

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

Doktori disszertáció

Major Hajnalka

RETORIKA ÉS SZÖVEGALKOTÁS

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Prof. Dr. Bárdosi Vilmos CSc, a Doktori Iskola vezetője

Alkalmazott nyelvészet doktori program

Prof. Dr. Gósy Mária DSc, a program vezetője

A bíráló bizottság tagjai:

Dr. Adamik Tamás professor emeritus, a bizottság elnöke

Dr. Bóna Judit PhD, a bizottság titkára

Dr. Raátz Judit PhD, hivatalosan felkért bíráló

Dr. Nemesi Attila László PhD, hivatalosan felkért bíráló

Dr. Simon L. Zoltán PhD, bizottsági tag

Dr. Benczik Vilmos PhD habil., Dr. Zimányi Árpád PhD habil., póttagok

Témavezető:

Dr. Adamikné Jászó Anna DSc

Budapest, 2015

ADATLAP
a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Major Hajnalka

MTMT-azonosító: 10038442

A doktori értekezés címe és alcíme: Retorika és szövegalkotás

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2015.044

A doktori iskola neve: Nyelvtudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Alkalmazott nyelvészeti doktori program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Dr. Adamikné Jászó Anna DSc

A témavezető munkahelye: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként

a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom az ELTE BTK Doktori és Tudományszervezési Hivatal ügyintézőjét, Manhercz Mónikát, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének Plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt:

a doktori értekezés szerzőjének aláírása

Tartalomjegyzék

Bevezetés

0.1. A fogalmazás és a fogalmazástanítás	5
0.2. Fogalmazásmodellek	7
0.3. Kutatási cél	8

1. A retorika **10**

1.1. A retorika fogalma	10
1.2. Elhatárolása más tudományoktól	18
1.3. Kutatási előzmények	25
1.4. Az alkalmazott módszer: retorikai elemzés	27
1.5. A jelen kutatás szempontrendszere	33

2. Retorikai nevelés és fogalmazástanítás **42**

2.1. Ókor és középkor	42
2.2. Újkor: Descartes, Blair, Campbell, Whately, és Bain	49
2.3. 19. és 20. századi magyar retorikatankönyvek vizsgálata	52
2.4. Az amerikai esszé	57
2.5. Retorikai nevelés, anyanyelvi kulcskompetencia és fogalmazástanítás	61

3. Alkalmazott retorikai vizsgálat a középiskolában **67**

3.1. Kísérleti személyek	67
3.2. Anyag	70
3.3. Módszer	72
3.4. Kutatási kérdések	75
3.5. Hipotézisek	77

4. A retorikai szituáció **79**

4.1. A retorikai szituáció fogalma	81
4.2. A retorikai szituáció és a klasszikus retorika rendszere	85
4.3. A szövegalkotási feladat mint retorikai szituáció	89
4.4. A retorikai szituáció vizsgálata a kezdő évfolyam dolgozataiban	96
4.5. A retorikai szituáció vizsgálata végzősök dolgozataiban	99

5. A feltalálás (<i>heureszisz, inventio</i>)	104
5.1. A beszédfajták	106
5.2. Értelmi és érzelmi érvelés	116
5.3. Az érv és az érvforrások	126
6. Elrendezés (<i>taxisz, dispositio</i>)	150
6.1. A gondolatmenet és a gondolkodás-lélektani jegyek	151
6.2. A beszéd részei	159
7. Stílus (<i>lexisz, elocutio</i>)	167
7.1. A stíluserevények	168
7.2. A stílusnemek	181
8. Előadásmód (<i>pronuntiatio</i>)	195
8.1. A megjelenítés	195
8.2. Az ideális dolgozat – szaktanári és bírálói elvárások	200
8.3. A szóbeli érettségi vizsga elvárásai	208
9. Emlékezőtehetség (<i>Memoria</i>)	218
9.1. A mérési eredmények változása a kezdő csoportban	222
9.2. A mérési eredmények változása a végzős csoportban	224
10. Következtetések	231
Összefoglalás	238
Tézisek	241
Mellékletek	243
Felhasznált irodalom	299
Rövidítések jegyzéke	311

BEVEZETÉS: FOGALMAZÁSTANÍTÁS ÉS KOMPETENCIAFEJLESZTÉS

„De az ékesszólásnak ezek a szabályai [...] bármennyire szükségesek is az elméleti tudáshoz, a sikeres beszéd szempontjából nem sokat érnek, ha nem párosul velük az a szilárd készség, melyet a görögök hexisznek neveznek”¹

0.1. A fogalmazás és a fogalmazástanítás

Magassy László a fogalmazást a következőképpen határozza meg: „[...] minden hosszabb vagy rövidebb, élőszavas vagy írásos megnyilvánulásunk fogalmazás. Fogalmazás abban az értelemben, hogy olyan sajátos szellemi tevékenység, amely a nyelvnek mint erre kifejlődött eszköznek a segítségével gondolatainkat, érzéseinket, szándékainkat hallható vagy olvasható szöveggé formálja; s a fogalmazás ennek a sajátos szellemi tevékenységnek eredménye is, azaz a megalkotott szöveg, közlemény” (1995: 3). A NAT szerint az anyanyelvi kommunikáció kompetenciája magában foglalja „fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megőrzését és közvetítését szóban és írásban [...], valamint a helyes, öntudatos és alkotó nyelvhasználatot az oktatásban és képzésben, a társadalmi és kulturális tevékenységek során, a családi és a társas életben, a munkában és a szabadidős tevékenységekben, a társas valóság formálásában.”²

A tantárgy neve, a fogalmazás tehát, hasonlóan az angol *composition* vagy a német *Textproduktion* kifejezéshez, egyaránt jelentheti a szövegalkotás folyamatát és annak végeredményét, a kész szöveget. Molnár Edit Katalin (2003: 53) a fogalmazást értelemteremtésként határozza meg, amely a szavak és a szintaxis mellett a fogalmak, fogalomrendszerek, a világismeret, az információk strukturálása, a gondolati tartam okkal, céllal való közlésének szintje mellett a saját intellektuális folyamatok irányítására való képesség szintjéről is felvilágosítást ad. A hagyományos szemlélet a fogalmazást a címből kiinduló „produktumnak” tekinti, nem néz szembe azzal, hogy a fogalmazás bonyolult kognitív folyamat, amely a munkamemória, a figyelem, az információfeldolgozás, a lényegkiemelés, a kommunikációs ismeretek, a helyesírás együttes igénybe vételét jelenti. Az iskolai tanítás gyakran az alacsonyabb szintű folyamatok fejlesztését állítja középpontba, a magasabb rendűek (gondolkodásfejlesztés) pedig háttérbe szorulnak.

A gondolatok helyes kifejezésén (megfogalmazásán) túl tehát a fogalmazás alkotó tevékenység (szövegalkotás), amelyben a nyelvi megformálás komoly értelmező, szerkesztő

¹ ἔξις a retorikában: fölkészültség, jártasság, ügyesség (Quintilianus 10, 1, 1, 2009: 649)

² Nemzeti Alaptanterv, 17. oldal. Letöltés innen:

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR 2014. szeptember 20.

tevékenységgel jár együtt. Ebben rejlik a fogalmazástanítás célja és értelme, de egyben legnagyobb nehézsége is. A célt ugyanis csak folyamatos és tudatos fejlesztéssel lehet elérni, ezzel szemben a jelenlegi fogalmazástanítás esetleges. A szövegalkotás az új kerettanterv minden évfolyamán saját tematikus egységet kap, az az egységes normarendszer azonban, amellyel korábban a retorikai nevelés támogatta a fogalmazástanítást, az oktatás gyakorlatából kiszorulni látszik. A retorikai nevelés történetét meghatározták a retorika rendszerének kritériumai, elemzésem alapján ezek a mai tantervi elvárásokban is kimutathatók.³

Miért van szüksége a 21. század középiskolásainak retorikai nevelésre? Celia Roberts és Brian Street (1998: 178) szerint a többféle létező írásbeliség közül az iskola csak egyet szentesít, a többit stigmatizálja, a tanulók viszont nem ismerik eléggé az írott norma szabályait. Az írásbeli nyelvhasználat jellemzőit ugyanúgy tanítani kellene, kontrasztívan, a figyelmet az írott és a beszélt nyelvi változat különbségeire irányítva. Az írott norma szabályainak való megfeleléshez a tanulónak stratégiákra – írási szándékának kivitelezésére alkalmazott eljárásokra – van szüksége. Ezen írási stratégiák kialakítására, begyakorlására szolgálhatnak például a kooperatív szövegalkotási gyakorlatok, mert távolságot teremtenek a szöveg és alkotója között (Becker-Mrotzek–Böttcher 2014: 23–43).

Az írás kommunikatív cselekvésünk része; létrejötté magas intellektuális és társadalmi fejlettségi szintet feltételez (Benczik 2001: 55). A másodlagos szóbeliség világában szocializálódott fiatalok azt is tapasztalják, hogy nem tökéletes kommunikációs forma, mivel az élőszóval szemben nem képes az extralingvális kommunikációs eszközök, a szupraszegmentális elemek rögzítésére (Benczik 2001: 66–68). A szóbeli és az írásbeli kommunikációt szemléletes ellentéppárokkal állítja szembe Ong (2002: 34–56): a szóbeliség inkább mellérendelő, az írásbeliség alárendelő; a szóbeliség halmozó, az írásbeliség elemző; a szóbeliség redundáns és konzervatív (de az írásbeliség is szolgálhat a tradíció megőrzésére). A szóbeliség közel áll az emberi életvilághoz, a cselekvés kontextusába ágyazott, az írásbeliség viszont tértől és időtől független. A szóbeliséget a versengő hangnem (kérdés, erőszak, túlaradó dicséret) jellemzi, az írás segít a tudást az emberek közötti versengés terepén kívülre helyezni. Az írás elválasztja a megismerés alanyát és tárgyát, így távolságtartást teremt, a szóbeliség szubjektív. A szóbeliség homeosztatikus, a szavak jelentése mindig a jelenből, a szituációból következik, a definícióknak, szabályoknak nincsen jelentőségük; míg tehát a szóbeliség szituációfüggő, prelogikus, az írásbeliség elvont; az írástudatlan kísérleti alanyok például képtelenek voltak a formális, deduktív gondolkodásra.

³ A NAT 2012 és a 2013. évi kerettanterv elemzését ld. a mellékletben (M 2.1. és M 2.2.)

Már Ong fenti jellemzése is mutatta, hogy a szövegalkotás tanulási formaként didaktikai felhasználásban több kulcskompetencia fejlesztésére alkalmas,⁴ a tudás célzott elsajátításának fontos formája és mutatója, a nyelvi szocializáció eszköze lehet. Az írásfolyamat a tervezés, a formálás és az átdolgozás szakaszának ismétlésével a problémamegoldás folyamatának feleltethető meg.⁵ A tervezéshez az aktuális helyzet felismerése, (ön)motiváció, tárgyi tudás szükséges, a formáláshoz a terv kidolgozása, az átdolgozáshoz a kutatás, szerkesztés, nyelvi megformálás. A legfontosabb, hogy a megformálás és rögzítés tudatosítja azt a nyelvi kísérőfolyamatot, amely a szóbeli kommunikáció során kimondatlan maradt (Becker-Mrotzek–Böttcher 2014: 17–21).

0.2. Fogalmazásmodellek

A kognitív pszichológia három fogalmazásmodelljét vizsgálva⁶ Molnár Edit Katalin (1996: 139–156) három közös szakaszt mutat be, a cél kitűzését követően a fogalmazás tartalmi, majd a nyelvi kidolgozását. Az első, Flower és Hayes rekurzív modellje a kísérleti személyek hangos gondolkodásának lejegyzésével (*think-aloud protocols*) határozta meg a fogalmazási folyamat kognitív összetevőit. A tapasztalt és a kezdő írók stratégiáinak összevetése a középiskola számára is tanulságokkal szolgálhat. A fogalmazás három részfolyamata (tervezés, megformálás, átdolgozás) közül Flower és Hayes szerint az iskola csak a középsőt tanítja, így a tanuló nem tudja elsajátítani azokat a stratégiákat, amelyek megfelelnek az írás kényszereinek. Ezek a kényszerek (Molnár 1996: 143) a tudás előhívása és konceptuális keretbe foglalása, a beszéddel szemben az írott konvenciók előtérbe helyezése és végül a tulajdonképpeni retorikai problémamegoldás, az olvasó és az író szerepének megtervezése és következetes betartása.

A másik két modelltől hiányzik az átdolgozás szakasza. A szövegtani alapú interaktív modell kidolgozója, de Beaugrande a diskurzus létrehozására, a beszéd és az írás modalitásának közös aspektusaira helyezte a hangsúlyt. Azonban választott témám szempontjából fontos, hogy ő hívta fel a figyelmet arra, hogy az iskola nem diagnosztizálja a képességek hiányát, csak feltételezi meglétüket; a stilisztika szükségességét hangsúlyozza, de a retorikai eszköztárat eleve meglévőnek tartja (Molnár 1996: 153). Bereiter és Scardamalia

⁴ Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák.
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_hu.htm Letöltés: 2014. szeptember 22.

⁵ M 0.1–M 0.3. az írásbeli kommunikáció néhány modelljét mutatja.

⁶ Az írásmodelleket ld. M 0.4

írásstratégia-modellje szintén a gyermeki tudás-elmondó szintről a tudás-átalakító (felnőtt) szintre jutás feltételeként tartja számon a tartalom és műfaj ismerete mellett a retorikai problémamegoldáshoz szükséges feltételek meglétét (Molnár 1996: 149). Bereiter szerint az általa megállapított fejlődési szintek közül (ld. Molnár 1996: 148) az iskola csak az asszociatív írás szintjéről a performatívra segíti az olvasót, a kommunikatív, az egységes (kritikai, logikai, irodalmi ítéletet magában foglaló) vagy a reflektív gondolkodást feltételező episztemikus írás szintje kimarad az iskolai fogalmazástanításból.

0.3. Kutatási cél

Az anyanyelvi nevelés fontos része lenne a metakogníció fejlesztésével az írás folyamat jellegének tudatosítása, az írás lépéseinek és a szövegműfajoknak a megismerése által a tudatos, stratégiákat alkalmazó, jobb szövegalkotás megteremtése. Bár az írás jelentőségét az (anya)nyelvi kompetencia fejlesztésében nem vitatja senki, a fogalmazástanítás meglehetősen elhanyagolt területe az oktatásnak. Az előbbiekből kiderült, hogy ez a „retorikai eszköztár” megszerzését jelenti. Ennek az eszköztárnak a tartalmát próbáltam meghatározni a klasszikus és modern retorikai szakirodalom alapján az 1. fejezetben.

Az írási és az olvasási kompetencia összefoglaló neve az angolszász szakirodalomban a *literacy* (a német szakirodalomban *Literalität* vagy *literale Kompetenz*). Ez az összefonódás is mutatja, hogy az írásbeliséghez kapcsolódó kompetenciák fejlesztésének együtt kell történnie. A szintézis, a szövegmű megteremtéséhez szükséges az analízis, a gyakori és tudatos szövegelemzés, akár kooperatív formában, akár tanári vezetéssel. Jelen disszertáció 2. fejezete bemutatja, hogy a retorikai nevelés történetében ez mindig így történt.

A klasszikus retorika rendszerének kialakulása korában az emberek legjobb esetben 20%-a tudott írni és olvasni (Benczik 2001: 81); az elektronikus korszak minőségi változásokkal járt (Benczik 2001: 20). A gyerekeknek azonban a mai közoktatásban is meg kell tanulniuk az írott norma szabályait, az extralingvális, szupraszegmentális elemek belekódolását a szövegbe, a hierarchikus alárendelések használatát az egydimenziójú mellérendelések helyett, a gondolatok pontos körvonalazását és csiszolását (Benczik 2001: 115–121). Az anyanyelvi nevelés legfontosabb eszköze ehhez az olvasás és szövegértés folyamatos fejlesztése mellett (Adamikné Jászó 2006, 2006³, 2006b) a fogalmazástanítás. Azt a kulcsot, amely az anyanyelvi kompetencia fejlesztési területeit összekapcsolja és rendszerbe foglalja, a retorikában és a retorikai nevelésben vélem felfedezni.

A fogalmazásírást retorikai szituációnak tartom, amelyben egy megfogalmazott kérdésre kell a tanulónak illő választ találnia. Emellett feltételezem, hogy a retorikai elemzés kritériumrendszere alkalmas arra, hogy a szövegalkotáshoz fontos részkészségeket kimutassuk a tanulói fogalmazásokban. A disszertáció 4–8. fejezetének célja a klasszikus és modern retorika segítségével egy végzős tanulócsoport szövegalkotási készségrendszerének diagnosztizálása. A 9. fejezet és a következtetések a készségrendszer alakulását követik, és a reflexió, a fejlesztés irányát jelölik ki.

A vizsgálatok célja tehát nem annak igazolása volt, hogy a középiskolának kell a retorika – ezt nem szükséges bizonyítani. Kutatásaimat inkább a retorikaelmélet alkalmazásának vágya vezérelte, annak megfigyelése, hogyan működik a retorika mestersége az iskolai gyakorlatban, és hogyan alkalmazható egy tanulócsoport készségszintjének feltárására a retorikai elemzés eszközkészlete. Szeretnék köszönetet mondani a doktori iskola minden tanárának, különösen témavezetőmnek, Adamikné Jászó Annának és a programvezetőnek, Gósy Máriának segítségükért és támogatásukért.

1. A RETORIKA

„Gondolkodni és beszélni tanítunk.”
(Babits 1909/1978: 87)

Adamikné Jászó Anna *A retorika fogalma, helye és feladata* (2003: 21–25) c. írásában említi, hogy a magyartanárok a retorikát sokszor a beszédműveléssel, beszédtechnikával azonosítják.⁷ Ezt a tévedést kiigazítva a következő definíciót adja: „a retorika a hatékony nyilvános beszéd és írás lehetőségeinek és eszközválasztásának tudománya, s tegyük hozzá, gyakorlata, tehát tudomány és gyakorlat egyben” (2003: 22, ld. még Wacha 2000: 53). A tantervelemzés (M 2.1. és M 2.2.) bizonyította, hogy az anyanyelvi nevelésben jelen van a retorika, a fogalmazáshoz szükséges retorikai eszköztár tartalmának kibontásához szükség van a retorika fogalmának értelmezésére. Az első fejezetben azt vizsgálom, hogyan definiálták története során (1.1.), majd elhatárolom más tudományoktól (1.2.), bemutatom a kutatási előzményeket (1.3.) és az általam alkalmazott módszer, a retorikai elemzés terminológiáját és normarendszerét (1.4.). Végül kutatási kérdésem („Segítheti-e a retorikai nevelés a kognitív önszabályozás kiépülését?”) alapján a disszertációban használt retorikai elemzési szempontrendszer ismertetem (1.5.).

1.1. A retorika fogalma

Platón mestere, Szókratész szerint az erény tanítható, mert a tudás, az erkölcsi belátás folyamánya (Fináczy 1906/1984: 43). A *Phaidroszban* Platón a retorikát az orvostudományhoz hasonlítja, amíg az a test, addig a retorika a lélek természetét taglalja, haszna pedig az, hogy az érvelő beszéd és a helyes viselkedés gyakorlása által gyökereztetjük meg a másokban meggyőződésünket vagy a kívánt erényt (270B; 1994: 124–125). A beszéd hatalma a lélekvezetés (271D; 1994: 127), az a szónok, akinek nincs fogalma a jóról és a rosszról, veszélyessé válhat, ha hatalmat kap (260C; 1994: 109). A beszéd mellett azonban Platón már az „új találmányra”, az írásra is kitér. Az írás pedig akkor szép, „ha valaki jártas a dialektika művészetében, fogékony lélekre talál, s ebbe veti el és

⁷ A teljesség igénye nélkül néhány, a retorikát szűkebben vagy tágabban értelmező retorikakönyvet említenék. A retorika fogalmát legátfogóbban tárgyaló tankönyv Adamik–A. Jászó–Aczél 2004. A rendszerváltás előtti összefoglalókban a beszédművelés kapott nagy hangsúlyt pl. Fischer 1975, a retorika történetét mutatja be Vigh 1981. A retorikát nyilvános beszédként közelíti meg pl. Wacha 1994. és Horváth 1998. A gyakorlati megvalósítást, a retorikai elemzést segítő, elsősorban tanulóknak szóló munkák L. Aczél 2004., Benczedy 2008 vagy Szálkáné Gyapay 1998, egyetemistáknak szól Máthé 2006. Az érveléstechnikát vizsgálja Margitay 2007.

plántálja tudással a gondolatait”, a tudás magva tehát mindig új lelkekben fakaszt új gondolatokat (276E–277A; 1994: 134).

Platón tanítványa, **Arisztotelész** is a dialektikához kapcsolja a retorikát: „A retorika a dialektika párja: mindkettő olyan kérdésekkel foglalkozik, amelyeket valamiképpen minden ember egyaránt megismerhet, és nem tartoznak semmiféle külön tudományhoz” (1354a; 1999: 29). Ő is kitér a beszéd veszélyeire, de a retorika feladatát nem a meggyőzésben látja, hanem hogy „feltárja minden téren a meggyőzés lehetséges módjait” (1355b; 1999: 32).

A tudományos retorika megteremtője Arisztotelész lett, ezzel is összefügg, hogy **Iszokratész** soha nem tett szert akkora ismertségre és rangra, mint Platón (Marrou 1977: 160–161). A retorikai nevelés a filozofikus nevelés mellett a szofisztika másik hajtása (Fináczy 1906/1984: 49), Iszokratész volt a 4. századi Görögország, később pedig a hellenizmus és a római világ nevelője, és nem „riválisa”. Gazdagságát azzal szerezte, hogy a „jól beszélés” (*eu legein*) tudományára oktatta tanítványait Kr. e. 393–338-ig (Marrou 1977: 163–165), de a nevelés a szellem mellett természetesen a testre is kiterjedt. Gyakorlatias oktatása központjában a tanult elméleti ismeretek alkalmazása állt, a homéroszi nevelés koncepcióit követve a példa (*paradeigma*) és az utánzás (*mimésisz*) segítségével készítette fel tanítványait a politikai élet gyakorlatára (Marrou 1977: 169).

Iszokratész nem volt filozófus, mint Platón, Marrou „a templom két oszlopának” nevezi őket (Marrou 1977: 179–180): Iszokratész nem azonosítható teljesen a retorikával, de Platón sem a filozófiával. Iszokratész retorikája erkölcsi természetű volt, nevelő szerepet tulajdonított neki, a költészetnél is nagyobb, mert a retorika valós dolgokra, reális érdekekre vonatkozik, „s a gondolatok világosságával és szabatosságával tud hatni a lélekre” (Fináczy 1906/1984: 49–50). A képzés célja annak a készségnek az elsajátítása volt, hogy az adott helyzetnek megfelelő megoldást megtaláljuk, mert Iszokratész szerint a megfelelő szó a legbiztosabb jele a helyes gondolkodásnak (Marrou 1977: 177–179). Már nála, a retorikai nevelés „atyjánál” feltűnik az a gondolat, hogy a retorika gondolkodni és beszélni tanít.

A hellenizmus örökségét őrző első ismert latin nyelvű, **Cornificius**nak tulajdonított retorika szerint a szónoknak az a feladata, hogy „a szokások és a törvények által a polgárok érdekében szabályozott dolgokról tudjon beszélni, s amennyire lehetséges, vívja ki a hallgatóság helyeslését” (1,2,2; 2001: 9). Tankönyve elején és végén is hangsúlyozza, hogy a szabályrendszer elsajátítása csak állandó gyakorlással lehetséges (1,2,3; 2001: 10 és 4,56,69; 2001: 126). A disszertáció 4–9. fejezetéhez ebből a tankönyvből választottam a mottókat, mert e munka a középkorban Cicero *A feltalálásról* című retorikájával együtt a szónoklattan

tanításának alapja volt, a retorika klasszikus rendszerének „hasznosítását” az ezen tankönyvekhez írt kommentárok tanúsítják (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 131).

A feltalálásról szóló korai művében **Cicero** a retorikát az államtudományok részének tartja, az ékesszólás feladata pedig, hogy a beszédet alkalmassá tegye a meggyőzésre (*Előszó*, 5,6; 2012: 86). *A szónokról* szóló dialógusában Antonius azt nevezi szónoknak, aki „hallgatni kellemes szavakkal és a bizonyításra alkalmas gondolatokkal tud élni bírósági és minden más ügyben” (1,49, 213; 2012: 257). A *Szónok*ban a tökéletes, ékesszóló szónok leírására törekszik, aki híres meghatározása szerint „a fórumon és a közügyeket illető kérdésekben úgy beszél, hogy bizonyít, hogy gyönyörködtet, hogy megindít.” A szónoknak kiváló ítélőképességre van szüksége, az ékesszólásnak „mint minden egyébnek” a bölcsesség az alapja (21,69; 2012: 632). A dialektikát ő is fontosnak tartja a szónok számára (32, 113; 2012: 645). A gondolatalakzatok kapcsán jegyzi meg: „Szónokolni nem is egyéb, mint minden gondolatot vagy legalábbis a legtöbbet valamiképpen ragyogóra csiszolni” (39, 136; 2012: 652). Az érvelési közhelyek jelentőségére e művében is utal (36,26; 2012: 649), de részletesen *Topicájában* mutatja be őket (2012: 691–720).

Mivel más dolgokkal is meg lehet győzni, nemcsak beszéddel, **Quintilianus** azt a definíciót fogadja el, amely szerint a retorika a „jól beszélés tudománya” (2,15, 38; 2009: 188), ez a retorikafogalom az ő munkájának köszönhetően lesz a retorikai nevelés alapja. Jól beszélni és jól írni szerinte egy és ugyanaz (12, 10, 51; 2009: 815), *Szónoklattanának* 10. könyve az írásban végzett retorikai előgyakorlatok fontos módszertani forrása. Mindebből következik, hogy a retorika és a szövegalkotás kapcsolatát vizsgáló jelen disszertáció egyik legfontosabb forrása Quintilianus munkája.

A klasszikus retorika egységes rendszerként hagyományozódott a későbbi korokra, **Szent Ágoston** a következőképpen indokolta, miért van szüksége a keresztényeknek is az ékesszólásra: „ki merné azt állítani, hogy a hazugság elleni harcban fegyvertelenül kell az igazságnak a maga védelmében helyt állnia? [...] Talán úgy illik, hogy az előbbie [a pogányok] lényegre törően, világosan és hihetően adják elő a hamisat, az utóbbiak [a keresztények] viszont úgy beszéljenek az igazságról, hogy közben unalmat ébresztenek hallgatóikban, érthetetlen dolgokat mondanak nekik, s a végén senkit sem győznek meg közülük?” (*A keresztény tanításról* 4, 2, 3; 2012: 214) Mivel tehát az ékesszólásnak nagy szerepe van a jóra és rosszra való rábeszélésben, ezért ismerete szükséges a keresztény ember számára is. Szent Ágoston retorikafogalma nélkül a klasszikus rendszer nem öröklődhetett volna tovább a középkor századaiban, segítve a prédikáció irodalmának felvirágzását. A

retorikai elemzés szempontsora, amelyet a jelen disszertáció diákok dolgozatainak elemzésére használ, prédikációk elemzésére is kiválóan alkalmas (pl. Nagy 2013: 53–80).

A dialektika és a retorika egysége a 17. században bomlott fel, Perelman (1982: 3) ezt a szakadást **Petrus Ramus**nak tulajdonítja. Ramus a nyelvtant a helyes beszéd, a dialektikát a helyes érvelés, a retorikát pedig az ékesszólás és a díszes beszéd művészeteként határozta meg. Omer Talon 1572-ben jelentette meg az első olyan rendszeres retorikát, amely már csak a stílus eszközök tárgyalására korlátozódott, nem tárgyalta az érvelést. A retorika megítélését a mai napig befolyásolja, rontja az a szemlélet, amely a retorikát (és a retorikai nevelést) nem a gondolkodás és a beszéd fejlesztésének, hanem a „becsapás művészetének” tartja, a retorika tanítását pedig a manipuláció megtanulásával azonosítja. A disszertáció 2. részében igyekszem bizonyítani, hogy a retorikai nevelés célja ezzel teljesen ellentétes, a manipuláció felismerésére tanít meg.

Az angolszász országokban máig érezteti hatását **Hugh Blair** műve (1787, az első kiadás 1783-ban jelent meg). Blair célja, hogy a retorikával kapcsolatos félreértést tisztázza, a hamis díszek helyett igazi ékítményekkel lássa el, és visszaállítsa igazi helyére (1787: 6). Ennek érdekében foglalja össze 47 leckéből álló szintézisében a klasszikus retorikát gyakorlatias formában, saját korának irodalmából is merítve. A fogalmazástaniak szerint a kor ízlésétől függ, de a kifejezésben mértéket kell tartani. Blair kárhoztatja az ékes stílust, ha nem társul hozzá helyes tartalom, megválogatott és a tárgyhoz illő érvek. Az igazi kritika a jó ízlésből származik, ez pedig kiváló műveket olvasva csiszolódik, ennek a folyamatnak morális hatása is van (1787: 11). Az igazi ékesszólás annak a művésze, hogy az igazságot a meggyőzés és a rábeszélés érdekében a legkedvezőbb fényben tüntessük fel (1787: 303).

A 18. század végének másik jelentős retorikája **George Campbell** 1776-ban megjelent A retorika filozófiája (*The Philosophy of Rhetoric*) című műve. A retorikát dinamikus folyamatnak tartja, olyan művészetnek vagy tehetségnek, melynek segítségével a diskurzus (beszéd) a céljához illeszkedik (*that art or talent by which the discourse is adapted to its end*, Golden–Berquist–Coleman 1984: 149). A beszélő vagy az alkalom helyett Campbell rendszerében a hallgató befolyásolja az üzenet szerkezetét. Az érvelést a klasszikus hagyomány szellemében tárgyalja, a nyelvhasználattal, a stílus világosságával is értékes fejezetek foglalkoznak (Golden–Berquist–Coleman 1984: 157–163). Az amerikai fogalmazás- és beszédtanításra nagy hatást gyakorolt a beszéd négy céljának és az elme négy tevékenységének párhuzamba állítása: megvilágítani a megértést, gyönyörködtetni a képzeletet, megindítani az érzelmeket, befolyásolni az akaratot (RL 194).

Campbell rendszere logikai teljességét **Richard Whately** 1828-ban megjelent A retorika alkotóelemei (*Elements of Rhetoric*) című művében érte el (Golden–Berquist–Coleman 1984: 163). Ez a munka a magyar nyelvű retorikai összefoglalókra, tankönyvekre is hatott, például Acsay Ferenc retorikájára. Whately az érvelésre szűkítette lélektani alapú vizsgálatait, a retorikát az érvek fellelésének és elrendezésének művészeteként (*the art of inventing and arranging arguments*, Golden–Berquist–Coleman 1984: 163) határozta meg. Szűkebb értelemben a meggyőző beszéd (*Persuasive Speaking*), tágabb értelemben fogalmazás (*Composition in Prose*, 1872: 3), a retorika tehát érvelő fogalmazás (*argumentative composition*, RL 1286). Szintén a mai napig érezhető fejtegetéseinek hatása a bizonyítási kötelezettségről (*Burden of Proof*) és a feltételezések természetéről, amelyet Arisztotelészhez hasonlóan ő is a többség véleményéből vezet le (Golden–Berquist–Coleman 1984: 172).

