great', 'smashing', 'super', 'terrific' stb.

A szlang szavak viszonylag gyorsan változnak. Általában elég, ha megértjük őket. Ha valaki egyik-másik szlang szót használni is akarja, csak akkor tegye, ha tudja, hogy milyen szituációkban, kiknek a társaságában fogadható el.

A jó szótárak sok egyéb információval is szolgálnak a lexikai egységekkel kapcsolatban.

Már kijelentettem, hogy a lexikát tartom nyelvvoktatásunk legelhanyagoltabb területének, pedig a kiejtés érdekében tudatosan, szisztematikusan még annyi sem történik. Ha azonban a lexika igényeit minden szempontból kielégítjük, akkor a kiejtés sem marad annyira elhanyagolt. Manapság persze már a tanuló kiejtése sokkal jobb is lehet, mint a tanáré, ha él azzal a sok lehetőséggel, amely számára hozzáférhető. Ehhez is kell azonban motiválás, buzdítás, útbaigazítás a tanár részéről.

Azt sem állíthatom, hogy a nyelvtan kifogástalan bánásmódban részesül. Főként az angolosok hihetik, hogy minimális nyelvtani ismeretekkel is boldogulhatnak. Félrevezeti őket például az angol főnévi szerkezetek viszonylag egyszerű nyelvtana. A 'with my old friend' fajtájú szerkezetek rövid idő alatt elsajátíthatók, de németből vagy oroszból el sem jut minden tanuló odáig, hogy könnyedén mondjon ilyen szerkezeteket. Ezért nemigen jut az eszébe a német, az orosz vagy a latin szakos tanárnak, hogy nyelvtan nélkül is meg lehet lenni.

A lexika alapos feldolgozása a nyelvtan számtalan igényét is kielégíti. Amiről szívesen értekeznek még, az az anyanyelvnek a felbecsülhetetlen szerepe a grammatika tanításában. Erre egyrészt már helyszűke miatt sincs lehetőségem, másrészt viszont a témával kapcsolatban egy cikksorozatomban jelenik meg a közeljövőben a *Modern Nyelvvoktatás* hasábjain.

Amit még el kell mondanom

A kerettantervekben vissza-visszatérő szó a motiváció. Szerepét, jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni az idegennyelv-oktatásban, ezért manapság divat is tanulmányokat, könyveket írni a motiváció különböző fajtáiról. Annyit azonban megemlítenék, hogy csínján kell bánni az idegennyelv-oktatás munkajellegét időigényes, álkommunikatív eljárásokkal takargató motivációval kapcsolatban. Úgy kell motiválnunk tanítványainkat, hogy természetes legyen a számukra az, hogy a nyelvtanulás munka, szorgalmat, kitartást igénylő munka mind a tanítási órán, mind azon kívül is. Jó lenne, ha az arányok itt is változnának, és tanítványainknak öröme lenne az idegen nyelvek tanulásában. Ennek az öröme az egyik forrása is az anyanyelv lehetne. Reméljük, hogy úgy lesz, ahogy a kerettantervek írták: „fokozatosan felébred az érdeklődésük a célnyelv szabályrendszere és az anyanyelvükhöz hasonló, illetve attól eltérő nyelvi jelenségek iránt. Örömeiket lelik a szabályszerűségek felfedezésében, de a szabályok ismerete csak csekély mértékben segíti nyelvi fejlődésüket.” Hát nem minden a szabályok ismerete, de az utolsó tagmodatot inkább letakarnám. Így már tetszetősebb: „A helyes nyelvhasználatban segíthetik őket azok a nyelvtani szabályok, amelyeket ők maguk fedeznek fel és fogalmaznak meg.” Ki gondolhatná, hogy a szabályokat a tanárnak kell felfedeznie és megfogalmaznia? Ezt az örömet engedje át tanítványainak a lexika segítség nélküli feldolgozása helyett! Jól szervezett közös munkával a szókincs is könnyebben bővülne, még örömet is okozhatna. Természetesen a tanulók önálló munkával is egyre többet tehetnek nyelvtudásukért, ha az alábbiakról nem feledkeznek meg a tanár: „Az önálló tanulás képességének folyamatos fejlesztéséhez azonban szükség van a tanulásról magáról való beszélgetésre, a tanulási stratégiák kialakításában való segítségnyújtásra, az önértékelés és a társértékelés alkalmainak megteremtésére.”

Irodalom

- Benson, M., Benson, E. és Ilson, R. (1986): *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia.
- Budai László (2002): *Angol hibajavító. Segédkönyv az angol nyelvi hibák megelőzéséhez és kijavításához*. Corvina, Budapest.
- Budai László (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Budai László (2012): *Angol–magyar igeosztályok, igevonatok*. Publio Kiadó, Budapest.
- Ek, J. A. van (1975): *Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level*. Council of Europe, Strasbourg.
- Council of Europe (2001): *Közös Európai Referenciakeret*. Euroaparat.
- Kövecses Z. és Benczes R. (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Krashen, S. D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press, Oxford.
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, London – New York.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. I. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press, Stanford.
- Langacker, R. W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar. II. Descriptive Applications*. Stanford University Press, Stanford.

Budai László

Eszterházy Károly Főiskola Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Eger

*Arató Ferenc – Balogh László – Bodnár Gabriella –
Gyarmathy Éva – Péter-Szarka Szilvia – Vass Vilmos*

Ez is tehetséggondozás!

A cikk a 2013. október 19-én megrendezett a MATEHETSZ és az OFOE által közösen szervezett Ez is tehetséggondozás! Elmélet és módszerek című konferencián megrendezett kerekasztal beszélgetés által inspirált gondolatokat tartalmazza a tehetséggondozás alapvető kérdéseivel kapcsolatban

Első körkérdés

A Köznevelési törvény szerint „...kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség”. Szakemberként hozzá tennének-e valamit ezekhez a mondatokhoz/gondolathoz? Egyetértenek-e a definícióval? Elegendőnek találják-e a törvényben felsorolt ismérveket, amennyiben nem, hogyan definiálnák a kiemelten tehetséges tanulót?

Arató Ferenc:

Minden gyermek potenciális tehetségeket rejt magában így alapvetően tehetség-kibontakoztatásról beszélnek inkább. Ebből a szempontból minden egyes gyermek különleges bánásmódot igényel, hiszen a benne egyedileg szunnyadó tehetség(ek) kibontása személyre szabott, egyénre tervezett pedagógiai folyamatot igényel.

Köznevelési szempontból azt vizsgálnám, hogy a köznevelési-közoktatási rendszer mennyiben járul hozzá ahhoz, hogy a potenciális tehetség aktualizálódni tudjon, függetlenül attól, hogy kiemelkedő adottságokkal rendelkezik-e valaki bizonyos területeken vagy sem. Ebből a szempontból talán érdekesebb lenne a tehetséges társadalom koncepcióját a fókuszba helyezni, vagyis azt a megközelítést a közfeladatként elképzelt oktatásnak-nevelésnek, amelyben a kiemelkedő tehetségek és a konstruktív életvitelhez, a társadalmi erőforrásokhoz való hozzáféréshez szükséges tehetségek egyaránt kibontakoznak. Így közelítve egy olyan társadalmi állapothoz, amelyben a kötelező oktatás hatékonyan, eredményesen és méltányosan tud hozzájárulni a humánerőforrásban rejlő töke kiaknázásához, kamatoztatásához, hozzásegítve ezzel az állampolgárokat saját, egyedi tehetségpotenciáljuk kibontakoztatásához, a társadalmi együttélésben történő konstruktív aktualizálásához, érvényesítéséhez. A tehetséges társadalomra koncentrálo megközelítés lehetővé teszi, hogy minden egyes gyermek tehetsége kibontakozzzék az átlag feletti adottságokkal rendelkező gyermeké éppúgy, mint az ettől eltérő. A köznevelés-közoktatás rendszere nem koncentrálna csupán a kiemelkedőnek ítélt gyerekek tehetségére, mert az nem vezet minőségi oktatáshoz.

Fontos lenne továbbá azt is megérteni és világossá tenni, hogy a tehetség és szociális helyzet nem egymást kizáró tényezők, ugyanakkor jelenleg a hazai közoktatási-köznevelési rendszerben az iskolai neveléshez-oktatáshoz közelebb álló családi környezetből származó gyerekeknek mégis nagyobb esélyük van arra, hogy tehetségüket kibontakoztassák, mint a szegény, iskolázatlan családból származó gyermekeknek (akik között ugyanolyan arányban találtak a nemzetközi kutatások kiemelkedő tehetségeket). A hazai

képességek szerinti differenciáló gyakorlat ('ability grouping') mögött egyrészt általában szociális diszkrimináció húzódik. Másrészt szintén nemzetközi kutatások száza bizonyították, hogy a képességek szerinti csoportbontásra épülő fejlesztési gyakorlat nem vezet nagyobb eredményességhez a képességeik kibontakoztatásában előrébb járók esetében, továbbá a többiek számára még a hagyományos, de nem differenciáló osztálymunkára épülő gyakorlathoz képest is alacsonyabb teljesítményekhez vezet. Amivel szembe kellene néznünk az a hierarchikus, jutalmazó-büntető, megbélyegző pedagógiai hagyományunk, amelynek a középpontjában nem a tanulás áll, hanem a tanári előadás és (ál)moralizálás.

Péter-Szarka Szilvia:

A tehetség definiálásának szükségét néhány szerző komolyan megkérdőjelezi (*Borland, 2005*), ugyanis a jól működő programok kialakításához nem tartják lényegesnek a 'tehetség' fogalmának pontos meghatározását. Ez az elgondolás figyelemreméltó abból a szempontból, hogy egészen új alapokon képzelet el a tehetséggondozás folyamatát, mivel nem meghatározott tanulói jellemzőket keres és fejleszt, hanem a változatos egyéni szükségletek mentén történő differenciálást helyezi előtérbe.

Ugyanakkor azt láthatjuk, hogy a kutatók, elméletalkotók többsége mégis csak dolgozik valamilyen munkadefinícióval, és a különböző tehetségmodellek többsége is igyekszik valamilyen formában megragadni a fogalmat. Erről a sokszínű megközelítésről kiváló áttekintést ad Sternberg és Davidson munkája (2005), mely jó eligazítást nyújt számunkra a lehetséges álláspontokról.

A fent idézett meghatározásból a jelenlegi legújabb és legnépszerűbb definíciók alapján véleményem szerint négy fontos elem hiányzik.

1. A tehetség mint potenciál, lehetőség értelmezése, amely rámutat, hogy az óvodás- és iskoláskorban a kibontakozás folyamata még csak az első lépéseknél tart, melynek kiteljesedéséhez, valódi teljesítmény eléréséhez még nagyon sok tényező együttállása szükséges.
2. Az egyéni utak, egyéni változatosság megengedése, mely szerint egy adott képesség különböző kompetenciákhoz vezethet, ugyanakkor egy adott kiemelkedő kompetencia több úton is elérhető (*Gagné, 2008*).
3. A környezettel való interakció fontossága, mely kiemeli, hogy az egyén és környezete folyamatos, dinamikusan változó kölcsönhatásban van egymással, ezért a fejlesztés és a kibontakozás segítése során nem elég az egyéni jellemzőkre koncentrálni, hanem a 'tehetséges környezet' is ugyanilyen fontos szerepet játszik (*Ziegler, 2005*).
4. A definíció azt sugallja, hogy ha megvannak a szükséges alapképességek és ehhez még társul a feladat iránti elkötelezettség és motiváció, akkor beszélhetünk a tehetség kibontakozásáról. Ugyanakkor nem tartalmazza azt a szintén lehetséges fejlődési irányt, mely szerint a téma iránti érdeklődés és a feladat iránti lelkesedés olyan mértékű bevonódást és gyakorlást eredményezhet, ami komoly képességfejlődést vonhat maga után (*Ericsson, 2009*).

Bár a törvény szövege – köznevelés révén – természetesen a gyermekekre, fiatalokra koncentrálni, érdemes megjegyezni, hogy felnőtt-, sőt időskorban is van létjogosultsága a tehetséggondozásról beszélni.