A fogalmazás pszichológiai megközelítését Campbell teóriája nyomán **Alexander Bain** Angol fogalmazás és retorika című kézikönyve (*English Composition and Rhetoric: A Manual*, 1866) dolgozta ki. A stíluseszközöket mentális műveletekkel kapcsolja össze, szerinte az elme természetes működéséhez tartozik a metafora, metonímia, antitezis alkotása. A hallgató érzelmeire pedig ezek segítségével könnyebben hathatunk. Bain pszichológiájának alapja, hogy az ember célja az örömszerzés és a fájdalom elkerülése, ezért az elképzelt jövőbeli állapotot szem előtt tartva cselekszünk. Szintén Bain nevéhez fűződik a fogalmazás műfajainak az amerikai esszétanításban máig használatos (*description, narration, exposition, persuasion*) felosztása, valamint a bekezdésszerkesztés és a tételmondat központi szerepének megállapítása (Enos 1996: 63).

Ivor Armstrong Richards a jelentés szempontjából közelítette meg a retorikát is, Campbell munkájával azonos című könyvében a retorikát a félreértések és ellenszereinek tanulmányozásaként határozza meg (*a study of misunderstanding and its remedies*, Golden–Berquist–Coleman 1984: 192). Richards szerint a gondolkodást a nyelvhasználat vizsgálatával ismerhetjük meg (Golden–Berquist–Coleman 1984: 199). Richards jelentéseméletének központi eleme a jelentés relativitása: a szimbólum és a referens között nincs szükségszerű kapcsolat, a nyelv alapvetően metaforikus (Golden–Berquist–Coleman 1984: 198). A szavak helyes jelentése csak babona, a jelentést mindenki saját tapasztalataival tölti ki a kontextus alapján (Golden–Berquist–Coleman 1984: 195). A nyelv szemantikai relativizmusra alapozott elemzése segíthet megérteni, hogyan születnek a félreértések (Golden–Berquist–Coleman 1984: 198). A szemantikai relativizmus, a retorikának mint a

félreértéseknek és ellenszereinek tanulmányozása a fogalmazástanítás, különösen a műelemző fogalmazás tanítása szempontjából is érdekes.

Kenneth Burke nevéhez fűződik a dramatizmus öt kulcsfogalma, a híres pentász (*act, scene, agent, agency, purpose*, 1969: XV), a retorikai szempontú műelemzéshez az ehhez kapcsolódó öt kérdést (*mi történt, mikor vagy hol, ki tette, hogyan tette és miért*) is felhasználja. A meggyőzés szempontjából fontos másik kulcsfogalma az azonosulás (*Identification*, 1969b: 55). Az azonosulás, („konszubsztancialitás”) a hallgatóval a legkönnyebb akkor, ha az ő nyelvét beszéljük (beszéd, gesztus, hangnem stb.). Az azonosuláshoz kapcsolja Burke az arisztotelészi toposzok és az enthüméma meggyőző erejét is (1969b: 56). A „fiktív olvasó szellemi beszélgetésbe vonása” (Somi 2003: 3) a jó esszé írásának egyik feltétele is. Burke-től magyarul is olvasható az identifikáció, autonómia, konszubsztancialitás, rend értelmezéséről a *Motívumok retorikája* néhány részlete (Szabó–Kiss–Boda 2000: 357–384).

A retorika etikai szempontú meghatározásának legfontosabb huszadik századi példája **Richard Weaver** kilenc esszéje (1953). A beszéd hatalmával kapcsolatos fentebb már említett platóni gondolatból indul ki, a retorika feladata szerinte, hogy a megértésből és a cselekvésből olyan egységet teremtsen, mely felülmúlja a tudományos megfigyelést (1953: 24). Weaver rendszerében minden cselekvésnek és minden kijelentésnek következménye van, semmi sem „vész el”. Az igazi retorika ennek megfelelően az emberek tökéletesítésén dolgozik azáltal, hogy megmutatja nekik önmaguk jobb változatát (1953: 25). Weaver elméletének további elemeit az érvtípusokkal kapcsolatban tárgyalom, itt csak a retorika meghatározására tértem ki.

A belga filozófus és jogász, **Chaïm Perelman** *Új retorikája* (*La nouvelle Rhétorique*) a klasszikus alapokra épül, Arisztotelész dialektikájának egyenes leszármazottja (Golden–Berquist–Coleman 1984: 427). Az új retorika a gyakorlati érveléssel foglalkozik, elméleti alapját a dialektika képezi, a retorika ennek gyakorlati alkalmazása. A stíluseszközöket is érveknek, nem ékítményeknek tekinti. A gyakorlati érvelés kiegészíti a formális érvelést, nem áll szemben vele, középpontjában a hallgató van. A meggyőzés, a lelkek összekapcsolódása (*le contact des esprits*, 1958: 19) csak a jelenlét (*présence*; 1958: 155) megteremtésével valósulhat meg, ennek eszköze lehet az érvforrás, a stíluseszköz vagy az elrendezés is. Az érvek felosztását az 5.3. fejezetben ismertetem.

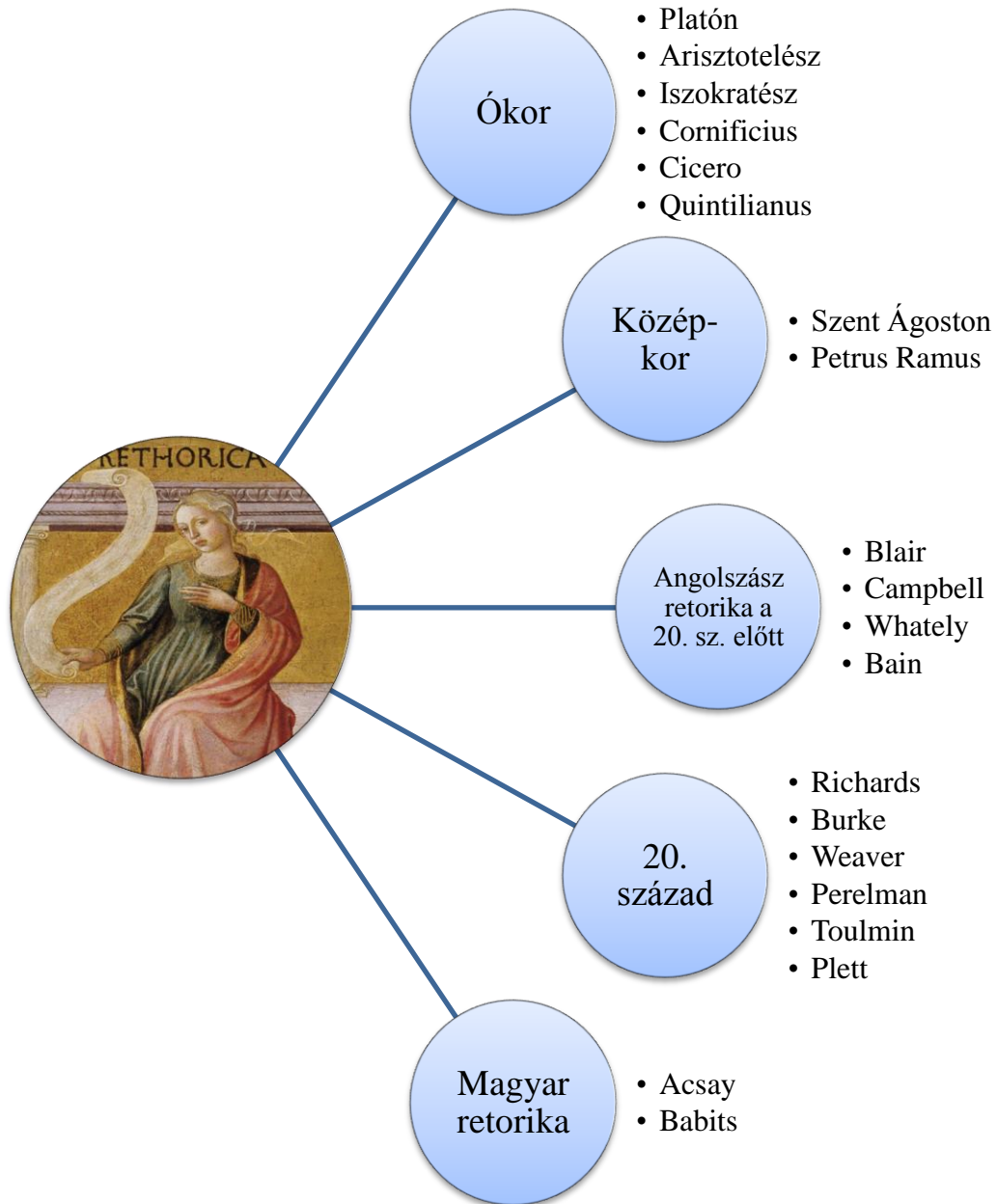
Stephen Toulmin munkáját (*The Uses of Argument*, 1958) az érvelés kapcsolja a retorikához. Olyan „racionális eljárást” (eljárásmódokat és kategóriákat) keres, amelyekkel az általános állításokat alá lehet támasztani (Toulmin 1958: 7). A Toulmin-modell az érv

anatómiai szerkezetét tárja fel. Az érvelésmező egyfajta kontextus, amely megadja, milyen feltételek között érvényes az érv (mezőfüggő; *field-dependent* vagy mezőtől független; *field invariant* érv, 1958: 15.) Az érvek gondolkodási mintákon alapulnak, ezért Toulmin szerint nem jogos a logika és az ismeretelmélet elválasztása (Toulmin 1958: 252–259). Retorikai szempontból a Toulmin-modell egyrészt az érvek elemzésének és megítélésének módszere, másrészt azért fontos, mert terminológiája megszünteti a külső és a belső érvek közötti különbségtételt (Golden–Berquist–Coleman 1984: 377). A gyakorlati érvelés kezdeteit Toulmin is az érvforrásokra és Arisztotelész munkásságára vezeti vissza (Golden–Berquist–Coleman 1984: 397). A módszer elemeit részletesen az 5.3. fejezetben mutatom be.

A retorika klasszikus meghatározására építi retorikai szövegelemzését Heinrich F. **Plett** is (2001: 1). A jó beszéd művészete összekapcsolódik a szövegalkotás elméletével. A retorikát a kommunikáció gyakorlatára építő, a hatást szem előtt tartó szövegalkotási technikának vagy módszernek tartja. Mivel a retorikai „művészet” szabályai szerint alkot szövegeket, az eredménye tudományos eljárás által konstruált diskurzus lesz. A jelen disszertációban használt elemzési módszer szempontjából kulcsfontosságú Plett alapgondolata, hogy a hagyományosan produkcióközpontúnak tartott antik retorikát szövegelemzési módszerként lehet használni (Plett 2001: 1). Munkájának további fejezeteiben a retorika normatív kategóriáit elemzési szempontokként használva közelít az általa választott szövegekhez.

A magyar retorikák közül azért emelem ki a bencés szerzetes-tanár, **Acsay Ferenc** *A prózai műfajok elmélete* c. összefoglalóját (1889), mert kitűnően mutatja annak a hagyománynak továbbélését, amely szerint a retorika a prózai művek elméletével azonosítható (ismertetését ld. részletesen Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 223–225). Előszavában Acsay maga is hivatkozik arra, hogy munkájában a szónoki művek elemzését és az érvelés tárgyalását Whately, az írásművek felosztását, a műfajokat, az értekezésről szóló részeket, a mondat- és szakaszépítést, a stílusról és a szerkezetről szóló részeket pedig Bain alapján foglalta össze. A fogalmazástani szempontjából tanulságos, hogy mondat- (I. rész) és a szakaszépítés (a bekezdést nevezi így, II. rész) tárgyalása után az írásművek felosztásán (III. rész) belül az értekezés műfajához kapcsolja a fogalom meghatározás tanítását, az indukciót, a dedukciót és az érvelést (1889: 175–267). *Az értekezés előadása* című részben pedig logikusan kapcsolódnak ehhez a „nyelvi irány sajátságai”, a stilisztika (1889: 267–336). Ezek a sajátságok, erények az értekezés esetén a világosság, a határozottság (egyértelműség), a szemléletesség és az élénkség (a stílus erényekhez pedig szintén a klasszikus rendszert

követve kapcsolja a stíluseszközöket). Az utolsó fejezet az előadásmód kérdéseire is kitér, a mű tehát valóban a retorikai nevelés és a retorikai hagyomány egységes rendszerén alapul.



1. 1. ábra: A fejezet retorikadefiníciói

A retorikai nevelésről szóló talán legismertebb magyar tanulmány **Babits Mihály** *Irodalmi nevelés* c. írása a fogarasi gimnázium értesítőjében (1909/1978: 87–99). A tanulmány retorikadefiníciója szintén híres: a stilisztika és a retorika egy stúdium, amely egy oldalról „gondolkodni, más oldalról beszélni tanít, a szó legtágabb értelmében. Az olvasás is gondolkodás, s az írás is beszéd” (1909/1978: 87). A retorikai nevelés hagyományának ismeretében jelenti ki Babits, hogy a középiskola feladata, hogy gondolkodni és beszélni tanítson. A retorika és a stilisztika „magasabb *beszéd- és értelemgyakorlat*”, edződés az életre

(1909/1978: 99). Babits is hivatkozik Quintilianusra, az ő ideálja is a *vir bonus dicendi peritus*, aki képes gondolkodni és kifejezni gondolatait, valamint megérteni és élvezni másokét (1909/1978: 99). A gyakorlatról élesebb képet kapunk, ha megvizsgáljuk, milyen dolgozatokat íratott Babits saját VII. osztályával Fogarason az 1910/1911. tanévben magyar nyelvből: „1. A légnymás bemutatására szolgáló kísérletek, 2. Mikes Kelemen, mint humorista, 3. Balassa és Csokonai. Két lírikus összehasonlítása, 4. Kölcsey, mint ódaköltő” (Csokonai-Illés: 2010: 218–219). A fogalmazástanítás tehát a tantárgyak közötti integráció eszköze is volt (így például az indukció és a dedukció műveletét is gyakoroltatni lehetett), de a műfajelméletre és az összehasonlítás gondolkodási műveletére is épített. A Mikes-tétel pedig mutatja, hogy a humor is jelen volt a tematikában (ma is gyakori vád, hogy kevés a humoros irodalmi mű az irodalomtanításban).

A retorika fogalma tehát jóval szélesebb, mint a „szónoklás művészete”, a kezdetektől a művelt és jól beszélő/gondolkodó (az igazságot meglátó és megfogalmazó) ember nevelését értették alatta. A retorika interdiszciplináris volta már e fejezetben kiderült, a dialektika, topika, poétika, logika, filozófia, etika, pedagógia, stilisztika, lélektan, jelentéstan, szövegtan és a kommunikáció kapcsolódási pontjaira utalást tettem. A következő fejezet ezzel szemben mindezekről a tudományokról, a grammatikáról, és néhány új diszciplináról – a konverzációanalízistől, a pragmatikától, a pszicholingvisztikától és a kontrasztív retorikától – elhatárolva szűkíti a retorika fogalmát.

1.2. Elhatárolása más tudományoktól

Arisztotelész szerint a **dialektika** a retorika párja (1354a; 1999: 29), a helyes vitatkozás tudománya (RL 1069). A gyakorlati érvelést Arisztotelész a *Topikában* (2004a, 2004b), a *Rétorikában* (1999, 2012) és a *Szofisztikus cáfolatokban* tanulmányozta (RL: 712). Perelman az egy hallgató előtti érvelés eseteként tárgyalja (1958: 46–53), ő is idézi Zénon híres hasonlatát, mely szerint a dialektika leszűkíti a szavak jelentését, ökölbe szorított tenyérhez, míg a retorika nyitott tenyérhez hasonló (1958:47). A retorikában és a dialektikában közös, hogy kvázilogikai vagy valószínűségi érvelésre épülnek. A *Révai nagy lexikona* szerint a dialektika a „fogalmakkal való módszeres bánásmód, a fogalom éleselméjű, ötletes elemzése” (1912/1990: 511–512). A mai középiskolai retorika-tananyag része a vita, a kompetenciafejlesztő oktatásban a disputa, érvek kártyán, akadémiai vita, konstruktív vita, sarkok, vitaháló módszerét is alkalmazzák (Pethőné 2005: 205, 211, 216, 264, 284, 300).

Szabályok szerint zajló vitaversenyek is léteznek középiskolások számára, ilyenek a Disputa vagy a Vitázik a világ ifjúsága.⁸



1.2. ábra: A „retorikai esernyő”, a fejezetben tárgyalt tudományok

Perelman (1982: 1–8) bemutatja, hogy Arisztotelész műveiben a formális **logika** és a gyakorlati érvelés még párhuzamosan van jelen, Ramus fent említett felosztása azonban leválasztotta a retorikáról a dialektikát, Kant pedig a logikát a formális logikával azonosította (1982: 4). A logika mesterséges szimbólumokat használ, axiómái szükségszerűen igazak, levezetései egyértelműek, személytelenek és nem vitathatók. A gyakorlati érvelés ezzel szemben valószínűségeen alapul, többértelmű lehet, mert a nyelvet használja, nem mesterséges szimbólumrendszert, igazságát külső forrásból (pl. tekintélyek) is merítheti (Perelman 1958: 17–19). Az argumentáció tanítását a mai középiskola nem választja el a retorikától, a logikai ismeretek azonban kiszorulni látszanak a tantervből.⁹

⁸ Ld. Hunya 1998, Galambos–Grohe–Kiss–Mikó–Takács–Vajnai 2010. és <http://www.jugend-debattiert.eu>

⁹ Ennek ellentmondani látszik az igény a logikus fogalmazásra és a logikát népszerűsítő kiadványokra pl. Drösser 2012 vagy tanulóknak szóló logikai segédletekre pl. Weimer 2008, Detel 2011, Dufief 1995, Niquet 1996; magyarul G. Havas 2002.

Az ókorban a retorikai nevelés a **grammatikatanárnál** kezdődött (Quintilianus 2009: 85–126). A helyesírás, helyes beszéd, helyes felolvasás, a költők magyarázata képezte azt a szilárd alapot, amelyet ha nem rakunk „a jövő szónok alá, mindaz, amit rá építesz, összeomlik” (Quintilianus 1,4,5; 2009: 86). A nyelvtani ismeretek alapozták meg a helyesség stíluserényét, az etimológiai ismereteket, a nyelvszokás és a tekintélyek tiszteletét. Később a grammatika a retorikával és a dialektikával alkotta az ismeretek alapját képező *triviumot*. Ezt a fajta közelítést a nyelvhez még mai tankönyvekben is megtalálhatjuk (Joseph 2002). E könyv utolsó fejezete (2002: 225–265) az olvasást és a fogalmazást kapcsolja a nyelvtanhoz és a logikai fejezetekhez. A grammatika általános iskolai és középiskolai oktatása ma is sok problémával küzd, még a tankönyvekben is előfordul félreértés (jól használható, átfogó gyakorlókönyv Adamikné–Hangay 1999). A nyelvtanra a gondolkodásfejlesztés és a helyesírás megalapozása miatt is szükség van (Hangay 1996: 6), kisiskolás kortól kezdve.

Arisztotelész **Poétikája** óta a költészet, tágabb értelemben az irodalom elméletét jelenti (RL 945), az alakzatok és a szóképek területe kapcsolja a retorikához, mint a költői szövegek tudománya felhasználja a retorika kidolgozott módszereit (1974). A költői szövegek olvasása, felolvasása, elemzése, kritikája kezdettől fogva a retorikai nevelés része volt. A költői szövegek fiktívek (RL 946), bizonyítékként a retorika is felhasználhat fikatív példákat (*Rétorika* 1393b; 1999: 116–117). A magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségi írásbeli vizsga középszinten választható két feladata, a műelemzés és az összehasonlító műelemzés a retorikai nevelésnek ezt a hagyományát őrzi.

A **jelentéstan** a poétika mellett a grammatikához is szorosan kapcsolódik (RL 586). A rendszerbeli (szemantikai) jelentéstől a 70-es évek óta megkülönböztetik a konkrét megnyilatkozás ún. pragmatikai jelentését. A kognitív nyelvészet I. A. Richards elméletéhez hasonlóan a megismerés szempontjából vizsgálja a nyelvet és a jelentést (RL 587). A poétika, a retorika és a jelentéstan kapcsolatát mutatja Richards 1929-ben végzett vizsgálata, amelyben ismeretlen versekről íratott elemzéseket egyetemistákkal, ez alapján nézte, hogyan tulajdonítanak jelentést a szövegnek, hogyan követik a gondolatmenetét (1929: 6–7). Következtetéseibe és gyakorlati tanácsaiba fentebb már említett jelentéselméletét is beépíti. A megértés szintjeit elemezve Richards az intellektuális diszkriminációt („ez nem az”) a harmadik szintnek tartja, ezt az állatok már nem érik el (1929: 306–307). A szótári jelentés (*dictionary understanding*) azonban költői szövegek esetén veszéllyel is járhat, ha a jelentés leszűkítéséhez vagy a mű által közvetített érzelmek hibás interpretálásához vezet.

Az anyanyelvi nevelés kezdetén a jelentéstan az olvasástanítást könnyítheti meg (Hangay 1996: 6). Később az elemzett mű vagy szöveg megértése és a nyelvi kifejezés

érthető, világos volta a grammatikai helyesség mellett a szövegalkotás értékelésének fontos ismérve lesz. A jelentéstan lehetőséget nyújt az irodalom és a nyelvtan egyensúlyban tartására; a denotatív, szintaktikai, lexikológiai és pragmatikus jelentés és a jelentésmező fogalma, a konnotatív jelentés fogalmának ismerete megkönnyítheti az irodalomtanítást (Hangay 1985: 30–35 és Adamikné Jászó–Hangay 1999: 203–247). A művek megközelítése ezáltal teljesebb lehet, a fogalmazástanítás fejlesztése, az analízist követő szintézis pedig a stilsztika tanítását alapozhatja meg.

A stílus (*elocutio*) a klasszikus retorikában a szónok harmadik feladata, a nyelvi megfogalmazás, az elgondoltak kifejezése volt. A Petrus Ramus és Omer Talon nevéhez kapcsolt fordulat bontotta meg a retorika és a **stilsztika** egységét (ld. fent). Plett (1988: 131) stílusretorikának nevezi a retorika, a poétika és a stilsztika találkozásából született diszciplínát. Tanulmánya második részében a stilsztikához a fonológiai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai, graféma- és textológiai alakzatokat sorolja. Retorikai szövegelemzésében (2001) azonban már a stíluserevényeket és a stílusnemeket is megfigyelési szempontnak választja.

A különböző stilsztikai irányzatok (funkcionális, pragmatikai stb.) tárgyalása nem fér bele ebbe az alfejezetbe. A kortárs alakzat kutatás a kognitív szemléletnek megfelelően a megértés, a befogadóinterpretáció nézőpontjából vizsgálja az átvitt jelentésfajtákat (Nemesi 2009: 111). A disszertáció stílusfejezete nem stilsztikai elemzést szeretne adni, hanem inkább a retorika és a stilsztika egységét megőrizve, Perelman (1958: 225–241) megközelítését követve a stílusnak a jelenlét (*présence*) megteremtésében és az érvelés szükségleteihez való alakításában játszott szerepét szeretné vizsgálni.¹⁰

A retorika a **szövegtan** előzményeként évszázadokon át a prózai műfajok elmélete volt, legfőbb érintkezési pontjuk az azonos tárgy, a szöveg (RL 1165). Balázs Géza szerint az ókori retorikák „voltaképpen «rejtett» szövegtanok” (RL 1168). A klasszikus szerzők a meggyőző szöveg megszerkesztéséhez szolgálnak hasznos tanácsokkal. A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga szövegalkotási feladatában a pontok egyharmadát a tanuló a megszerkesztettségre (tehát akár szövegtani ismereteinek gyakorlati alkalmazására) kapja. Jelen disszertáció két fejezete, a műfajjal foglalkozó 5.1. és az elrendezést tárgyaló 6. fejezet érinti leginkább a szövegtan kutatási területét.

Róka Jolán a retorikát a **kommunikációelmélet** hét hagyománya közül egyiknek nevezi (2010: 25). A kommunikációt a diskurzus művészeteként, a retorikát pedig a

¹⁰ A retorika és a stilsztika kapcsolatáról bővebben: A. Jászó –Aczél 2004.

kommunikációról való humanista, értelmező gondolkodásmódként értelmezi, amely a jól megszerkesztett nyilvános beszédet tekinti kommunikációnak. A nyelvi kommunikáció célja, hogy „jelentést stimuláljon konvencionális szimbólumok használata révén” (Róka 2010: 28), a kommunikáció a kódoló és a dekódoló közötti információátadás folyamata. Bahmer (1991: 3–39) szerint a német fogalmazástanítás didaktikája a kommunikációs modellen alapul, a „kommunikációs képesség fejlesztése”, a kommunikációs helyzetnek való megfelelés áll a középpontjában, a meggyőző beszéd vagy írás jóval kisebb szerepet kap. Erre a problémára az M 2.1. és az M 2.2. fejezetben a tantervelemzéssel kapcsolatban részletesebben kitérek, itt csak annyit említenék, hogy a retorikai nevelés módszerei, az olvasás, a mintakövetés, a fogalmazás, a vita alkalmasak annak tanítására, amelyet Róka Jolán – Foss és Griffin nyomán – ösztönző szónoklattannak nevez (2010: 26–27). A jelen disszertáció fő célja annak bizonyítása, hogy a fogalmazástanítás és a retorikai elemzés kombinációja segítheti a tanulókat a megértésben, az értékteremtésben és a másik látásmódja iránti tisztelet kialakításában. További érintkezési pont a retorika és a kommunikációtan között a nem verbális szint és a propaganda vizsgálata, amelyre Perelman is kitér (Róka 2010: 29–36, Perelman 1958: 68–78).

A strukturalista irányzatok a nyelv formális leírására törekedtek, a funkciót nem vizsgálták, a szituációs jelentéseket a funkcionális szemléletű irányzatok, például az interaktív szociológia helyezte fókuszába, az etnometodológia pedig a gyakorlati gondolkodás hétköznapi módjait kezdte vizsgálni (Boronkai 11–17). A **diskurzuselemzés** a *diskurzust* az alkotás és befogadás folyamatára, a *szöveg* szót a végeredményre használja (Boronkai 2009: 31). A **konverzációelemzés** az etnometodológia módszereivel, induktív módon írja le a spontán társalgás stratégiáit, azokból általános szabályokat elvonva. A diskurzuselemzés tágabb fogalom, deduktív módszerrel, az interakció céljából kiindulva elemez, írott szövegeket is (Boronkai 2009: 49). A retorikai elemzés módszere, amelyet a disszertációban a dolgozatok elemzésére használok, inkább a diskurzuselemzéssel rokonítható. A retorikát általában a szabályok szerint alkotott, hagyományos formájú (prototipikus) szövegek alkotásának művészeteként tartják számon, de a tanulói dolgozatok mutathatnak olyan kognitív folyamatokat, amelyek a hétköznapi, spontán társalgás és a megalkotott szöveg határmezsgyéjén mozognak, így a konverzációelemzés módszereinek megfigyelése is tanulságos volt számomra.

Tátrai Szilárd a **pragmatikát** szűkebb értelemben a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat kontextusa közötti kapcsolatok tanulmányozásának (2011: 13), tágabb értelemben a nyelvhasználat alapelveinek tanulmányozásaként határozza meg (2011: 14). A

pragmatikai „esernyő” alá a grammatika, az alkalmazott nyelvészet, a nyelvészeti határtudományok és a kommunikációközpontú nyelvészeti diszciplínák kerülnek (2011: 17). Ez utóbbi kategóriába tartozik a retorika, a stilisztika, a szövegten, a diskurzuselemzés és a társalgáselemzés mellett. A pragmatika több olyan szempontot (nézőpont, idézés, történetmondás) is tárgyal, amelyek vizsgálata a műelemző dolgozatok feladatutasításában is gyakran szerepel. A retorikai elemzés szempontrendszeré alapján azonban maga a retorika tűnik ilyen „esernyőnek”, amely nem a kommunikációt, a megnyilatkozást, hanem a hatáskeltő, meggyőző kommunikációt és annak szabályrendszerét vizsgálja (Bahmer 1991: 62).

Nemesi Attila László a pragmatikát kommunikációtudományként határozza meg (2013: 177): „a pragmatika egyfelől a beszélői szándékok implicit nyelvi kifejezésmódjaival, másfelől azok megértésével és a lehetséges félreértések okaival foglalkozik.” A pragmatika kutatói közül sokan lebecsülik a retorikát, Nemesi azonban a grice-i implikatúra fogalma alapján vizsgálja a retorika olyan kulcsfogalmait, mint az enthüméma, a trópus és a gondolatalakzat (Nemesi 2013: 182, 2012: 249–271). A pragmatika a befogadó oldaláról tanulmányozza a megértést, a beszédet a retorikához hasonlóan cselekvésnek tartja, a szó jelentését használatával azonosítja; az implikatúrák tanulmányozása bizonyította, hogy a kódolás csak a konstatív kijelentést tárja fel (Boronkai 2009: 21–25). A relevanciaelmélet szerint a gondolatok konceptuális reprezentációk, igaz/hamis felvetések, melyek implicit módon egyéb információkat implikálnak, ezek megfejtésében a kontextusnak fontos szerepe van. Ez a retorika központi fogalmával, az enthümémával, valamint kiegészítésének folyamatával rokonítható. A klasszikus retorika azonban a szándék kommunikatív és informatív elemét nem különbözteti meg úgy, mint a kognitív és a kommunikatív relevancia elve (Boronkai 2009: 28); az illőség (*aptum*) fogalma a retorikai szituációhoz, nem a kommunikatív szituációhoz való illeszkedést jelenti.

Gósy Mária (1999: 9) a nyelvet az emberi viselkedés sajátos formájaként határozza meg, amelyben a szokásokon alapuló, egymással összefüggő jelrendszer használata történik. A **pszicholingvisztika** sok olyan területet vizsgál tudományos módszerekkel, amelyek a retorikai nevelés feladatai közé tartoztak az évszázadok során. Ilyen az anyanyelv-elsajátítás, a beszédprodukción és a spontán beszéd, a beszédészlelés és beszédmegértés, a mentális lexikon vagy az olvasási folyamat vizsgálata. Külön érdekes terület a rögtönzés esete (Bóna 2009: 26–42), ez a beszédprodukción folyamat szempontjából félszponán beszéd, az anyaggyűjtésen és a tervezésen kívül nincs lehetőség az előadásmód gyakorlására. Ez volt a retorikai nevelés csúcspontja, hiszen ebben a helyzetben derült ki, mennyire vált a tanult

elmélet, a diskurzussajátosságok ismerete a szónok „vérévé”. Az okfejtés figyelemmel kísérése, a kifejezésmód és az előadásmód együttes szervezése komoly figyelmet kívánt a szónoktól, erre a megmérettetésre készült írásban kidolgozott fogalmazványjaival. A retorikai nevelés a normákra, szabályokra helyezte a hangsúlyt, de a zavarok, tévedések ismerete, elemzése, a pszicholingvisztika kutatásai értékes adalékokkal szolgálnak a pedagógus számára, hiszen diagnosztizálni lehet azt a szintet, ahol a tanuló jelenleg van, vagy felismerni az okot, amiért valahol elakadt. A jelen disszertáció egyik legfontosabb módszere szintén a hibaelemzés, a retorikai elemzés során feltárt jelenségek értelmezése, összevetése a tanterv követelményeivel és a retorikai nevelés normáival.

1966-ban publikálta Kaplan híres tanulmányát a dél-kaliforniai egyetemen a kulturális mintákról az interkulturális nevelésben. Megfigyeléseiben fontos szerepet játszottak az esszéírás különbségei, felfedezte, hogy az angolszász-európai esszé inkább lineáris, a sémi viszont párhuzamos, a keleti pedig indirekt megközelítéssel él (Enos 1996: 146). A kategóriákat és a megfigyeléseket többen bírálták, de a Sapir–Whorf-hipotézisen alapuló megfigyelései a keleti (inkább induktív, befogadó-központú) és a nyugati (inkább deduktív, író-központú) retorikai mintákról, a bekezdésszerkesztés eltéréseiről, az arisztotelészi logika hatásáról a nyugati nyelvi mintákra, a modern elméletek hatásáról az idegen nyelvű íráskészség kialakítására hasznosak lehetnek az anyanyelvű fogalmazástanítás számára is (Connor 1996: 64–70).

Az új **kontrasztív retorika** meghatározása (Connor 1996: 9) magában foglalja az alkalmazott nyelvészetet (az anyanyelv és a tanult idegen nyelv kölcsönhatásait), a nyelvi relativitás elméletét, a szövegnyelvészetet, a diskurzustípusok, az írástudás hatásának vizsgálatát és a fordításelméletet. A hetedik gyökere a kontrasztív retorikának maga a retorikaelmélet, amely az írást mint meggyőzést, a hallgatóság befolyásolásában betöltött szerepe alapján vizsgálja. A kontrasztív retorika alkalmazza például Toulmin vagy Perelman elméletének tanulságait is az esszéírás „interkulturális” tanításában (Connor 1996: 69–70). Kaplan és követőinek módszerei: a reflektív vizsgálat (*reflective inquiry*), amely a megfigyelés alapján tárja fel a problémákat, továbbá a hibaelemzésen alapuló mennyiségi leíró kutatás (*quantitative descriptive research*) szintén hasznos lehet tanárok számára is.

Az 1.1. fejezet a retorika megközelítésmódjait vette sorra, azt vizsgálva, hogyan értelmezték és hasznosították története során, az 1.2. fejezet viszont azt tekintette át, miben más a retorika, mint azok a tudományok, amelyekkel a retorikatörténet során rokonították. Látható, hogy a retorika „esernyőként” elődje és társa több ókori és modern tudománynak; a retorikai nevelés alapja ezen területek együttműködése „középkorok fokán”, a

kompetenciafejlesztés érdekében. A következő három fejezet, a kutatási előzmények és a retorikai elemzés bemutatásával további bizonyítékot szeretne nyújtani arra, hogy a retorika hasznos a szövegalkotás fejlesztése szempontjából.

1.3. Kutatási előzmények

A tanulók logikus gondolkodásának tanulmányozására Magyarországon több felmérést is végeztek. Az induktív (Csapó Benő 1998), és a deduktív (Vidákovich Tibor 1998) gondolkodás szintjét, valamint a nyelvi-logikai műveletrendszer fejlettségét (Csapó–Csirikné–Vidákovich 1987) is vizsgálták és leírták magyar kutatók. Ezek a mérések főleg a formális logikai műveletek végzésére koncentráltak. A logikai problémák megoldását éppen az teszi nehezzé, hogy több különböző mentális modellt kell kifejleszteni hozzá (Wood, Brian 1998: 183). A nyelvi tudatosság és az írásbeliség elsajátítása szorosan összefügg a konkrét gondolkodásról a formális gondolkodásra való áttéréssel. Brian Wood azonban azt is hangsúlyozza, hogy a művelt (akár a formális logikával foglalkozó) felnőttek sem érvelnek mindig a logika szabályai szerint. Ez figyelmeztethet arra, hogy ne csak a helyes ítéletek számával akarjuk meghatározni a diákok érveléstechnikájának fejlettségét.

Hosszabb, összefüggő írásműveket elemzett ötletes kísérletsorozatában Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit (1959). Ez a munka tárgyigazoló fogalmazásként határozza meg és elemzi az általános iskolás korosztály érvelő dolgozatait. A kísérletsorozat szintén logikai szempontú volt, a szillogizmusláncolat relevanciáját, egyenességét, megszakíthatatlanságát és előremozgását vizsgálta. Kutatásuk eredményeit alkalmazta 3. és 4. osztályosok elbeszélő és leíró fogalmazásainak elemzéséhez Kernya Róza (1988). Kernya Róza jelölésrendszere nagyon jól alkalmazható lenne az érettségi dolgozatok minősítésére, különösen a megszerkesztettség szempontjában (1988: 215).

Orosz Sándor felméréseiben a fogalmazások értékeléséhez 18 szempontot gyűjtött össze, ezeket három, az írásbeli érettségi vizsga javítókulcsához hasonló kategóriára osztotta: a tartalom kimunkálása, a szerkesztés és a stilizálás műveletei. Az első szemponttal értékelte a helyes ítéletalkotást, az ítéletkapcsolást, ennek következetességét és az argumentációt. Felsorolt még néhány vizsgált műveletet: mellérendelés, szétválasztás, implikáció, következtetés, bizonyítás, cáfolás, absztrakció, általánosítás (Orosz 1972: 41–43).

Kádárné Fülöp Judit (1990) az IEA-mérések kapcsán többször kiemeli, hogy a vizsgálatosorozat legrosszabb eredményét az érvelési feladatban érték el a diákok, még a legjobb gimnáziumok diákjai sem teljesítettek az ötös skálán hármasnál jobban ebben a

feladatban. A mérés értékelési szempontjai (Kádárné 1990: 22) a klasszikus retorika által megállapított feladatokra (*inventio, dispositio, elocutio, pronuntiatio*) épülnek, az érvelő fogalmazásokat összbenyomás, tartalom, szerkezet, hangnem/stílus és nyelvhelyesség alapján pontozták (Kádárné 1990: 110).

A Horváth Zsuzsanna által publikált felmérés holland mintát követett, értékelési szempontrendszer a következőket tartalmazta: címzett, kommunikációs kontextus, terjedelem, műfaj, az érvek száma és tartalma, címadás, saját állásfoglalás (Horváth 1998: 165–197). A gondolkodási műveltek összetettsége mellett az írott nyelvi norma szabályai is nehezítik az érvelő diákok munkáját. Molnár Edit Katalin felveti egy tantárgyi kereteket átlépő fogalmazási program ötletét is, kiemeli, hogy „az írásbeli szövegalkotás kiváló eszköz lehet a különböző gondolkodási műveletek és képességek fejlesztésére” (2001: 226). A szövegértési mérések következtetései (pl. Horváth 1998, Vári 2003) mindenképpen tanulságosak a szövegalkotást illetően is, hiszen például a nyelvi hátrány a szövegalkotásban is érezteti hatását. A szövegalkotás mérésének nagy problémája, hogy egy mérési alkalom nem ad képet a képesség színvonaláról, illetve ugyanaz a tanuló is más színvonalon készít elbeszélést, mint érvelést (Molnár 2000: 51–52).

A fogalmazástanítás is kamatoztathatja Gardner elméletét az intelligencia hét fajtájáról, melyek közül az iskola leginkább csak az első kettőt értékeli és méri (nyelvi, *linguistic* és logikai matematikai, *logical-mathematical* 1999: 41–42). A művészettel kapcsolatos három (zenei, *musical*; testi-kinesztetikus, *bodily-kinesthetic*; téri, *spatial* 1999: 42) és a személyiséggel kapcsolatos kettő (személyiségek közötti, *interpersonal* és személyiségen belüli, *intrapersonal* 1999: 43) intelligencia kevésbé ismert. Gardner meghatározása szerint ugyanis az intelligencia problémamegoldási vagy alkotási képesség, amelyet egy vagy több kulturális környezetben értékelnek (1999: 33).¹¹ A retorika fent ismertetett meghatározásaiból látható, hogy az érzelmi élet és a morális ítéletek mindig a bázisát képezték; Gardner szerint sincs külön érzelmi vagy erkölcsi intelligencia, hanem ezek a faktorok mindegyik intelligenciában jelen vannak (1999: 41–46, 67–77).

A Gardner-elméletre épül, és a retorika alkalmazási lehetőségeit mutatja az anyanyelvi nevelésben, készségfejlesztésben Zwiers rendszere: a szerző (2004: 7–21) 12 gondolkodási készséget (*thinking skills*) különít el munkájában, melyeket a tudományos gondolkodás megalapozásának érdekében a 6–12. évfolyamon fejleszteni lehet. A műveletek a következők: elemzés (*analyzing*, 1.); összehasonlítás (*comparing*, 2.); ok-okozat azonosítása (*identifying*

¹¹ „the ability to solve problems or to create products that are valued within one or more cultural settings.”

cause and effect, 3.); kategorizálás és osztályozás (*categorizing and classifying*, 4.); problémamegoldás (*problem solving*, 5.); meggyőzés (*persuading*, 6.); átélés, beleérzés (*empathizing*, 7.); összefoglalás (*synthesizing*, 8.); értelmezés (*interpreting*, 9.); értékelés (*evaluating*, 10.); közlés, kifejezés (*communicating*, 11.); alkalmazás (*applying*, 12.). Mindegyik készséghez rövid bevezető, kifejezésgyűjtemény, bekezdésminta tartozik, majd csoportmunka, és a különböző tanulási csatornákra (Gardner elmélete alapján) kifejlesztett gyakorlatok (szemléltetés, mozgás, manipulatív tevékenység, zene) következnek. A függelék fénymásolható, ötletes grafikai szervezők (2004: 213–236) mellett feladatokat, kérdéseket, vitatémákat is tartalmaz (237–248).

Gardner szerint a nyugati társadalomban az intelligencia mérése kérdés-válasz formában, szóban vagy írásban történik (1999: 135–136). Jelen disszertáció célja hasonló, amikor egy több ezer éves rendszert, a retorikát, és az erre épülő retorikai elemzést használja a fejlesztendő részkészségek kimutatásához. A kompetencia (a kulcskompetenciák, kiemelten az anyanyelvi kompetencia) fejlesztése a szövegalkotás segítségével azonban az egész személyiségre kiterjed, problémamegoldási stratégiát nyújt, az érzelmeket és az erkölcsi ítéleteket is figyelembe veszi. A retorikai elemzés rendszerének és a történeti fejezetet követő esettanulmányok áttekintése meggyőzheti arról az olvasót, hogy Zwiers 12 készsége is szorosan a retorikai hagyományban gyökerezik (érvforrások).

1.4. Az alkalmazott módszer: retorikai elemzés

Retorikai elemzésen érthetjük az elemzési folyamatot és annak végeredményét, a megalkotott szöveget is. Mivel a retorikai elemzés szabályrendszere az iskolai gyakorlatban, induktív megfigyelések alapján jött létre (Corbett 1969/2012: 83, Adamikné 2012: 6, Connors–Corbett 1998: 1–26), használata az oktatásban indokoltnak tűnhet ma is. A disszertáció fő részét alkotó esettanulmányokban retorikai elemzést végeztem, ezért ebben a fejezetben a módszer elméleti hátterét szeretném bemutatni három kérdésre válaszolva: mi a retorikai elemzés, miben különbözik más elemzési módoktól, ez a különbség milyen előnnyel járhat egy középiskolás diák számára.

A retorikai elemzésről szóló alapvető tanulmányában, mely az „Irodalmi művek retorikai elemzése” c. gyűjtemény bevezetője, Corbett (1969/2012) a következő stipulatív definícióval határozza meg a retorikai elemzés fogalmát: „[...] a retorikai kritika olyan elemzési mód, amely magára a szövegre összpontosít. [...] Nem marad az irodalmi művön belül, hanem a szövegtől *kifelé* tevékenykedik, hogy figyelembe vegye a szerzőt és a

hallgatóságot, mert a szerző, a mű és a hallgatóság kölcsönös viszonyában érdekelt. Ezért nem maradhat a műben bezárva” (2012: 89). A retorikai elemzés tehát a mű, a szerző és a közönség közötti interakciót vizsgálja, „a nyelvi tevékenység végeredményében, folyamatában és hatásában érdekelt” (2012: 93).

A módszer tehát a szöveg értelmezéséből indul ki, de megenged különböző olvasatokat a szerzőről és a mű közönségéről is. Például vizsgálja az „implikált szerzőt” a szöveg utalásai, az elbeszélő gondolatai, attitűdjei, hozzáállása, hangneme, stílusa alapján. Nagyon fontos azonban, hogy elkerülje az ún. „szándékos hibát” (*intentional fallacy*), mely a műnek és eredetének összekeverését jelenti, „életrajzban és relativizmusban végződik” (2012: 90). Ezzel a jelenséggel gyakran találkozunk a középiskolások dolgozataiban is, elsősorban azok bevezetésében, ahol az önálló gondolatok helyét a szerző életrajzának ismertetése „helyettesíti”. Az elemző vizsgálhatja a mű közönségre gyakorolt hatását is, ekkor viszont az „érzelmi hiba” (*affective fallacy*) elkerülésére kell ügyelnie. Ez „az episztemológiai szkepticizmus sajátos esete. [...] Azzal kezdődik, hogy a kritika standardjait megpróbálják kikövetkeztetni a mű pszichológiai hatásaiból, és impresszionizmusban és relativizmusban végződik” (2012: 90). Ez a figyelmeztetés szintén hasznos lehet középiskolásaink számára is.

Nagyon fontos tehát, hogy az elemzés az „arisztotelészi háromszög” mindhárom tényezőjére ügyeljen. Nem tűnhet el maga a mű, annak ellenére, hogy az elemzés nem marad meg azon belül, hanem „kifelé” irányul (2012: 89). A „retorikai” jelző utal arra, hogy „gyakorlati mesterség”, amely a tevékenység folyamatában, optimális módjában érdekelt, nem csak a végeredményre koncentrál. Az elemzés rendszere a szónoklattan oktatásának gyakorlatában jött létre, fontos elemei tehát a szónok feladatai, a beszédfajták, a folyamodás három módja; az arisztotelészi retorikadefiníció értelmében azonban az elemző mindig arra a kérdésre keresi a választ, mennyire sikeresen használta ki a szerző a témában rejlő meggyőzési lehetőségeket. Az elméleti ismereteket kritikusan alkalmazza, véleményt, ítéletet alkot az elemzett műről.

A 19. század előtt keletkezett művek alkotói és elemzői részesültek klasszikus retorikai képzésben, e művek értelmezései természetesen a klasszikus terminológiát használják. Az elemzési módszert a modern kor műveinek alkotói és elemzői is használhatják a klasszikus retorika terminusainak, rendszerének ismerete nélkül, bár nagyon sokszor hasonlóak a szempontok, kifejezések. „A lényeg, hogy az embernek nem kell semmiféle retorikai iskolához tartoznia azért, hogy retorikai kritikusként működjön. És gyanítom, hogy néhány tanár és kritikus meglepődne – talán sokkolódna –, ha megtudná, hogy régóta el van jegyezve az irodalom retorikai kritikájával. A kritikának valóban nagy nyeresége volna, ha

feltalálnánk egy olyan új szókészletet, amellyel irányíthatnánk a retorikai elemzést” (Corbett 2012: 97).

Az 1.1. fejezetben a retorika fogalmának változására koncentráltam, a szövegelemzés egyéb módszereit most a retorikai elemzéssel összehasonlítva szeretném bemutatni. Adamik Tamás tanulmánya a szöveg grammatikai elemzését alapvetőnek tartja ahhoz, hogy „e szöveg értelmét, jelentését, üzenetét kiderítsük. Minden szöveg, amelyet szerzője kiadott, a kiadás pillanatától önálló életet kezd, és bizonyos potenciális jelentést hordoz magában, amelyet a befogadó aktualizál, kiolvas belőle, azaz saját szellemi képességei, műveltsége és ízlése szerint értelmez, megért” (Adamik 1998: 46). A grammatikai elemzés mellett bemutatja a filológiai és a filozófiai interpretációt, valamint az *explication de texte*, a *new criticism* és a *reader response* szövegelemző módszerét is.¹²

Az ókori görögök és rómaiak számára a műértelmezés és műalkotás dialektikus egysége természetes volt, a „hermeneutika” egyszerre jelenthet értelmezést és kifejezést. A retorika és a hermeneutika ismeretelméleti alapja közös: gondolataink és szándékaink közölhetők másokkal. „Ahhoz tehát, hogy egy beszéd vagy írásmű jelentését, üzenetét megértsük, egyaránt kell ismernünk a hermeneutika és a retorika szabályrendszerét, amely nemcsak arra tanít meg, hogyan lehet a megnyilatkozás értelmét, a beszélő vagy az író szándékát műveikben fellelni, hanem arra is, hogyan lehet ilyen jelentéseket létrehozni, legyenek azok akár igazak, akár hamisak. Ebből következik, hogy az értelmező legfőbb erénye az, ha minden megnyilatkozáshoz bizonyos kritikával közeledik. Az antik olvasó és hallgató számára természetes volt ez a kritikus magatartás, hiszen a retorika keretében alaposan megtanulta azt, hogyan kell előadni az igazat és a hamisat úgy, hogy az egyformán hitelt érdemlő legyen” (Adamik 1998: 47).

A filológiai szövegelemzés gyökerei szintén az ókorba nyúlnak vissza, az antik szerzők számára alapvető szabály volt az illőség (Adamik 1998: 48), az a tény, hogy az írásmű akkor meggyőző, ha illik a témához, a körülményekhez és a szereplő személyekhez. Ha azonban a szerzők eredeti szándékát, a mű jelentését ki akarjuk deríteni, ismernünk kell a körülményeket. A körülmények kiderítésére szolgáló kérdőszavakat a középkori diákok számára versbe is szedték: „*quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando?*” (Ki, mit, hol, milyen segítséggel, miért, hogyan, mikor?)

¹² Az iskolai műértelmezés problémájára világít rá Simon L. 1998: 99–100: „Súlyos nehézségekbe ütközik ugyanis az a tanár, aki a magyar klasszikusokról nem, vagy nem kizárólag életrajzi adatok felsorakoztatásával, illetve az életrajz illusztrációjaként elgondolt művek reprodukív »elemzése« révén kívánna némi képet adni.” [...] „Mitológiai, bibliai jelképek, allúziók a megértésben játszott kulcsszerepe helyett mindinkább az ingardeni értelemben vett üres helyek funkciótlan funkcióját kénytelenek betölteni a (félre)értelmezett szövegekben”.

A 19. századi Franciaországban a hermeneutika mint önálló tudomány megszületésével egyidőben vezették be az iskolai oktatásba az *explication de texte* (szövegelemzés) eljárását, melynek lényege a figyelmes olvasás és alapos grammatikai értelmezés után a szerző gondolatának kihámozása. Általános szempontjai a következők: „1. a szöveg keletkezése, elhelyezése a szerző életművében, az adott kor irodalmában, műfajaiban. 2. A szöveg felépítésének, struktúrájának megállapítása. 3. A szöveg felolvasása. 4. A szöveg elemzése szóról szóra, sorról sorra, minden tartalmi, tárgyi, formai, nyelvi, stiláris kérdésének együttes elemzése. 5. A szöveg művészi kvalitásainak, irodalomtörténeti jelentőségének megállapítása” (Adamik 1998: 50).

Szigorúan műközpontú irányzat a 20. század elején az angolszász irodalomkritikusok által kidolgozott *new criticism*, melynek szövegalkotási módszere a „szoros olvasás” (*close reading*) volt. Elvei: „1. csak a szöveg számít, mely önálló és személytelen; 2. egységes, ami annyit tesz, hogy struktúrája és textúrája organikus egységben van; 3. komplex, és az irónia, a paradox meg a feszültség biztosítják sokféleségében az egységet” (Adamik 1998: 51). Talán legnagyobb teoretikusa az irányzatnak I. A. Richards, a szemantikai relativizmus elméletének megalapozója, aki szerint a szavaknak a befogadó számára nincsen objektív jelentésük, mert a dekódoló múltbeli tapasztalatai, műveltsége befolyásolja azt. Ugyanígy az irodalmi művekben is alapvető jelentőségű a kontextus (Adamik 1998: 51–52, Golden–Berquist–Coleman 1984: 190–209). Richards kutatásai nyújtottak alapot az olvasói választ (*reader response*) vizsgáló értelmezési módszerek számára, amelyek lényege az olvasó reflexióinak összegyűjtése. A mű és az olvasó közötti tranzakciót hangsúlyozta Rosenblatt, kiemelve a „láthatatlan olvasó” aktív szerepét (1978/1994: 3). A *reader response* irányzata, amely I. A. Richards és Rosenblatt munkásságán alapul, az olvasó választ helyezi a középpontba, mert az ő személyes tapasztalata legalább olyan fontos, mint az író szerepe. (A módszerről és a szemantikai relativizmusról mint annak nyelvtudományi háttéréről ld. A. Jászó 2006: 463–530.)

A filozófiai interpretáció (allegorikus, szimbolikus értelmezés); mint maga a filozófia is, az antikvitás szülötte, de a Biblia allegorikus értelmezésében is fontos szerepe volt, például Órigenész elmélete a szó szerinti (*testi*) jelentés mellett kitér a lelki és a szellemi értelemre is, Szent Ágoston pedig a jel kettős természetéből eredezteti a Biblia szó szerinti és átvitt értelmezésének lehetőségét. (Órigenész bibliaértelmezéséről részletesen ld. Adamik 1998b: 233–254, Szent Ágoston elméletéről 255–278.)

A retorikai szövegelemzés és a műelemzés tehát szoros rokonságban van egymással már az ókor óta. Arisztotelész a nyelvi kifejezőmódot (*lexis*) és a gondolkodásmódot

(*dianoia*) a poétika és a retorika közös területének tartotta (*Poétika* XIX, 1974: 43–45), Corbett szerint azonban Horatiusnál fonódik össze a retorika és a poétika, mivel ő az irodalmi mű célját a gyönyörködtetésben és a tanításban látta (2012: 86). A költészet didaktikus értelmezése összefügg azzal, hogy az írók műveiket a tanult retorikai elvek alkalmazásával írták, a kánon részeként pedig az iskolai oktatás is felhasználta, elemezte e műveket. A retorika és a poétika ötvözése vezetett ahhoz is, hogy a retorikát nálunk és több más országban is a prózai művek elméletének tartják (Adamikné 2012: 3).

A bizonyítás (érvelés / gondolkodásmód / *dianoia*) és a stílus (nyelvhasználat, *lexis*) szoros kapcsolatban áll egymással, a stilisztikai eszközöket a témához, a formához, a szerző *éthosz*ához és a kívánt hatáshoz illően kell megválasztani, hogy a szöveg valóban meggyőző legyen. A retorikai kritikus azokat a választásokat vizsgálja, amelyeket a szerző a téma, műfaj, alkalom, szándék, szerző, hallgatóság figyelembe vételével tesz. A *választás* terminust Corbett a retorika és a retorikai kritika „szívének” nevezi (2012: 97), a retorika elméletének olyan normákat, viszonyítási pontokat kell nyújtania, amelyek segíthetik a lehetőségek közül a legjobbak kiválasztását, a kritikust pedig segíthetik abban, hogy megítélje a szerző döntéseit. A meggyőzés a közönségre irányul, a szerző intenciója az ő meggyőzésük: a siker, a cél elérése szempontjából döntő jelentőségű ezért a közönség véleménye.

Corbett tanulmánya használja M. H. Abrams felosztását (2012: 4–5), mely a szerző, a mű, a hallgatóság és az univerzum kapcsolata alapján a következőképpen csoportosítja a kritika fajtáit: 1. mű formai egységét és szerkezetét vizsgáló objektív kritika; 2. a művet az univerzum viszonylatában, a mimézis valószínűsége, igazsága, elfogadhatósága szempontjából vizsgáló mimetikus kritika; 3. a szerző és a mű kapcsolatára, a teremtés aktusára figyelő expresszív kritika; és végül 4. a pragmatikai kritika, amely a mű és közönsége kapcsolatát elemzi. Ez utóbbit nevezi Corbett retorikai kritikának: „Az effajta kritika az irodalmi művet úgy tekinti, mint a kommunikáció hordozóját, mint a szerző és közönsége közötti interakció eszközt. [...] A költő éneke nem egyszerűen valami, amit kifejez, esetleg amit kihallunk; hanem olyan *kijelentés*, amely végpontját egy közösség válaszában keresi, egy olyan kijelentés, amely bizonyos értelemben nincs befejezve addig, amíg meg nem talál egy hallgatóságot” (2012: 87–88).

A fenti két bekezdés összehasonlítása is tükrözi, hogy a modern kor kritikusainak törekvései összhangban vannak az ókori retorikusok céljaival, a retorika atyja, Arisztotelész és Abrams vagy Corbett elképzelése a retorika feladatáról megegyezik. A 20. század egyik legnagyobb retorikusa, Perelman szerint érvelési hibát követ el az a szónok, aki nem veszi figyelembe a hallgatóságot (2012: 8). A valószínűségi érvelés másik nagy 20. századi

teoretikusa, Stephen Toulmin érvelési modellje (Toulmin 1958, Adamik–Jászó–Aczél 2004: 146, Bencze 2003, Cooper 1989) retorikai szövegelemzésre is alkalmas (Cooper 1989). Kenneth Burke híres pentásza (1969a), Bitzer (1968) elmélete a retorikai szituációról, Richard Weaver etikai szempontú felvetései (1953) számtalan izgalmas lehetőséget nyújtanak a retorikai kritika számára.

A kritikusok mellett azonban a középiskolás diákok számára is hasznos lehet a retorikai szövegelemzés. Egy lehetséges szempontsorát, mely a klasszikus retorika terminológiáján és rendszerén nyugszik, Adamikné Jászó Anna mutatja be (1.1. táblázat). Ezek az elméleti ismeretek elvárásaként szerepelnek a középszintű érettségi követelményrendszerében és a Nemzeti Alaptantervben¹³. A retorikai elemzés nagy előnye, hogy rendszerbe foglalt ismereteket nyújt: „A természetes tehetséggel megáldottnak is tudnia kell, hol keressen, hogy találjon, különben a véletlen játékszerévé válik. Hogy ezt elkerülje, ebben segít a *tekhné*, az *ars*, a *mesterség* vagy *művészet*, amely a keresést tanulhatóan rendszerezi” (RL 397, *feltalálás* címszó).

1.1. táblázat: A retorikai elemzés szempontjai (Adamikné 2006: 445–446, 2012: 8–9)

Szempont	Alpontok
1. Beszédfaj, műfaj	törvényszéki, tanácsadó, bemutató
2. Logikai vagy érzelmi érvelés	meggyőzés (<i>logosz</i>) vagy megindítás (<i>éthosz/pathosz</i>)
3. Szerkezet, diszpozíció	
4. Gondolatmenet, <i>ratiocinatio</i>	induktív vagy deduktív
5. Külső vagy belső érvek	tekintély, tanúság, statisztikák, maximák, precedens, jelek vagy általános és speciális érvforrásokból vett jelek
6. Általános érvforrások (<i>topoi, loci</i>)	meghatározás, összehasonlítás, viszonyok, körülmények
7. Speciális érvforrások	tanácsadó (hasznos / káros), bemutató (szép / rút), törvényszéki (jogos / jogtalan)
8. Van-e a szövegben érvelési hiba vagy manipuláció?	
9. Stílus	stílusnemek: egyszerű, középső, fennkölt stíluserevények: illőség, világosság, nyelvhelyesség, ékesség stílus eszközök: szóképek, alakzatok, ritmus
10. Előadásmód	a szöveg külső megjelenése: interpunkció, grafémaalakzatok, tipográfia

Ilyen segítség volt a retorikai oktatásban az érvforrások, a szövegszerkesztési szabályok, a beszédfajok, a stilisztikai ismeretek elsajátítása. Már Cornificius is hangsúlyozta, hogy az

¹³ Letöltés innen: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR 2014. szeptember 20.

elmélet csak utánzással és gyakorlással együtt vezet eredményre (1,2,3; 2001: 10). A tehetség (*ingenium*) és a mesterségbeli tudás (*ars*) segít a gondolatok összegyűjtésében, azonban ahhoz, hogy ezek a témához és a hallgatósághoz illők legyenek, szükség van az ítélőerőre is (*iudicium*).

Félreértés lenne azt gondolni, hogy a középiskolai retorikai oktatás célja a tantervben megadott terminológia vagy egy halott szabályrendszer megtanítása, továbbadása. Csak a megértett ismeretet lehet gyakoroltatni, az elmélet nem cél, hanem eszköz: a művek elemzéséhez is, de emellett a kritikai gondolkodás fejlődéséhez, a manipuláció felismeréséhez, a személyes vélemény kialakításához és megvédéséhez. Az analízis folyamatának gyakorlása (műelemzés) segítheti a mintakövetést és az önálló szövegalkotást. Azáltal tehát, hogy a retorikai elemzés a szerző, a mű és a közönség interakcióját vizsgálja, lehetőséget nyújt nemcsak arra, hogy a tanulók az érvelésmód és a nyelvi kifejezés területén fejlődjenek – ezeket nevezte Arisztotelész a poétika és a retorika közös terepének –, hanem arra is, hogy ítéleteket alkossanak szövegekről, médiatermékekről, a valóság bármely jelenségéről, s ezeket a gondolatokat megfelelő nyelvi formába öntsék. Az egyéni mellett azonban a szociális kompetenciák fejlesztésének eszköze is lehet, hiszen segít abban, hogy a másik véleményét meghallgatva és kritikusan mérlegelve a vitás pontok kimutathatók, a félreértések tisztázhatók legyenek.

1.5. A jelen kutatás szempontrendszere

Az ókori retorikai oktatásban a szövegelemzés és a szövegalkotás dialektikus egysége természetes volt, az elméleti ismeretek alkalmazásának kiváló gyakorlati terepe volt a szövegelemzés, az elemzett minták utánzása pedig a szövegalkotás gyakorlását segítette. Az elemzés lépései így automatizálódtak, készséggé váltak a képzés során. A jelen fejezetben először összehasonlítom a retorikai elemzés fázisait a problémamegoldás lépéseivel, ezután bemutatom és röviden meghatározom az általam választott elemzési szempontokat. A definiálásnál a *Retorikai lexikon* szócikkeit vettem alapul, amely kiváló összefoglalást ad minden terminusról. Ahol szükséges az elméleti háttér részletes bemutatása, erre az esettanulmányokban térek ki (4–9. fejezet). Végül összehasonlítom a szónok feladatait a kognitív önszabályozáson alapuló tanulás követelményeivel.

Réthy Endréné írja az oktatási folyamatról: „A tanítás-tanulás folyamata minden esetben interperszonális, kommunikatív, interaktív cselekvések, tevékenységek sorozata. Az oktatási folyamat mint komplex interaktív folyamat magában foglalja nemcsak a tanítás és

tanulás folyamatát, de a kognitív önszabályozás, illetve a motivációs önszabályozás kiépítésének, kialakításának folyamatát is. E folyamatban a tanár és tanuló együttes tevékenysége során nemcsak a tananyag (művelődési javak) aktív feldolgozása, hatékony elsajátítása valósul meg, hanem közben kialakul a tanuló autonóm tanulásra való képessége, kognitív önszabályozása, valamint tanulási motivációinak magas szinten szerveződő önszabályozása is.” A retorikai nevelés biztosította az aktív, sőt interaktív tanulást, a kreatív szövegalkotási feladatok pedig kihívást, ezáltal motivációt biztosítanak a folyamathoz. Ha összevetjük a Bloom-féle taxonómia lépéseivel, láthatjuk, hogy a retorikai elemzés folyamata megfelel a kognitív stratégia fogalmának: megfigyelés, megértés, megjegyzés, alkalmazás, értékelés ciklikus ismétlődésére épül (Réthyne 1998: 243–244).