Vass Vilmos:

Mindenekelőtt azt szeretném kiemelni, hogy a definíciók önmagukban nem sok hasznot hoznak. A konceptuálási kérdések legfeljebb egy szűk szakmai, elsősorban neopozitivisták kör számára érdekesek. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy nincs szükség

tudományos igényű, releváns, a szakma által legitimált meghatározásra. Ám ennek elsődleges célja a közös értelmezés lehetőségének a megteremtése, egy azonos értelmezési keret kialakítása. Ez egyrészt lehetővé teszi a párbeszédet az egyes aktorok között, másrészt egy szélesebb társadalmi diskurzust is inspirál. Nem meglepő, hogy a fenti területen „terminológiai dzsungel” van, nevezhetjük ezt akár kompetencia-efektusnak. A kompetencia értelmezési keretei (lásd: *Demeter*, 2006) legalább akkora feszültséget okoztak, mint a tehetség-meghatározások. Jól példázza ezt a 2009-ben megjelent *A tehetséggondozás nemzetközi kézikönyve (International Handbook of Giftedness)*, amelyben David Yun Da egy kitűnő elemzést készített arról a „szükséges feszültségről”, amelyik a tehetség-meghatározásokat és a definiálási törekvéseket jellemzi. Egy olyan háromszöget érdemes elképzelni, amelyben egymásnak „feszülnek” a konstruálási, a dekonstruálási és a rekonstruálási folyamatok. Nota bene ennek egyik „gócpontja” a meghatározások egyoldalúsága, jelesül a tehetség individualisztikus, egyénre fókuszáló megközelítése. Ezt az egyoldalúságot vélem felfedezni a Köznevelési törvény idézett definíciójában, amely a tehetségfejlesztés folyamatát, különös tekintettel a környezeti aspektusokra, negligálja. Nota bene a tehetség társadalmi konstrukció (bővebben lásd: *O' Connor*, 2012).

Gyarmathy Éva:

A homályos fogalmak homályos elképzelésekhez vezetnek. A Köznevelési törvény a „kiemelten tehetséges” kifejezést használja, ami nem egyértelmű, minthogy tisztázatlan, ki emeli ki a tehetséget, milyen ismérvek alapján és miért. Emiatt alapvetően értelmezhetetlen a szöveg.

Bármely megfogalmazás, amely a tehetséget átlag feletti képességekhez köti, kirekesztő a képességek fejlődésében bármilyen szempontból hátrányos helyzetűekkel szemben. Minthogy a tehetség nem a képességekkel egyenlő, hanem a tehetség belső hajtóereje által mozgatott fejlődés, és éppen a fejlődéshez szükséges környezet biztosítása hozza létre, a képességek csupán ennek a folyamatnak a termékei lesznek. A fejlődéshez megfelelő környezet hiányában is megjelenhet a tehetség, de a képességek ezt gyakran nem jelzik.

A tehetség lényege a belső hajtóerő, a motiváció. Így a tehetség félreértelmezése a feladat iránti elkötelezettség felkelthetőségéről szólni. A fejlődésre, teljesítményre irányuló motiváció minden ember természetes belső hajtóereje. A tehetség ezen a téren különlegesen nagy erővel rendelkezik. A környezet nem felkelti, legfeljebb táplálja ezt a belső hajtóerőt, és jó esetben nem akadályozza.

A tehetség meghatározásának alapproblémája abból a szemléletből ered, hogy a tehetséget jellemzőként, létező szerkezetként lehet kezelni. A problémát jelzi, hogy egyáltalán nem egyértelmű, hogy ugyanarról a jelenségről van-e szó a különböző meghatározásokban és vizsgálatokban. Például már a kezdetekben a Lombroso (1864) által leírt fizikailag fogyatékos, ideg- és elmeállapotát tekintve legjobb esetben is labilisnak jellemzett zsenik Termannál (1926) nemcsak kiemelkedő intelligenciával rendelkeznek, de erősek és egészségesek, szociálisan sőt erkölcsileg is rendkívül érettek. A két vizsgálatban nem lehet szó ugyanarról a populációról, vagy igen nagy tévedésekre kellene gyanakodnunk, ha a tehetség fogalma valóban olyan statikus lenne, mint ahogy a szokásos meghatározások és így a köznevelési törvény is leírja.

A tehetség nem meghatározható tulajdonság, hanem az egyén és környezete interakciójában fejlődő sajátos viselkedés és attitűd. Olyan tevékenység, amelyet a feladatok, kihívások mozgatnak. A Köznevelési törvény segíti a tehetséggondozást, amennyiben a tehetséget nem meghatározza, hanem a megjelenéséhez szükséges stimuláló környezet gazdagítása irányába fordítja a figyelmet. Javaslom a tehetségnek a korábbiaktól jelentősen szélesebb értelmezését: „A tehetség a lehetőségek, különleges feladatok, kihívások

által, kiemelkedő színvonalú tevékenységre és ennek következtében kiemelkedő teljesítmény elérésére képes.”

Bodnár Gabriella:

A tehetséggondozás eddigi programjai elsősorban a közoktatásra fókuszáltak, ezért nehéz a magam részéről, aki főként a felsőoktatás tehetséggondozásával, menedzselésével foglalkozom érdemben válaszolni erre a kérdésre. Természetesen ebben, a közoktatásra vonatkozó életkori szakaszban is kiemelten kell foglalkozni a tehetséges fiatalok segítségével, menedzselésével, ugyanakkor a definíció a felsőoktatásban tehetséges fiatalokra is érvényes kell legyen, hangsúlyozottan a kreativitás, kreatív légkör és a motiváció kiemelésével. Nem szabad elfelejteni, hogy a köztudatban a felsőoktatás, már egy értékmérő, egy jelzés arra vonatkozóan, hogy a fiatal nem véletlenül került az intézmény falai közé, kezdi el a tanulmányait. Korábban a felsőoktatási intézmény nem a tömegképzés egyik intézménye volt, hanem a sikeres felvételi megérdemelt eredménye, amely bizonyítéka volt a fiatal képességének, tehetségének. Miután a felsőoktatásban a tömegképzés került előtérbe, már nehezebb volt megfogalmazni, megtalálni, ki az, aki tehetséges, illetve a még tehetségesebb. Természetesen így is van lehetősége a hallgatónak bizonyítani kitarásával, céltudatos, aktív és problémamegoldó gondolkodásával tehetségét.

Balogh László:

Első olvasásra is feltűnt, hogy ebben a meghatározásban van némi logikai keveredés. Alapvetően azt tűzi ki célul a szöveg, hogy a kiemelten tehetséges gyerek fogalmát tisztázza, ugyanakkor belekap a tehetség-fogalom egészének értelmezésébe is, s az előbbi célt nem teljesíti teljességgel. A lényeg: hiányosnak érzem a szöveget, a kiemelten tehetséges gyerek fogalmához én még hozzátartozónak tekintem a magas szintű teljesítményt is, hiszen igazán ez alapján tudjuk korrekt módon megállapítani, hogy ki a kiemelkedő tehetség, önmagukban az adottságok, képességek és bizonyos személyiségjellemzők ezt még nem bizonyítják. Tehát én a következő formában gondolnám helyesebbnek a szöveget: „...kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek, magas fokú kreativitás és erős motiváció birtokában magas szintű teljesítménnyel bizonyítja tehetségét.” Persze, felvetődik a kérdés, hogy szükség van-e ilyen meghatározásra a kiemelten – inkább kiemelkedően! – tehetséges gyerek, tanuló, fiatal fogalmának tisztázásához. Bizonyos praktikus érvek szólnak mellette: amikor ezeket a fiatalokat kiemelten akarjuk anyagiilag és más szempontból is támogatni, akkor valamilyen kapaszkodóra szükségünk van a megtalálásukhoz. Természetesen lehet töprengeni a még pontosabb megfogalmazáson.

Második körkérdés

Beszélhetünk tehetséges tanulóról, újabban azonban egyre többet hallani tehetséges környezetről, illetve tehetséges környezet azonosításáról. Csíkszentmihályi úgy véli, hogy a tehetség valójában társadalmi képződmény. Mennyiben tudnak ezzel egyetérteni? Illetve hogyan definiálnák a „tehetséges környezetet”?

Balogh László:

A mindannyiunk által ismert klasszikus komplex tehetségmodellek – elsőként a Mönks-Renzulli modell vagy az itthoni Czeizel-modell is – évtizedekkel ezelőtt megfogalmazták, hogy elengedhetetlen a környezet segítő szerepe a tehetség kibontakoztatásában. Ilyen értelemben nem új a felvetés. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy vizsgálnunk kell újra és újra, hogy melyek a környezetnek azon tényezői, amelyekre támaszkodhatunk a

fejlesztésben, s nyilvánvaló az is, hogy ez a társadalmi környezet változóban van, újabb és újabb kihívásokat jelent a tehetségfejlesztő szakemberek számára is. Tehát foglalkoznunk kell a kérdésfelvetéssel. Azt mindenestre megjegyzem, hogy a „tehetséges környezet” elnevezést én pongyolának és ködösnek tartom, helyette célszerű a „tehetségbarát” vagy „tehetségsegítő környezet” kifejezést használni. Ennek praktikus szempontból fontos összetevőit kiválóan foglalja össze a kiváló hazai tehetségkutató, Gordon Győri János (2012, 227. o.): „...a tehetségnek elsősorban tehetségbarát térre van szüksége. Megfelelő társadalmi atmoszféra és attitűd, megfelelő szakmai környezet, megfelelő intézményrendszer, illetve konkrét intézmények kialakítása szükséges, hatékonyan és elhivatottan, felelősséggel képezni tudó tehetségnevelők kiképzése és alkalmazása kell hozzá. És még nagyon-nagyon sok minden más: az anyagi források megteremtésétől a megfelelő elismerési rendszerekig, a megfelelő szülői támogatórendszerek kiépítésétől az országos és nemzetközi tehetségálózatok kialakításáig, szinte számba vehetetlenül sok tényező megléte és megfelelő összjátéka szükséges hozzá.” Van tehát tennivalónk itthon is e tehetségsegítő, támogató környezet hatékonyabbá tételén. Ugyanakkor el kell ismerni, hogy a Csermely Péter professzor által megálmodott és a Bajor Péter projektmenedzser által irányított „Géniusz Program” és „Tehetséghidak Program” 2009-től jelentős eredményeket ért el ezen a területen is. Természetesen tennivalónk még jócskán van, s a most tervezési szakaszban levő „Talentum Program – 2014–20-ig” sokat segíthet az előrelépésben.

Bodnár Gabriella:

A tehetséges környezet elengedhetetlenül fontos segítője a tehetség kibontakozásának. A felsőoktatás attól tud komplexen gondolkodni és tevékenykedni a tehetséges fiatalok érdekében, ha mint intézmény, támogató, segítőt attitűddel viszonyul a tehetséges, vagy tehetségét megmutató, de nem kellően aktív fiatalhoz. Már a Mönks-Renzulli modell is azt próbálta hangsúlyozni, ha nincs egy segítőt, mentor, tutor, aki a család tagja, vagy későbbiekben az intézmény, illetve annak egy vállalkozó pedagógusa, oktatója, akkor bizony eltűnhet, vagy sikertelen felnőtt életet élhet meg a tehetséges fiatal!

Gyarmathy Éva:

A tehetség társadalmi képződmény. A „tehetséges környezet” szükséges, de nem elégséges feltétel. Viselkedésével, attitűdjével eltér a tehetség a többségtől, de ez az eltérés csak akkor jelenik meg tehetségként, ha erre a környezet az egyén belső adottságainak, hajtóerőinek megfelelően reagál. A tevékenységbe, a tehetség fejlődésébe történő külső beavatkozásnak igazodnia kell az egyéni hajlamokhoz. A predispozíció legalább három elemével határozza meg a lehetőségeket: (1) az egyéni jellemzők, (2) az egyéni jellemzők fejlődésének legmegfelelőbb környezet, (3) valós környezeti lehetőségek (Gyarmathy, 2013).

Ziegler és munkatársai lényegében ebben a predispozíciós szemléletben dolgozták ki az általuk „actiotope modellnek” nevezett rendszert. A környezet és az egyén dinamikus interakciójára épülően a fókusz a tevékenység, az 'action' és nem a jellemzők, a 'traits' irányába fordul (Ziegler, Vialle és Wimmer, 2013).

Az 'actiotope' lényegében az egyén és a környezet közötti bio-pszicho-szocio interakciós tevékenységek összessége. A minél szélesebb rétegeknek megfelelő tehetséggonddozás kidolgozása szempontjából a leglényegesebb az úgynevezett 'sociotope', vagyis a környezeti konfiguráció, amelyről szintén nem jellemzőkben, hanem tevékenységekben, akciókban gondolkodnak a szerzők.

Felismerve, hogy az egyén fejlődése a korábbiakban elképzeltetekhez képest messze nagyobb lehetőségeket rejt, és messze nagyobb mértékben függ attól, mennyire illeszkedik egy adott pillanatban az egyén adott igényeihez, az adott környezet, a tehetség-

gondozás hangsúlyai jelentősen megváltoztak. A kihívás, hogy nem az egyént kell a környezethez igazítani, hanem a környezetet az egyén folyton változó igényeihez, messze meghaladhatja a lehetőségeinket, ha a régi paradigma szerinti rendszerekben gondolkodunk. Ezért ezen a ponton új megoldásokra van szükség.

Vass Vilmos:

A tehetséges környezet jelentőségének megértéséhez az egyik legjobb kiindulópont Csíkszentmihályi Mihály ezirányú munkásságát tanulmányozni, a kreativitással kapcsolatos kutatásaira gondolok elsősorban. Bár számos nagyhatású, magas hivatkozási indexszel rendelkező publikációja nem jelent meg magyar nyelven, ám az örvendetes, hogy az „alapmű” (*Csíkszentmihályi*, 2008) hozzáférhető és tanulmányozható.