A szónok első feladata a feltalálás (*RL*: 397–398), amely Cornificius szerint „olyan valóságos vagy valószerű érvek kigondolása, amelyek az ügyet hihetővé teszik” (1, 2, 3; 2001: 10). Az invenció előzetes fázisa az **ügy meghatározása**: megállapítjuk a tényt, a nevét, a tény nemét és minőségét, azaz az ügyállást. Quintilianus Cicerót követve három fő kérdést különít el: ’létezik-e?’, ’mi az?’ és ’milyen?’, valamint három logikai ügyállást, a következtetésen, a meghatározáson és a minőségen alapulót (3, 6; 2009: 66–7, a negyedik ügyállás a kifogáson alapuló). A vádlónak is ezeket kell szem előtt tartania: „megtörtént, ez történt, helytelenül történt, ő pedig jogszerűen emel vádat” (3, 6, 2009: 85). Az ügyállás megállapítása után meg kell ítélni, az ügy egyszerű-e vagy bonyolult, illetve milyen a képviselhetőségi foka. A szövegalkotásnak ez a legelső, a szövegelemzésnek viszont az utolsó lépése; ebből is látszik, hogy a két folyamat egymást egészíti ki.

A következő lépés az indok (*ratio*) megkeresése, mert erre épül a fő érv (*firmamentum*), ez tartalmazza a vádat, végül meg kell állapítani a **fő kérdést** (*questio*). Az **ítélet** (*iudicatio*) a védelem indoklásából és a vád összekapcsolásából jön létre. „Miután megtaláltuk az ítéletet, rá kell irányítani az egész beszéd érvelését. Miután mindez tisztázva van, akkor kell feltalálni a szónoki beszéd részeit” (*RL* 399). Bár Cornificius leírása a törvényszéki beszédre vonatkozik, láthatjuk, hogy ez az első, előkészítő fázis megfelel a Bloom-féle taxonómia megfigyelési periódusának. Ennek elmaradása vezet sokszor a feladat félreértelmezéséhez, Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit kutatásaik során ezt a relevancia elvének megsértéseként értelmezték (1959).

Bitzer használta először a **retorikai szituáció** fogalmát, melyet a hallgatóság, a szükséglet és a kényszerek (korlátok) egységeként írt le (Bitzer 1968/1992: 5–6, *RL* 1031): „A beszéd elkészítése előtt a retorikai szituációnak három alkotó eleme van: a szükséglet (*exigence*), a hallgatóság (*audience*), amelyet döntésre és cselekvésre kell készíteni, és a

kényszerek (*constraints*), amelyek rábírnák a szónokot, hogy hasson a hallgatóságra.” A szükséglet olyan tökéletlenség, mely sürgős megoldást igényel, és a beszéddel pozitív irányban módosítható, a hallgatóságnak képesnek kell lennie a változtatás kieszközlésére, a kényszerek pedig a körülmények: személyek, események, dolgok, viszonyok, melyek a szituáció részei.

Hasonlóan a szituáció tisztázását segíti a Burke-féle „arany szabályok pentásza”, amely a színjátékhoz hasonlóan a cselekvés, helyszín, cselekvő, eszköztár és a cél ötelemű rendszerével elemzi a retorikai szituációt. A hallgatóság Burke szerint mind az öt elem része, hiszen a szónok célja, az azonosulás (*identification*, 1969b: 55–59) mindig a közönségre irányul. Ha megfigyeljük, a retorikai szituáció körülményeinek tisztázása mindkét rendszerben hasonló szempontokra figyel, mint az előző fejezetben említett latin versike: „*quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando?*” (Ki, mit, hol, milyen segítséggel, miért, hogyan, mikor?) A fentieket a kommunikációs helyzet, a közlésfolyamat tényezőinek tisztázásaként is értelmezhetjük, de a folyamatnak iránya, célja van, melyet az ügyállás és a fő kérdés tisztázása segít meghatározni.

Említettem, hogy a retorikát a prózai művek elméleteként is szokták meghatározni. A retorikai szövegelemzés a **beszédfajták** (a klasszikus retorika három ilyen határozott meg: tanácsadó, törvényszéki és bemutató beszédet) vagy műfajok, szövegtípusok bemutatásával, szerkezetük megismertetésével segíti, hogy a tanuló a későbbiekben önállóan tudjon létrehozni szabályos, jól felépített, a kommunikáció feltételeinek megfelelő szöveget. Ennek hasznos volta nem igényel különösebb bizonyítást, arra viszont érdemes felhívni a figyelmet, hogy a műfaj, beszédfaj, szövegtípus értelmezési keret is (RL 824–30, 1168–1170). Az értelmező korábbi befogadói tapasztalatai alapján, saját elváráshorizontjába illeszti az adott szöveget, annak megfelelően fogja elemezni. Ezt pedig annak, aki meggyőző szöveget akar alkotni, mindenképpen figyelembe kell vennie, rutinra kell szert tennie a műfaji elvárásoknak megfelelő szövegek felismerésében, kritikus megítélésében és ilyen szövegek alkotásában is. A beszédfajnak, szövegtípusnak megfelelő szöveg alkotása már érinti a szónok második feladatát, az elrendezést is.

A közönség figyelmére való „apellálásnak” (folyamodásnak, az *appeal* Burke kifejezése, 1969b: 65) a klasszikus retorika három fajtáját különítette el: **az értelmi meggyőzést (*logosz*) és az érzelmit (*éthosz, pathosz*)**. Az *éthosz* „meggyőzés a szónok jelleme által” (RL 376). „Jellemünk által győzünk meg, ha a beszédet úgy mondjuk el, hogy az hitelt érdemlőnek tüntessen fel bennünket, mert a becsületes embernek általában minden téren jobban és könnyebben hisznek, különösen pedig olyan területen, ahol nincs

bizonyosság, hanem megoszlanak a vélemények. Ezt a hatást azonban a beszéddel kell elérni, nem pedig a szónok jellemének előzetes hírével” (Arisztotelész: *Rétorika*, 1, 2; 1355b; 1999: 32). Ezért fontos az ügyek fent említett „képviselhetőségi foka”.

A *pathosz* „a hallgatóság érzelmeinek érvelő, rábeszélő befolyásolása” (RL 906). „A hallgatóságon keresztül érzük el célunkat, ha beszédünk hat érzelmeinkre, mert nem ugyanúgy ítélünk, ha bosszúsak vagy vidámak vagyunk, ha szeretünk vagy gyűlölünk” (Arisztotelész: *Rétorika*, 1, 2; 1356a; 1999: 33). A retorikai elemzés feltárja, hogy a szónok a meggyőzés mely módját, mekkora sikerrel alkalmazza; a szövegalkotás során pedig el kell dönteni, a hallgatóság meggyőzése szempontjából a folyamodás mely módja a leghatásosabb. Ennek emlékeztető (elrettető?) példája Karinthy paródiája, az „egykettedes irodalomdolgozat” Petőfi lírájáról.

Az invenció (és a retorikai mesterség) egyik legfontosabb része az érvek feltalálása. „Az érv terminus az *ér*, *elér* *vmit* igéből származik; az érv az a kétségbe nem vonható állítás vagy tény, amellyel elérjük a bizonyítást” (RL 352). A **belső** (retorikán belüli, általános) **érvek** lelőhelyei az **érvforrások**, ezeket érvelési közhelyeknek is nevezik (*koinoi topoi*, *loci communes*, *common topics*; RL 362–366), Arisztotelész 28 helyet sorol fel (1, 1397a–1400b; 1999: 123–132). Quintilianus (5, 8, 4; 2009: 337) a következő érvforrásokat hangsúlyozza: személyek és dolgok; egyező és ellentmondó dolgok; múlt, jelen és jövőbeli dolgok; erősebb, egyforma és gyengébb dolgok; elvont kérdések és a szóban forgó eset; a logikai bizonyítás négy módozata.

A Connors–Corbett-féle retorika az érvforrások hierarchiáját erősségi sorrendben közli: 1. definíció (*genus*, felosztás); 2. összehasonlítás (hasonlóság, különbség, fokozat); 3. viszonyok (ok-okozat, előzmény-következmény, ellentét, ellenmondás); 4. körülmények (lehetséges és lehetetlen, múltbeli és jövőbeli tények). Az erősségi sorrend etikai alapú, Richard Weaver szerint a legerősebb a meghatározásból származó érv, mert ez áll legközelebb a dolgok lényegéhez, a leggyengébb érveket pedig a körülményekből meríthetjük (RL 365). A retorikai érvelés alapja a valószínűség, nem a formális logika cáfolhatatlan igazsága, Perelman ezért beszél kvázilogikai érvekről a retorikai érvelés kapcsán, rendszerében a valóságon alapuló érveket összekapcsoló (*asszociatív*, ide tartoznak a kvázi-logikai érvek) és szétválasztó (*disszociatív*) csoportra bontja. A szétválasztó érvek alapját ellentétpárok, összeférhetetlenségek alkotják (pl. látszat-valóság; a valóságot látszatokon keresztül fogjuk fel, ezeket ugyanis a valóságra utaló jelekként értelmezzük RL 366; 354–355). Jól látható, hogy az érvforrások alapvető gondolkodási műveleteken alapulnak, ugyanezeket alapulnak a stíluseszközök is (RL 361).

A bizonyítékok másik csoportja a **retorikán kívüli érvek**, a tanúságtételek; a tekintély, a statisztika, a maxima, a törvény, a precedens. Ezeket nem kell „feltalálni” a szónoknak, csak alkalmazni. A harmadik csoport a **három beszéd fajta speciális érvforrásai**, a törvényszéki beszéd a jogos vagy jogtalan; a tanácsadó beszéd a hasznos és a káros; a bemutató beszéd a jó és a rossz. A felsorolt forrásokból meríthető az érv alapjául szolgáló gondolat, ebből formálja a szónok a retorikai bizonyítás során az enthümémákat, a retorikai szillogizmusokat. A szillogizmus igaz premisszákból szükségszerű, az enthüméma valószínű állításokból megfontolandó konklúzióra jut (RL 331–332). Az enthüméma tehát a retorikai deduktív érvelés alapja, csonka szillogizmusnak is nevezik, mert a hallgató számára közismert részt elhagyja. A közönség így arra kényszerül, hogy kiegészítse a hiányzó részt, és felismerje, hogy amiről meg akarják győzni, az a saját meggyőződése is. A valószínűségek mellett a jelek (RL 580–582) képezhetik enthüméma alapját. A retorikai indukció lerövidítésének eszközei a példák (RL 920–923), amelyek a hasonlóság érvforrásának alkalmazásán nyugszanak.

A következtetés (okoskodás, *ratiocinatio*) egyik formája a **dedukció** (A. Jászó 2013: 149–160), ha az általánosból haladunk az egyes felé; a formális logika ezt ismeri el érvényes és igaz következtetésnek. A kategorikus szillogizmus részei a nagyobb premissza vagy főtétel (általános, cáfolhatatlan igazság), a kisebb premissza vagy altétel (átvezető tag) és a részleges igazság, a konklúzió. A szillogizmus igaz, ha tartalmilag nem hamis, és érvényes, ha formailag megfelel a szabályoknak. Egyesből (tapasztalatok, tények, adatok) halad az általános felé a következtetés másik fajtája, az **indukció**, alapja az összehasonlítás gondolkodási művelete, így jutunk a deduktív következtetés premisszáihoz is. A teljes indukció nem szükséges, a helyes következtetés feltétele viszont a reprezentatív minta, a megfelelő számú adat. Hasonló veszély a prekonceptió is, ha elfogultan, előre kész véleménnyel fogunk hozzá az adatgyűjtéshez (A. Jászó 2013: 146–147).

Toulmin (1958) bírálta a szillogizmuson alapuló formális logikát, és kidolgozta valószínűségen alapuló érvelési modelljét, melynek részei a tények, a nyilvánvaló adatok (*data*), az indoklás (*warrant*) és az állítás (*claim*). A modell nagy előnye, hogy vizuálisan is szemlélteti az **érv szerkezetét**, pedagógiai szempontból ennek jelentős szerepe van nemcsak az érv megszerkesztésének tanításában, hanem az érvelő szöveg elemzésében is. Az érvek szerkezetének feltárása segíti az érvelés hibáinak, a manipuláció (szándékos érvelési hiba) lehetőségeinek megtalálását is. Az **érvelési hibákat** a következőképpen csoportosítja a *Retorikai lexikon* szócikke (356–361): Az érvelés tartalmának hibái: 1. hamis állítás; 2. evidencia megokolása; 3. ha a szónok precízebb, mint a helyzet megkívánja; 4. ha

féligazságokat mond, vagy fontos részleteket elhallgat. Az érvelés módjának hibái: 1. A deduktív érvelés hibái: a kétértelműség és a meg nem engedett folyamat hibája (pl. ha a konklúzió terminusa szélesebb, mint a premisszáké, ha negatív vagy feltételes állításból vagy az előzmény tagadásából von le következtetést a szónok); 2. Az induktív érvelés hibái: hibás általánosítás, tekintélyérv (ha előítéletes, ha elavultak a tények, ha a tekintély nem kompetens, vagy ha nem pontosan idézik, félreértelmezik), az ok-okozati érvelés hibái (pl. nem megfelelő vagy a meglévónél kevesebb ok figyelembe vétele, ha nem vesszük figyelembe a körülményeket, ha az egymásutániságot összekeverjük az ok-okozati viszonytal – ez a *post hoc ergo propter hoc*); 3. Mindkét érvelési módhoz tartozó hibák: körben forgó érvelés (*petitio principii*), fedőszöveg, személyeskedés (*argumentum ad personam*), demagógia (*argumentum ad populum*), mellékvágány (*ignoratio elenchi, red herring*), komplex kérdés (bővebben ld. a *RL ad-érvek* címszavát). A külső érvek is lehetnek hibásak, ha az adatok, tanúk, eskük, statisztikák, kérdőívek manipuláltak vagy hamisak.

A beszédfejték szempontjánál már említettem az **elrendezés** szerepét a meggyőzésben. A fenti szempontok a szónok első feladatát, a feltárást érintették, a második feladat az elrendezés (*dispositio*), Arisztotelész szerint ennek lényege, hogy „hogyan kell elrendezni a beszéd részeit” (*Rétorika* 1403b; 1999:139). A klasszikus retorika rendszere leggyakrabban a következő **beszédrészeket** tárgyalja: 1. bevezetés, amely a hallgató lelkét figyelemre hangolja, tartalmazza a tételt és rokonszenvet kelt (*RL* 148–155); 2. elbeszélés, amely részletesen ismerteti a témát, a tényállást (*RL* 292–298); 3. tétel, amely logikailag két részből áll: egyrészt az elbeszélés tartalmának gondolati magvát tartalmazza, a szónok előadja, miben ért egyet az ellenféllel és miben nem; másrészt a felsorolásban szám szerint megmondja, hány dologról kíván szólni, ezt tételosztónak is nevezik (*RL* 1209–1211). Cicero szerint a helyesen alkalmazott tétel szemléletessé és világossá teszi a beszédet (*A feltalálásról* 1,22,31–23,33; 2012: 103); 4. bizonyítás, az álláspont kifejtése belső és külső érvek segítségével (*RL* 159–163); 5. cáfolás, amely az ellenkező érvek megdöntésére vagy gyengítésére irányul (*RL* 189–193); 6. befejezés, a szónoki beszéd művészi lezárása, amelyet több részre is lehet osztani; Quintilianus két részre tagolja, a tények ismétlésére, összegzésére valamint az érzelmek felkeltésére (6,1,1; 2009: 400). Hibája, ha túl korán, túl későn, vagy túl hosszadalmasan, unalmasan fejezi be beszédét a szónok (*RL* 118–20).

Az elrendezés azonban nemcsak a beszéd részeinek elrendezését jelenti, hanem általánosabban a feltárt anyag **logikus rendbe illesztését** (*RL* 323–328). Quintilianus így határozza meg: „az elrendezés pedig a dolgoknak és azok részeinek a maguk helyére való célszerű beosztása” (7, 1, 1; 2009: 452). „De miként az építkezőknek sem elég a követ és a

faanyagot, valamint az építkezéshez szükséges egyéb dolgokat egymásra halmozni, ha elrendezésükhöz és összeillesztésükhöz hiányoznak a hozzáértő kezek: akként a szónoki beszédben az anyag mégoly szerteágazó bősége sem lesz több, mint összehordott halom, hogyha nem fűzi egységbe ugyanez az elrendezés, a maga helyére beosztva és összehangolva” (7, *Előszó* 1; 2009: 451). A következő terminusokat vezeti be: felosztás (*divisio*; egy többség tagjaira való osztása), tagolás (*partitio*; az egyes tárgyak részekre bontása), sorrend (*ordo*; az a helyes elhelyezés, amely a megelőzőkhez kapcsolja a rákövetkezőket), elrendezés (*dispositio*; a tárgyaknak és azok részeinek a maguk helyére való célszerű beosztása; 7,1,1; 2009: 452). Az elrendezés Quintilianus szerint a megértés (*intellectio*) folyamatában az ügyállás feltárását is segíti.

Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit kutatásai kimutatták, hogy a szövegalkotási feladat színvonalát leginkább négy szempont határozza meg: a relevancia, az egyenesség, a megszakítatlanság és az előremozgás (1959: 101–107). Kernya Róza alsó tagozatos általános iskolások fogalmazásait elemzi e négy szempont segítségével, emellett figyelembe veszi a részek összefüggését és a bevezetés és a befejezés konvergenciáját is (1988). Lausberg szerint az elrendezés alapfunkciója az egész felosztása, két motívuma a feszültség és a teljesség; a teljességet csak a kezdet és a vég fejezi ki, amelyek a közepet közrefogják, ezek, mint a kettéosztás tagjai, kölcsönös feszültségbe lépnek egymással (*RL* 323); ez megfeleltethető a szélső részek konvergenciájának. Ha Quintilianus terminusaival fogalmazzuk meg, az egyenesség feltétele a tárgy helyes részekre osztása (*partitio*), a megszakítatlanságot a sorrend (*ordo*) eredményezi, a megelőzőkhöz a rákövetkezőket kapcsolva, az előremozgást pedig a *dispositio*, a részek célszerű beosztása. Perelman szerint is a meggyőzés eszköze az elrendezés, az egyes érvek egymás számára készíthetik elő a talajt (*RL* 327).

A feltalálás és az elrendezés után a szónok harmadik feladata a nyelvi kidolgozás (*elocutio*, stílus), Cornificius szerint „megfelelő szavaknak és mondatoknak a feltalálásra való alkalmazása”, mely egyaránt jelenti az illő szavak feltalálását és a szófüzést, ezek elrendezését is (1,2,3; 2001: 10). Quintilianus etimológiai magyarázatot ad (8, *Előszó*, 15–16; 507): „Kimondani (*eloqui*) ugyanis annyit tesz, mint mindazt, amit elmédben elgondoltál, előhozni, és a hallgatókkal közölni. Enélkül ugyanis fölösleges minden korábbi, mert hasonlatos a félretett, hüvelyében nyugvó kardhoz. Ez az, amit leginkább tanítanak, ez az, ami csak mesterségbeli tudással érhető el, erre kell fordítani a legtöbb energiát a tanuláskor, erre törekszik a gyakorlás, erre az utánzás. Ez tesz próbára minden életkort, főleg e téren legkiválóbb az egyik szónok a másikkal, maguk a stílusnemek is e téren hatékonyabbak egymásnál.” A cselekvés sikeres véghezvitelét hangsúlyozza Quintilianus, a szónok akkor

lesz ékesszóló (*eloquens*), ha a gondolatokat sikerül „a hallgatókhoz teljesen odavinni” (*ad audientis perferre*, RL 1088). E folyamat sikerét biztosítják a **stílusművészetek**, Theophrasztosz a következő négyet különítette el: világosság, illőség, nyelvhelyesség, ékesség (RL 1093, 1088–1090). Az ékesség forrásai a szó- és gondolatalakzatok, a stílusművészetek használatát az esettanulmányokban a meggyőzésben játszott szerepük szempontjából vizsgálom.

A szónokot célja elérésében a stílusművészetek szabályrendszerén kívül a **stílusnemek** tana is segítette. A három stílusnemet Cornificius tankönyvének 4. fejezete írja le: „Három stílusnem van – én formának (*figura*) nevezem –, minden helyes beszéd ezeket alkalmazza: az egyik a fennkölt, a másik a középső, a harmadik az egyszerű. Fennkölt az, amely magasztos szavak csiszolt és ékes szövevényéből áll. Középső az, amely alacsonyabb, de mégsem a legalacsonyabb rendű és a leghétköznapibb szavakból áll. Egyszerű az, mely leereszkedik a legáltalánosabban használt tiszta köznyelvig” (4,8,11; 2001: 84). Mindhárom stílusnem jellegzetes hibáit is bemutatja, a fennkölt stílus dagályossá, a középső pedig logikai feszeség hiányában lazává, szétfolyóvá, az egyszerű szárazzá, vértelenné lehet (4,11,16; 2001: 87).

Cicero *A szónok* c. értekezése átveszi a stílusnemek hármasszétét, de Cornificiusszal ellentétben a logikát az egyszerű stílusnem körébe utalja, és a középsőt tartja az igazi irodalmi stílusnak (és a bemutató beszéd stílusának). A szónok három funkcióját (tanítás, szórakoztatás / megnyerés, meggyőzés) ő kötötte össze a három stílusnemmél (21,70; 2012: 632).

A szónok öt feladata a klasszikus retorikában a feltalálás (*inventio*), az elrendezés (*dispositio*), a stílus (*elocutio*), az előadásmód (*pronuntiatio*) és az emlékezet (*memoria*). A retorikai nevelés során a szövegelemzés és -alkotás egymásra épülő, egymást támogató, ciklikus folyamatként működött, az oktatás a tanulóknál elemzési és fogalmazási algoritmusokat alakított ki. A retorikaoktatás tehát a tanulás infúziós modelljének felel meg (Réthyné 1998: 246), a gondolkodásfejlesztést a „tananyag” segítségével valósítja meg. Metakognitív stratégiákat alakít ki, hiszen segíti az új információ hozzáférést a korábbi tudáshoz, a gondolkodási művelet tudatos kiválasztását, tervezését, ellenőrzését és értékelését (Réthyné 1998: 246).

A problémamegoldó gondolkodás, ítéletalkotás, reflektáló értékelés tanári vezetéssel való fejlesztése a retorikai elemzés segítségével azon tanulóknál önregulációját is fejlesztheti, akik önállóan nem lennének képesek a kritikai gondolkodásra vagy tanulási algoritmus kialakítására. A reflektív önszabályozás lényege (Réthyné 1998: 252–253), hogy a tanuló saját kompetenciáját, feladatmegoldási esélyeit énképének, célorientációjának, teljesítménymotivációjának megfelelően reálisan tudja felmérni, és a megfelelő metakognitív stratégiát kiválasztva kezdje meg a feladatmegoldást. A Bloomi taxonómia a szónok öt

feladatához hasonlóan öt lépésből áll (megfigyelés, megértés, megjegyzés, alkalmazás, értékelés), melyek ciklikusan ismétlődő folyamatot alkotnak: ha az eredmény pozitív, megerősítéssel zárul az értékelés, ha negatív, a tanulás korrekciójával újraindul a folyamat (Pethőné 2005: 67–69). A retorikai elemzés kognitív stratégiát nyújt a tanulónak, a kognitív önszabályozáshoz (Réthyiné 1998: 245) az elméleti ismeretek elsajátítása, gyakorlása után jut el, mikor megismeri és alkalmazza a feladatmegoldási stratégiákat és az önálló stratégiaválasztásra, -kidolgozásra, azaz problémamegoldásra is képessé válik.

A disszertáció első fejezete, ha a három ügyállás alapján összegezzük, a következő kérdéseket vizsgálta: mi a retorika, mennyiben más, mint más tudományok, és van-e kapcsolata a fogalmazástanítással. A leírtak alapján talán már indokoltnak tartja az olvasó Babits idézett híres retorikadefinícióját („Gondolkodni és beszélni tanítunk.” Babits 1909/1978: 87): a kognitív önszabályozás kiépülésének nyoma lehet a tanuló beszédében és írásában is. A disszertáció témája csak az írott szövegalkotás vizsgálata; a következő fejezet ezért a retorika és a fogalmazástanítás kapcsolatát mutatja be a retorikai nevelés történetében, és a retorikai nevelés nyomát keresi a mai tantervekben.

2. RETORIKAI NEVELÉS ÉS FOGALMAZÁSTANÍTÁS

„Az első ember, aki a tükört kitalálta, hosszában állította fel annál az egyszerű oknál fogva, hogy tetőtől talpig akarta magát látni a tükörben. Az effajta tükör jó és szép, mert hasznos, s nem is akar más lenni. Szükségből találták ki, s minden, amit a belső szükség hoz létre, jó és helyénvaló. Aztán jöttek mások, s azt mondták: eddig függőlegesen álltak a tükrök – nem firtatva, miért. Rájöttek, hogy a tükrök vízszintesen is elhelyezhetők, de persze nem kerestek tetteikre magyarázatot. De [...] az újdonság aligha fontos. Csak az számít, hogy a lényegyet ragadjuk meg, s azt tegyük jobbá.”
Henri de Toulouse-Lautrec¹⁴

Az előző fejezet fő következtetése az volt, hogy a retorikai elemzés szempontrendszere hasznos lehet a szövegalkotás fejlesztése szempontjából, mivel a retorika gondolkodni és beszélni tanít. Wacha Imre a retorika kompetenciáiról írva (2000: 53–88) a szövegtan, kommunikációtan, a spontán és az írott szövegek, a szerkesztéstan, az érveléstechnika, a stilisztika, a nyelvi illemtan, a spontán beszéd kérésköreit említi meg, és a retorikát forrásnak tartja, amely ötleteket adhat más tudományoknak.¹⁵ A 2. fejezet arra a kérdésre keresi a választ, hogyan használták a retorikai nevelés során a fogalmazást mint eszközt a készségek és az (anya)nyelvi kompetencia fejlesztésére, mérésére az ókorban és a középkorban (2.1.), az újkorban (2.2.), a magyar tankönyvekben a 19. századtól 1938-ig (2.3.), az amerikai (2.4.) és a mai magyar (2.5.) gyakorlatban.

2.1. Ókor és középkor

A retorikai nevelés a jellem és a szellem együttes képzésére törekvő ókori nevelés szerves része volt (Marrou 1977: 369–89, 505–521), a „retorikai” jelző mutatja speciális voltát: célorientált, a nyelv közvetítésével a nyelvre irányuló képzést jelentett. Hasznosságát a későbbi korok is elismerték, az oktatásban az antikvitástól a 19. századig töretlenül öröklődött át a retorikai hagyománnyal együtt.

A retorikai nevelés egyrészt feltárta az egyén számára azokat a dimenziókat, melyeket a nyelv az ember számára nyújt, másrészt megteremtette e lehetőségek szuverén birtoklásának alapjait (HWR 1438). Az ókori szónokképzés céljait, tartalmait és elveit a következő sorrendben vizsgálom az alábbi fejezetben: 1. antik gyökerei, kialakulása és célja; 2. az oktatás folyamata; 3. a retorikai elemzés szerepe; 4. a fogalmazási gyakorlatok szerepe; 5. továbbhagyományozódása a középkori nevelésben.

¹⁴ Az idézet forrása Arnold 1993: 90.

¹⁵ Ld. még ugyanebben a kötetben Bencze 2000 és Grétsy 2000.

2.1.1. A szónokképzés a nyelv közvetítésével a nyelvre irányuló, szövegbázisú, „metanyelvi” képzés volt, alapját a szövegek hallgatása, olvasása, elemzése és írása alkotta, annak érdekében, hogy a tanuló a nyelvet a meggyőzés eszközeként tudja használni szóban és írásban. A beszédtanítás Homérosz korára nyúlik vissza, a demokrácia kialakulásakor a szofisták iskoláiban (Kr. e. 5. század második fele) a beszéd már a politikai befolyásolás fontos eszközévé lépett elő (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 20–28). A polisz kialakulása bonyolultabb politikai viszonyokat eredményezett, a fizikai nevelés mellett a szellemi, a „műzsai nevelés” (Fináczy 1906/1984: 26–27) anyaga, menete is kialakult. A perzsa háborúk utáni új nevelés szakaszában a régi nevelés szigorúsága, az erkölcsi eszmék szerepe csökkent (Fináczy 1906/1984: 29–34).

Fináczy szerint a szofisztika második hajtása a filozofikus mellett a retorikai nevelés megjelenése (1906/1984: 49), amely kezdettől fogva erkölcsi célú volt. A szofisták a retorikaoktatás eszközeként az improvizációt, mintabeszédek kívülről való megtanulását, kitalált témában mintabeszédek készítését használták. Hasonló módszerekkel dolgozott magániskolájában Iszokratész is, aki tanítványaival saját beszédeit taníttatta meg (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 29, *HWR* 1439–1440, Marrou 1977: 160–181). A tanítás anyagát a nyelvten, a költők olvasása, a dialektika (a helyes vitázás tudománya) és a matematika alkotta. Iszokratész azonban (a szofistákkal ellentétben) a szónoklatnak etikai-morális dimenziót is tulajdonított: szerinte a jó beszédből következik a jó gondolat és a jó tett. A beszéd az ember lényegéhez tartozik, megnyitja a tanítvány előtt az emberi kultúra kapuit.

A retorika elméletét Arisztotelész foglalta rendszerbe (*Rétorika* 1999, Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 31–33), ezt a kialakult rendszert (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 34–36) vették át a rómaiak, hiszen a hatásos beszéd képessége a római nemes ifjak számára is nélkülözhetetlen volt (*HWR* 1440–1442). Cicero szerint a tökéletes szónok jártas a filozófiában és univerzálisan képzett, erényes, és rendelkezésére áll a szavak bősége (*A szónok* 2,7–5,19; 2012: 612–616). Emellett van érzéke az illő (*aptum*) beszédmóddhoz, alkalmazkodik az időponthoz és a személyekhez (2,74; 2012: 634). A retorikai nevelés kézikönyvének tekinthető Quintilianus *Szónoklattan*a; a 12 könyvből álló munka első két könyve a dajka kiválasztásától mutatja be a szónokképzés folyamatát (2009: 67–206). Foglalkozik az adottságok és a képzés, az elméleti ismeretek szerepével is, szerinte a retorika művészete az, amit tanulás útján sajátítunk el: a jól beszélés tudománya (2,14,5; 2009: 180). A gondolatok és a szavak bőségének megszerzésével a 10., a szónok más tudományokban való jártasságával a 12. könyv foglalkozik.

2.1.2. A retorikai oktatás folyamata (Bolonyai 2001: 24–58) a grammatikatanárnál, a nyelvtan tanításával kezdődött, az elemi készségek (írás, olvasás, számolás) elsajátítása után, hétéves korban (Fináczy 1906/1984: 73–80). A költői szövegek olvasása azonban a nyelvtan oktatásának is része volt, hasonlóan már a grammatikusnál elkezdődött a retorikai előgyakorlatok (*progymnasmata*) kidolgozása (Marrou 1977: 293–299, 521–533). A költői olvasmányok mellett az erkölcsi eszmények, nemes példák is nagy szerepet kaptak.

Az athéniaknál az *ephébia* (15–20 éves kor), a serdülőkor a szónoki ügyesség elsajátításának időszaka volt, 18–20 éves kor között katonai kiképzésen vettek részt. A rómaiaknál hétéves kortól az olvasás, írás a görög gyakorlathoz hasonlóan zajlott (Fináczy 1906/1984: 229–230). 11–12 évesen a *grammaticus* felügyelete alatt a görög és a latin nyelvtant sajátította el. A költői olvasmányok tárgyalásának lépései: 1. *lectio* (kifejező felolvasás); 2. *enarratio* (értelmezés: szavak, szófüzés, mondatkötés, stílus, verstan, mitológia, történelmi, földrajzi ismeretek); 3. *emendatio* (kritikai elbírálás); 4. *iudicium* (a mű vagy részlet általános méltatása). Tehát fontosnak tartották a tehetség és a mesterségbeli tudás mellett az ítélőerő (*iudicium*) meglétét is (*RL* 398, *feltalálás* címszó). A szebb helyeket megtanulták, az előadást ezzel is gyakorolták. A fogalmazástanítás formái a prózába áttétel, az értelem kifejezése más szóval és az egyéni, szabad parafrázis voltak (Fináczy 1906/1984: 233). A szónoki előgyakorlatok didaktikailag rendszerezett szövegtípus-katalógust képeztek, melyek a később készítendő teljes beszédek részeit gyakoroltatták be. Ezeket a diákok írásban kidolgozták, eközben kreatív, alkotó viszonyba kerültek a szöveggel.

A *toga virilis* (férfitóga) felöltése után kezdte meg a tanuló a retorikai iskolát, melynek célja a grammatikai iskola által adott műveltség mélyítése, új alapokra helyezése, a közélettel való kapcsolatba hozása volt. A gondolkodás fejlesztése és a retorika kapcsolata, a művelt ember mint képzési ideál már ebben a „középiskolában” megjelenik: „Tévednénk, ha azt hinnők, hogy ebben az iskolában épen csak ékesen szólni tanultak meg az ifjak. Az elme élesítésének, a gondolkodás fegyelmezésének, az eszmék megfogalmazásának iskolája is volt ez az intézmény, s mint ilyen, a rómaiak »középiskolája«” (Fináczy 1906/1984: 234). Az elméleti oktatás tankönyvek segítségével történt, a hellenizmus korából ránk maradt ilyen tankönyv a *C. Herenniusnak ajánlott retorika* (2001). A retorika elmélete a szónok feladatai, a beszéd részei és a stílusnemek, stíluserények ismeretére épült (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 34–36).

2.1.3. Ahhoz, hogy az elméleti tudás gyakorlati készséggé váljon, a tanulók biztonsággal alkalmazzák a tanultakat, rutinra tegyenek szert, elsősorban gyakorlásra (*exercitatio*) volt szükség. A gyakorlás három módon, olvasással (*legendo*), írással (*scribendo*) és beszéddel

(*dicendo*) folyt, egyik legfontosabb eszköze pedig a **szövegelemzés (retorikai elemzés)** volt. (A retorikai elemzést mint módszert használja esszék elemzésére tankönyvében Connors–Corbett 1998: 3–15, 185–230, 292–315, 448–486). A gyakorlás a következőképpen folyt: először mintaszövegeket, főleg költői szövegeket és mintabeszédeket olvastak, a retorikai elemzés segítségével tanulmányozták az egyéni stílus jellegzetességeit. Ezután következett az utánzás (*imitatio*), amit gyakran félreértenek, másolásnak, szolgai utánzásnak tartják, holott Quintilianus leírása alapján (10,2–10,7,33; 2009: 680–706) világos, hogy a kritikai érzék fejlesztése és az egyéni hang, a személyes erősségek, lehetőségek, készségek megtalálása volt a célja. (Az *imitatio* sokszor egyoldalúan értelmezett fogalmáról árnyaltabb képet ad Simon L. 1998, különösen 104–118).

A retorikai nevelés része volt a klasszikus szónokok, retorikai írók szerkesztésmódjának tanulmányozása, a művekhez fűzött dolgozatok, *declamatiók* (viták), ezek csak a császárkorban sekélyesedtek el (Fináczy 1906/1984: 234–235). A *controversiában* a tanár megad egy témát (pl. A törvény: A megerőszakolt lány választhatja a tettes vagyonát vagy halálát. Ügyállás: A tettes felakasztja magát. A megerőszakolt lány a vagyonát kéri.) A tanár második lépésben tanácsot, „kezelési útmutatót” (*sermo*) készít a diákoknak, ez nem interpretáció, hanem elbeszélés, tényközlés. A harmadik lépésben a tanulók modellbeszédet (*declamatio*) készítenek az eset egyik szereplőjének vagy egy ügyvédnek a nézőpontjából. Az utolsó lépés volt a tanulók beszéde az egyik vagy a másik oldalon (Winterbottom 1974: XI). A beszédnek meg kellett felelnie az írott normának, ezért a tanár retorikai előadását (*sermo*) követte a tanulói *declamatio* megszerkesztése írásban, felolvasása a tanárnak, aki mondatról mondatra kijavította azt. A javított változatot a tanuló megtanulta, és megfelelő hangsúlyozással előadta (Quintilianus 2,4–2,10; 2009: 154–173, Fináczy 1906/1984: 235).

A deklamációk témája vagy az alapul szolgáló szituáció fiktív volt, az előadásba a nyilvánosságot is bevonták, emellett a tanulók rendszeresen hallgatták tanáruk, más szónokok és társaik beszédeit, ezeket később reprodukálniuk kellett (Bolonyai 2001: 24–25). A császárkorban két fajtája volt népszerű, a *suasoria* (történelmi események keretébe helyezett könnyebb, kezdő beszédgyakorlatok) és a *controversia* (nehezebb, haladó gyakorlat; a képzelt tárgyat a hasonló, bíróság előtt lefolytatott polgári vagy büntetőper alapján kellett kidolgozni). A római nevelésben tehát, bár a görög nevelés esztétikai elemei háttérbe szorultak, továbbra is központi szerepet kapott az erkölcs nemesítése. A rómaiak érdeme a retorikai stúdium iskolászerű tagolása, rendszerezése, a követelmények megállapítása és kidolgozása (Fináczy 1906/1984: 274–275).

2.1.4. A fogalmazás és a fogalmazási gyakorlatok tehát a szövegelemzés és az előadás mellett a retorikai nevelés alapvető fontosságú eszköze volt, az ókori retorikatanárok felismerték, hogy az írás affektív, kognitív, nyelvi és motorikus szempontokra épülő komplex cselekvés, problémamegoldó folyamat (*HWR* 1441–1442, részletesebben Bahmer 1998: 35–53). Szerves része a javítás (*emendatio*), melynek személyiségfejlesztő hatása is volt (van), önellenőrzésre, saját képességeinek, határainak megismerésére neveli a tanulót, tudatosítva benne, hogy az oktatás *folyamat*, melynek ő is aktív részese. A szónoklatok reprodukálása mellett fontos írásos gyakorlat volt a parafrázis, verssor prózára áttétele vagy viszont; az egyszerűsítés vagy éppen az igényesebb kidolgozás (Bolonyai 2001: 25). A kezdő szóközi gyakorlatok segítették a szövegek lényegének (tények, szereplők, események időrendje) megértését, gyakoroltatták a leszűrt tanulság világos és egyértelmű közvetítését a hallgatóságnak. A didaktikailag jól felépített szövegalkotási gyakorlatok fokozatosan haladtak az egyre bonyolultabb gondolkodási műveleteket igénylő fogalmazási feladatokig, rendszerüket érdemes ezért részletesebben áttekinteni.

A mese, tanmese már a grammatikatanárnál megjelent, hiszen érthető a gyermek számára, de emellett irodalmi igénnyel is készül. A mesék kidolgozásának módszerei például a versből prózává alakítás, az újramondás különböző esetekben, a rövidítés, a kibővítés, kontextusba helyezés (Bolonyai 2001: 44). Az elbeszélés, a következő gyakorlat három alfajra bomlott: hihetetlen és lehetetlen fikció; kitalált, de lehetséges elbeszélés; valóban megtörtént, igaz történet. Fontos volt e feladatnál, hogy teljes és világos legyen, hasznosságát pedig az is bizonyította, hogy később a bizonyításnál és a cáfolásnál példaként fel lehetett használni. Erre épült két későbbi gyakorlat, a cáfolás és a megerősítés. A feladatot nehezíteni lehetett a körülmények fokozatos bevonásával, ez lehetőséget adott arra is, hogy a diákok megismerkedjenek az arisztotelészi kategóriákkal (Bolonyai 2001: 45–47).

A kezdő gyakorlatokhoz tartozott a *chreia* (*chria*, *kria*) és a *gnóma*, mindkettő megtalálható még a 19. századi magyar tankönyvekben is (pl. Szvorényi: *Ékesszólástan* 7. kiadás 1870: 233–235). A *chreia* „a modern anekdota, adoma, vicc kategóriába sorolható, azzal a megszorítással, hogy mondanivalója többnyire (bár nem mindig) erkölcsileg építő szándékú” (Bolonyai 2001: 48). A *gnóma* bölcs mondásból induló reflexió. A feladat tehát az előző két gyakorlattal szemben a bővítés volt, lehetőséget adott arra, hogy a diákok megismerjék az érvelés alapjait: a deduktív érvelési fajták közül a kontrasztot, az induktív érvelés lehetőségei közül a párhuzamot, a példát és az ősök tanúságát próbálhatták ki a gyakorlatban is (Bolonyai 2001: 49).

A cáfolat és a megerősítés már a kritikai érzéket is igénybe vette, fejlesztette, hiszen az elbeszélések valószínű és valószínűtlen vonásait is meg kellett látniuk, tudatosult bennük a költői szövegek többértelműsége, ezáltal „bizonyos olvasói hozzáállást is kialakított” (Bolonyai 2001: 51). A következő szövegtípus, a közhely volt az első, amely nem meghatározott szövegre épült, ugyanis egyértelmű szituációt tételezett fel, kiszámítható reakciókat, érzelmi beállítódást a közönség részéről. A feladat másik nehézsége tehát az volt, hogy érzelmi kapcsolatot kellett teremteni a közönséggel, de a tanulót munkájában segítették más szónoki beszédek és az irodalmi szövegek. Mivel az előítéletekre is épített, megalkotása vagy cáfolása segítette az előítéletekre épülő manipulációs szándék felismerését is (Bolonyai 2001: 52).

A dicséret és a szidalmazás az értékek dimenzióját vonta be a szónoki előgyakorlatok körébe, megerősítve a közösség értékrendjéhez való kapcsolódást, hiszen a dicsérő beszéd megerősíti az értékeket, a szidalom segítségével pedig a közösség elutasítja a rosszat (Bolonyai 2001: 52–53). Az összehasonlítás az értékkülönbségek indoklására szolgált, és kiváló lehetőséget nyújtott az enthüméma mint retorikai következtetési forma megismerésére (Bolonyai 2001: 54). A jellemábrázolásban (Bolonyai 2001: 54–55) nem valamiért vagy valami ellen kellett érvelni, hanem egy döntéshelyzetben lévő személy érzelmeit, jellemét kellett hitelesen ábrázolnia belső monológban a tanulónak, bemutatva, hogyan foglal állást, jut döntésre. A feladat összetett, a drámarészletek szereplőinek döntéshelyzetei különösen alkalmas alapanyagul szolgálhatnak a gyakorlófeladatokhoz.

Szintén irodalmi igényű lehet a leírás (Bolonyai 2001: 56), mely az elbeszéléssel szemben egy elemet ragad ki, és azt mutatja be részletesen, például a múlttól a jelen vagy térben a közelitől a távolabbi felé haladva. Végül az elvi kérdés és a törvényjavaslat mint előgyakorlat tesz jó szolgálatot a későbbi szónoki beszédekben. Az elvi kérdés (*thesis*) elvonatkoztat a konkrét helyzettől és személyektől, olyan általános kérdésfelvetést jelentett, mely segítette a szónokjelölteket abban, hogy később a konkrét ügyekben is könnyen megtalálják a mögöttük lévő filozófiai problémát. A törvényjavaslat pedig szinte változtatás nélkül átemelhető azokba a beszédekbe, melyeknek témája illeszkedik az ügghöz (Bolonyai 2001: 56–58). A retorikai előgyakorlatok készségfejlesztési lehetőségeit párhuzamba állítottam a NAT 2012 elvárásaival (ld. M 2.1.).

2.1.5. A középkor megörökölte és továbbhagyományozta az ókor retorikai rendszerét, a kolostori iskolákban folyó olvasástanítás, szövegelemzés elsősorban az isteni üzenet megértésének eszköze volt (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 131–137, Pukánszky–Németh 1997: 87–89). A keresztény nevelés eszménye az abszolút emberi tökéletesség (Fináczy

1927/1985: 11), a „keresztény közoktatási rendszer” csírái már Nagy Károly népoktatásról szóló intézkedésében fellelhetők (Fináczy 1926/1985: 131–139), bár megvalósítása elmaradt. A kolostori iskolába 5 és 15 éves kora között járhatott a tanuló, az elemi ismeretek az olvasás, számolás, írás, ének voltak.

Alkuin szerint az emberi megismerés kétlépcsős, a külső embertől a belső emberig halad, ennek feleltette meg a filozófia, illetve a teológia (*ratio*) és a szónoklattan (*oratio*) párosát. A retorika az emberi szellemhez kapcsolódó eszköz, mely a belső ember tökéletesítésére szolgál (*HWR* 1443). A hét szabad művészet középkorban kialakult rendszere is ezt a felosztást igazolja, a jelképesen *Mercurius és Philologia menyegzőjével* ábrázolt *trivium* (grammatika, retorika, dialektika) és a *quadrivium* (aritmetika, geometria, asztronómia, muzsika) párosa. A *trivium* tárgyai őrzik a klasszikus retorika céljait: a nyelvtan, az okos szó az értelemre hat (tanít); az igaz szó, a dialektika az ítéletre hat (gyönyörködtet); a tetszetős szó, a retorika pedig megindít. A hármásban felfedezhetők az antik stíluserények is, eszerint a grammatika a helyes beszéd, a dialektika az illő, világos, értelmes beszéd, a retorika pedig az ékes beszéd tudománya lenne (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 131–135, *HWR* 1442–1446).

A középkori művelt ember tehát jól tudott latinul írni és beszélni, a logika szabályai szerint gondolkodott és vitatkozott (Fináczy 1926/1985: 179), a retorikai ékességek, a díszítés kevésbé volt fontos. A „stilisztika” elméletével nem foglalkoztak behatóbban (például Cicero műveivel), helyette a *dictamen* állt a „fogalmazástanítás” középpontjában, amelyben a szerző maga gondolta ki és fogalmazta meg tárgyát. Két fajtája a *dictamen poeticum* (vallásos tárgyról latin vers, leggyakrabban hexameter vagy disztichon) és a *dictamen prosaicum* (közéleti fogalmazvány). Később kifejlődött az egyetemi jogi stúdium, a stílusra is jobban figyeltek (Fináczy 1926/1985: 191–192).

A 13. századi egyetemi oktatásban a fenti felosztásnak köszönhetően a feltalálás és a topika a dialektika, az ügyállások tana pedig az ügyvédi képzés része lett. A dialektika a középkori iskolákban felszívta a retorikát és a grammatikát (Fináczy 1926/1985: 277; a dialektika oktatásának tartalmát, módszereit és az egyetemi oktatásanyagát, formáját, módszereit, és ebben a vita helyét érdekesen foglalja össze 193–268). Az *elocutio*, a nyelvi megformálás művészete szintén specializálódott: a levélírás (*ars dictaminis*), a költészet (*ars versificandi*) és a prédikálás művészetére (*ars praedicandi*). A tankönyvek és az oktatás nyelve a latin volt, az olvasás és a szövegelemzés továbbra is a képzés alapjául szolgált. Donatus, Priscianus nyelvtana az alakzatok szerepével is foglalkozott, a legfontosabb tankönyv Cicero *A feltalálásról* című munkája és a *C. Herenniusnak ajánlott retorika* volt. A

szövegértelmezés négy fajtájának a szó szerinti (*sensus litteralis*), a történeti (*sensus historicus*), az átvitt (*sensus allegoricus*) és a teológiai (*sensus spiritualis*) értelmet tartották (a szövegértelmezésről bővebben Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 125–131 és 137, a retorikai tankönyvekről 2004: 135–137, a retorika tanításának magyarországi kezdeteiről 2004: 210–211).

A szövegekhez nehezen lehetett hozzáférni, nagy részük eredeti kéziratban vagy kivonatolt, rövidített, hamisított, esetleg kommentált formában volt olvasható. Az oktatás folyamata a közös olvasás (*lectio*), a vitás esetek közös megállapítása (*questiones*) és a szöveg értelmezéséről való tudós vita (*disputatio*) hármására épült. A feldolgozás módja az összefoglalók, magyarázatok készítése, szentenciák magolása volt. A skolasztika merevnek tartott módszere deduktív érvelési sémát tanított (tétel megfogalmazása kérdő formában, ellenérvek felsorakoztatása, tétel mellett szóló érvek, tétel kifejtése, eldöntése, a döntés megokolása, az ellenérvek megcáfolása, ld. Pukánszky–Németh 1997: 98–99). A nyelvvel és az irodalommal való foglalkozást mint az egyéniség megismerésének, kibontakoztatásának eszközt az eredeti antik szövegek olvasását követelménnyé emelő reneszánsz fedezi fel ismét (*HWR* 1444–1446).

2.2. Újkor: Descartes, Blair, Campbell, Whately és Bain

A retorika ókorban kialakult és a középkorban megőrzött rendszerét az újkor sem zülta szét, csak egyes korszakai emeltek ki és formálták a saját ízlésük szerint a retorika részeit. Az újkori neveléstörténet nagyjainak, Comeniusnak (Fináczy 1927/1986: 18–49), Rousseau-nak (Fináczy 1927/1986: 112–149) vagy Pestalozzinak (Fináczy 1927/1986: 234–270) munkássága segít megérteni a retorikai nevelésben a Ratio Educationis kiadásáig, majd a közoktatás megszervezéséig bejárt utat. A címben szereplő öt személyről a retorika fogalmát meghatározó 1.1. fejezetben már volt szó, itt a fogalmazástanításra gyakorolt hatásukat foglalnám össze röviden. Mind az ötük hatása máig érezhető a nyugati, különösen az angolszász fogalmazástanításban.

Az *Értekezés a módszerről* 1. részében így összegzi saját retorikai nevelését **Descartes**: „Azért mégis megbecsültem ám a gyakorlatokat, melyekkel az iskolában foglalkoznak. Tudtam, hogy a nyelvek, melyekre ott tanítanak, szükségesek a régi könyvek megértéséhez; hogy a mesék kedvessége ébresztőleg hat elménkre; hogy a történelem emlékezetes tettei emelik lelkünket, s ha óvatosan olvassuk, kiművelik ítélőerőnket; hogy minden jó könyv

olvasása olyan, mintha elmúlt századok legderekabb embereivel, kik e műveket írták, beszédbe ereszkednénk, mégpedig válogatott beszédbe, mert csak legjobb gondolataikat közlik velünk; hogy az ékesszólásnak páratlan ereje s szépsége van; hogy a költészetben elragadó báj s édesség rejlik; hogy a matematikának rendkívül finom ötletei vannak, amelyek kielégíthetik a kíváncsiakat, megkönnyítik a mesterségeket, s kevesbítik az emberek munkáját; hogy a könyvek, melyek az erkölcsökről szólnak, sok hasznos tanítást s erényre való buzdítást tartalmaznak; hogy a teológia arra tanít bennünket, miképpen érdemeljük meg a mennyországot; hogy a filozófia módot nyújt az embernek, hogy mindenről valószínűt mondhasson, s megcsudáltassa magát a kevésbé tudósok által; hogy a jog, az orvostan, s a többi tudományok hírt s gazdagságot szereznek a velük foglalkozóknak, s végre tudtam, hogy jó, ha valamennyit megvizsgáltuk, a legképtelenebbeket s legtévesebbeket is, már csak avégett is, hogy igazi értékük szerint megítélhessük őket, és a csalódástól őrizkedhessünk.”¹⁶

Racionalista okfejtése, mellyel kora gyakorlatát támadta, a második részben szerepel. Ennek alapja, hogy csak a kétségtelen bizonyítékon alapuló állításokat kell elfogadni, az ehhez javasolt második lépés a bonyolult tárgy lehető legtöbb részre való felosztása, a harmadik a természetes rend megtalálása (például az egyszerűtől a bonyolult felé haladva), a negyedik fontos szabály pedig a felsorolás teljessége, a szintézisreállítás. A francia érettségire felkészítő könyvekben ma is megfigyelhetők ezek a szempontok a fogalmazás tanításában (ld. Lemeunier 2008, Hongre–Esterstein–Joyeux–Lesot 1999). Descartes jelentőségét mutatja a retorikatörténetben az is, hogy megteremtette azt a retorikai szituációt, amely kiváltotta Vico választását a valószínűség értékéről, a hipotézisalkotásról a hétköznapi beszédben és a toposzok szerepéről a feltalálásban (Golden–Berquist–Coleman 1984: 135–136).

Hugh Blair retorikája (*Lectures on Rhetoric and belles lettres*) a retorikatörténet egyik legsikeresebb tankönyve, Angliában és Amerikában is a tanterv részét képezte, népszerűségét mutatta, hogy 62 teljes és 51 válogatott kiadása jelent meg. Magyarországi ismertsége kiderül abból, hogy több Jókai-regényben olvasnak Blairt a szereplők. Legnagyobb előnye közérthetősége mellett az antik és a kortárs teóriák ötvözése, kiegészítése példákkal; és az ő szintézise az első a nem klasszikus munkák közül, amely a retorikát a kritika egy formájának tekintette (Golden–Berquist–Coleman 1984: 114).

A tudás, tudomány, ismeret szerepe mellett Blair az ízlés fejlesztését tartotta fontosnak, mivel a gyakorlat élesíti a szemet, a hibák kritikus vizsgálatával az ítélőerő kialakítható, az értékelés tanítható. Az olvasáson és az elemzésen kívül erre szolgált a

¹⁶ Descartes, René: Értekezés a módszerről. 1. rész. Letöltés innen: <http://mek.niif.hu/01300/01321/01321.htm>. 2014. szeptember 20.

fogalmazás is: arra buzdított, hogy a kifejezésmód jellegzetességeinek megfigyelése után saját szavainkkal fogalmazzuk meg az olvasottakat, de a szolgálai utánczást elítélte. A 2. kötet 55. oldalán a következő lépéseket javasolja: 1. a szöveg elolvasása kétszer vagy háromszor; 2. félretenni majd emlékezetből visszaadni az olvasottakat; 3. a stílusokat összehasonlítani. Blair tehát a legjobb példák tanulmányozására, az elvek adaptálására az alkalomhoz és a célközönséghez, a rendszeres gyakorlásra és a mások hibáiból való tanulásra bízta olvasóit. A szabályok tanítását a kifejezés folyamatos írásbeli gyakorlása és szóbeli előadással való összekapcsolása tette hatékonyá (Golden–Berquist–Coleman 1984: 125).

Míg Blair az ízlésfejlesztést helyezte retorikája középpontjába, Campbell és Whately logikai és pszichológiai aspektusokkal gazdagította a retorika vizsgálatát. **Campbell** dinamikus folyamatként tekintett a retorikára, hangsúlyozta, hogy a képzeletre, az érzelmekre hatás nélkül nem lehet az akaratra hatni. A képzeletre való hatás eszközei a stíluseszközök; az érvelés célja határozza meg, hogyan vegyítheti a szónok a racionális és az érzelmi érveket (Golden–Berquist–Coleman 1984: 149; a feltalálásnak ezzel a fontos lépésével, az értelmi és az érzelmi érvelés lehetőségeivel a disszertáció 5.2. fejezete foglalkozik). **Whately** szintén az emberi természetén alapuló, pszichológiai-filozófiai megközelítésű retorika művelője. Az érvelést a közönség szempontjából vizsgálta, a többségi vélemény, a feltételezés, a bizonyítás, az érvek elrendezésének és a belső és külső érvek arányának vizsgálata is nagy hatással volt az angolszás országokban az érvelő fogalmazás tanítására, de a vitakultúrára is (Golden–Berquist–Coleman 1984: 163–172).

Alexander Bain a retorika és a pszichológia határterületén alkotott, a pszichológia tudományos szintű kutatásának 19. századi úttörője volt. Honfitársa, a szintén skót Campbell hatására tanulmányozta az írott szövegalkotást a pszichológia szempontjából. A jelen disszertáció egyik fő alapját képező Zwiers-féle 12 gondolkodási művelethez (2004) hasonlóan Bain is a gondolkodás alapjául szolgáló készségeket vizsgálta. A fő mentális műveletek, amelyeket megállapít, a toposzokkal is rokoníthatók. Azt is felismerte, hogy a stíluseszközök alapját is ezek a gondolkodási műveletek képezik, az „ékítmények” pedig működésbe hozzák az olvasóban is a megfelelő mentális műveletet, ezen alapul hatásuk (Enos 1996: 63). Említettem az 1.1. fejezetben, hogy máig használják az amerikai esszétanításban Bain kategóriáit a diskurzusfajták felosztására (*description, narration, exposition, persuasion*), a bekezdés egységéről és a tételmondat szerepéről megfogalmazott tanításai pedig Acsay Ferenc (1889) retorikáján keresztül Magyarországon is hatottak. A következő fejezet bizonyítja, hogy ez a kapcsolat nem számított kivételnek, a magyar retorikatankönyvek

és 19. századi retorikatanításunk nemcsak a klasszikus munkákat ismerte, hanem a modern szerzőket is.

2.3. A 19. és 20. századi magyar retorikatankönyvek vizsgálata

A 19. századi magyar retorikatankönyvek szerzői ismerték Blair művét (Adamik–A. Jászó–Acél 2004: 215), **Szvorényi József és Laky Demeter** nagy hatású retorikájának is *Ékesszólástan* a címe, és együtt tárgyalják a stilisztikát, verstant, poétikát a retorikával. Ezek egyben gimnáziumi tankönyvek is voltak, ezért érdemes megvizsgálni őket. (Tartalmi elemzésüket, a retorikatanítás összefoglalását ld. Adamik–A. Jászó–Acél 2004: 217–249.) A retorikák deduktív elrendezésűek (tétel és példa), Góbi Imre retorikája közöl először teljes beszédet 1888-ban (Adamik–A. Jászó–Acél 2004: 216). **Góbi** retorikája *Rhetorikai értekezések* címmel válogatást is közöl (1888: 186–215), itt található egy részlet Blair retorikai és esztétikai leckéiből (1888: 247–262). A retorikák kiterjednek a prózai művek szerkesztésére is, a 19. században még részletesen foglalkoznak az előadásmóddal és a memorizálással (Adamik–A. Jászó–Acél 2004: 216).

Az 1869-es Eötvös József-féle népiskolai törvény a retorika tanítását a beszéd- és értelemgyakorlatokban és a nyelvtanhoz kapcsolódó fogalmazástanításban készítette elő, a logikai műveletek gyakoroltatása az alsóbb évfolyamokon is következetesen történt. A gimnázium 1–3. osztálya a leíró nyelvtani ismereteket bővítette mondattani alapon, erre épült 4.-ben a stilisztika és a verstan, 5.-ben a szerkesztéstan, 6.-ban a retorika, 7.-ben a poétika, 8.-ban az irodalomtörténet. Később a szerkesztéstan beépült a retorikába, az irodalomtörténet két év anyaga lett (Adamik–A. Jászó–Acél 2004: 225). A tantervhez kapcsolódó utasítások segítették az olvasmányokhoz kapcsolódó gyakoroltatást, alkalmazást.

A retorikai nevelés továbbélését és a retorikai hagyomány egységességét mutatja, hogy **Szvorényi József** *Ékesszólástana* és kétkötetes *Kis magyar nyelvtana* mellett több kiadást megélt olvasmánygyűjteménye is. A Kürcz Antal szerkesztésében készült 1870. évi javított és bővített kiadás előszavában Szvorényi hivatkozik arra, hogy *Ékesszólástana* tanításának megkönnyítéséhez szükséges egy műfajok szerint rendszerezett írásműgyűjtemény, ezek az „írásmű-nemek”: a mese, az elbeszélés, a levél, a tanköltemény, az epigramma, a gúnyor, az idill, az elégia és a lantos költészet. A huszadik században hasonlóan több átdolgozást élt meg a Négyesy–Siklaci szerzőpáros nyelvtan- és olvasókönyve is.

Riedl Frigyes retorikája az első, amely a fogalmazástanítás felé billenti a retorikatanítást (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 216) azáltal, hogy elhagyja az előadásmód és a memória tárgyalását, helyette fogalmazási témákat ad vázlatokkal. Az 1911. évi 7. kiadás előszava tömören megfogalmazza a retorikaoktatás célját: „minden szavad az értelem kedvéért legyen, az értelem pedig az igazság kedvéért” (1911: 3). Nem költőket és szónokokat akarnak tehát képezni, a poétika oktatásának célja röviden: „Legyen ízlésed és írd, ahogy akarsz.” Az előszóban Riedl forrásként említi Blair könyvét, a bizonyítás és a cáfolat tanításánál pedig Whately hatása érezhető (1911: 52). *Tételek írásbeli dolgozatok számára* (1911: 263) címmel közli vázlatait, például: „Az athéni és a spártai nép összehasonlítása”, „Zrínyi, a költő jellemzése”, „A magyar történet tanulása érdekes és fontos”. A vázlatok közül a „Mitől függ a tanúvallomások értéke?” című a forráskritika alapjainak tömör összegzése, ezt a következő feladatban a diáknak alkalmaznia kell a Zrínyi haláláról szóló tanúvallomásokra. Ebből is látszik, hogy a tételek gyakorlatiasak, például a hajó, ház, híd, toll fogalmak definiálása, (1911: 264) vagy a „Hogyan következtetünk az időjárásra?” című tétel, amely az indukciót gyakoroltatja (1911: 265).

Az 1927. évi, kereskedelmi iskoláknak szóló kiadásból már hiányzik a fogalommeghatározás, de szükségesnek tartom belőle az alábbi „listát” idézni, mert kitűnően mutatja a fogalmazástanítás interdiszciplináris jellegét (1927: 334). „A dolgozatok fölépítésének terve” címmel tíz fogalmazástípust javasol: elbeszélést (elbeszélő költemény, regény, közismert történeti tárgy elemzése), adott vázlat alapján önállóan felépített iskolai dolgozatot elméleti kérdésről, dolgozatot a szónoki beszéd köréből, természettani ismeret gyakorlati alkalmazását, egy költemény fejtegetését, ismeretközlő írásmű (elmélkedés, levél, útleírás) készítését, nagyobb házi olvasmány ellenőrzését, földrajzból vagy kereskedelmi ismeretekből vett tárgyból és a történetírás elméletével kapcsolatos tárgyból készült dolgozatot és a kereskedelem jelentőségének bármily szempontból való fejtegetését. Emellett 40 fogalmazáscímet közöl függelékként (1927: 335).