A tehetséges környezetet gyakran az iskolával azonosítjuk, amelynek kétségkívül jelentős szerepe van a tehetség-potenciálok kibontakoztatásában. Ám ez némiképpen leegyszerűsítése a tehetséges környezet azonosításának és a tehetséggondozás folyamatában játszott meghatározó szerep elemzésének. Ennek a szimplifikációnak a bizonyítására érdemes Csíkszentmihályi jelzett könyvének a 179. oldalát fellapozni. Itt az alábbiakat olvashatjuk: „Egészen furcsa, hogy az iskolának – még a középiskolának is milyen csekély hatása volt a kreatív emberek életére. gyakran az embernek az az érzése, hogy ha volt egyáltalán bármilyen hatása, az az volt, hogy az iskola falain kívül szerzett érdeklődés és kíváncsiság kioltásával fenyegetett.” Kétségkívül érdemes elgondolkozni e fenti idézeten! Tekintettel arra, hogy a kreatív személyiség – folyamat – környezet „háromszög” egymásra hatását Csíkszentmihályi egy longitudinális, négyéves kutatási program keretében vizsgálja, nem meglepő, hogy munkásságának ars poeticája az, hogy a „kreativitás az élet során kibontakozó folyamatként tanulmányozza. Ennek érdekében a kreativitást, különös tekintettel a korábban említett „háromszögre” vonatkozóan a későbbi tanulmányaiban modellezi (*Csíkszentmihályi*, 1999). Ennek a modellnek a „háromszöge” az egyén, a tartomány ('domain') és a környezet összefüggérendszer. Az idő rövidege miatt most a tartomány ('domain') problematikájával nem foglalkoznék, ám a környezet azonosítása és jelentőségének felismerése szempontjából érdemes leszögezni, hogy Csíkszentmihályi az „egész életen át tartó kreativitásban” meghatározónak gondolta a kulturális, kontextuális és környezeti hatásokat. Hasonló következtetésre jut a kulturalizmus tekintetében Jerome Bruner (2004) is, akinek nagyhatású munkáját szintén olvashatjuk magyar nyelven. Végül, de nem utolsósorban a környezet egyre erőteljesebb szerepének megértéséhez a tehetséggondozás kérdéskörében (is) rendszerszintű gondolkodás szükségeltetik. Ez vonatkozik a fent említett „háromszögek” megértésére, amelynek egyik legjobb példázatát a tehetséggondozás actiope modellje kapcsán, egy nemrégiben megjelent tudományos igényű munkában találhatjuk meg (*Phillipson, Stoeger és Ziegler*, 2013). Nevezetesen a Szamos szigetén Kr.e. 310.–Kr.e. 230. között élő Aristarchus gondolkodásáról van szó (1800 évvel Kopernikusz előtt!), aki először cáfolta meg a geocentrikus világméretet. Ez a kérdésre adott választ tekintve azt jelenti, hogy nem az egyén van a fejlesztés középpontjában, hanem az egyén interakciói a környezetével. Ez a rendszer Albert Ziegler munkásságában az úgynevezett 'actiope model'. Más szavakkal az egyes tartományok rendszerszintű vizsgálata és újradefiniálása egyértelműen a környezeti aspektusok (lásd: kreatív és innovatív tanulási környezet) hatására működik hatékonyan a tehetséggondozásban. Ez számomra nem más, mint a tehetséggondozás támogató környezete.

Péter-Szarka Szilvia:

A korábban említett Ziegler-modell (2005), illetve egyéb leírások (például: *Csíkszentmihályi*, 2008; *Borland*, 2005; *Freeman*, 2005) alapján nem kérdéses, hogy a tehetség fogalmának értelmezése, a tehetség kibontakozása a környezeti tényezők által meg-

határozott abban az értelemben, hogy az egyén a környezetével való folyamatos interakcióban alakul, fejlődik. Éppen ezért a környezet, a társadalom a szerepe egyértelmű és jelentős. A fő kérdés ezért az, hogy mit értünk megfelelő, 'tehetséges környezet' alatt a nagy egyéni változatosság és különböző egyéni szükségletek mellett.

A Bronfenbrenner (1979) által leírt ökológiai modell környezeti elemei alapján az exo- és makrokörnyezet, azaz a tágabb kulturális és társadalmi közeg támogató jellegére fókuszálva Csikszentmihályi (2009) tanulmánya jó útmutatást jelent, melyben a szerző olyan kérdések feltevését javasolja, melyek megválaszolásával eldönthetjük, hogy egy adott társadalom mennyire tekinthető általában véve tehetségbarát környezetnek. A kultúra (tartomány) tekintetében a fő kérdések:

- Mennyire könnyű az információhoz való hozzáférés az egyes személyeknek?
- Mennyire van lehetőség az egyéneknek a különböző gondolkodási és cselekvési módok megismerésére?
- Hány intézmény áll rendelkezésre a tanulásra, gyakorlásra a különböző képesség-területeken?
- Mennyire könnyű vagy nehéz egy gyermek számára az, hogy speciális érdeklődésének megfelelő tevékenységet végezzen?

A társadalom (szakértői kör) szempontjából fontos kérdések:

- Mennyire támogatja általában a társadalom az új elgondolásokat?
- Mennyire biztosítanak a gyermekek számára kiválóságot és újdonságot jelentő élményeket, ingereket, iskolán belüli és kívüli, realisztikus helyzetekben?
- Mennyi lehetőség van a szervezetekben, munkahelyeken, egyetemeken, civil szervezetekben arra, hogy tagjaik új elgondolásokat fogalmazzanak meg és érvényesítsenek?

Az egyén szempontjából legfontosabb kérdés pedig az:

- hogy milyen mértékben bátorítják az egyes embereket arra, hogy kíváncsiságuk, felfedezővágyuk, érdeklődésük mentén bevonódjanak különböző tevékenységekbe az életciklus különböző pontjain.

Ziegler és munkatársai (2013) az 'educational capital' fogalmában sűrítik a környezeti jellemzőket, melybe a gazdasági, a kulturális, a szociális, az infrastruktúrális és a didaktikai jellemzőket sorolják.

Összességében a kreatív szervezeti és társadalmi klíma jellemzői (*Péter-Szarka*, megjelenés alatt) megfelelőnek tűnnek ahhoz, hogy az egyéni, speciális szükségleteken és érdeklődésen alapuló tehetségfejlesztés környezeti feltételeit biztosítsuk.

Arató Ferenc:

Nagyon fontos megközelítésnek tartom a környezeti feltételek szerepének vizsgálatát nemcsak a tehetséggondozás, hanem az egész pedagógiai gyakorlat szempontjából. A megvalósuló gyakorlat környezeti fejlesztései, az egész fejlesztés kontextusa döntő információkat szolgáltat arról, hogy a tehetség-kibontakoztatást milyen konkrét gyakorlati feltételek, fejlesztési kontextus, és köznevelési-közoktatási rendszer szintű dinamikusok segítik elő.

A neveléstudományi diskurzusban az elmúlt tíz évben az inkluzív pedagógiai környezet fogalomköre írta le azokat a feltételeket, amelyeket teljesíteni szükséges ahhoz, hogy minden egyes gyermek potenciális tehetsége aktualizálódjon, így mind az előnyösebb, mind a hátrányos helyzetű tanulók magasabb teljesítményt érjenek el, miközben a jelenleg közöttük megmutakozó teljesítményszakadék leszűkül, vagyis miközben mindkét csoport magasabb teljesítményt ér el tehetségének kibontakoztatásában, aközben a szociális hátrá-

nyokkal küzdők teljesítménye felzárkózik a többiekéhez. A tehetség-kibontakoztatáshoz szükséges környezet leírásait, jó gyakorlatainak leírását széles körben hozzáférhetővé tette az elmúlt négy évtized nemzetközi és hazai neveléstudományi diskurzusa, közöttük számos nemzetközi figyelmet is érdemlő hazai gyakorlattal, modellel. Célszerű lenne az inkluzív pedagógiai környezet diskurzusát és a kreativitás felől közelítő kreatív környezet diskurzusát összevetni mind fogalmi, mind gyakorlati szinten. Erre jó eszköz lenne az elmúlt tíz év során sorvezetőként szolgáló Integrációra felkészítés Pedagógiai Rendszerének szempontjait összevetni a kutatások során kifejlesztett szempont rendszerekkel.

A tehetséges környezet megteremtője maga a pedagógus, s Carl Rogers óta számos kutató és szerző írta le, hogy melyek a tanári feltételei a kreativitásnak, a tehetség kibontakoztatásának. Az alapvetően ön-megvalósító vagy én-aktualizáló tendenciára épülő megközelítés, amelyben a bizalomnak, a források sokszínűségének és széles körben való hozzáféréseinek, az egyénre szabottságnak, valamint az elfogadásnak, az empátiának, a kongruenciának és a pozitív hozzáállásnak meghatározó szerepe van, tudományosan is alátámasztott bizonyítékait halmozta fel annak, hogy hatékonyabb működik, eredményesebb és méltányosabb az öröklött tanítási-tanulási, tehetséggondozási formáknál.

Egy másik megközelítésben a környezeti szempont egyik fontos elemét, a tanulási folyamat struktúrájának szempontját a hazai diskurzus még nem emelte be eléggé az érvrendszerek fókuszába. Ugyanakkor ez a több mint négy évtizedes diskurzus kutatások százait sorakoztatja fel, amelyek bizonyítják a tanulási struktúrák jelentőségét az oktatás-nevelés hatékonyságában, eredményességében, méltányosságában. A hagyományosan öröklött, hierarchikus (tanár-központú) struktúrákhoz képest az ahierarchikus, kooperatív struktúrák eredményesebb, hatékonyabb és méltányosabb tanulási-tanítási gyakorlathoz vezetnek, így a kiemelkedő tehetségű gyermekek éppúgy magasabb teljesítményt érnek el a hagyományos struktúrában teljesítő társaikhoz képest.

Harmadik megközelítésben, a neveléstudományi diskurzusban, különösen a tanárképzési diskurzusban a környezeti feltételek alapvetően attitűdként jelennek meg a kompetencia alapú megközelítésben. Vagyis azok a szempontok, amelyek az inkluzív, vagy kreatív, tehetséggondozó környezetet képezik, megjelennek a tanári szemlélet, megközelítés horizontján, mint a tanulás-tanítási gyakorlatot, a pedagógiai folyamatokat, így a pedagógiai környezetet alakító kompetencia-dimenzió. Érdemes lenne a környezeti feltételek szempontrendszerét összehasonlítani azokkal a kompetencia-modellekkel, amelyek a hazai tanárképzésben megjelentek (például a 8–9 elemű tanári kompetencia-modell), illetve az európai modelleket, mint amilyenek az Európa Tanács Pestalozzi Programjában készültek (például Transzverzális Attitűdök, Képességek, Ismeretek).

Harmadik körkérdés:

Az oktatás-nevelés folyamatán belül hány éves korban és milyen feltételek mellett látják lehetségesnek a diákok pszichológiai tesztekkel való tehetséggazdосítását?

Gyarmathy Éva:

Nem szükségesek a pszichológiai tesztek a tehetség azonosításához. A tehetség, ha fejlődésének megfelelő környezetet, vagyis számára megfelelő kihívást és szabadságot kap a tevékenységre, magától megmutatkozik. A tehetség fejlődési folyamat, amelyben nem a tehetséget kell azonosítani, hanem azt, hogy egy egyént mi segíti abban, hogy tehetségű legyen. Ehhez sem kellenek feltétlenül pszichológiai tesztek. Hozzáértő szakemberek messze jobban azonosítják a tehetséget és a számára megfelelő fejlesztés paramétereit, mint a tesztek (*Bartel, 1979*).

Reis és Renzulli (1982) három, Sternberg (1992) két évtizeddel ezelőtt leírta, hogy a képesség-tesztek nem használhatók tehetségazonosításra, mert a tehetség összetettebb konstruktum, semhogy teszttel megragadható lenne. A tehetségazonosító „csomagok” a tehetséget több-kevesebb komponensre redukálják. A kutatási eredmények szerint tévedés, hogy bármely tényezőcsoportnak a mérésével előre jelezhető a kiváló teljesítmény (Ziegler és Stoeger, 2004).

A tehetségek megjelenését gátló tényező a tehetségek kutatása maga is. Bár a tehetség címke támogatólag hathat, számos esetben inkább problémaforrás. Freeman (2006) 35 éves követéses vizsgálata kimutatta, hogy amellet, hogy a beválást nem tudja megjósolni, már maga a tehetség azonosítása is súlyos zavarokat okozhat, mint például fejlődési, viselkedési zavar, családi problémák.

Arató Ferenc:

A tesztek a helyükön kell kezelni, vagyis a pszichológiai tesztek is a saját kontextusukban és érvényességi körükben. Alapvetően diagnosztikus és a fejlesztési eredményeket vizsgáló tesztrendszerek nem kizárólagos, s inkább eszközjellegű használatát tudom elképzelni a tehetség-kibontakoztatással kapcsolatban.