Névy László stilisztikája (1879) a közölt olvasmányokhoz jegyzetben mellékeli az írásban feldolgozható témákat. Az első rész a feltalálás keretein belül a fogalommeghatározás, a felosztás, a részelés, az ítéletalkotás és a következtetés módjait (okoskodás) veszi sorra. A tankönyv 2. része tartalmazza a szerkezettani ismereteket, a gimnáziumi tantervet figyelembe véve. A kidolgozás módjait vázlatok segítségével mutatja be, például a bevezetés megírását segíti a „nem fejtegetése”:

„Tétel: A tavasz örömei.

Bevezetés: A természet minden változása nyújt alkalmat öröme a fogékony kebelnek.” (1879: 33).

Egy másik példa a tárgy ellentétéből indul ki a bevezetésben:

„Tétel: Hasznos állatokat kímélni kell.

Bevezetés: Az állatkínzás rút és káros” (1879: 34).

A tárgyalás (1879: 36) megszerkesztéséhez a sok anyag összegyűjtése mellett a kellő rendet, az egyöntetűséget (arányosságot) és az emelkedést vagy haladást (drámaiságot) tartja fontosnak. A befejezésben (1879: 38) az olvasó „magasabb álláspontra jut”, kelléke: a szoros kapcsolat az előzményekkel, a rövidség és a csattanó („nyomós gondolat”). Teljes fogalmazások vázlatát is közli a kötet.

A testvéri szeretet című fogalmazás felépítése:

„Bevezetés: Az ember óhajtja mások társaságát, ezeknek támogatásában leli saját léte biztonságát is. A szülőkön kívül legközelebb áll hozzá a testvér.

Tárgyalás:

- a tapasztalat azt mutatja, hogy éppen a testvérek élnek egymással gyakran ellenségeskedésben
- e viszony okai legtöbbször: a túlságos érzékenység, jogtalan követelés, félreértés. Másokkal is csak úgy tarthatjuk fenn a jó viszonyt, ha nyájasak, előzékenyek vagyunk. Ily magaviselettel még inkább tartozunk a testvér iránt. Különösen az ifjabb köteles a netaláni egyenetlenség megszüntetésére az első lépést tenni. A közeledés, még ha sikerre nem vezetne is, szép és nemes tett.

Befejezés: A kölcsönös szeretet dicsérete, a közös egyetértő munkásság haszna” (1879: 41).

A tankönyv harmadik része a leggyakoribb műfajokat mutatja be, sok példával, olvasmányokkal, mintavázlatokkal (leírás, elbeszélés, magyarázat, elmélkedés, értekezés, levél). Részletesen tárgyalja a *chriát* (1879: 60–63). Névy kilenc évvel korábban megjelent, *Az írásművek elmélete* című munkájában is összekapcsolódik a stilisztika (1879: 10–66), a költészettan (1879: 67–176) és a szónoklattan (1879: 176–220). A szerző bevezetőjében maga is hangsúlyozza, hogy „a tanuló szigorú rendszer mellett az elvontabb és mélyebbre ható értelmezéseket könnyebben felfogja, s az egész anyagon minden esetre világosabb áttekintést nyer, mint ha a tárgyat rendszer nélküli szétदारabolásokkal [...] tárjuk elé” (1879, *Előszó*).

Négyesy László neve leginkább egyetemi stílusgyakorlatai révén ismert, de középiskolások számára 1895-ben szerkesztéstana és stilisztikája is megjelent. A prózai művek elméletéhez e tankönyv is kapcsol retorikai fejezetet, az olvasmányokhoz pedig szerkezeti vázlatot és elemzést közöl. A belső rend erényei a gondolatok egymásutánja, az

egység, a haladás és a folytonosság (1870: 188), külön tanítja a teljességet, a tagoltságot és a részek rendjét (1870: 190–191). Bár a terminológia más, de érinti a globális kohéziót (a szerkezet három fő mozzanata), a téma-réma felosztást (ismert és ismeretlen aránya, haladás és folytonosság), és a lineáris kohéziót (az egyes részek szerkezete) is (1895: 191–196). Az elrendezést az értekezésben és a rábeszélő előadásban külön is tárgyalja, utóbbihoz kapcsolja az érvek elrendezését, az érzelmek felkeltését és a vitát. A feltalálás tárgyalása ezután következik, Négyesy szerint a művet az eszme kifejezéséért alkotjuk, a szükség, a helyzet, az alkalom vagy az ideális cél kelti fel (1895: 212). Ez a fejtegetés hasonlít a retorikai szituáció fogalmának meghatározásához.

1901-ben megjelent, a gimnázium 5. osztálya számára írt retorikája előszavában megemlíti többek között Acsay, Szeberényi, Zlinszky, Bain, Blair hatását. Az olvasmányok után itt is az általános szerkezet, majd a prózai műfajok tárgyalása következik. Az érvforrásokat, a bizonyítást és a cáfolatot a 3., az értekezésről szóló rész ismerteti, a 4. részben a beszéd fogalma, fajtái, tartalma, szerkezete következik. Ebben a részben részletesen foglalkozik az érvek elrendezésével, valamint a logikai és érzelmi érveléssel is (287–291).

Érdekes a retorikatanítás szerepe és értelmezése szempontjából a felső kereskedelmi iskolák számára készült **Bakács–Vincze**-féle *Magyar olvasókönyv a polgári írásművek elméletével* címmel 1926-ban megjelent tankönyv is. A helyesírás, a magyar nyelv és a stilisztika szabályai mellett 17 hasznos tanácsot ad a dolgozatok megszerkesztéséhez (1926: 42). Tizenhat jelet pedig az írásbeli dolgozatok hibáinak javításához; ezek a következők: hibás szó, mondat, súlyos helyesírási hiba, nem találó szó, kifejezés, szórendi hiba, kimaradt szó vagy rész, egybe- és különírás, új bekezdés, szóismétlés vagy ellentét, kétes vagy határozatlan értelmű kifejezés, gondatlanság vagy felületesség, szünetjelzés hibája, üres szószaporítás, felesleges szó vagy mondat, felcserélendő elemek, helytelen ékezet, sorkezdő vagy -végző betűk nem esnek pontosan a margóvonalba (1926: 43). A 2. fejezet a prózai művek elméletét olvasmányok segítségével mutatja be, a retorika célját is a szerkesztéstanhoz köti, mert a prózai műveket meg kell szerkeszteni (1926: 64). Ez a kötet is tartalmazza a meghatározás, a felosztás, a bizonyítás módjait, majd ezek után rátér a műfajokra. A prózai műveket a leíró, történeti, értekező, szónoki próza, levél és széppróza csoportjaira bontja, ezek után következnek a költemények.

1924-től egyre jobban visszaszorult az érvelés tanítása, ezt mutatja például az **Alszeghy–Sík**-féle 1928-as retorika. Az értekezések elemzéséhez feltett kérdések azonban tanulságosak: „Próbáljuk megrajzolni Kölcsey életfelfogását e fejtegetés [*Mohács*] alapján!” (1928: 139) vagy „Érdeemes az adatokból megállapítani, melyek az egyező körülmények? Mi

a valószínű lefolyása az eseményeknek? Minek alapján ítélünk az ellentmondó források között?” (1928: 110) A rövid elméleti összefoglaló (1928: 207–244) az írásmű tárgyát, tartalmát, alapeszméjét, forrásait, szerkezetét és célját taglalja, majd az elbeszélő, megbeszélő (értekező) írásmű, végül a rábeszélő írásmű (érvelés) tárgyalása következik. Ez az utolsó fejezet tartalmazza a szónoki beszéd feltételeit, szerkezetét és fajait, az értekezés tárgyalása pedig az induktív és deduktív módszert, de már hiányzik az enthüméma, a belső érvek és a szónoki meghatározás tárgyalása.

1938-ban a retorikatanítást is eltörölték (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 216), helyét a fogalmazástanítás vette át, de a retorika tág értelmezése megmaradt, a történetírás, az értekezés, legtöbbször a szépirodalmi művek elmélete is ide tartozott. Az 1950. évi tantervben a retorika tanításának helyét a nyelvtan vette át a gimnázium első két osztályában, 3. osztályban a szó alakja és jelentése, a szóalkotás, a 4. osztályban pedig a nyelvtörténet és a nyelvjárások tanítása került sorra. A retorikával együtt a stilisztika is eltűnt tehát, de a szerkesztéstan tanítását már 1964-ben, a stilisztikáét pedig 1978-ban visszaállították. (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 242). 2000-ben a **kerettanterv** a nyelvváltozatok tanítása után a következő tartalmak tanítását írta elő¹⁷:

„Alapvető retorikai ismeretek: Az érvelés technikája; érvek, ellenérvek felsorakoztatása, deduktív és induktív érvelés, a cáfolat módszerei. A hatásos meggyőzés és véleménynyilvánítás nyelvi kifejezésbeli eszközei a különféle szövegműfajokban. A szónoklat (alkalmi beszéd, előadás) funkciói, fajtái és részei. A beszéd előkészítésének, elrendezésének, s kidolgozásának lépései. A szónoklat (alkalmi beszéd) előadásának követelményei.” A 10. évfolyamra tette a kerettanterv a szövegtant is. A *Szövegtípusok* című fejezet tartalma: 1. az elbeszélés, leírás, levél műfaji jellemzőinek összefoglalása és rendszerezése; 2. a hallgató igénye, a beszélő lehetőségei a különféle szövegfajtákban; 3. a definíció, magyarázat, osztályozás jellemzői; az értekezés, tanulmány, pályázat kidolgozásának állomásai, stiláris követelményei; 4. a hivatalos írásművek: meghatalmazás, elismervény, jegyzőkönyv, szakmai önéletrajz. (A retorikatanítás mai tantervi tartalmát bemutató fejezeteket terjedelmi okok miatt M 2.1. és M 2.2. tartalmazza.)

A retorika és a fogalmazástanítás egysége – amely a retorikai nevelés feltétele – tehát az ezredfordulóra helyreállt a tantervben. A retorikatanítás gyakorlata azonban megsínylette a fél évszázados kihagyást, az a szerves egység és rendszer, amely a korábbi századokban a gondolkodásfejlesztés magától értetődő eszköze volt, ma „jópofo gyakorlatok” halmazává

¹⁷ Letöltés innen: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/gimnazium> 2014. szeptember 20.

vált, melyek valódi jelentőségét, rendszerben elfoglalt helyét a tankönyvek sok esetben nem érzékeltetik, a tanárok és a diákok sok esetben nem érzékelik. A tanácstalanságot fokozza, hogy nem egész másfél évtized alatt a retorika helye többször módosult, a 11. évfolyamra került, majd vissza a 10. évfolyamra, a 2013. évi kerettanterv ismét a 11. évfolyamra tette. A nyelvtanoktatás általános problémája az alacsony óraszám (heti 1 óra), amelyet sok tanár, nem látva a gyakorlatok mögött az „összhangzó értelmet”, inkább az irodalomanyag befejezésére szán. A következő fejezet egy olyan hagyományt tekint át, amelyben a fogalmazástanítás és a retorika összefonódva, együtt tudott fejlődni, kapcsolatuk nem szakadt meg.

2.4. Az amerikai esszé

Ebben a fejezetben a retorika és a fogalmazástanítás kapcsolatát vizsgálom az amerikai esszétanításban. Három kérdésre keresem a választ: hogyan kapcsolódott és kapcsolódik össze a retorika és a fogalmazástanítás, mit tartalmazott egy tankönyv és hogyan mérik a szövegalkotás szintjét ma?

A 20. századi retorikai kutatások hét legfontosabb területének egyike a retorika mint fogalmazástanítás (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 149). A fogalmazástanítás és a retorika szerves kapcsolatát fejezi ki a *Composition-Rhetoric* szakkifejezés is, amelyet Connors javasol és használ a *current-traditional rhetoric* helyett (Connors 1997: 4–8). Az Amerikai Egyesült Államokban a retorika a 18. század óta folyamatosan a felsőoktatás tárgya (*RL 918, Pedagógia és retorika*), külön foglalkoznak a vitával és a nyilvános beszéddel (*debate and speech communication*). A fogalmazástanítás az intellektuális fejlődés, a tanulás és a kritikus gondolkodás szolgálatába állítja az írást. A tárgy, a módszer, a cél is vitatott, és az elnevezés sem egységes. A *Composition studies* elnevezés a szűkebb, a Connors által használt *Composition-Rhetoric* a tágabb kifejezés, amelyben a retorika a főfogalom, a fogalmazástanítás így kerül az 1.2. fejezetben felsorolt tudományterületek mellé.

Connors (1997) a retorika tanításának négy periódusát különíti el. Az 1800 és 1865 közötti korszak az első, amelyet a Blair-féle elokucionista és a Whately-féle argumentációközpontú retorikatanítás (ld. előbb) közötti ármenet jellemezett. Az 1865 és 1910 közötti korszakban a „*freshman composition*” (a felsőoktatást megkezdők számára tartott retorikai-esszéírási kurzus) gyakorlata megszilárdult, a felsőoktatás elérhetőbb lett; Bain említett könyvének népszerűsége jellemzi ezt az időszakot. 1890 után megjelennek az első gyakorlókönyvek is. Mivel ebben az időszakban a stilisztika önálló tudománnyá válik, a fogalmazástanításban kiürült fogalmak (*static abstractions*) lesznek a korábban használt

erények (*unity, coherence*; egység, koherencia stb.), amely kategóriák a tanároknak tetszettek, de a diákoknak már nem sokat segítettek (Connors 1997: 294). Ezeket a kifejezéseket Richards is félrevezetőnek és értelmetlennek (*misleading and unprofitable*) nevezte¹⁸ (Connors 1997: 293). Az 1910 utáni időszakot Connors a fogalmazástanítás konszolidációs periódusának tartja (1997: 1–22).

Connors könyve (1997) a retorikatanítás történetének több érdekes összefüggésére is rávilágít, például a női hallgatók számának növekedése és az agonisztikus, versenyszellemű retorika háttérbe szorulása közötti párhuzamra (ezzel egyidőben került előtérbe a fogalmazásírás 1997: 23–68). Az „előadásokat” tartalmazó tankönyvek háttérbe szorultak a segédkönyvek, szöveggyűjtemények mögött (1997: 69–111), kialakult a négy esszétípus (1997: 210–256). A fogalmazástanítás több dilemmáját is megemlíti: az egyéni hang, az önkifejezés és a könnyű javíthatóság, a formai pontosság dilemmáját; a személytelen, logoszorientált feltalálás – amely a toposzokon nyugszik – és a személyes megfigyelés egyéni, esetleg hétköznapi nyelven történő kifejezésének dilemmáját; azt a dilemmát, hogy a személyes élmények vagy a köz ügyei legyenek-e a megadott témák, és így tovább. A második világháború után, 1949-ben volt az első *College Composition and Communication* konferencia (CCCC), majd útjára indult a mozgalom újságja is.

Az 1960-as években Nagy-Britanniából indult az a mozgalom, amely megpróbálta az írást mint az intellektuális fejlesztés eszközt a tanmenetben a kezdetektől a főiskoláig visszahelyezni a retorikai nevelésben betöltött korábbi helyére. Ez a mozgalom terjedt át az Egyesült Államokra, ahol két irányzata alakult ki a WAC (*Writing across the Curriculum*) mozgalomnak. Az első irányzat egy-egy tantárgyon belül, a diskurzusközösség által alkotott szabályoknak megfelelő írásművek alkotására készíti fel a tanulókat. Problémát okozott azonban, hogy a tanárok úgy értékelték, ezzel új, külön teher hárult rájuk, amely nem az ő feladatuk, és amelynek oktatására nincsenek felkészítve. A másik irányzat elkerüli ezt a vádat, mert az írást a tanulás szolgálatába állítja (*Writing to Learn*). Ez a mozgalom fő céljának azt tartja, hogy a tanulók megtanulják integrálni az új ismereteket már meglévő tudásukba, ki tudjanak találni és meg tudjanak fogalmazni új ötleteket (Enos 1996: 773).

A nyolcvanas évekre kialakult az igény a fogalmazástanítás új paradigmája iránt, de ennek alapjait is a fogalmazástanítás három fő tradíciója szabja meg: az angol nyelv tanítási tradíciója Észak-Amerikában; a fogalmazástanítás mint a klasszikus nyugati retorikai hagyomány

¹⁸ Hasonlóan üres fogalmak tapasztalatom szerint a retorikai fogalmak a retorika terminusai is több tanár számára. Az esszé fogalma sem körvonalazódik eléggé a tantervekben, pedig szükséges lenne vö. Alföldy 2012, Raátz 2012 és Valaczka 2012.

örököse; és a fogalmazás folyamatát a pszichológia, a nyelvészet, az oktatás és az egyéb társadalomtudományok módszereivel vizsgáló tudományos kutatás. E három hagyomány összeolvadása egyrészt interdiszciplináris tudománnyá tette a modern fogalmazást, másrészt megörökölte a különálló területek egyesítéséből származó konfliktusokat, például a hermeneutikai módszerrel dolgozó humán tudományok és az empirikus tudományok közötti módszertani különbséget (Enos 1996: 123–126).

Miből állt egy retorikai kurzus anyaga (*freshman composition*)? A kérdés megválaszolásához Richard Weaver tankönyvét (Weaver 1961) választottam, mert – mint már említettem – az ő retorikaelméleti munkássága is jelentős.¹⁹ A könyv három részre tagolódik, az első az *Írás és retorika* című az általános problémákat (a téma megtalálása, körülhatárolása, elrendezés, vázlat, a világosság); a diskurzus formáit; a mondat és a bekezdés szerkesztésének szabályait tekinti át. Az utolsó két alfejezet a szóhasználathoz (denotáció, konnotáció, absztrakt és konkrét használat, figuratív nyelv, a zsargon és a hangnem) és a kutatómunka (*research paper*) megírásához nyújt segítséget. A második rész rövid nyelvtani összefoglaló, a nyelvtan, a központosítás, a szóhasználat és a helyesírás hibáit javítja a szabályok ismertetésével és a helyes és helytelen forma szembeállításával (itt tanítják a nyelvhelyességet is). A harmadik rész szöveggyűjtemény, esszérészleteket válogat össze mintaként a tanulóknak.

Az angolszász retorikatanítás története során a következő esszéfogalom alakult ki: az esszé olyan írásmű, amelyben a szerző úgy elemez és értelmez egy témát, hogy saját véleményét is kifejti, nyíltan, burkoltan vagy közvetetten. Bain rendszerét Kinneavy alakította át, ez alapján négy típusát különbözteti el: az érvelő esszét (*persuasive*, véleményét logikai úton védi meg); az elbeszélő esszét (*literary/narrative*; eseménysort vagy folyamatleírást kér a tanulóktól); leíró esszét (*expressive/descriptive*; jelenet, személy, tárgy vagy érzelem lehet a tárgya) és az ismeretközlőt (célja az információ átadása, az egyetemeken főleg ezt kérik a diákoktól; Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 510 és RL 624). A négy esszétípusról és a feladattípusokról részletesen ír Connors (1997: 210–256 és 296–328).

Az Egyesült Államokban 1969 óta mérik a diákok szövegalkotási teljesítményét. A legutóbbi, 2011. évi mérés²⁰ az 1998. évitől több szempontból is különbözött: 1998-ban meggyőző (*persuasive mode*), tájékoztató (*informative mode*) és elbeszélő (*narrative mode*) szövegeket kellett írniuk a diákoknak, 2011-ben viszont már az írás célja alapján

¹⁹ További vizsgált könyvek a témában: Anderson, Thayne–Forrester, Kent 1992; Eckhouse, Barry 1999; Gould, Eric–DiYanni, Robert–Smith, William 1989; Hedge, Tricia 2005²; Lynn, Steven 2010; Weigle, Sara Cushing 2002; Willis, Hulon 1973³.

²⁰ Letöltés innen: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2011/2012470.aspx> 2014. szeptember 20.

kategorizálták a feladatokat. Az első típus (*To Persuade*) célja az olvasó nézőpontjának megváltoztatása vagy tetteinek befolyásolása volt, a tanulónak fel kellett ismernie, hogy az író, a cél, a közönség és a téma kölcsönhatása befolyásolja az írást. A második típus (*To Explain*) célja a magyarázat (*to expand the reader's understanding*), a feladat itt az író figyelmének a feladat céljára és a közönség szükségleteire irányítása. Például a 12. évfolyamon ok-okozati viszonyok feltárása, problémamegoldás vagy definiálás lehet a feladat („Magyarázd el a *szabadság* fogalmát államunk egy új polgárának!”, „Magyarázd meg lakóhelyed vezetőinek, szerinted miért nem szavaznak a 18 évesek, és ennek szerinted milyen hatása lehet az országra vagy a közösségre!”). A harmadik kategória (*To Convey Experience*) nevét azért változtatták meg, mert az elbeszélés eszközként a másik két szövegtípusban is előfordulhat, ebben a harmadik típusban viszont reflexiót várnak el, például memoárt vagy reflektáló esszét adott témáról.

A mérések három évfolyamot érintenek (4., 8., 12.), 2011-ben az utóbbi két évfolyam már számítógéppel dolgozott. Az értékelés mindhárom feladattípusra külön kidolgozott hatfokú skálán történik. Például a meggyőző szöveg legfelső kategóriája, ha a tanuló eredményesen használja feladatmegoldási készségeit, a válasz minden eleme jól átgondolt, és hatékonyan szolgálja ki az írói célt, a hallgatóságot és a formát. Az öt alpont a felső kategóriában a következő: világos állásfoglalás, mely más nézőpontok és az ügy komplexitásának ismeretén alapszik; meggyőző okokat és bizonyítékokat hatásos gondolatmenettel fejt ki; mindvégig a témára fókuszál (felépítése logikus, az átmeneteket jelöli a gondolatok között); változatos és jól szerkesztett mondatokat használ (precíz szóhasználat, hatásos, a célnak és a hallgatóságnak megfelelő hangnem); nyelvtani, szóhasználatbeli kisebb hibák ellenére a jelentés a válasz egészében világos.

Mit érdemes megfigyelni az amerikai esszétanítás példáján? A retorikai nevelés megszakítatlan továbbélése révén a fogalmazástanítás szervesen beleilleszkedik a gondolkodás fejlesztésének folyamatába és az állampolgári, erkölcsi nevelésbe. Valóban a retorikai szituáció felismerésén alapuló, alkalmazott tudásra épülő munkát vár a tanulótól. A másik fontos tanulság az lehet, hogy ezt a retorikai nevelést a kompetenciafejlesztésen alapuló, jól kidolgozott mérési struktúra támogatja, amely a tanárok és a diákok számára is üzenetértékű, a fogalmazástanítás fontosságát, tantárgyak fölött álló készség voltát hangsúlyozza diák, szülő és tanár számára egyaránt. Ez a szemlélet nálunk a kompetenciamérésnek hála már a szövegértésre kiterjed, jó lenne, ha a szövegalkotás „presztízse”, objektívan mérhető voltába vetett hit is hasonlóan erősödne Magyarországon.

2.5. Retorikai nevelés, anyanyelvi kulcskompetencia és fogalmazástanítás

A retorikai nevelés alapja tehát az olvasás, a szövegelemzés és a szövegalkotás. Ha az írást a beszélt nyelvhez képest másodlagos leképező rendszernek tartjuk (Ong 2010: 15), akkor érthetővé válik, hogy míg a beszéd és a gondolkodás kontextusát személyek közötti interakció adja, a szavak papíron való összeillesztése másfajta gondolkodást igényel, eltér a hangos gondolkodás hagyományától (Ong 2010: 86–87). A szöveg alkotójának írás közben át kell gondolnia, hogy az olvasók más-más szituációban hányféleképpen érthetik az adott kijelentést, mondandóját pedig úgy kell megfogalmaznia, hogy az egzisztenciális kontextus nélkül is érthető legyen. Az írónak ez az izoláltsága azonban segíti az elme csiszolásán kívül a nyelvi kifejezőkészséget is, a normatív jellegre, kidolgozott kódra való törekvést. Ong (2010: 95) hivatkozik Bernstein kutatásaira, és megerősíti azt az elképzelést, hogy a kidolgozott kód csakis írásban fejleszthető ki.

A disszertáció 3–9. fejezetének kiindulópontja az a gondolat: a fogalmazási feladat retorikai szituációt teremt, a tanulóknak a fő kérdés megtalálásához és megválaszolásához az 1. fejezetben bemutatott retorikai eszköztárat kell alkalmaznia. Ezért a fogalmazástanítás célját, a szövegalkotási készség fejlesztését a retorika rendszere segítheti, a fejlesztési folyamatnak e rendszerre kellene épülnie. Az elkészült szöveg retorikai elemzése mutatja azt is, mennyire birtokolja a tanuló ezt az eszköztárat. Ebben az alfejezetben a fogalmazástanítást és a retorikai nevelést a készségfejlesztés tükrében vizsgálom, először a szónoki előgyakorlatok rendszere alapján (2.5.1.), majd két kreatív írásgyakorlat-gyűjtemény feladatait is összehasonlítom a szónoki előgyakorlatok szövegműfajainak rendszerével (2.5.2.).

2.5.1. A fentiekből látható, hogy a **klasszikus retorikai nevelés** minden olyan kompetenciát fejlesztett, mely az érveléshez és a nyilvános beszédhez szükséges volt. A fejlesztési folyamatban az olvasás, szövegelemzés és szövegalkotás szervesen illeszkedett egymáshoz. A szövegalkotási gyakorlatokat most abból a szempontból vizsgálom, hogy a készségfejlesztés modern kategóriáival mennyiben írhatók le. A következő, 2.5.2. fejezetben pedig a kreatív írásgyakorlatok típusait vetem össze az előgyakorlatok rendszerével.²¹

Az olvasástanulás során a tanuló elsősorban a nyelv szintaxisára figyel, az írástanulás a procedurális memória fejlődését igényli (Wood 1998: 184). A Piaget-féle felosztás szerint (Bem–Smith–Atkinson 1994: 75–79) a gyermek gondolkodását 2–7 éves kora között, a

²¹ A készségfejlesztés és az előgyakorlatok kapcsolatát mutatja be M 2.1.

műveletek előtti szakaszban az egocentrikus gondolkodás jellemzi, más nézőpontját nem képes átvenni. Logikus gondolkodásra tárgyokról, eseményekről 7–12 éves kora között, a konkrét műveleti szakaszban képes, ekkor már több tulajdonság alapján is képes osztályozásra (ez az érvek rendszerezéséhez is fontos), illetve arra, hogy egy dimenzió mentén sorba rendezzen tárgyakat (az összehasonlítás, a fokozatok felismerése szintén fontos érvelési mód).

A mentális modellépítéshez szükséges metatudatosságra, melyre a szövegalkotáshoz szüksége van, 11–13 éves kora között már képes a tanuló (Wood 1998: 211). Korábbi életkorban nem tolerálja a kétértelműségeket, a paradoxont, nem képes megérteni absztrakt kategóriákat vagy absztrakt állításokat értelmezni (Wood 1998: 185–189). 11 éves kor előtt sokat segíthetnek a felépítést segítő sémák. A formális gondolkodás fejlesztésére tudatosan kell törekedni, a tanulók hétköznapi tapasztalatait is bevonva a folyamatba, megelőzve azt a gyakori jelenséget, hogy a gyerekek, még ha rendelkeznek is a magasabb szintű gondolkodáshoz szükséges készségekkel, ezeket alkalmazni, „bizonyítani” nem tudják a számonkérések, mérések során. Az első négy előgyakorlat (ezek voltak a kezdő gyakorlatok) megfelel kisgyermek értelmi képességeinek és erkölcsi tudatosságának, az utolsó két gyakorlat pedig a mintabeszédeket előlegzi meg, ezek kidolgozásához elvont állításokról, kijelentésekről bonyolultabb logikai műveleteket végezve kell gondolkodnia a tanulónak.

A fentiek alapján az első négy előgyakorlat az 1–4. osztályban, a többi az elvi kérdés és a törvényjavaslat kivételével az 5–6. osztályban már alkalmas lehet a fejlesztésre. A leírás, mely egy részletet ragad ki és bővít, érzékletesen ábrázol, láttat az olvasóval, az alsó tagozat elvárásai között szerepel. Mivel e műfaj célja a láttatás, Perelman szavával a „jelenvalóvá tétel”, ezért szorosan kapcsolódik a stíluseszközök ismeretéhez, tudatos használatához. A tanuló, ahogy egyre nagyobb rutint szerez ezek alkalmazásában, egyre magasabb szinten lesz képes e feladat megoldására. Hasonló eset a jellemzés, mely klasszikus értelemben a szereplő belső nézőpontjának alkalmazását várja el. A 12 éves kortól kezdődő formális műveleti szakaszban már ideológiai kérdésekről, lehetséges, jövőbeli problémákról is képes gondolkodni, és képes hipotézise módszeres ellenőrzésére. Ez lehetővé teszi, hogy a korábbi gyakorlatokat magasabb szinten, az utolsó kettőt pedig életkorának megfelelő szinten meg tudja oldani.

Az erkölcsi gondolkodás fejlettsége szintén érinti a retorikai gyakorlatok problémakörét, a NAT 2012 és a kerettanterv is kiemelt fejlesztési célként foglalkozik az etikai kérdésekkel. Kohlberg az erkölcsi gondolkodás szakaszainak elkülönítésekor a 10 éves kort jelölte meg a prekonvencionális (büntetés illetve jutalomorientáció) és a konvencionális, tekintélyorientált gondolkodás között (Bem–Smith–Atkinson 1994: 79). A *chreia* és a *gnóma*

ezért már az alsó tagozatban is alkalmazható, 5–6. osztályban a korábbiak mellett a leírás, a megerősítés (cáfolás), a közhely, a dicsőítés (szidalmazás) irodalmi művek mélyebb megértéséhez, rájuk való reflektálásként használható. Az értékek, értékkülönbségek, erkölcsi motivációk felismerését, belső nézőpont alkalmazását követelő jellemábrázolás, de az összehasonlítás is jól kiegészítheti a házi olvasmány elemzését 6–7. osztályban.

A 7–12. évfolyamon irodalmi művekhez kapcsolódva, de önállóan is segítheti a gondolkodás és a meggyőző érvelés fejlesztését az elvi kérdés és a törvényjavaslat (a kettő közül egyik sem kötődik szorosan a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz, a gyakorlat más tantárgy keretében is alkalmazható). A posztkonvencionális erkölcs szintjét a kamaszok is megközelíthetik, az absztrakt gondolkodást igénylő társadalmiszerződés-orientáció, a köz jóléte által vezérelt cselekvés elérendő célként jelenik meg a tantervben is. Ennek elérésére a szónoki gyakorlatok különösen alkalmasak, mivel a retorika a kezdetektől szorosan kapcsolódik az etikához. A retorikai nevelés elősegítheti, hogy az etikaielv-orientáció kialakuljon a tanulóknál, saját választású etikai elvek vezéreljék cselekvésüket. Ezt bizonyítja, hogy a cáfolattól és a megerősítéstől kezdve a diáknak alkalmaznia kellett a lehetőségesség, következetesség, hasznosság; az elvi kérdés, törvényjavaslat kidolgozásánál pedig a törvényesség, igazságosság, hasznosság, lehetőségesség szempontjait.