Ugyanakkor egyetértek például a nevelésművészeti iskolában is megfogalmazott megközelítéssel. Minden pedagógiai, nevelési folyamat az értő figyelemmel, a jövőben aktualizálódó tehetség megismerése által válik relevánssá. A pedagógust ez a megértési folyamat avatja nevelővé, vagyis az által tudunk felnőni a feladathoz, hogy az adott, egyedi fiatal megértése révén megértjük és megszüljük önmagunkat mint nevelőt, pedagógust, aki képes az adott fiatal fejlődését kísérni, segíteni.

Mivel a tesztek egy már megtörtént s ezáltal megismert-interpretált múltbéli tapasztalatra építenek nem feltétlenül képesek elősegíteni azoknak a tehetségpotenciálokak a feltérképezését, amelyek a gyorsan változó jövőben aktualizálódnak és értékelődnek fel, s amelyeknek a természetéről jelenleg fogalmunk sem lehet. Így a tehetség-kibontakoztatásnak az elmúlt negyven-ötven évben feltárt feltételeit, környezeti kondícióit tudjuk világosan körvonalazni és megteremteni, amelyben kellően szélesre nyitott értelmezési horizonttal kell felkészülnünk arra, hogy ne csak az ismert, hanem az új kihívásokra, lehetőségekre válaszoló ismeretlen tehetségpotenciálokra is érzékenyek legyünk. A gyermek megértése mint alkotó folyamat avat be bennünket az ő egyedi jövőjébe, avat bennünket nevelővé, egy olyan létező segítőjévé, amely korábban nem létezett.

Balogh László:

A fejlődéslelektan és pszichodiagnosztika évszázadra visszanyúló kutatási eredményei biztos támpontot nyújtanak a tesztek felhasználásához a gyerekek, fiatalok képességeinek, személyiségének megismerésében. Ugyanakkor azt a kérdést speciálisan kell vizsgálnunk, hogy ezek a tesztek mennyire használhatók a tehetségek azonosításában. Ebben vannak hazánkban a felhasználást támogatók, illetve ellenzők is. Úgy gondolom, hogy a területen legjobb hazai szakemberek véleményét kell kiindulási pontként kezelnünk, s ehhez van friss kapaszkodónk is. A MATEHETSZ felkért egy szakmai bizottságot a pszichológusok számára megfogalmazott ajánlások elkészítésére, s e bizottságnak a kötete most van nyomdai előkészítő szakaszban. A Szakmai Bizottság tagjai voltak, ők közösen dolgozták ki és fogadták el a kötetet: Dr. Herskovits Mária, Tamás Márta, Dr. Dávid Imre, Dr. Gyarmathy Éva, Dr. Orosz Róbert, Pálnokné Pozsonyi Márta, Szalay Miklós, Dr. Tabiné Lehotai Klára. A kötet 23. oldalán a Herskovits Mária és Dávid Imre tollából eredő tanulmányban az alábbiakat olvashatjuk: „A tesztek hasznos segédeszközök, ha megfelelnek a tesztek általánosan elfogadott kritériumainak. Kiemelve, hogy:

- megfelelően validok – az esetek többségében éppen erről nincs adat,
- megfelelő standard, viszonyítási alap áll rendelkezésünkre,

- korrekt módon vesszük fel és értékeljük ki,
- megfelelő szemlélettel használjuk azokat,
- nem tévesztjük szem elől, hogy pillanatnyi helyzetet mérnek,

és ezért biztos támpontnak csak a megjelenő magas teljesítmény tekinthető. A gyengébb eredménynél nem tudjuk, hogy valóban gyengébb képességek állnak mögötte, vagy pillanatnyi rossz állapot (betegség, fáradtság, szorongás, motiválatlanság stb.) okozza. Ezért többféle módszert kell használnunk! Ismétléssel, paralel eljárással járjuk körül a gyenge pontot, a gyermeket lehetőleg egyéni helyzetben is vizsgáljuk! Az eredményeket körültekintően vesszük össze egyéb információkkal, és óvakodjunk az automatikus összegzések-től, kategorikus ítéletektől!”

Úgy gondolom, ha ezeket a szempontokat érvényesítjük, a tesztek segítségünkre lehetnek a tehetségéreték azonosításában.

Bodnár Gabriella:

A tesztek alkalmazását csak akkor, abban az esetben tartom elengedhetetlenül fontosnak, ha a szülő, pedagógus bizonytalan a gyermek, illetve fiatal tehetségének megnyilvánulását illetően. Meggyőződésem, ha a szülő és a pedagógus ismeri a gyermek, fiatal képességeit, tevékenységét, eredményeit, nincs szükség módszertani megerősítésekre.

Péter-Szarka Szilvia:

A pszichológiai mérések (melyek nemcsak a képességekre, hanem egyéb területekre is irányulhatnak: például énkép, szorongás, érdeklődés...) nagyon sok információt nyújthatnak a tanulók egyéni jellemzőinek megismeréséhez és a további támogatás irányának meghatározásához. Emellett egyéb módszerek, pl. a tanári megfigyelés, a szülővel való konzultáció is hasznos kiegészítői lehetnek ennek a folyamatnak. Ugyanakkor egyértelmű, hogy a környezet megismerése, „diagnosztizálása” is fontos ahhoz, hogy az egyéni tanulási útvonalatokat meghatározhassuk. A fő kérdés tehát nem az, hogy használhatóak-e ezek a tesztek (mert természetesen igen), sőt talán nem is az életkor (hiszen óvodás korban is nyújthat értékes ismeretet a gyermekről például az érdeklődés megismerése), hanem az, hogy a megszerzett információt hogyan értelmezzük, mire használjuk.

A tesztek alapján történő azonosítás, illetve ’tehetséges’ vagy ’nem tehetséges’ kategóriák felállítása semmiképp sem szerencsés, hiszen ezek alapján csak annyit tudunk, hogy adott időben, adott feltételek és körülmények mellett, adott területen mire képes a gyerek. Ennél több és más jellegű információ is szükséges az egyébként dinamikus, folyamatosan változó egyén-környezet interakciójának megismeréséhez. A Ziegler-modell (Ziegler, Vialle és Wimmer, 2013) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tehetség kibontakozásának optimális támogatásához fontos mérni az egyéni tevékenység-repertoár, azaz a képességek, adottságok jellegét (melyben egyébként az általános mentális képességek mellett fontosabb szerepet tulajdonítanak a speciális, területspecifikus képességeknek), de ez csak a további összetevők (szubjektív lehetőségek, célok, környezeti feltételek..) fényében válik értelmezhetővé és használhatóvá. „Excellence is considered to be the result of successful adaptations to environments (sociotopes), containing potent learning opportunities.” (Ziegler és mtsai, 2013, 15. o.)

A tesztekkel történő tehetségazonosítás más jellegű problémája, hogy mivel a konkrét tehetségterületek specifikus képességeket igényelnek, akkor logikusan az lenne az ideális eljárás, ha minden egyes, specifikus területre szűrnénk a tanulókat, hiszen előre nem tudhatjuk, hogy ki melyik téren lesz kiemelkedő (ha lesz egyáltalán), ennek kivitelezése pedig nyilván lehetetlen. Kutatások azt mutatják (Ericsson és Lehmann, 1996; Felto-vich, Prietula és Ericsson, 2006), hogy ha valaki kiemelkedően teljesít, szakértő egy konkrét területen, akkor nagyon kevésbé valószínű, hogy egy másik területen is ugyan-

ezt a kiemelkedő eredményt tudja nyújtani. Ez arra utal, hogy specifikus képességek és a rájuk épülő gyakorlás vezet igazán jó teljesítményhez, ezt pedig nagyon nehéz lenne előre bejósolni általános képességmérő tesztek alapján. A Gagné-modell is úgy értelmezi (Gagné, 2008), hogy kiemelkedő természetes képességek hiányában nem lehet valaki kiváló egy adott tevékenység- vagy kompetenciaterületen, ugyanakkor az átlag feletti természetes képességek még nem eredményeznek biztosan kibontakozott talentumot (amint ezt például az alulteljesítő tanulók példája mutatja). Az is megállapítható a Gagné-modell alapján, hogy a képességek csupán nyersanyagként szolgálnak a későbbi kompetenciák alapjaként az egyéb tényezők és tevékenységek függvényében. Egy adott képesség tehát különböző kompetenciákhoz vezethet, ugyanakkor egy adott kiemelkedő kompetencia több úton is elérhető. Ez az elgondolás a tehetségfejlődés nagyon nagymértékű egyéni változatosságára, egyediségére is magyarázatot ad.

És egy érdekes gyakorlati lehetőség: Az Egyesült Államokban, ahol a sztenderdizált tesztekben elért eredmények komoly mértékben meghatározzák a tanulók iskolai karrierjét, próbálkozások történtek arra nézve, hogy hogyan lehet a hagyományos képességteszteket átalakítani, kiegészíteni olyan módon, hogy többféle képesség megjelenjen és ezáltal a mérés méltányosabb legyen. A Sternberg-féle elmélet alapján kialakított Rainbow projekt az analitikus, kreatív és praktikus készségeket méri, a Kaleisodcope projekt mérési repertoárjában a Bölcsesség-faktor is szerepel, illetve az Aurora-projekt a sikeres intelligencia ('successful intelligence') területeit méri (Sternberg, Larvin és Grigorenko, 2011), így nagymértékben kitágítja a hagyományos képességmérés kereteit.

Negyedik körkérdés

Szakmai/művészeti tartalmakon, illetve a kreativitás fejlesztésén túlmenően mennyire tartják fontosnak, hogy más tartalmak is bekerüljenek a tehetséggondozás tematikájába, például a tehetséges fiatal morális tartásának fejlesztése a fejlesztése?

Vass Vilmos:

De facto, a tehetséggondozás tematikája folyamatosan bővül. Ennek egyik meghatározó oka a tudományok rohamos fejlődése, a kutatásokra alapozott tartalmak viszonylag gyors implementációja. Gondoljunk csak többek között a tanulástudomány, az agy kutatás, a kognitív pszichológia, a sportélettan, a hálózatelmélet és nem utolsósorban a közgazdaságtan, valamint a szociálpszichológia területeire. Nem elhanyagolható tényező, hogy a tehetséggondozás actiotope modelljéhez hasonlóan, nevezetesen az egyén-környezet interakciói a jelzett tudományterületek egyre erőteljesebb interdiszciplinaritásában is megragadhatók. A tantárgyközi tartalmak hatékony tematikus megjelenítése és beépítése alapvetően fejlesztési problematika. Ám meglátásom szerint két olyan szempont is hatással van erre, amelyeket érdemes röviden érinteni. Az egyik kutatásetikai szempont, amelyik egyre jelentősebb szerepet játszik a tehetséggondozás folyamatában. A másik tantervméleti szempont, amely szerint az új tartalmak megjelenítése és beépítése nem pusztán mennyiségi, hanem strukturális kérdés. Nota bene ebben az esetben a tanuló- és tanulásközpontú tantervi tartalom a fejlesztés eszköze (bővebben lásd: Vass, 2007, 3–11. o.).

Péter-Szarka Szilvia:

Természetesen fontos és szükséges, hogy a morális tartalmak is részei legyenek a tehetséggondozásnak: a nagy elméletalkotók, kutatók többsége el is jutott odáig, hogy ezt megfogalmazza (Renzulli, 2002; Gardner, Csikszentmihályi és Damon, 2001; Sternberg, 1990, 1998). A Sternberg-féle tehetségkritériumok között is szerepel egyebek mellett az érték, mint kritérium (Sternberg és Zhang, 1995), Renzulli (2012) komplex elgondolása

pedig nagyszerűen helyezi ebbe a kontextusba, azaz a társadalmi felelősségvállalás kontextusába, a 'farkasfog-tényezők' közé a háromkörös-modell és a Gazdagítási Triász elemeit. Ezek az elgondolások mind arra utalnak, hogy a tehetség a személyes boldogulása mellett társadalmi szintű felelősséggel is bír, azaz nemcsak a saját, hanem a társadalom javára is kell fordítania tehetségét.

Ugyanakkor a megvalósítás, a 'hogyan' területén komoly kérdések vetődnek föl. Roland Persson (2009) abban látja a fő kérdést, hogy mit tekintünk a 'társadalom javának', azaz mi az, ami elfogadható és mi az, ami elutasított a társadalom részéről. Az írása alapján az körvonalazódik, hogy a társadalom elvárása általában az, hogy a már meglévő keretek stabilizálódjanak, ezért háttérbe szorítja, stigmatizálja azokat, akik felboríthatják a fennálló egyensúlyt. A társadalom támogató, ugyanakkor kereteket, adott esetben korlátokat jelentő jellegére utal Hunt (2006) is, amikor azt fogalmazza meg, hogy a társadalom erőteljesen meghatározza, hogy milyen tevékenységet 'jutalmaz', illetve 'büntet', így mintegy létrehozza a támogatott, saját érdekeinek megfelelő, illetve a kevésbé támogatott vagy elutasított tehetségterületek rendszerét. Hasonló problémát, azaz a 'morális viselkedés' relativitását és kultúrába ágyazottságát feszegeti Freeman (2008), akinek nagyszerű összefoglaló írása a témában óvatosságra int a tehetség és a moralitás direkt összekapcsolásával.