Az elvont, filozófiai gondolkodás kialakítására csak az írás technológiájának elsajátítása után van lehetőség, a szituatív igazságot is ekkor válthatja fel az igazság platóni értelemben vett keresése (ld. *Phaidrosz*; Ong 2010: 149). Az írás tehát elősegíti az öntudatos, tagolt, személyes belső világ kialakulását, az interiorizáció mellett azonban az egyén egyre alkalmasabb lesz a hagyomány megismerésére is. Az írás segítségével az éntudatosság növelése (befelé fordulás) mellett nyitottságra, a személyek közötti interakció igényére is szert tehet az egyén (Ong 2010: 154).

2.5.2. A retorikai nevelés a költészetet is a meggyőző kommunikáció megtanulásának szolgálatába állította. **Kreatív írásgyakorlatok** napjaink fogalmazástanítását is jellemzik, érdemes megvizsgálni, jogos-e a vád, mely szerint az ókori oktatás mintaképek szolgálai másolásán alapult, a tekintély gátat szabott az egyéni kreativitás kibontakoztatásának (Pethőné 2005: 26–27).

A kreatív írás (*creative writing*) olyan „szervezett keretek között történő írásgyakorlat, amely a különféle műfajokban való alkotás szabályait igyekszik megtanítani változatos, értékelő, elemző, kritikai módszerekkel” (Raátz 2008, ld. ugyanitt a kreatív írás történetének áttekintését és hazai hagyományait is). A mechanikus írás, írásgyakorlat, irányított írás,

folyamatközpontú- és szabadírás mellett a fogalmazástanításban, az anyanyelvi oktatásban is egyre nagyobb szerepet kap (Raátz 2008). Tematikailag, műfajilag, módszertanilag változatos gyakorlatait összekapcsolja, hogy valamilyen szépirodalmi műfajban való alkotáshoz kapcsolódnak (pl. disztichon, eredetmítosz, egyperces, adott formára írt vers, védőbeszéd, monológból dialógus, cím alapján írt publicisztika, irodalmi levél, párbeszéd elejének és végének megírása, történetalkotás más kiindulással). Tágabb értelemben vett kreatív gyakorlat például a szöveg „közadakozásból”, a szövegalkotás megadott szavakkal, a párbeszédpótlás, a mondatbefejezés, az önéletrajz vagy a képhez szöveg írása (Raátz 2008).

2.5.3. táblázat: Kreatív gyakorlatok két mai gyűjteményben az előgyakorlatok alapján csoportosítva

Előgyakorlat	Samu Ágnes: <i>Kreatív írás</i>	Tóth László: <i>Módszerek a kreatív szövegalkotási képesség fejlesztéséhez</i>
mese	Modernizált mesék, Tanulások	Maci Laciék kirándulnak, Mesemondó doboz, Történetek a kosárból, Történetlánc, Képtelen mese, Három csésze, Hét hajmeresztő nap, Hideghullám, Állatmese, Üzenet a palackban, Kabala, Tündérmesék – egy kicsit másképp, Kaland a Naprendszerben, Kutyaúl érzem magam (nézőpontváltás), Mesék az évszakok változásairól
elbeszélés	Életünk kis történetei Szinopszis Emlékirat	Kidolgozandó helyzetek, Ismeretlen olvasók a láthatáron (bővítés), Magazincsdák (történet írása cikk alapján), Nagy találmányok – nagy változások, Sarkvidéken, hóban-jégben
gnóma	Egysorosok mottóként	
szidalom-dicséret		Érvek minden mennyiségben, Mentségére legyen mondva, rajongói levél
leírás	Itt és most	
jellemzés	„Amikor én kicsi voltam”, Önéletrajz, Gyors portrék, belső monológ, monológ	Az istenek sem tökéletesek, Más idők járnak, Nem volt könnyű (saját életünkben bekövetkezett változás elbeszélése), Ismertem Kossuth Lajost
közhely		A rossz hír szárnyakon jár
elvi kérdés		„Halló! Van ott valaki? (vita: lehetséges-e élet a Földön kívül), Egy legenda nyomában, Fiúk és lányok: együtt vagy külön
tanácsadó beszéd		Mit tanácsolsz?

A 2.5.3. táblázat mutatja, hogy a legtöbb kreatív gyakorlat a szóbeli előgyakorlatok rokona, ezek beépítése, szisztematikus használata az érvelés készségét is fejleszti, emellett a tanári vezetés lehetővé teszi, hogy a tanuló kialakítsa azokat a mentális modelleket, melyek szövegértési és szövegalkotási stratégiáinak megválasztását segítik. A kreatív gyakorlatok segítik a saját tapasztalatok, egyéni élmények megfogalmazását, analógiák meglátását és kifejezését, motiváció megteremtésével pedig az önkorrekciónak, a viszonyok, arányok, hangsúlyok megteremtésére való törekvést, annak felismerését, hogy az írás tiszta, világos, kontextustól függetlenül érthető szövegalkotást jelent. A tanulónak fel kell ismerni, hogy az írás a beszéddel szemben rögzített, módosításra az alkotási folyamatot követően nincs lehetősége. Éppen ez az egyéni felelősségvállalás azért, hogy a befogadók megértsék a szöveget, jelenti az írás legnagyobb nehézségét (Wood 1998: 201–211).

2.5.4. táblázat: Egyéb kreatív gyakorlatok két mai gyűjteményben

Gyakorlat	Samu Ágnes: <i>Kreatív írás</i>	Tóth László: <i>Módszerek a kreatív szövegalkotási képesség fejlesztéséhez</i>
szövegértés	Szövegértés-másként	
jóslás	„Előzmény” (jóslás kulcsszavak alapján)	
folyamatleírás		„Rántotta” (levél a rántotta elkészítéséről), levél magamnak (mi lesz felnőttként, hogy éri el ezt)
„katekézis”	„Száz szó” (kérdés-válasz)	
kiegészítés	Befejezetlen mondatok, Nyitó, Záró mondatok, „A közepén kezdve”, Töredékek	Mi lenne, ha..., Kezdetnek ez is megteszi, Beillesztésre váró mondatok, Körbe-körbe, meg-megállva (történetmesélés stafétában)
versírás	„Adott formában” versírás, Újraírt versek	Ötsorosok, Hétsorosok, Vers a barátságról, Címversek, Személyversek, Szófüzéses versek, Fenn-lenn találkozó versek, Limerick, Akrosztikonos vers
személyes élmény kifejezése	„Megállított pillanat”, „Képzletben”: jelenet, vers, belső monológ, levél, levélváltás, elbeszélés, naplótöredékek	Állatos könyv, Családi képregény, Képeslapok minden mennyiségben, Mi van a csomagban? (helyzet leírása tárgyak alapján)
filmes műfajok	Szappanopera, Filmezés, „Ami egy dal mögött lehet”	
publicisztikai szövegek	bemutatózó, álláshirdetésre válaszoló levél, apróhirdetés, hirdetés, távirat, átírt hírek, újságot illusztrálva (olvasói levél)	levél az önkormányzatnak, Nyissunk üzletet (reklám tervezése)

A kreatív írás gyakorlatai jól összekapcsolhatók az alsó tagozatos fogalmazási segédletekben szereplő feladattípusokkal is. A 2.5.4. táblázat mutatja, mely egyéb szövegtípusok alkotása szerepel még a két vizsgált gyűjteményben. A retorika mint a szövegműfajok elmélete szintén megjelenik a kreatív gyakorlatokban, a publicisztikai és a hivatalos írásművek alkotása, a médium megváltoztatásával pedig az elektronikus szövegek alkotása is kreatív gyakorlattá tehető.

A 2. fejezet arra a kérdésre kereste a választ, szükség van-e a kompetenciaalapú oktatásban a retorikai nevelésre. Az antik előzmények vizsgálata, a retorikai elemzés mint módszer kialakulásának és használatának rövid történeti áttekintése megmutatta, hogy a szöveggel megteremtett alkotó viszony, az olvasás, írás, beszéd, a tehetség és a mesterségbeli tudás, a gyakorlással kifejlesztett ítélőerő a közoktatás számára is hasznos lehet. A retorikai nevelés és a fogalmazástanítás mint a beszédfejlesztés eszköze, kiegészítve a javítás, csiszolás személyiségfejlesztő hatásával olyan lehetőséget teremthet, amely 12 év alatt elegendő időt adhat a korlátozott kódot használó gyerekek (Hangay 1996: 4) felzárkóztatására is.

A klasszikus retorikai nevelés rendszere az újkorig érintetlenül fennmaradt, a könyvnyomtatás, a racionalizmus, a pszichológia hatására sem tűnt el, éppúgy jelen van az 1869-es Eötvös-féle tanterv beszéd- és értelemgyakorlatoktól induló fejlesztési rendszerében, mint a nagy múltú (és virágzó jelenű) amerikai esszéírásban. A ma érvényes alap- és kerettanterv, bár szűken értelmezi a retorikát, bűvópatakként tartalmazza az anyanyelvi nevelés részeként a retorikai hagyományt. Az „esszéírás” gyakorlásának módjára nem történik utalás, kötelező esszék vagy szónoki beszédek elemzése ritkán valósul meg a középiskolában.

Mivel a retorikai előgyakorlatok kumulatív hierarchiát alkotnak, az egyre népszerűbb kreatív írásgyakorlatokhoz hasonló rendszerük alkalmas lehet olyan mentális modellek kialakítására, amelyek fejlesztik a procedurális memóriát, az erkölcsi érzékenységet, mélyítik az irodalomértést. Tehát a szövegmű alkalmas lehet az (anya)nyelvi kompetencia és a gondolkodás vizsgálatára, a szövegalkotási gyakorlatok a retorikai nevelésben használt *rendszere* pedig a gondolkodás, a beszéd és az írás átfogó fejlesztésére.

3. ALKALMAZOTT RETORIKAI VIZSGÁLAT A KÖZÉPISKOLÁBAN

„Szükség van olyan követő jellegű hosszsmetszeti vizsgálatokra is, amelyek egy-egy tanulócsoporth rendszeres felmérésével pontosan leírják a fejlődés valódi folyamatait, az iskoláknak a tanulókra gyakorolt hatását.”²²

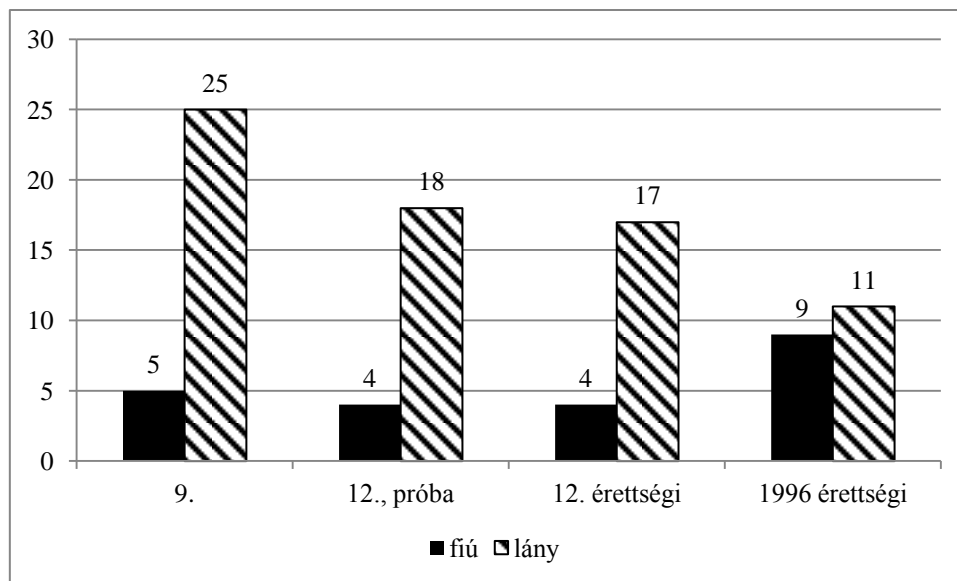
Az elméleti háttér (1. fejezet) és a történeti előzmények (2. fejezet) áttekintése után jelen fejezet célja feltárni a retorika és a retorikai elemzés középiskolai alkalmazásának körülményeit. Az első fejezetben bemutatott vizsgálatokkal szemben a 4–9. fejezetben bemutatott méréseket saját tanítványaim munkáin végeztem, az eredményeket a fejlesztő értékeléshez, a folyamatos reflexióhoz használtam fel. A 3. rész a kutatásban részt vevő „kísérleti személyek” (3.1.), a vizsgálat anyagának (3.2.) és módszerének a bemutatása (3.3.); az utolsó két alfejezet a kutatási kérdéseket (3.4.) és a hipotéziseket (3.5.) fogalmazza meg.

3.1. Kísérleti személyek

Jelen vizsgálat kísérleti személyek három csoportján alapul, ebből kettő saját kezdő (német nyelvi előkészítő) és végzős (12. évfolyamos összevont, a magyar nyelv és irodalom emelt szinten tanuló) diákjaim köréből került ki. Mindkét mérésorozatot a 2013/2014. tanévben végeztem. Saját diákjaim dolgozatai mellett összehasonlításként 1996-ban megjelent érettségdolgozat-gyűjteményt is elemeztem, ez alkotja a harmadik csoportot (Pásztor 1996). Tanítványaimnak a feladatok elvégzése kötelező volt, de az eredmények anonim felhasználásához beleegyező nyilatkozatot kértem a 18 év feletti tanulóktól és a 18 év alatti diákok szüleitől.

A méréseket 2010-ben kezdtem egy vidéki gimnáziumban. Nem volt arra lehetőségem, hogy ugyanazt a tanulócsoporth vizsgáljam a kilencedik és a tizenkettedik évfolyamon is, de a mérések eredménye így is mutathatja azt az utat, melyet egy diáknak az érettségiig be kell járnia. Évről évre a nyelvi előkészítő évfolyam osztályfőnöke vagyok, a kilencedik évfolyamot heti két magyaróraban tanítottam. Saját diákjaim dolgozatai mellett azonban szerettem volna a mérőlap használatával más esszéket is elemezni, ezért választottam elemzésre még egy érettségi dolgozatgyűjteményt (Pásztor 1996), amely húsz, tanárok által kimagaslónak tartott érettségi dolgozatot tartalmaz.

²² Csapó–Kárpáti 2002: 311.



3. 1. ábra: Kísérleti személyek száma és a nemek eloszlása a kezdő és a végzős csoportban, valamint a húsz érettségi dolgozatban (Pásztor 1996)

A mérési cél jelen esetben az volt, hogy megvizsgáljam, hogyan érvelnek véletlenszerűen kiemelt kezdő és végzős diákcsoportok. Az eredmények összefüggését a tanulók lakóhelyével, szociális körülményeivel, nemével nem vizsgáltam. Inkább azt az előnyt próbáltam kihasználni, hogy a tanulókat személyesen ismerem, részt vehetek a mérések előkészítésében, levezetésében és az értékelésben (reflexióban). A kezdő csoport a nyelvi előkészítő évfolyam után választhat tanulmányi eredménye alapján tagozatot, a végzősök közül a magyar nyelv és irodalom emelt szinten tanulók szintén több osztályból kerültek ki, ezért egyik vizsgált csoport sem volt kimagasló vagy különleges képességű, mindegyikben voltak nagyon gyenge és nagyon okos, szorgalmas diákok is. A kiváló érettségi dolgozatokat a javító tanárok választották, vidéki és fővárosi tanulók vegyesen szerepelnek, a nemek aránya itt jóval kiegyensúlyozottabb, mint az általam vizsgált csoportokban.

3.1. táblázat: A kezdő évfolyam feladatai

Mérés	Dátum	Feladat	Résztevők	Idő
1.	2014. 01. 15.	<i>Chreia</i> szabadon választott idézet alapján, vázlat segítségével	30	45 perc
2.	2014. 02. 19.	Szükség van-e iskolára?	30	45 perc
3.	2014. 03. 30.	Szükség van-e kötelező olvasmányokra?	30	45 perc
4.	2014. 05. 28.	<i>Chreia</i> , megadott szituáció	29	45 perc

A 3.1. táblázat kezdő csoport méréseinek idejét, feladatát, a dolgozatok számát és a mérésre fordított időt mutatja. A feladatok részletes utasítását az M 3. melléklet tartalmazza.

Az osztály 30 főből állt, ebből 25 lány és öt fiú. A csoportban az első, második, harmadik mérésen 30, a negyediken 29 fő volt jelen, egy lány hiányzott. A tanulók e mérésorozatban nem kaptak szöveges értékelést, csak érdemjegyet (egységesen: mindenki, aki megoldotta a feladatot, jelest kapott). Nem végeztem önreflexiót sem a diákokkal a mérések után. Arra voltam kíváncsi, az általános iskolai fogalmazástanítás milyen rutinokat, szövegalkotási és érvelési stratégiákat alakított ki bennük.

3.2. táblázat: A végzős csoport feladatai

Mérés	Dátum	Feladat	Dolgozatok száma	Idő
1.	2013. 10. 10.	Epikus mű elemzése	22	90 perc
Reflexió				
2.	2013. 11. 07.	Összehasonlító műelemzés	22	90 perc
Gyakorló óra, érvelési feladat közös megbeszélése, vázlatírás				
3.	2014. 02. 20.	Érvelés	22	90 perc
Reflexió				
4.	2014. 03. 13.	Összehasonlító elemzés	22	90 perc
Reflexió				
5.	2014. 03. 27.	Epikus mű elemzése (korábbi érettségi feladat)	22	90 perc
Reflexió				
6.	2014. 04. 10	Próbaérettségi vizsga	22	135 p.
Reflexió				
7.	2014. 05. 5.	Érettségi vizsga	21	180 p.

A végzős csoport első és a második mérésén minden tanuló jelen volt (22 fő), a harmadik mérésen ketten hiányoztak, de az ő pótló dolgozatukat is megvizsgáltam. A csoportból félévkor (továbbtanulási szándék módosulása miatt) távozó diákok dolgozatait a disszertációban elemzett korpusz nem tartalmazza. A negyedik mérésen ismét mindenki, az ötödiken 20 fő vett részt, de a hiányzó pótló dolgozatait is elemeztem. A próbaérettségin 22 fő, az érettségin viszont csak 21 fő volt jelen, egy tanuló emelt szintű érettségét tett. A mérésben tehát 117 kilencedikes és 153 végzős tanuló dolgozatát vizsgáltam. A végzős csoportban egy gyengén látó tanuló volt, az érettségin és a próbaérettségi vizsgán ő több időt kapott, de az iskolai órán sajnos neki is 90 perc alatt kellett megírnia dolgozatait. A csoportban a nemek aránya hasonló a kezdőkhöz: a 22 főből 18 lány és négy fiú. A korábbi érettségi dolgozatok csoportja 9 fiú és 11 lány dolgozatát tartalmazta. Összesen 18 fiú és 54 lány dolgozatát vizsgáltam.

3.2. Anyag

A mérések anyagát iskolai dolgozatok képezik. Ezeket a méréseket 2010 óta minden kezdő és minden végzős csoportomban elvégeztem, de először csak a korábbi kutatások eredményeit figyelembe véve (Baranyai–Lénárt 1959, Kernya 1988) vizsgáltam a fogalmazások megszerkesztettségét. Emellett elkezdtem vizsgálni a kezdő évfolyam érvelő dolgozatainak érvforrásait és érvelési hibáit, majd a Toulmin-módszer szerint az érvek szerkezetét. Ezt 2011-től kiterjesztettem a közép- és az emelt szintű érettségi dolgozatok hasonló vizsgálatára (Major 2011 és Major 2011b).

A kezdők egy *chreiát* írtak feladatlap segítségével, két elvi kérdést és egy tanácsadó beszédet (ld. 3.1. táblázat). Minden évben tanítom az érettségiző osztályt is, így a másik csoportot, ahol méréseket végeztem, közülük választottam ki. A végzősök két műelemzést, két vers-összehasonlítást és egy érvelést írtak közösen, a próba- és az érettségi vizsga szövegalkotási feladatát szabadon választhatták meg (3.2. táblázat). A 12 korpuszból terjedelmi okok miatt ötöt vizsgáltam részletesen, a kezdők első elvi kérdését és a tanácsadó beszédet, a végzős műelemzést és érvelést, valamint a korábbi érettségi esszéket (Pásztor 1996). A fejlődési tendenciákat vizsgáló 9. fejezetben a többi eredményre is kitérek.

3.3. táblázat: A vizsgálat anyaga

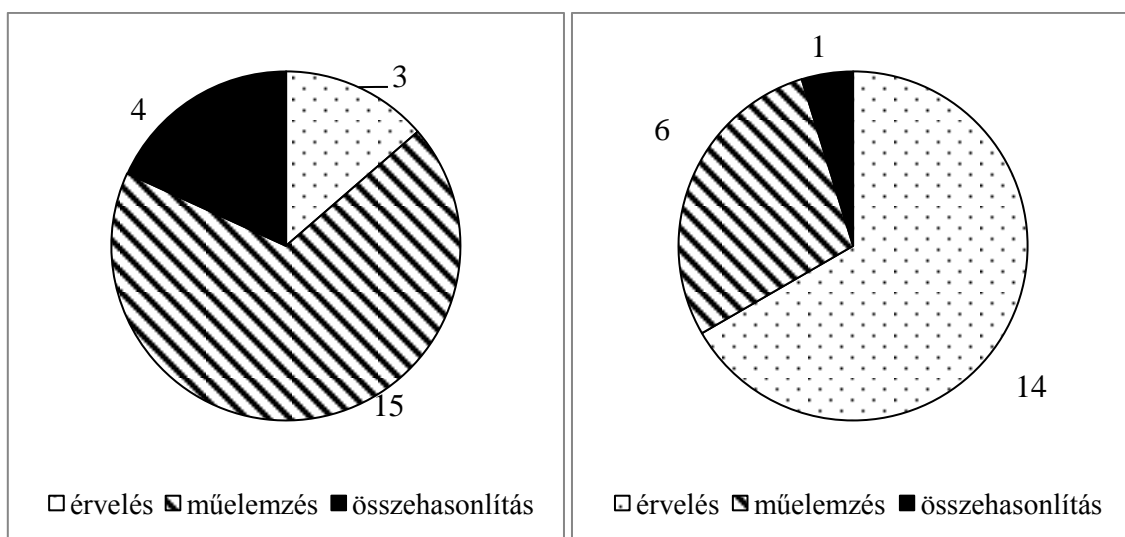
Korpusz	Vizsgált dolgozatok száma	fiú	lány
Összes dolgozat	kezdők (3x30) + 29 = 119 végzősök (6x22) + 21 = 153 1996. évi dolgozat = 20 292 dolgozat	18	54
Részletesen elemzésre kiválasztva	kezdők 30 + 29 = 59 végzősök 22 + 22 = 44 1996. évi dolgozatok = 20 101 dolgozat		

A kezdő csoport első mérése a fogalmazás jellemzőinek átisméltése után egy feladatlap segítségével történt (az M 3. mellékletben található). A feladatlap segítő szempontjai alapján egy idézethez kapcsolódva *chreiát* kellett írniuk. A második és a harmadik mérésben elvi kérdést, segítség nélkül („Szükség van-e iskolára?”, illetve „Szükség van-e kötelező olvasmányokra?”), végül egy tanácsadó beszédet adott szituációban. A dolgozatokat kijavítottam, de minden tanuló jelest kapott rá (órai munka), néhány mondatos értékelésnél több visszajelzést nem kaptak. A javasolt terjedelem egy oldal volt. A végzős

csoport első öt mérése iskolai dolgozat keretében történt, a méréseket a 3.2. táblázat, a feladatokat az M 3. melléklet mutatja. Az előírt terjedelem 3–8 oldal volt.

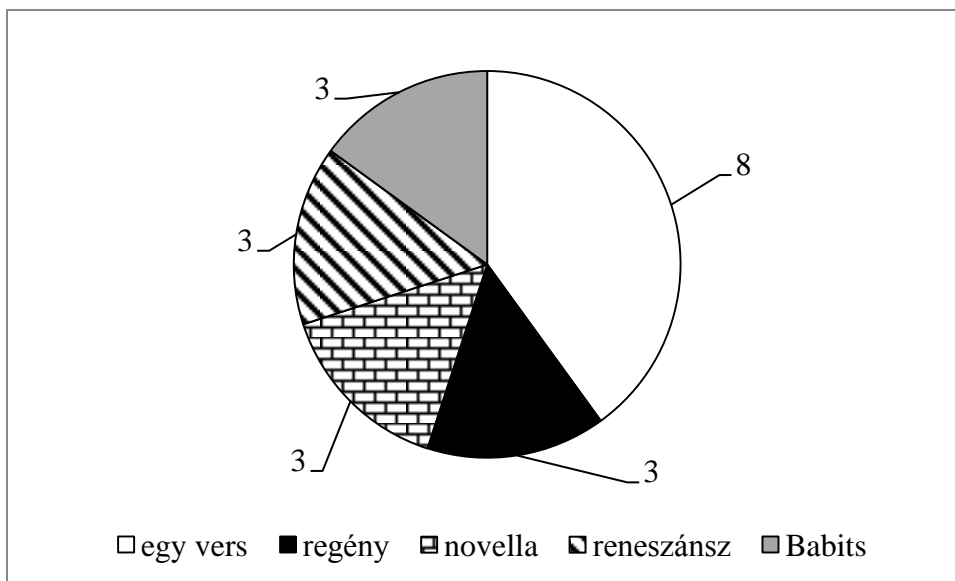
A disszertáció anyaga azonban kevesebb és több is, mint ezek a dolgozatok. A mérőlap utolsó szempontja ugyanis a megjelenítés volt, az „előadásmódra” (íráskép, elrendezés, helyesírás) is kíváncsi voltam. Az összes dolgozatot azonban sem csatolni nem tudtam volna a disszertációhoz, sem áttekinthető módon elemezni és szemléltetni olyan mélységben, mint terveztem. Ezért döntöttem úgy, hogy kiválasztok két-két mérést, és ezeket elemzem részletesen, a megfigyelt tendenciákat pedig csak az utolsó fejezetben tekintem át (ld. 3.3. táblázat).

A kilencedikeseknél ez az első elvi kérdés és az utolsó mérés, a tanácsadó beszéd. A végzősök a próbaérettségin és az érettségin választhattak a feladattípus közül, ezért választottam olyan mérést, amelyben közös volt a feladat: az első műelemzést és az érvelő dolgozatot. Az elkészült dolgozatok szkennelt változatát csatolom a disszertációhoz²³, így azok külső formája is tanulmányozható. Először úgy terveztem, hogy a színek és a jelhasználat miatt a javításokat is láthatóvá teszem, de ez nagyon zavaróan hatott. Az eredeti dolgozatokat visszaadtam a tanulóknak, a másolatokat pedig név és javítások nélkül szkenneltettem be.



3.2.és 3.3. ábra: Feladatválasztás a végzős csoportban a próbaérettségin és az érettségi vizsgán

²³ A négy korpusz a mellékelt CD-n található.



3.3.ábra: A feladatok témájának megoszlása (Pásztor 1996)

3.3. Módszer

Imre Angéla a tesztelést a kutatásban olyan eljárásként határozza meg, „amely lehetővé teszi, hogy az elsajátítás adott szintjéről állandó körülmények között objektíven, megbízhatóan és érvényesen mennyiségi kijelentéseket tehesünk.” Az alteszteknek a legfontosabb nyelvi készségeket kell reprezentálniuk, a nyelvi fejlődést követhetővé kell tenniük és tükrözniük kell a nyelvfejlődési modellt, amely alapján kifejlesztették őket (Imre 2007: 59–60).

Szerettem volna átfogó képet kapni a fogalmazásokról, így a retorikai elemzés szempontrendszer alapján összeállítottam egy nyolc szempontból (szempontonként 5, összesen 40 állításból) álló mérőlapot, melyet 2013-ban, a szigorlati előadásomban mutattam be.²⁴ A kétszintű érettségi bevezetése előtt írt érettségi dolgozatok tanulmányozása nemcsak azért tanulságos, mert a tanárok a legjobban sikerült munkákat válogatták ki a gyűjtemény számára. A korábbi érettségi rendszerben a retorikai szituáció kevésbé volt körülhatárolt, mivel csak a dolgozat címét kapták meg a diákok. A kétszintű érettségi vizsga feladatai azonban olyan problémát vetnek fel, melyet a tanulónak készségeit alkalmazva kell megoldani. A feladatutasítások az M 3. mellékletben tanulmányozhatók, a feladatválasztást a 3.4. és a 3.5. ábra mutatja.

A méréseket minden esetben tanórán végeztem, a kezdő évfolyamon 45, a végzősöknél 90 perc alatt. A kezdőknek lapot biztosítottam, de nem volt kötelező ezt használniuk. A kilencedikesek csak érdemjegyet kaptak visszajelzésként, a végzősöknél

²⁴ A retorikai nevelést a fogalmazástanián belül megvalósító tanmenet pl. Adamikné 2004.

viszont a retorikai elemzés választott szempontjait mérési eszközként felhasználva diagnosztizáltam a hibákat. A méréssorozathoz összeállított értékelőlap nyolc szempontja a retorika eszköztárát próbálta a retorikai elemzés egyes lépéseinek megfeleltetni, és a tartalom értékelése mellett a retorikai problémamegoldás szintjét vizsgálni. A nyolc mérési szempontnak megfelelően a hibákat színekkel jeleztem a dolgozatokban, és egy kitöltött mérőlapot is mellékeltem mindegyikhez.

A végzősök dolgozatfüzetbe írtak, a dolgozatokat az érettségi szabályainak megfelelően tartalom, szerkezet és nyelvhasználat szempontjából osztályoztam, a nyelvi jegyből vontam le a helyesírást, a szerkezetből az íráskép hibáiért a megfelelő pontszámot. A leggyakoribb hibákat megbeszéltük közösen, de az értékelőlap alapján egyénileg mindenkinek reflektálnia kellett saját erősségeire, hiányaira, fejlődésére minden dolgozat után. A méréssorozat elméleti hátterét a retorikai szakirodalom mellett a *scaffolding* (állványozás) módszere képezte (Verhoeven, Ludo 2000: 395), a mérőlap „állványként” szolgált (ld. 3.4. táblázat).

3.4. táblázat: Értékelőlap szövegalkotási feladat retorikai elemzéséhez

ELEMZÉSI SZEMPONTOK / ÁLLÍTÁSOK	-	+
1. Retorikai szituáció		
1.1 A tanuló azonosítja a témát és meggyőző megoldást ad a problémára.		
1.2 Azonosítja a téma fő kérdését és az ügyállást.		
1.3 Megfogalmazza saját álláspontját, ítéletét (tétel).		
1.4 Válaszában a feladat minden részletére megfelelő terjedelemben kitér.		
1.5 Válasza tárgyyszerű, releváns: megfelel a szituációnak és az olvasó elvárásainak.		
2. Beszédfajta (értekezés, esszé)		
2.1 Tudományos kérdést fejtegető, szabályos prózai írásmű.		
2.2 Célja az olvasó felvilágosítása, az igazság kiderítése.		
2.3 Tárgyra vonatkozó ismereteit élénken, érdekesen, szubjektíven adja elő.		
2.4 A tárgyat a kívánt szempont(ok)ból, kitérők, eltérés nélkül fejt ki.		
2.5 Tisztában van a szépirodalmi művek és az ismeretközlő művek eltérő funkciójával.		
3. Értelmi és érzelmi meggyőzés		
3.1 Felismeri és alkalmazza a logikai/ értelmi meggyőzés eszközét.		
3.2 Felismeri és alkalmazza az erkölcsi érzékre hatás eszközét.		
3.3 Felismeri és alkalmazza az érzelmi/ pszichológiai meggyőzés eszközét.		
3.4 Felismeri az őszinteség látszatának keltését.		
3.5 Felismeri az érzelmi alapú manipulációt.		
4. Érvforrások, érvelés		
4.1 Tapasztalatait a témáról (megfigyelések, olvasás, társalgás) felhasználja.		
4.2 Külső érvforrásokat (tekintély, tanúság, statisztika, maxima stb.) használ.		
4.3 Általános érvforrásokat (meghatározás, összehasonlítás stb.) használ.		
4.4 Speciális érvforrásokat (hasznos/káros, jogos/jogtalan, szép/rút) használ.		
4.5 Érveinek anyaga nem hibás.		