Ezek alapján tehát a terület fontossága egyértelmű és kétségtelen, ugyanakkor komoly dilemmák előtt állunk a moralitás definiálásával, mérhetőségével, kiterjeszhetőségével kapcsolatban.

Bodnár Gabriella:

A tehetség akkor tud érvényesülni, ha képes a szűkebb és tágabb társadalmi környezetben megfelelően viselkedni, alkalmazkodni. A társas hatékonyság, kapcsolatteremtő képesség fontos feltétele a tehetség érvényesülésének. Aki önmaga menedzselésére nem igazán képes, őt segíteni kell, ezért van a mentor, a facilitátor és a többségi társadalom, melybe nem mindegy, ki tartozik. A szocializáció első közössége a család, tehát én itt látom a legnagyobb lehetőséget, a sikerhez vezető úton, a sikerorientáció megjelenésére. A személyiségfejlesztés ugyanúgy fontos feladata a tehetséggondozásnak, mint a képességek kibontakoztatása.

Gyarmathy Éva:

Ziegler és Phillipson (2012) a hagyományos tehetséggondozás problémáját abban látják, hogy arra épül, hogy a tehetségek az oktatásban hiányokat szenvednek, és ezt kell kompenzálni. Közben pedig számos egyén minden beavatkozás nélkül is kiemelkedő teljesítményeket ér el, viszont a tehetségprogramokba bevontak nem feltétlenül érnek el ilyen szintű eredményeket.

Mindenki számára, így a tehetségnek is, a fejlődési lehetőség és az értelmes tevékenység harmonikus személyiségfejlődést és ezzel a morális tartás megerősödését jelenti. A megfelelő fejlődési lehetőség az érdeklődés és a tevékenység megfigyelésével azonosítható:

- Az egyén érdeklődése mutatja, mely tevékenység irányában motivált az egyén, és miben kész a kitartó gyakorlásra, ami a képességek fejlődéséhez vezet.
- A tevékenysége jelzi, hogy adott területen milyen képességekkel rendelkezik valaki.

Az érdeklődés és a tevékenység behatárolja azt a területet, amelyet Vigotszkij (1967) „legközelebbi fejlődési zónának” nevezett. Ez az a közeg, amelyben a leghatékonyabban fejlődik az egyén, mert optimális a kihívás.

Csikszentmihályi Mihály (1998) „áramlat” modelljében vezeti le azt a természetes folyamatot, hogy a képességeknek megfelelő kihívás további tevékenységre sarkalló

elégedettségérzéshez vezet. Azt a jóérzést, ami a hozzáértés és a hatékonyságérzés által jön létre, nevezi Csíkszentmihályi áramlatnak. A „flow” állapota az optimális éberségi szinten jön létre, amikor éppen akkora feszültséget él meg az ember, amekkorára szűksége van.

Ha a kihívás és a képesség egymástól jelentősen eltér, feszültség, szorongás, aggodalom, unalom, vagy apátia alakul ki. Sem a személyiségfejlesztés, sem a morális oktatás nem váltja ki az értelmes tevékenységet, amely a legközelebbi fejlődési zónában az optimális kihívást jelenti.

Balogh László:

Ismételten azzal kell kezdenem, hogy már hosszú ideje felvetődött ez a problémakör a tehetségfejlesztésben. Sternbergnek 2002-ben megjelent WICS modellje középponti kérdésként vizsgálja a tehetségek fejlesztésének a morális aspektusát. Én magam is kiemelt mozzanatként idézem Sternberg gondolatát 2004-ben megjelent könyvemben: „A bölcsesség Sternberg szerint talán a legfontosabb tulajdonság, amelyet a tehetségekben keresnünk kell. Az emberek lehetnek intelligensek és kreatívak, de nem bölcssek. Azok az emberek, akik kognitív képességeiket gonosz vagy akár önző célokra fordítják, vagy akik figyelmen kívül hagynak más embereket, lehet, hogy nagyon okosak – ám ugyanakkor buták is... A bölcsesség nem egyszerűen a saját vagy valaki más ön-érdekeinek maximalizálását jelenti, hanem a különböző ön-érdekeknek (intrapersonális) a mások érdekeivel (interperszonális), valamint a kontextus (extrapersonális) olyan más aspektusaival való kiegyensúlyozását, mint például valakinek a városa, országa, környezete vagy akár istene. Rendelkezhet valaki gyakorlati intelligenciával, de ezt használhatja rossz vagy önző célokra is. Bölcsességgel az ember természetesen a saját jó céljaira is törekszik, de ugyanakkor közös célokat is próbál mások számára elérni. Ha valaki bölcs, akkor közös jóra törekszik, felismerve azt is, hogy ez a közös jó bizonyos emberek számára jobb, mint más embereknek.” (Sternberg, idézi: *Balogh*, 2004, 35–36. o.) Úgy gondolom, hogy Sternberg gondolatai irányadóak számunkra is a fejlesztő munkában, s kétségkívül sok tennivaló van még ezen a területen a hazai tehetségfejlesztésben is!

Arató Ferenc:

Morális tartás helyett, amely számomra meglehetősen szubjektív és túlságosan sokszínű referenciális keret a kérdés megértéséhez, inkább az intra- és interperszonális kompetenciákra, a személyes és szociális transzverzális attitűdökre, tudásokra, képességekre helyezném a hangsúlyt, egy szóval az érzelmi intelligenciára. Mivel ezek transzverzális kompetenciák, ezért adekvátan értelmezhetőek a különböző morális narratívákban (például önbizalom vagy mások segítése-megértése), nagyobb mértékben járulnak hozzá a kutatások szerint az egyén boldogulásához, konstruktív életviteléhez, mint például az IQ.

Itt elsősorban megint a környezeti feltételeket emelném ki, vagyis olyan pedagógiai környezetet szükséges teremteni, ahol ezek hatékonyan, eredményesen fejleszthetőek minden egyes gyermeknél, így a kiemelkedő adottságokkal rendelkezőknél éppúgy, mint a többieknél. A jelenlegi iskolai gyakorlatok zöme, illetve maga a tanárképzés sem koncentrált eléggé erre a területre, pedig bizony már ezen a területen is számos, tudományos eredménnyel alátámasztott jó gyakorlat, modell létezik (kooperatív tanulás-szervezés, drámapedagógia, projektpedagógia, non-direktív pedagógia, produktív tanulásra koncentráló pedagógiai modellek stb.).

Ötödik körkérdés

Miben látják a hálózatok, illetve a magyar tehetségpont hálózat szerepét a diákok (közoktatásban történő, illetve egyetemi) tehetséggondozása szempontjából?

Péter-Szarka Szilvia:

A magyarországi hálózatok az utóbbi években látványos fejlődésnek indultak. A tehetségpont-hálózat hungarikumnak minősül és nagyszerű lehetőségeket rejt magában. Ugyanakkor hiányként kell megemlíteni, hogy az intézményi szintű hálózatok mellett ma még elenyésző mértékben találkozunk személyes hálózatokkal, melyek nem intézmények, szervezetek, hanem egyének kapcsolódását jelentik.

Több szerző is megfogalmazza a gyakorlatok megosztásának, az egymástól tanulásnak a hatékonyságát, szükségességét (*Bausmith és Barry, 2011; Lieberman és Pointer-Mace, 2010; Wesely, 2013*). Tanári közösségekben az egyszerű óravázlat-megosztástól a nyitott ajtóig (amikor látogathatják egymás óráit a tanárok), a személyes beszélgetéseken, műhelymunkákon keresztül, vagy a közösségi térként funkcionáló online felületek használatával nagyszerű lehetőség nyílik mások gyakorlatának megismerésére, arra, hogy a saját iskolai-tanítási gyakorlatokat más is láthassa, tanuljon belőle, illetve mindezek közös átgondolására, megbeszélésére. Ebben a folyamatban a tudás, ismeret növekedése mellett a szakértő tanár egyik legfőbb tulajdonsága, az önreflexióra való képesség erősödik.

Ugyanakkor nemcsak tanárok, hanem tanulók is hozhatnak létre valódi, fizikai jelenlétet kívánó vagy online tanulóközösségeket, hálózatokat (például Iggy: <https://www.iggy.net/>, felhő-suli, önszerveződő tanulás és tanulóközösségek: *Mitra és Dangwal, 2010; Mitra és Quiroga, 2012*). Illetve a tanár-diák kapcsolatban is új lehetőséget jelenthet a megfelelő emberek összekapcsolása, a mentorálás vagy az e-mentorálás (*Grassinger, Porath és Ziegler, 2010; Schimke, Stoeger és Ziegler, 2009*). A felsorolt hálózati formák mind annak a lehetőségét hordozzák, hogy személyek kerüljenek egymással kapcsolatba, és a kapcsolat, a közösség erejére támaszkodva tanuljanak, fejlődjenek.

Arató Ferenc:

A legfontosabb feladat lenne megszabadulni rendszer szinten a tehetség-kibontakoztatást akadályozó, korlátozó hierarchikus, büntető-jutalmazó, reflektálatlanul moralizáló, megbélyegző oktatási örökségünktől. Ez kooperatív, szubszidiáris hálózati rendszerek segítségével lehetséges. A szubszidiáris kooperatív struktúrák kialakítása garantálhatja az egyénre, osztályra, intézményre szabott fejlesztés, támogatás és minőségfejlesztés lehetőségét. A horizontális tanulás elősegítése intézményeken belül, intézmények között, tankerületi, illetve regionális és inter-regionális szinten a minőségi oktatás, a tehetség-kibontakoztatás három aspektusát egyaránt érvényesíteni tudná, vagyis hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb gyakorlathoz vezetne. Mindehhez szubszidiáris, vagyis pedagógus egyénekre, intézményi csoportokra, tagintézményekre szabott szolgáltatási hálózat kiépítése szükséges.

Az elmúlt 20 évben volt törekvés egy ilyen rendszer kialakítására. Döntően civil fejlesztők, kutatók kezdeményezésére és oktatási intézmények részvételével kialakításra került egy olyan modell, amely még az oktatáspolitikai döntéshozó ingerküszöbét is elérte. 2003–2005 között úgy tűnt, hogy a hivatalos oktatáspolitikai törekvések részévé is válhat, azonban 2005-től figyelmen kívül hagyták ennek a szubszidiáris kooperatív modellnek az elemeit, nem építették ki pilléreit, ignorálták a modellt, amely így a megvalósulás során töredezetté vált, majd felolvadt a kivitelezés során. A modellel kapcsolatos kutatások megjelenését is akadályozták, noha azok éppen azt bizonyították, hogy a szubszidiáris kooperatív hálózati modell és szolgáltatások hatékonyabb, eredményesebb

intézményi bevonódáshoz és gyakorlathoz vezetnek. Számos tehetségpont köszönheti kiemelkedését ennek a bázisintézményi modellnek és szubszidiáris támogatási rendszernek (például Hejőkeresztúr).

Balogh László:

A korábban már említett, a MATEHETSZ által megvalósított „Génius Program”, valamint a most folyó „Tehetséghidak Program” egyértelművé tette a tehetségálózatok jelentőségét, és az elmúlt években sokat is tettünk annak érdekében, hogy ne csak elszigetelt tehetséggondozó műhelyek működjenek Magyarországon. A tehetségterkép mutatja a tehetségpontjainkat - több mint ezer van belőlük, s meglehetősen sok kapcsolat is alakult ki közöttük, elsősorban a tehetségsegítő tanácsok közreműködésével. Ugyanakkor az is világos, hogy ennek a hálózatnak az építése nem lehet sikeres rövidtávon, sokat kell még dolgoznunk azon, hogy széleskörű szakmai kapcsolatrendszer alakuljon ki a hétköznapi tehetségfejlesztő tevékenységrendszerben. További előrelépést jelenthet az európai tehetségálózat kiépítése, amelyen most fáradozik Csermely Péter professzor, a European Council for High Ability elnöke.

Gyarmathy Éva:

Egy sokszínű országos hálózat alkalmas a tehetségek sokféle környezeti igényeinek kiszolgálására, vagyis az új paradigma egyik tényezője. A hálózat elemei különböző lehetőségekkel és módszerekkel rendelkeznek, ezáltal egy ilyen rendszer nem az egyént idomítja a meglévő módszereihez, hanem megkeresi a megfelelő ellátást nyújtani képes szervezetet és szakembereket. Ez akkor oldható meg könnyedén, ha a hálózathoz tartozó szervezetek szabadon fejlődhetnek, mert egyediségük a garancia a sokféle megoldásra.

Nagyon különböző háttérű és működésű többféle szervezet, például oktatási intézmények, klubok, egyesületek, múzeumok, sőt, egészségügyi ellátást végző intézmények is szükségesek az ellátás komplex rendszeréhez.

A spontán, a felmerülő igények alapján szerveződő fejlesztő csoportok egy-egy egyén vagy kiscsoport ellátásában vesznek részt. Függetlenül attól, hogy adott egyén tehetség oldala vagy az elmaradásai miatt került a rendszerbe, a hálózatban a cél az erősségekre építő komplex fejlesztés (Gyarmathy, 2013).

Bodnár Gabriella:

A hálózat építése, lehetővé teszi a tehetséggondozás komplex módon történő értelmezését. Ez nemcsak az egyéni fejlesztésre, hanem a kapcsolatok összességére is érvényes. Számomra a tehetséggondozás az óvodás kortól (sőt korábbról) a munkaerőpiacig tartó folyamat, amiben a tehetséges egész személyiségére vonatkozó fejlesztő módszertan szerepét tartom fontosnak

Hatodik körkérdés

Mit tartanak egy tehetséges ember esetében sikeres életpályájának, azaz hogyan mérnék a tehetséggondozó munka sikerességét?

Balogh László:

Erre a kérdésre nagyon nehéz korrekt választ adni. Ennek a feltétele az lenne, hogy ismernénk az emberekben levő adottságokat, s ha látnánk, hogy kibontakoznak azok, akkor sikerről beszélhetnénk, ha nem, akkor kudarcról. Jelenleg nem marad más kapaszkodó, mint az egyének teljesítménye: aki magas szinten teljesít az élet különböző területein, annak a tehetségét minden bizonnyal hatékonyan bontakoztattuk ki. Viszont nehéz

ezt megítélni a kevéssé jól teljesítőknél, hiszen többnyire nem tudhatjuk, hogy a gyengébb teljesítmény mögött gyengébb adottságok állnak-e, vagy pedig nem végeztük jól a munkánkat a tehetségfejlesztésben.

Vass Vilmos:

Néhány alapvető szempontot emelnék ki, kissé vázlatosan. Amennyiben a tehetséggondozó támogató környezet megvalósul, érdemes azt megnézni, hogy egy-egy sikeres életpálya mögött milyen dimenziók mutatkoznak meg. Olyan longitudinális vizsgálatokra gondolok, amelyeket például négy éven keresztül Csíkszentmihályi megvalósított. Ráadásul ezt némiképpen kiegészítve, nemzetközi összehasonlító kutatásokat javasolok, amelyek egy-egy sikeres életpálya produktivitását: gazdasági, társadalmi és kulturális hozzáadott értékét mérésmetodikai szempontból megbízható módon, tudományos igényességgel vizsgálják. Ez szoros összefüggésben van a tehetséggondozó munka sikerességének kérdéskörével, amelynek csak egyik feltétele a nemzetközi komparatiztikai kutatások elindítása.

A másik feltétel egy minőségi, hatékony tudásmenedzselés, amely színvonalas szakmai műhelyeket, széles körű társadalmi diskurzust és izgalmas szakmai vitákat, nem utolsósorban a tehetséggondozás jelentőségének, gazdasági, társadalmi és kulturális hozzáadott értékének a kommunikációját jelenti. Végül, de nem utolsósorban a tehetséggondozás rendszerszerű megközelítésében, egyben az elvégzett munka sikerességének mérésében meghatározó szerepe van az intelligens elszámoltathatóságnak, amely a belső és külső mérések, valamint a szummatív és a fejlesztő értékelés egyensúlyát jelenti (lásd: *Hopkins, 2011.*)

Péter-Szarka Szilvia:

A tehetséges ember tehetsége a személyiségének csak egy aspektusa, így az ezen a területen való sikeresség nem feltétlenül jelenti a teljes életpálya sikerességét, illetve fordítva, a kiemelkedő képesség kibontakoztatásának sikertelensége nem feltétlenül jelenti a teljes élet sikertelenségét. Innentől a kérdés nagyon filozofikussá és nehezen megválaszolhatóvá válik: milyen a sikeres élet? A kulcs valahol az egyéni elégedettségben rejlik. Időskori kreativitást és elégedettséget vizsgáló kutatásunkban (*Fuszek és Péter-Szarka, 2012*) azt láttuk, hogy objektív értelemben viszonylag sikeres és elismert életút végén is lehet valaki elégedetlen és keserű, míg a hétköznapi értelemben kevésbé kiemelkedő, kevésbé nagyot alkotó idős ember is lehet elégedett, életvidám. A lényeg az volt, hogy a személy sajátjának és hasznosnak érezze, érezhesse a döntéseit, és jó emberi kapcsolatai legyenek. Ez Deci és Ryan (1985) öndeterminációs elméletének három pillérét – autonómia, kompetencia és kapcsolatok – igazolja. A tanulság ebből talán az lehet: legyen lehetősége az embernek választásra, döntésre, legyenek alternatívák, lehetőségek, alkalmak az egyéni és önálló döntésre (autonómia), legyen lehetősége arra, hogy megtalálja azt a területet, ahol kompetensnek, hasznosnak, értékesnek érezheti magát (kompetencia), és legyenek körülötte támogató, elfogadó emberi kapcsolatok. A mérése? Nem tudom... Talán ha kevesebb alkoholbeteg, kevesebb depressziós és öngyilkos lesz Magyarországon, ha az általános mentálhigiénés állapot jobb lesz, ha kevesebben hagyják el az országot, ha a fiatalok megtalálhatják a kepeségeiknek-érdeklődésüknek megfelelő iskolát és munkahelyet, ha meg tudnak élni normálisan a munkájukból, ha örömmel vállalnak gyermekeket, az majd jelezni fogja a munka sikerességét.

Bodnár Gabriella:

A tehetséges ember akkor sikeres, ha meg tudja valósítani önmagát, vagyis örömét leli munkájában, az életében, aktív résztvevője a társadalomnak, tevékenységét átszővi a flow, hasznosnak és boldognak érzi magát embertársaival, ember társai körében.

Arató Ferenc:

A sikeres életpálya megvalósításához megint csak környezeti feltételeket sorolnék a hazai kontextusra vonatkoztatva. Azokat a dinamizmusoknak a megszüntetését emelném ki, amelyek jelenleg a tehetség utat-törésének útjában állnak Magyarországon:

„Uram-bátyám” korrupciós dinamizmusok megszüntetése.

A politikai hatalmat befolyásoló privilegizáltak tehetségtől független előnyben részesítő dinamizmusainak megszüntetése.

A minőség-orientált kezdeményezésekkel, fejlesztésekkel szemben álló, kontraszelektált, a köznevelésben dolgozó réteg pályamódosításának hatékony elősegítése.

A tehetséges, felkészült, a tanári pályára hivatásként tekintő szakemberek és fiatalok előnyben részesítése, magasabb szintre pozicionálása.

Olyan feltételek megteremtése lenne fontos tehát, amelyek között a konstruktív, tehetség-kibontakoztató életpálya megvalósítás nem tűnik megvalósíthatatlan ideálnak. Amelyek között a társadalmi forrásokhoz való hozzáférés strukturálisan garantált minden érintett számára. Ahol a rendszer és intézményfejlesztési törekvések, illetve a fejlődésben lévő tehetség-kibontakoztató gyakorlat rendszer szinten és a mindennapi rutinban sincs kiszolgáltatva a politikai változásoknak. Ahol a tehetség-kibontakoztatás társadalmi stratégiáját hozzáértő szakemberek nyílt diskurzusaiban, dialógusaiban a társadalmi nyilvánosság, valamint az érintettek bevonásával hosszú távra lehet meghatározni.

Gyarmathy Éva:

A tehetség meghatározó pozitív, vagyis értéként azonosított változásokat tud elérni, vagyis tevékenysége jelentős és tartós, értékteremtő hatással van környezetére. A tehetséggondozó munka sikeressége azonban nem mérhető ezekkel az értékekkel.

A „talentum” a súly és az érték mérésének egysége volt. Az Ótestamentumban értékes fémek, arany vagy ezüst mértékegységeként szerepel, az Újtestamentumban pénzérmeként (*Fairchild*, 2013). Vagyis a talentum értéket jelent, de formája változott már az ókori időkben is.

A teljesítményben megjelenő tehetség, a talentum, értéket jelent minden közeg számára, viszont az értékek miben léte és formája erősen változik.

Gagné (2004) szerint a 'tehetség' kifejezés a spontán természetes kiemelkedő képességeket, a 'talentum' kifejezés a módszeresen fejlesztett kiemelkedő képességeket jelzi. Akár egyetértünk ezzel, akár nem, a tehetséggondozás hatékonyságának mérése szempontjából egyik sem jelent támpontot, mert nem foglalja az értékek mibenlétével.

A tehetséggondozás hatékonyságának vizsgálatára, ugyanúgy ahogy a tehetség vizsgálatára sem az amúgy is nehezen meghatározható értékek mérésével vezet. 'Action'-, vagyis tevékenység-központú megközelítést javaslok. A tehetséggondozó munka mérhető három területe:

1. A felvállalt és végigvezetett feladatok. (A végigvezetés a legtöbb esetben a feladat megfelelő kezébe történő továbbadását is jelenti.)
2. A hatékony komplex ellátás érdekében kialakított és fenntartott kapcsolatok.
3. Folyamatosan fejlődő a módszertan, a fejlődés érdekében többféle szervezet megkeresése, illetve többféle szervezet által mutatott érdeklődés a módszerei iránt, mert azok mindig megújuló lehetőségeket mutatnak.

A kihívások felvállalása (1), a nyitottság (2) és a folyamatos fejlődés igénye (3) út a kiemelkedő teljesítményekhez. Ilyen a tehetség és ilyen a tehetséges tehetséggondozó is.

Hivatkozott vagy ajánlott szakirodalom

Arató Ferenc:

Arató Ferenc és Varga Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

Arató Ferenc és Varga Aranka (2012a): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszerzés rejtelmeibe*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Arató Ferenc és Varga Aranka (2012b): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.

Bar-On, R. (2001): Emotional intelligence and self-actualization. In: Ciarrochi, J., Forgas, J. és Mayer, J. D. (szerk.): *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Psychology Press, New York. 82–97.

Ciarrochi, J., Forgas, J. P. és Mayer, J. D. (2004): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest.

Goleman, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge 2000, Budapest.

Goleman, D. (2008): *Társas intelligencia – Az emberi kapcsolatok új tudománya*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (2005): New Developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, **131**. 4. sz. 285–358.

Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (2009): *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*. 2009. 07. 14-i megtekintés, <http://er.aera.net>

Kagan, S. és Kagan, M. (2009): *Kagan's Cooperative Learning*. Kagan Publishing, San Clemente.

Köhler, H. (2003): *Rossz gyerekek pedig nincsenek*. Szépnap Kiadó, Szeged.

Marzano, R., Pickering, D. és Pollock, J. (2001): *Classroom Instructions that Works: Research Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Assotiation for Supervision and Curriculum Development, Alexandra.

Rogers, C. (2004.B): Az igazán fontos tanulás a terápiában és az oktatásban. In: uő: *Valakivé válni – A személyiség születése*. Edge 2000 Kft., Budapest. 347–368.

Wenglinsky, H. (2000.): *How Teaching Matters – Bringing the Classroom Back into Discussion of teacher quality*. Education Testing Service, Princeton.

Wenglinsky, H. (2002): *How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practices and*

Student Academic Performance. Education Policy Analysis Archives, **10**. 12. sz.

Balogh László:

Balogh László (2004): *Iskolai tehetség gondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Balogh László (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen.

Dávid Imre és Herskovits Mária (2011, szerk.): *A Nevelési Tanácsadók Országos Egyesülete és a MATEHETSZ együttműködésében létrejött szakmai bizottság jelentése és ajánlásai a nevelési tanácsadóknak folyó tehetség gondozó munka szakmai protokolljára*. MATEHETSZ, Budapest

Gagné, F. (2011): Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. *Talent Development and Excellence*, **3**. 1. sz. 3–22. p

Gordon Győri János (2012): *A tehesség gondozás nemzetközi horizontja*. II. MATEHETSZ, Budapest.

Heller, K. A. (2012): Indentification: An Integral Part of Gifted Education. In: Ziegler, Fischer, Stoeger és Reutlinger (szerk.): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster. 81–95.

Oswald, F. és Weringer, S. (2012): Gifted education within the Regular School System and in Special Schools: Franz Mönks' Engagement in Teacher Training in Austria. In: Ziegler, Fischer, Stoeger és Reutlinger (szerk.): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster. 194–209.

Renzulli, J. S. és D'Souza, S. (2012): Intelligences Outside the Normal Curve: Co-Cognitive Factors that Contribute to the Creation of Social Capital and Leadership Skills in Young People. In: Ziegler, Fischer, Stoeger és Reutlinger (szerk.): *Gifted Education as a Lifelong Challenge*. LIT Verlag, Berlin–Zürich–Münster. 171–191.

Bodnár Gabriella:

Bodnár Gabriella, Takács I. és Balogh Á (2011, szerk.): *Tehetségmenedzsment a felsőoktatásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

Herskovits Mária és Ritoók Magda (2013, szerk.): *Tehetségek vonzásában*. Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület.

Kun Ágota és Takács Ildikó (2013, szerk.): *Oktatói kézikönyv a tehesség gondozáshoz*. Nemzeti Tehetségprogram.

Gyarmathy Éva:

Bartel, E. V. (1979): Issues in identification, definition and testing with gifted. In: Nicholas Colangelo, Ronald T. Zaffrann (szerk.): *New Voices In Counselling The Gifted*. Kendall & Hunt Publishing Company, Dubuque, IA. 130–140.

Csikszentmihályi, M. (1990): *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row, New York. Magyarul: Csikszentmihályi Mihály (1991): *Flow. Áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Fairchild, M. (2013): *What Is a Talent? Bible Weights and Measures*. <http://christianity.about.com/od/glossary/a/Talent.htm><http://christianity.about.com/od/glossary/a/Talent.htm>

Gagné, F. (2004): Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15. 2. sz. 119–147.

Gyarmathy Éva (megjelenés alatt): Tehetséghálózat a különleges tehetségek ellátásában. *Inspiráció*.

Lombroso, C. (1864): *Genio e follia*. Magyarul: Lombroso, C. (1998): *Lángész és örültség*. LAZI, Szeged.

Terman, L. M. (1925): *Genetic studies of genius. Vol. I. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press, Stanford, CA.

Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Ziegler, A. és Phillipson, S. N. (2012): Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23. 1. sz. 3–30.

Ziegler, A., Stoeger, H. és Vialle, W. (2012): Giftedness and Gifted Education: The Need for a Paradigm Change. *Gifted Child Quarterly, October*, 56. sz. 194–197.

Ziegler, A., Vialle, W. és Wimmer, B. (2013): The actioptope model of giftedness. In: Phillipson, S. N., Stoeger, H. és Ziegler, A. (szerk.): *Exceptionality in East-Asia: Explorations in the actioptope model of giftedness*. Routledge, London. 1–17.

Péter-Szarka Szilvia:

Basmith, J. M. és Barry, C. (2011): Revisiting professional learning communities to increase College Readiness: The importance of pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 40. 4. sz. 175–178.

Borland, J. (2005): Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, New York. 1–19.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Csikszentmihályi Mihály (2008): *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találegonyság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csikszentmihályi, M. (2009): A systemic perspective on creativity and its implications for measurement. In: Villalba, E. (szerk.): *Can creativity be measured?* International Conference volume. Directorate-General for Education and Culture, Centre for Research on Lifelong Learning. 407–414. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/creativity/report/system.pdf>

Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New York.

Ericsson, A. (2009): Enhancing the Development of Professional Performance: Implications from the Study of Deliberate Practice. In: Ericsson, K. A. (szerk.): *Development of Professional Expertise: Toward Measurement of Expert Performance and Design of Optimal Learning Environments*. Cambridge University Press, New York. 405–431.

Feltovich, P., Prietula, M. és Ericsson, K. A. (2006): Studies of expertise from psychological perspectives. In: Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. és Hoffman, R. R. (szerk.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press.

Freeman, J. (2005): Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, New York. 80–97. http://www.joanfreeman.com/pdf/JF_Permission_to_be_gifted_05.pdf

Freeman, J. (2008): Morality and giftedness. In: Balchin, T., Hymer, B. és Mathews, D. (szerk.): *The Routledge International Companion to Gifted Education*. Routledge, London – New York. 141–148. http://www.joanfreeman.com/pdf/free_moralityandgiftedness.pdf

Fuszek Csilla és Péter-Szarka Szilvia (2012): *The secret of happy ageing: Creativity in late adulthood as a supportive factor for integrity*. Előadás: 13th International ECHA Conference. Germany, Münster, szeptember 12–15.

Gagné, F. (2008): *Building gifts into talents: Overview of the DMGT*. <http://www.sfu.ca/~kanevsky/428/Gagne.pdf>

Gardner, H., Csikszentmihályi, M. és Damon, W. (2001): *Good work: When excellence and ethics meet*. Basic Books, New York.

Grassinger, R., Porath, M. és Ziegler, A. (2010): Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21. sz. 27–46.

- Hunt, E. (2006): Expertise, talent, and social encouragement. In: Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. és Hoffman, R. R. (szerk.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press. 31–40.
- Lieberman, A. és Pointer-Mace, D. (2010): Making Practice Public: Teacher Learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, **61**. 1–2. sz. 77–88.
- Mitra, S. és Dangwal, R. (2010): Limits to self-organising systems of learning – the Kalikuppan experiment. *British Journal of Educational Technology*, **41**. 5. sz. 672–688.
- Mitra, S. és Quiroga, M. (2012): Children and the Internet – A preliminary study in Uruguay. *International Journal of Humanities and Social Science*, **2**. 15. sz. 123–129.
- Persson, R. S. (2009): The unwanted gifted and talented: A sociobiological perspective of the societal functions of giftedness. In: Shavinina, L. V. (szerk.): *International Handbook on Giftedness*. Springer. 913–924.
- Péter-Szarka Szilvia (megjelenés alatt): Kreatív klíma: a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei. *Talantum*.
- Renzulli, J. (2002): Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, **84**. 1. sz. 33–58.
- Renzulli, J. (2012): Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, **56**. 3. sz. 150–159. http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/Reexamining_Role_of_Gifted_Ed_and_Talent_Dev.pdf
- Schimke, D., Stoeger, H. és Ziegler, A. (2009): Prädiktoren einer langfristigen Teilnahme an einem E-Mentoring-Programm. In: Stoeger, H., Ziegler, A. és Schimke, D. (szerk.): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Pabst, Lengerich, Germany.
- Sternberg, R. (ed., 1990): *Wisdom: Its nature, origins and development*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1998): A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, **2**. 4. sz. 347–365.
- Sternberg, R. és Davidson, J. (2005, szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, New York.
- Sternberg, R., Larvin, L. és Grigorenko, E. (2011): *Explorations in Giftedness*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. és Zhang, L. (1995): What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. *Gifted Child Quarterly*, **39**. 2. sz. 88–94.
- Wesely, P. M. (2013): Investigating the Community of Practice of World Language Educators on Twitter. *Journal of Teacher Education*, **64**. 4. sz. 305–318.
- Ziegler, A. (2005): The Actiotope Model of Giftedness. In: Sternberg, R. J. és Davidson, J. E. (szerk.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, New York. 411–436.
- Ziegler, A., Vialle, W. és Wimmer, B. (2013): The actiotope model of giftedness. In: Phillipson, S., Stoeger, H. és Ziegler, A. (szerk.): *Exceptionality in East Asia. Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge, New York. 1–17.

Vass Vilmos:

Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Csikszentmihályi Mihály (2008): *Kreativitás. A Flow és a felfedezés, avagy a találerőnyiség pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csikszentmihályi, M. (1999): Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In: Sternberg, R. J. (szerk.): *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, New York, NY.

Demeter Kinga (2006, szerk.): *Kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Amabile, T. M. (1983): The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, **45**. 2. sz. 357–376. doi:10.1037/0022-3514.45.2.357.

Amabile, T. M. (1996): *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Westview Press, Boulder, CO.

Beghetto, R. A. és Kaufman, J. C. (2007): Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for Mini-C Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, **1**. 2. sz. 73–79.

Craft, A. (2001): *An Analysis of Research and Literature on Creativity in Education*. Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority.

Craft, A. (2003): Early Years Education in England and Little C Creativity – The Third Wave? *Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, **13**. 1. sz. 49–57.

Csikszentmihályi, M. (1988): Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity. In: Sternberg, R. J. (szerk.): *The Nature of Creativity*. Cambridge University Press, New York, NY. 325–339.

Csikszentmihályi, M. (1996): *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins, New York.

Csikszentmihályi, M. (1998): Creativity and Genius: A Systems Perspective. In: Steptoe, A. (szerk.): *Geni-*

- us and Mind: Studies of Creativity and Temperament.* Oxford University Press, New York, NY. 39–64.
- Hopkins, D. (2011): *Minden iskola kiváló iskola. A rendszervezés lehetőségeinek kiaknázása.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- McIntyre, P. (2008): Creativity and Cultural Production: A Study of Contemporary Western Popular Music Songwriting. *Creativity Research Journal*, **20**. 1. sz. 40–52.
- O’ Connor, J. (2012): Is It Good to be Gifted? The Social Construction of the Gifted Child. *Children & Society*, **26**. 4. sz. 293–303.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H. és Ziegler, A. (2013, szerk.): *Exceptionally in East Asia. Exploration in the actiotope model of giftedness.* Routledge, Taylor and Francis Group, London – New York.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. és Dow, G. T. (2004): Why isn’t Creativity More Important to Educational Psychologists? Potential, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologists*, **39**. sz. 83–96.
- Ryhammar, L. és Brolin, C. (1999): Creativity Research: Historical Considerations and Main Lines of Development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **43**. 3. sz. 259–273.
- Simonton, D. K. (1984): Artistic Creativity and Interpersonal Relationships Across and Within Generations. *Journal of Personality and Social Psychology*, **46**. 6. sz. 1273–1286.
- Solomon, C. M. (1990): Creativity Training. *Personnel Journal*, **69**. sz. 64–71.
- Spiel, C. és Von Korff, C. (1998): Implicit Theories of Creativity: The Conceptions of Politicians, Scientists, Artists and School Teachers. *Journal of High Ability Studies*, **9**. 1. sz. 43–58.
- Sternberg, R. J. (1985): Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, **49**. 3. sz. 607–627.
- Sternberg, R. J. (2006): Creating a Vision of Creativity: The First 25 Years. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, **1**. sz. 2–12.
- Sternberg, R. J. és Lubart, T. I. (1991): An Investment Theory of Creativity and its Development. *Human Development*, **34**. 1. sz. 1–31.
- Sternberg, R. J. és Lubart, T. I. (1995) *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity.* Free Press, New York, NY.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. és Singer, J. L. (2004, szerk.): *Creativity: The Psychology of Creative Potential and Realization.* American Psychological Association, Washington, DC.
- Swartz, D. (1997): *Culture & Power: The Sociology of Pierre Bourdieu.* University of Chicago Press, Chicago.
- Vass Vilmos (2007): A tantervi tartalom mint fejlesztési eszköz. *Új Pedagógiai Szemle*, június, 3–11.
- Wyse, D. és Dowson, P. (2009): *The Really Useful Creativity Book.* Routledge, Oxon.

A gondolatokat utólagosan jegyezték le az előre megadott kérdések kapcsán a beszélgetés résztvevői:

Arató Ferenc egyetemi adjunktus (Pécsi Tudományegyetem), Balogh László egyetemi docens (Debreceni Egyetem), Bodnár Gabriella igazgató, egyetemi docens (BME Ergonómia és Pszichológia Tanszék, NymE BPK Humántudományi Kutató Központ), Gyarmathy Éva főmunkatárs (MTA Pszichológiai Kutatóintézete), Péter-Szarka Szilvia egyetemi adjunktus (Debreceni Egyetem), Vass Vilmos egyetemi docens (ELTE PPK Neveléstudományi Intézet) utólagosan jegyezték le az előre megadott kérdések kapcsán. A szöveg szerkesztését vállalta Fuszek Csilla, aki a konferencián a beszélgetés moderátora volt. A cikk különlegessége, hogy a végén tartalmazza a beszélgetésben résztvevő kollégák értékes szakirodalmi ajánlásait is.

Fuszek Csilla

a hátrányos helyzetűek tehetséggondozása munkabizottság elnöke,
külső kapcsolatok munkabizottság társelnöke
Nemzeti Tehetségsegítő Tanács, Budapest

Az iskola ideje

A romológia első magyarországi tudományos műhelye jött létre a Pécsi Tudományegyetemen 1997-ben Forray R. Katalin vezetésével. Az elmúlt évek oktatói-kutatói munkája során összegyűlt szövegeiből válogat a szerző Az idő fogságától szabadon. Tanulmányok a cigányság iskolázásáról és felemelkedéséről című könyvében.

A tanulmányok mindenekelőtt a cigányság és az iskolázás kapcsolatát tárgyalják. A kötetben két határterület írásai fogják közre a romológiai terepkutatások eredményeit tartalmazó középső fejezetet, amely a PTE BTK Romológia Tanszékének empirikus kutatási eredményeiből válogat. Az első rész a romológia nevelésszociológiai vonatkozásait tárgyaló szövegeket tartalmaz, a második közli a terepkutatások eredményeit, a harmadik fejezetben oktatáspolitikai írások kaptak helyet. A kötet paradigmatis szemponttal járul hozzá a romológia magyarországi diskurzushoz: a multikulturalizmus és az idő szempontjairól van szó.

A multikulturalizmus a bármilyen szempontból különbözőséget mutató emberek együttélésére vonatkozó kortárs elméletek és gyakorlati javaslatok közül az egyik legfontosabb. A későmodernségben született, a különböző kultúrák együttélésére, a társadalmak heterogenitására, a másságként (meg)értett idegenségre adott kortárs válaszok egyike. Kritikája számos, viszont érdemi versenytársa a társadalmak sokféleségére adott programok és a békés együttélést célzó ajánlatok terén aligha akad. A multikulturalizmus így a cigányság és a többségi társadalom európai együttélésének egyik lehetséges értelmezési keretként szolgálhat, miként erre Forray R. Katalin is felhívja a figyelmet a *Multikulturális/interkulturális nevelés* című bevezető tanulmányában, amely az interkulturális nevelés paradigmájában tárgyalja az etnicitás kérdését.

A multikulturalizmus diskurzusa nem azonos a fogyasztói társadalom kínálati

sokféleségével. A másik megértésére tett folyamatos kísérletről van szó, amelynek során a megértés különféle dimenziói jelennek meg. Az időről és térről alkotott vélekedéseknek a (cigány/roma) gyermekek szocializációjában való fontosságát tárgyalja a kötet címadó tanulmánya, *Az idő fogságától szabadon*. A posztmodern társadalomtudományos gondolkodásmód új értelmezési kereteket hozott magával, ezek egyike az idődimenzió vizsgálata, amely az emberi időérzékelés árnyalt fogalmait dolgozta ki, a múlt, jelen, jövő hármasság tagolását a pozitív/negatív, a hedonista/fatalista és a transzcendentális jövő kategóriájával árnyalta. Az iskola világában az időszociológiai szemlélet a diákok időorientációjának kutatásában jelenik meg. A tanuláshoz való viszony mentális aspektusa (jelenre/jövőre orientált-ság), a viselkedéssel kapcsolatos különbség (azonnali/késleltetett szükségletkielégítés) és a teljesítményorientáció (azonnali/késleltetett jutalmat vár a diák) jelenti az attitűdök három alapidimenzióját, amelynek skálái természetesen csak a fogalmi pontosság miatt szükséges ideáltipikus esetek, a valóság ennél mindig összetettebb.

Az idő mint rend normatív erővel rendelkezik, mert az idő strukturálja, hangolja össze az emberi cselekedeteket. Az iskolai szervezet idődimenziójában többfajta idő rétegződik egymásra. Az iskola lineáris ideje az egymásra épületek rendjét, az elvárások érvényességét és ezzel a jövőt biztosítja, ez a lineáris idő az iskola szervezeti ideje. Az iskola működése azonban ciklikus időre épül, ez szervezi az iskolai időszámítás ismétlődéseit, ritmust ad, ütemekre osztja a hosszú lineáris időt.

Forray R. Katalin az esélyegyenlőség sérülését részben modernség (időkényszer) és tradicionalizmus (időtől való függetlenedés) ellentétére vezeti vissza. Időben élni vagy szabadnak lenni, ezek egymást kizáró mentalitásbeli időstruktúrák, amelyek társadalmi problémává nőnek az iskola normateremtő terében. A lineáris idő(mérés) a modernségben társadalmi tartalommal bír, amely a mindennapi élet rövid- vagy hosszútávú tervezhetőségét biztosítja. Az iskola mindennapos tevékenységét az idő normatív rendjébe szövi, ezzel szocializál az időben élésre. Az iskolai sorrendiség az idő normatív erejének átfogalmazása egymásra épülő iskolafokozatokká, amelyek az előrehaladás, a továbbjutás feltétele a teljesítmény. Ha tehát az iskolai időszámításban rejlő normák szocializációja nem vagy hiányosan történik meg, akkor ennek társadalmi következménye a főáramtól való leszakadás, a szegregálódás, a tervezéssel, a célok kijelölésével kezelhető hosszú időfolyamon kívülre kerülés. Ezért kulcskérdés az idődimenzió láthatóvá tétele az iskola szervezeti kultúrájában, a gyermekek szocializációs folyamatában és a pedagógusképzésben egyaránt, és ezért kiemelt fontosságú a kötet címadó tanulmánya.

Az időről való gondolkodás, az időhöz való viszonyulás a társadalmat többdimenziós időtérré barázdálja. A társadalom időorientációk szerinti elrendeződése különbségeket jelenít meg, de ezek nem hordoznak magukban olyan tartalmakat, amelyek közvetlenül kötik az időorientációkat az egyenlőtlenségekkel teli társadalmi térhez. A különböző időorientációk akkor formálódnak hierarchikus rendszerre, amikor az iskola szervezeti felépítésébe és rendjébe szőtt időviszonyok vonatkoztatási keretébe kerülnek. Az időorientációs különbségek a társadalom egyik alrendszerének, az iskolának a vonatkoztatási keretében egyenlőtlenségekkel transzformálódnak. Az időorientáció tehát egyéni és csoportjellemző, amely az iskolával kapcsolatba kerülve tesz szert értéktartalomra, így válik a különbség egyenlőtlenségek hordozójává. A különböző primer szocializációs szinterek (családok) eltérő időkezelése az iskolai szervezetben a látens szelekció okozójává válhat. A gyerekeket különböző időszerkezetben nevelik, és ez társadalmi mintázatot mutat. Az iskola a jövőre orientált időszerkezetet preferálja, ez szintén csupán sajátossága, de aki jelenre orientált időszerkezetben nevelkedett, az várhatóan hátrányba fog kerülni. Az iskola a közép- és a jövőre orientált szemléletmódját értékeli a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok jelenre orientáltságával szemben. A magyar társadalomban az időorientáció szerepét a társadalom kulturális rétegződésében például a cigányság helyzete és esélykülönbsége jeleníti meg. Forray R. Katalin az esélyegyenlőség sérülését részben modernség (időkényszer) és tradicionalizmus (időtől való függetlenedés) ellentétére vezeti vissza. Időben élni vagy szabadnak lenni, ezek egymást kizáró mentalitásbeli időstruktúrák, amelyek társadalmi problémává nőnek az iskola normateremtő terében. A lineáris idő(mérés) a modernségben társadalmi tartalommal bír, amely a mindennapi élet rövid- vagy hosszútávú tervezhetőségét biztosítja. Az iskola mindennapos tevékenységét az idő normatív rendjébe szövi, ezzel szocializál az időben élésre.

Az iskolai sorrendiség az idő normatív erejének átfogalmazása egymásra épülő iskolafokozatokká, amelyekben az előrehaladás, a továbbjutás feltétele a teljesítmény. Ha tehát az iskolai időszámításban rejlő normák szocializációja nem vagy hiányosan történik meg, akkor ennek társadalmi következménye a főáramtól való leszakadás, a szegregálódás, a tervezéssel, a célok kijelölésével kezelhető hosszú időfolyamon kívülre kerülés. Ezért kulcskérdés az idődimenzió láthatóvá tétele az iskola szervezeti kultúrájában, a gyermekek szocializációs folyamatában és a pedagógusképzésben egyaránt, és ezért kiemelt fontosságú a kötet címadó tanulmánya. A neveléstudomány és az időszociológia összekapcsolásának komoly hagyománya van a magyar szakirodalomban, elég csak Meleg Csilla és Németh András munkáira utalnunk. Forray R. Katalin tanulmánya a romológiai kutatások felé terjeszti ki az időszociológia érvényességét.

Az empirikus eredményeket ismertető középső fejezetben kistérségi kutatásról, pályakezdő fiatalok munkaerőpiaci lehetőségeiről, a fővárosi roma népesség iskolázottságáról és a roma zenészek legális foglalkoztatására irányuló programról szóló tanulmányokat találunk. Roma gyermekek önreprezentációját tárgyalja az „*Ebbe a dolgozatba beleírtam a lelkemet...*” *Cigány gyermekek a közösségeikről* című tanulmány, amely az első általános iskolai cigány népismereti verseny írásbeli fordulójának 65 fogalmazását elemzi. Az írások felső tagozatos, többségükben roma diákok munkái, ők választották témájuknak a cigány közösség bemutatását a tanulmányi verseny írásbeli fordulóján. A fogalmazások és a belőlük írott tanulmány végre arról adnak hírt, miként gondolkoznak a Magyarország legnagyobb nemzetiségé-

hez, de egyúttal a legtöbb előítélettel sújtott népcsoportjához tartozó gyermekek a saját közösségükről. Az önreprezentáció fontosságára hívja fel a figyelmet ez a tanulmány, amely a Másik hangjára nyitott hermeneutikai pozíciója miatt érdemel külön figyelmet.

A könyvet záró oktatáspolitikai fejezet távolról közelítő sorrendben közli írásait: a kelet-közép-európai kisebbségi oktatáspolitikák összehasonlító vizsgálatától halad a magyar oktatáspolitikai elemzésén át a roma hallgatók felsőoktatásban való részvételének kutatásáig.

A multikulturalizmus vagy az időkezelés kérdése olyan teoretikus absztrakció, amely közvetlen hétköznapi vonatkozásokkal rendelkezik, és amelynek ismerete, feltárása segít megérteni és elkerülni a nagymértékben jelentkező iskolai sikertelenséget. Teória és praxis összekapcsolásának jelentősége miatt kerültek kiemelésre. Tizenöt év nem csekély időtáv egy tudományos pályán, még akkor sem, ha a szerző tudományos pályájának csak egy szakaszáról van szó. Az összegyűlt anyagból, körülbelül 100 tanulmányból, valamilyen szempont alapján válogatni kellett. A teoretikus kérdések gyakorlati fontossága mellett a szerző egy másik szempontot tesz láthatóvá: olyan tanulmányokat gyűjtött egybe, amelyeket kollégái, diákjai, tanítványai a leggyakrabban kértek tőle. Kollégák, tanítványok, diákok és mindenki, aki új szempontokat keres, vagy csak egyszerűen a cigányság és az iskolázás kapcsolata iránt érdeklődik, haszonnal forgathatja a tanulmánykötetet.

Forray R. Katalin (2013): *Az idő fogságától szabadon. Tanulmányok a cigányság iskolázásáról és felemelkedéséről*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 256 o.

A GONDOLAT KIADÓ ÚJDONSÁGAI

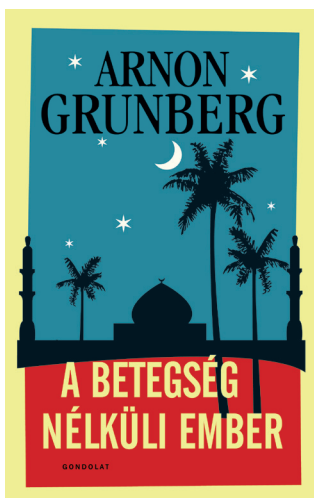
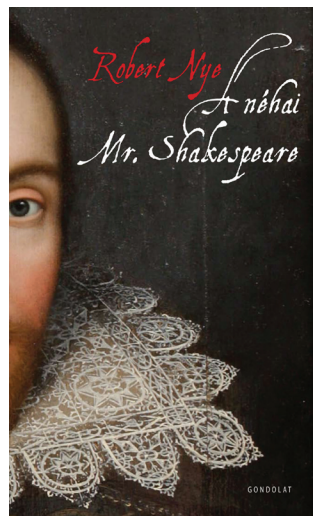
Robert Nye

A néhai Mr. Shakespeare

Fordította Bényei Tamás
Gondolat Kiadó, 2014
544 oldal, 3990 Ft
ISBN 978 963 693 513 9

Mire végzek majd, kegyelmeteknek is muszáj lesz elismerniük: nem hord a föld a hátán olyan embert – sem férfit, sem nőt –, aki az öreg Pickleherringnél többet tudna a néhai Mr. Shakespeare-ről.

Egy londoni bordély manzárdszobájában egy öreg komédiás William Shakespeare első életrajzán dolgozik. Ki volna alkalmasabb erre a feladatra, mint ő, Robert Reynolds, alias Pickleherring, aki zsenge ifjúságától kezdve olyan fontos női szerepek első megformálója volt a Mester társulatában, mint Kleopátra, Júlia, Rosalinda vagy Lady Macbeth? És aki igen közel állt Shakespeare-hez, barátja, sőt tán szerelme volt?



Arnon Grunberg

A betegség nélküli ember

Fordította Wekerle Szabolcs
Gondolat Kiadó, 2014
228 oldal, 2800 Ft
ISBN 978 963 693 534 4

– Egyébként pedig – mondta Hamid – opera nélkül nincs demokrácia. Ha majd Bagdadban meglesz a saját operánk, biztosak lehetünk benne, hogy egy asztalhoz ülhetünk a nagy emberekkel. Ha majd elvittük Puccinit Bagdadba, biztosak lehetünk benne, hogy az új Közel-Kelet nem álom csupán. Sííták, szunniták, kurdok: mindez lényegtelen. Puccini, Sam, csak ő számít! Puccini!
– Úgy van – felelte Sam. – Egyetértek.