ELEMZÉSI SZEMPONTOK / ÁLLÍTÁSOK	-	+
5. Gondolatmenet: indukción és dedukción		
5.1 Jól megfigyelt tényekből, példákából, adatokból általánosít.		
5.2 Elegendő számú példát, tényt, adatot figyel meg.		
5.3 Nincs prekoncepciója.		
5.4 Képes általános érvényű igazságokból a kérdéses egyedire következtetni.		
5.5 Érvelése megfelelően kifejtett, alátámasztott, formailag helyes.		
6. Elrendezés		
6.1 A bevezetés megvilágítja a dolgozat célját, jóindulatot, figyelmet, érdeklődést kelt.		
6.2 Az érvek elrendezése tudatos és meggyőző.		
6.3 A mondatok és a szövegegész összefüggése megalósul.		
6.4 A bekezdések egy tételmondatot fejtenek ki.		
6.5 A befejezés tartalmazza a végső következtetést, ajánl, buzdít, lezár.		
7. Stílus		
7.1 A tárgyhoz, helyhez, időhöz, személyekhez illő stílusnemet képes felismerni, alkalmazni.		
7.2 A gondolatok, szerkezetek, szavak, szókapcsolatok világosak.		
7.3 Mondatszerkesztése, szókapcsolatai az igényes (írott) köznyelvi normához igazodnak.		
7.4 Fogalomhasználata pontos.		
7.5 Az alakzatokat, szóképeket felismeri, tudatosan alkalmazza.		
8. Megjelenítés		
8.1 Az íráskép rendezett.		
8.2 A betűformák szabályosak és jól olvashatók.		
8.3 A szöveget bekezdések tagolják.		
8.4 A helyesírás a szabályoknak megfelelő.		
8.5 Az idézés a szabályoknak megfelelő.		
Összesen		

Alkalmaztam a tanulási *coaching* (*Lerncoaching*; Eschelmüller 2008) elveit is. Ez a konstruktivista pedagógián alapuló módszer minden tanulási egységen (*Unterrichtseinheit*) belül az előzetes és az új tudást kapcsolja össze az instrukciós és a konstrukciós folyamat (*Instruktionsprozess*, *Konstruktionsprozess*) segítségével, és a hibák diagnosztizálása (*Fehleraufsuchdidaktik*) révén kijelöli a fejlődés következő zónáját (Eschelmüller 2008: 19–20). Ebben a rendszerben a hibák olyan jelzések, amelyek a „coach” és a tanuló közti párbeszéd alapját képezik (*dialogische Diagnostik*). A fejlesztésnek ez a módja a kompetenciaalapú oktatást egyesíti a támogatással és a tanácsadással (*Förderorientiertes Beratungskonzept*). A fejlesztés fázisai a mintaadás (*modelling*), a megfogalmazás (*articulation*), a tanácsadás (*coaching/training*), a reflexió (*reflection*), az állványozás és a minimális segítség elve (*scaffolding, fading*) és a feltárás, új szituációban alkalmazás (*exploration*; Eschelmüller 2008: 67).

3.4. Kutatási kérdések

A történeti áttekintés már megválaszolt néhány kérdést („Szükség van-e napjainkban retorikai nevelésre?”, „Fejleszti-e a retorikai nevelés a kulcskompetenciákat?”, „Jelen van-e a tantervben a retorikai hagyomány?”), ezért a 4–8. fejezet fő kérdése: Diagnosztizálható-e egy tanulócsoporthoz (és az egyes tanulók) szövegalkotásának színvonala a retorikai elemzés szempontrendszerével az elvárt fejlettségi szint ismeretében? A kutatás célja, hogy a diagnózis alapján meghatározhatók legyenek a fejlesztésre szoruló területek és a fejlesztési feladat. A 3.5. táblázatban a retorikai elemzés általam alkalmazott szempontjaira utaló alaptantervi és kerettantervi helyeket gyűjtöttem össze.

3.2. táblázat: A retorikai elemzés általam alkalmazott szempontjai a NAT 2012 és a kerettanterv követelményrendszerében

Szempont	NAT 2012	Kerettanterv
Retorikai nevelés	Alapelvek, célok (anyanyelv) Irodalmi művekkel folytatott aktív párbeszéd 4. Tanulási képesség fejlesztése 1–6. évfolyam: szöveg értelmezése, következtetések 7–8. évf.: Információ kritikus befogadásának megalapozása Közművelődési tartalmak 1–4. évf.: 2.3, 3.2, 4.3, 5.1 5–8. évf.: 2.1, 7.3 9–12. évf.: 2.1, 2.2, 3.1, 5.4, 7.4	1–2. évf.: A szövegértő olvasás előkészítése. A tanulási képesség fejlesztése 3–4. évf.: Olvasás, írott szöveg megértése, Irodalmi kultúra, Az íráshasználat fejlesztése, Fogalmazási alapismeretek. A tanulási képesség fejlesztése 5–6. évf.: Olvasás, írott szöveg megértése, Írás, fogalmazás 7–8. évf.: Nagyepikai alkotások elemzése, Stílusirányzatok 9–10. évf.: Magyar irodalom a 19. század első felében 11–12. évf.: Retorika, Szövegalkotás, Nyelv és társadalom, Az irodalom határterületei, Fejlesztési követelmények
Retorikai szituáció	II. Kulcskompetenciák Közművelődési tartalmak 1–4. évf.: 1.1. Adott szituációhoz illeszkedő szó- és mondatalkotás, 6. A történet idejének és helyszínének azonosítása 5–6. évf.: 1.2 Mindennapi beszédhelyzetek nyelvi mintái, meggyőző kommunikáció 7–8. évf.: 6. 2. történetmondás, helyszín, szereplő, drámajáték, szándék, jelenet, konfliktus	1–2. évf.: Beszédkészség 3–4. évf.: Irodalmi kultúra 5–6. évf.: Beszédkészség, <i>Toldi</i> 7–8. évf.: Írás, fogalmazás, Lírai és átmeneti műfajok 9–10. évf.: Kommunikáció, tömegkommunikáció 11–12. évf.: Kommunikáció, fejlesztési követelmények

Szempont	NAT 2012	Kerettanterv
Beszéd-fajták, műfaj	5–6. évf.: 2. Szövegekben műfaji különbségek érzékelése Közműveltségi tartalmak: 1–4. évf.: 3.2, 6. (jellemzés) 5–8. évf.: 3.2, 6.1 9–12. évf.: 3.1, 5.3, 6.1	3–4. évf.: Szövegalkotási gyakorlatok 5–6. évf.: <i>A Pál-utcai fiúk</i> , Írás, fogalmazás 9–10. évf.: Szövegértés, szövegalkotás, Világirodalom a 19. század 1. felében 11–12. évf.: Retorika
Érv	7. Ítéloképesség fejlesztése 7–8. évf.: igazság és nézőpont, személyes és közösségi igazság konfliktusának megértése különféle szövegekben; 9–12. évf.: igény a társadalmi, közösségi és morális konfliktusok hátterének megértésére, a morális gondolkodásra és az ítéletalkotásra. Közművelődési tart.: 1–4. évf.: 2.1; 5–8. évf.: 4.2, 4.3 9–12. évf.: 5.4	1–2., 3–4. évf.: Ítéloképesség fejlesztése 5–6. évf.: Mesék 7–8. évf.: Olvasás, Írás, fogalmazás, Beszédkészség, Lírai műfajok. A média társadalmi szerepe 9–10. évf.: Petőfi 11–12. évf.: Kommunikáció, Retorika, fejlesztési követelmények
Értelmi és érzelmi érvelés	9–12. évf.: 3. A szövegben megjelenített értékek, erkölcsi kérdések, magatartásformák felismerése, értékelése 1–6. évf.: 6. A lírai mű középpontjában álló gondolat illetve érzelem azonosítása Közműveltségi tart.: 1–4. évf.: 7.2 5–8. évf.: 7.1	3–4. évf.: Ítéloképesség fejlesztése 5–6. évf.: Próbátételek, kalandok, hősök 7–8. évf.: Írás, fogalmazás: érzelmek hiteles kifejezésének képessége, Kisepikai alkotások, Lírai és átmeneti műfajok (művekből feltáruló érzelmi tartalom), Nagyepikai alkotások (önismeret, empátia, erkölcsi tudatosság fejlesztése)
Indukció/dedukció	Közműveltségi tartalmak: 9–12. évf.: 4.4	11–12. évf.: Bevezető, Retorika
Elrendezés	1–4. évf.: 6. Irodalmi művek értelmezése Közműveltségi tartalmak: 5–8. évf.: 3.2, 4.1, 6.2 9–12. évf.: 2.2	1–2. évf.: Ítéloképesség fejlesztése 3–4. évf.: Irodalmi kultúra, Fogalmazási alapismeretek, Szövegalkotási gyakorlatok, Ítéloképesség fejlesztése 7–8. évf.: Kisepikai alkotások, Lírai és átmeneti műfajok 9–10. évf.: A szöveg 11–12. évf.: Retorika, Szövegalkotás, fejlesztési követelmények
Stílusnem	3. Írás, szövegalkotás 1–4. évf. 5. Anyanyelvi kultúra: különböző műfajú, hangnemű szövegekben eltérő nyelvhasználat érzékelése 5–12. évf.: szövegek átírása különböző nézőpontokból stílus- és hangnemváltással, sajtóműfajok 5–6. évf.: Gyakorlottság a szavak jelentésviszonyainak feltérképezésében 7–8. évf.: 2. egynyelvű szótárak	5–6. évf.: Írás, fogalmazás, Szavak szerkezete és jelentése 9–10. évf.: Stilisztikai alapismeretek

Szempont	NAT 2012	Kerettanterv
Stílus-erény	5–6. évf.: 3. Alapvető nyelvhelyességi, helyesírási ismeretek tudatos alkalmazása 9–12. évf.: 5. Nyelvtani ismeretek önálló alkalmazása a nyelvi-nyelvhasználati jelenségek megközelítésében, nyelvhelyességi problémák önálló megoldása Közműveltségi tartalmak: 5–8. évf.: 3.2. 9–12. évf.: 5.5, 7.3	11–12. évf.: Szövegalkotás, fejlesztési követelmények
Stílus-eszköz	9–12. évf.: 3. törekvés a személyiséget kifejező egyéni stílusra 1–4. évf.: 6. A költői nyelv néhány sajátosságának megfigyelése 7–8. évf.: Főbb költői képek és alakzatok 9–12. évf.: Grammatikai eszközök funkciójának megértése Közműveltségi tartalmak: 1–4., 5–8. évf.: 6.3 9–12. évf.: 5.5, 6.2	3–4. évf.: Irodalmi kultúra 5–6. évf.: <i>János vitéz</i> 7–8. évf.: Lírai és átmeneti műfajok 9–10. évf.: Stilisztikai alapismeretek
Íráskép	Közműveltségi tartalmak: 1–4. évf.: 3.1, 3.2 9–12. évf.: 3.1	3–4. évf.: Fogalmazási alapismeretek, Szövegalkotási gyakorlatok 5–6. évf.: Írás, fogalmazás, Helyesírás 9–10. évf.: Helyesírás: Szövegelemzési gyakorlatok a központosítás szerepének tanulmányozására. A szöveg.

A tanterv alapja a retorikai nevelés, a retorikát mégis szűken értelmezi: mint szónoklattan, meggyőző kommunikációt vagy szóbeliséget. Ezt az ellentmondás már M 2.1. és M 2.2. is bizonyította. Ha azonban ez így van, feltételezhetjük, hogy a retorikai nevelés, a szövegértés, szövegelemzés, szövegalkotás értékelése és fejlesztése is történhet a retorikai elemzés szempontrendszer segítségével. Ez a feltételezés azt is magában foglalja, hogy a fejlesztés irányát is a retorikai nevelés normái szabják meg.

3.5. Hipotézisek

Jelen kutatás tehát alapvetően két hipotézist vizsgált: 1. alkalmazható-e a retorika fogalomrendszere a tanulók íráskészségének diagnosztizálására; és 2. a készség szint diagnosztizálása után a reflexiók hatására megindul-e a fejlődés, alkalmazható-e az eredmény az érettségire való felkészítés folyamatában? A mérőlap arra a hipotézisre épült, hogy a

retorikai nevelés módszerei, a klasszikus és modern retorikai irodalom segíthetik a tantervben és az érettségi követelményben előírt fejlesztési célhoz képest diagnosztizálni a tanulócsoport (és természetesen az egyének) készségrendszerének szintjét.

A szövegalkotás és a retorikai nevelés összefonódásaként határozza meg az iskolai tudás humán összetevőjét Csapó Benő és Kárpáti Andrea: „Kultúránk egyik pillére az írásbeliség, a kultúrába való beágyazottság nem lehetséges az adott kultúra alaptörténeteinek elsajátítása nélkül.” A tudás mérését pedig a következő formában képzelik el: „Számos [...] a humán tárgyakhoz (is) köthető készség- és képességteszt kidolgozását látjuk szükségesnek ahhoz, hogy a rendszeresen elvégzett felmérések árnyalt képet adjanak tanulóink intellektuális fejlődéséről, az iskolák fejlesztő hatásáról” (2002: 311). A disszertáció következő hat fejezetében a mérőlap segítségével diagnosztizált eredményeket szeretném bemutatni. A középiskolai alkalmazott retorikai kutatás fő célja csak az lehet, hogy a retorikai elemzés szempontrendszerével diagnosztizált eredmények ismeretében megfogalmazza, milyen fejlesztési lehetőségeket nyújthat a klasszikus és modern retorika. A leszűrt következtetések a feltárt tények ismeretében megfogalmazzák ezeket az észrevételeket is.

4. A RETORIKAI SZITUÁCIÓ

„csakugyan nem kis haszna van a szónoki képzettségnek és a kifejezőképességnek, ha helyes belátás és a jellem határozott mértéktartása irányítja” (Rhet.Her.1,1,1; 2001: 9)

Adamikné Jászó Anna az iskolai fogalmazások sablonosságának fő okát abban látja, hogy nincsen címzettjük, ezért „légüres térben mozognak, nincsenek életszerű helyzetben” (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 532). Az érettségi követelményrendszer azonban sablonos válaszok helyett magasabb szintű, összetettebb és gyakorlatiasabb műveletsort vár el, akár írásbeli, akár szóbeli fogalmazásról van szó:

„Különböző témákban, különböző műfajokban széles körű olvasottságon alapuló tájékozottság és személyes vélemény megfogalmazása a műfajnak, a témának, a címzettnek megfelelő szabotossággal.

- Tájékoztató, érvelő, esszé típusú szövegek létrehozása a megadott témákban. [...]
- Írásbeli és szóbeli műfajok felépítési, nyelvhasználati normáinak önálló alkalmazása, ideértve az önellenőrzés és a javítás képességét.
- A megnyilatkozás céljának, tárgyának megfelelő kifejtettségű és stílusú közlés, a köznyelvi norma alkalmazása, biztos helyesírás, rendezett, olvasható íráskép.
- Kérdés, probléma írásbeli megvitatása, a téma több nézőpontú értékelését is magában foglaló önálló vélemény, álláspont, következtetés megfogalmazása az érvelés módszerével.
- Műalkotások (pl. költészet, széppróza, színház, film, épített környezet, társadalmi világ, képzőművészet, zene) keltette hangulat, élmény, vélemény, álláspont, értékelés kifejezése.
- Hivatalos írásművek (pl. hozzászólás, pályázat, levél, önéletrajz, kérvény) szerkezeti, tartalmi, nyelvi normáinak alkalmazása.”

A szóbeli megnyilatkozás esetén is a beszédhelyzetnek való megfelelés a feltétel:

„A beszédhelyzetnek, a műfajnak és a témának megfelelő nyelvi norma követésével lényegre törő, világos felépítésű, önállóan kifejtett közlés.”²⁵

Az érettségi vizsgán tehát a tanulónak azt kell bizonyítania, hogy a tények átadásán túl retorikai ismereteit is képes a gyakorlatban alkalmazni. Az órai feleletek, dolgozatok azonban sokszor az előző órán (órákon) átadott elméleti ismeretek reprodukálását várják el a diákoktól – holott a felsőoktatásban vagy a hétköznapi életben alkalmazható, meggyőző kommunikáció

²⁵ Letöltés innen:

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények2012/magyar_nyelv_es_irodalom_vk.pdf. 2014. szeptember 20.

elsajátításához a középiskolás évek alatt kellene megszerezni a szükséges retorikai gyakorlatot, Babits szavaival: megtanulni gondolkodni és beszélni.

Hogyan oldható fel az ellentmondás a sablonos iskolai szituációk és a kimeneti követelmények (a gyakorlatias oktatás igénye) között? Semmiképpen nem úgy, hogy azt állítjuk: az iskola nem megfelelő tanulási helyszín, a gondolkodás és a beszéd nem fejleszthető hatékonyan az iskolai órák keretei között. Gyakorlatot csak a valóshoz hasonló szituációkban szerezhethet a diák, ha az iskolai vitákban, mintabeszédekben, különböző prózai műfajokban minél többször van lehetősége próbára tenni képességeit, megismerni hiányosságait és erősségeit. „Hiszen a próbabeszéd szinte mindent magába foglal, amiről eddig beszéltem, másrészt a valósághoz igencsak közeli világot teremt, épp ezért olyannyira népszerűvé vált, hogy sokaknak úgy tűnhet, önmagában is elegendő az ékesszólás kialakításához” (Quintilianus 2, 10, 2; 2009: 171).

Az új NAT és a kerettanterv a kommunikáció tanításához köti a beszédhelyzet megismertetését. A kommunikációs szituáció és a retorikai szituáció azonban két különböző fogalom, Wacha (1994: 26) szerint: „két szubjektum közötti fizikai lefolyású, de pszichikai (akarati-lelki) indíttatású és hatású interaktus”, három alapfunkciója a kifejezés, a tájékoztatás és a befolyásolás. A kommunikáció tényezőit bemutató ábra (1994: 36) elsősorban a kódolás-dekódolás folyamatot helyezi a középpontba. Bahmer (1991) a retorikai hagyományt és a németországi fogalmazástanítás paradigmáit áttekintve a mindennapi kommunikációt (*sermo*) állítja szembe a meggyőző kommunikációval (*oratio*) (1991: 62). A kommunikációalapú fogalmazástanítás az utóbbit nem fejleszti (1991: 6).

Ha van olyan helyzet, amelyben a tudós tudományos felfedezéseket tesz, a filozófus filozofál, a költő versel, akkor milyen az a helyzet, melyben a retorikai diskurzus keletkezik (Bitzer 1968/1992: 1)? Milyen kapcsolat lép fel a beszélő, a hallgató, az alkalom és a téma között, mely mozgósítja a retorikai eszköztárat? A jelen fejezet fő célja, hogy a hipotézis értelmében vizsgálja a retorikai szituáció ismeretének, tudatosításának jelentőségét a szövegalkotás (és a szövegalkotási készség fejlesztésének) folyamatában. A fejezet részei: 4.1. a retorikai szituáció fogalma; 4.2. a retorikai szituáció és a klasszikus retorika rendszere; 4.3. a retorikai szituáció és a szövegalkotás; 4.4. a retorikai szituáció és az írásbeli érettségi feladat.

4.1. A retorikai szituáció fogalma

A retorikai szituáció fogalmát először Bitzer (1968/1992) írta le, magyarul részletesen ismertette Adamik Tamás a *Retorika* tankönyvben (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 40) és a *Retorikai lexikonban* (RL 1031–1032). A beszédet Bitzer szerint a szituáció hozza létre, de nem minden helyzet retorikai, hiába van együtt a beszélő, a közönség, a téma és a kommunikációs cél. Bitzer példájával: a termőföldből kisarjadó fa nem a termőföldről nyeri fa-jellegét, a beszéd viszont a történelmi kontextusból meríti retorikai jellegét, valós problémát akar megoldani azzal, hogy párbeszédet kezdeményez egy magasabb cél érdekében. A beszéd tehát mindig pragmatikai aspektussal bír, sőt morális tett, egy magasabb rendű cél érdekében jön létre, célja a valóság megváltoztatása (Bitzer 1968/1992: 3).

4.1. 1. táblázat: A retorikai szituáció meghatározása (Bitzer 1968/1992: 5–6, 8–13)

Meghatározása:	válasz egy adott helyzetre, megoldás egy adott problémára
A szituáció és a retorika viszonya:	a beszéd retorikai jelentőségét az adja, hogy válasz a szituáció által felvetett kérdésre, megoldás a problémára
A szituáció és a beszéd viszonya:	a retorikai szituáció hívja életre a beszédet, szükségszerű feltétele, mint ahogy a kérdésnek a válasz; a szituáció az objektív, történelmi valóságban gyökerezik, nyilvánosan megfigyelhető (nem fiktív)
	nem minden retorikai helyzet eredményez megnyilatkozást, a kedvező pillanat későbbre toódhat, ismétlődhet (pl. vádbeszéd) vagy fennmaradhat (pl. Szókratész védőbeszéde univerzális, minden korban érvényes válaszokat ad az olvasók számára)
	a szituáció addig retorikai, amíg a szituációban érvényes, a valóságot alakítani képes diskurzust képes életre hívni, „meghívni”
A szituáció és az illőség viszonya:	a beszédnek a helyzethez illő válaszként kell létrejönnie (<i>fitting response</i>), nem felel meg bármilyen válasz; előírja, mi a helyes, a szónoknak jól kell értelmezni az előírásokat, a beszédnek meg kell felelni a szituáció követelményeinek
A szituáció és a retorikai tevékenység viszonya:	a szituáció a retorikai tevékenység forrása és talaja; úgy irányítja a választ, mint a kérdés a választ, a probléma a megoldást; <ul style="list-style-type: none"> - a közreműködők számától függően lehet egyszerű vagy bonyolult - szerkezetileg rendezett vagy rendezetlen

A retorikai szituációban személyek, események, tárgyak, viszonyok és egy kifejezésre váró szükséglet alkot kontextust, ebben a kontextusban hangzik el a beszéd. A beszéd akkor sikeres, ha a hallgatóságból egyetértést, pozitív döntést, és ami a legfontosabb, a szükségletet megszüntető vagy módosító cselekvést vált ki (Bitzer 1968/1992: 4). Egyszerű példa a halászat: a sikeres fogás érdekében a vezetőnek a fizikai cselekvés mellett a megfelelő pillanatban a megfelelő utasításokat kell adnia a csónakban ülőknek, a nyelv a cselekvés, nem

a reflexió eszköze (Bitzer 1968/1992: 4). Egy összetettebb helyzet, mely kivételes színvonalú beszédművet eredményezett: Cicerónak Kr. e. 63-ban Iuppiter Stator templomában a személyek, események, tárgyak, viszonyok adott kontextusában kellett elmondania Catilina elleni beszédét az állam fennmaradása érdekében, tehát a szituatív cselekvés elvégzéséhez szükségszerű volt a beszéd elhangzása (Bitzer 1968/1992: 5).

A retorikai szituáció három összetevője Bitzer szerint a szükséglet (*exigence*, egy olyan probléma, melyet a beszéd segítségével szeretne megoldani a szónok: a fenti példánál maradva Catilina elítélése), a közönség (*audience*, akiket a beszéd befolyásolhat, és akik így segíthetik a fenti probléma megoldását: a szenátorok, akik ezt megszavazhatják) és a kényszerek vagy korlátok (*constraints*: a szükséglet felismerését, kifejezését segítő vagy korlátozó tényezők: az összeesküvőktől fenyegetett haza megmentése Bitzer 1968: 6–8). Az adott szituáció objektíven megfigyelhető, a tényezők megkívánják, determinálják a megfelelő választ. A szükséglet meghatározásánál azonban a megadott szélsőségeket egy skála két szélső értékének kell elképzelnünk, a szónok feladata, hogy ezen a skálán elhelyezze a szituációt.

4.1.2. táblázat: A retorikai szituáció összetevői (Bitzer 1968: 6–8)

Szükséglet	Kényszerek/korlátok	Hallgatóság
<ul style="list-style-type: none"> - akadály, hiány, hiba, sürgősen megoldásra váró probléma - a sikeres <i>beszéddel</i> megszüntethető, módosítható - ha mással is módosítható, nem retorikai (pl. szerelés szerszámmal) - ha nem módosítható, nem retorikai (pl. időjárás) - minden retorikai szituáció tartalmaz legalább egy szükségletet; ez a szituáció rendező elve <p>A közönség számára lehet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - érthető, világos (mennyire fogják fel) - erős vagy gyenge (mennyire egyezik érdekeikkel) - valószerű/valószerűtlen (a tények alapján) - fontos/triviális - megszüntethető/módosítható - ismerős/egyedi, új 	<ul style="list-style-type: none"> - személyek - események - tárgyak - viszonyok, melyek képesek kiváltani a döntést és azt a cselekvést, mely segíthet a szükséglet kielégítésében <p>Forrásai:</p> <ul style="list-style-type: none"> - meggyőződések - attitűdök - okiratok - tények - hiedelmek - képzetek - érdekek - indítékok <p>A szónok részéről:</p> <ul style="list-style-type: none"> - logikai bizonyítékok - személyiség - stílus <p>Két fő csoportja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - módszerbeli (belső érvek) - szituációból származó (mesterségen kívüli) érvek 	<ul style="list-style-type: none"> - mindig szükség van rá (belső beszédben is) - döntésük és cselekvésük által a változás közvetítői (mediátor-szerep) - képesek a változtatásra, hatalmukban áll a döntés - a beszéd akkor sikeres, ha kiváltja a változást - sem a tudományos, sem a szépirodalmi diskurzus nem igényel ilyen közönséget - a tudományos diskurzus célja nem mindig a meggyőzés; a közönségtől azt várja, hogy képes legyen „átvenni” a tudást - a költő tevékenysége a mű megalkotásával befejeződik; a közönségtől csak az esztétikai élményekben való részvételt vár

Az elméletet többen bírálták, pedig elméleti alapjai már a klasszikus szerzőknél is megtalálhatók. Maga a *situáció* szó nem szerepel a retorikai hagyományban, szemben a *beszélő, téma, alkalom, beszéd* szavakkal, de már Arisztotelész a *situáció* alapján különíti el a beszéd fajokat (Bitzer 1968/1992: 1–2). A kényszerek és korlátok a klasszikus retorikából ismert meggyőzési módokkal (külső és belső érvek) hozhatók összefüggésbe, feltűnik a meggyőzés három lehetősége: logikai levezetéssel (*logosz*), a szónok személyiségével (*éthosz*) és a hallgatóság megindításával (*pathosz*). A hallgatóság közvetítő szerepe megkülönbözteti a beszédet az információközléstől, a szónok szerepe teljesen eltér a tudományos előadás előadójának vagy a költőnek a szerepétől, az adott helyzetben kell meggyőznie, változást kiváltania.

Az elmélet egyik legfontosabb bírálója, Vatz (1973) magát a retorikai *situációt* nevezi mítosznak. Szerinte Bitzer elmélete korlátozza a szónok kreativitását, mert a *situáció* nem determinálja a választ, a szónok maga választja ki, hogyan fogalmazza meg a problémát, mely elemét emeli ki (*salience*, 1973: 157). Vatz hivatkozik arra, hogy Perelman ezt hívja jelenvalóvá tételnek (*présence*, ld. Perelman 1958: 155). Vatz (1973: 156) felhívta a figyelmet arra, hogy a retorikai *situáció* nem tekinthető olyan objektív folyamatnak, mint egy kémiai reakció. A helyzet megfogalmazása mellett a szónok a jelentésteremtés folyamatát is meghatározza, olyan értéktelített, evokatív nyelvet választva, mely céljainak megvalósulását segíti elő. Megfelelő nyelvhasználat esetén a közönség a szónok szándékainak megfelelően „fordítja le” a maga számára a nyelvi szimbólumokat. Mivel a szónok reflektorként mutat rá a valóság egy elemére, erkölcsi felelősséggel tartozik azért, hogy helyzetével nem él vissza. A retorika tehát Vatz szerint a nyelvi vagy szimbolikus eszközökkel megteremtett kiemelés művészete („*the art of linguistically or symbolically creating salience*”, 1973: 160). Vatz tehát három ponton támadja Bitzer elméletét: 1. a szónok kreatív tevékenysége (a jelenvalóság megteremtése), 2. a nyelv szerepe, 3. a szónok etikai felelőssége.

Wacha Imre szerint a nyilvános beszédben tekintettel kell lenni a partner véleményére, a hallgatóság összetételére, számára, életkorára, iskolai végzettségére, foglalkozására, világismeretére, a kommunikációs csatornára, a megnyilatkozás műfajára, a helyre és az alkalomra, a légkörre és a külső körülményekre. Tehát ha a kommunikációs modellek szempontjából közelítünk, a közlemény megértésének feltétele a közös valóság, a közös nyelv, a közös előismeretek, előzmények és a beszédhelyzet (1994: I, 189–205). Bitzer azonban különbséget tesz a jelentés-kontextus (*meaning-context*), a kommunikációs cél (*communicative purpose*), a rábeszélés helyzete (*persuasive situation*) és a történelmi helyzet között (*historic context*; 1968/1992: 3).

A nyelv szerepét illetően nem állítható szembe Perelman és Bitzer vagy akár Bitzer és Richards elmélete. Bitzer különválasztja a jelentés-kontextust és a retorikai szituációt, hiszen – mint láttuk – nem minden közlés retorikai. Perelman (1958: 162–163) szétválasztja az egyszerű folyamatokat a bonyolultabb, szimbólumokat használó tettektől (mint például a nyelvi szimbólumokat használó szónoki beszéd). Utóbbiakat lehet szituációtól függetlenül értelmezni, de mivel a kimeríthetetlen számú értelmezési lehetőség közül válogatnunk kell, a kizárás alapja a helyzetnek való megfelelés lesz. Richards elméletét is idézi Perelman (1958: 166), abban az összefüggésben, hogy a kontextus adja meg az adott szó jelentését, tehát ahhoz, hogy a szónokot megértsék, a szituációnak megfelelő nyelvi elemet kell kiválasztania, hogy a hallgatóság a többi jelentést kizárhassa. (Ha a szemantikai relativizmusnak azt a szélsőséges esetét vesszük alapul, mely szerint minden beszélő a maga módján értelmezi a szavak jelentését, a meggyőzés lehetetlenné válna.)

A szónok erkölcsi felelősségével kapcsolatban nincs ellentét Vatz és Bitzer elmélete között, hiszen Bitzer kiindulópontja az, hogy maga a retorikai cselekvés is morális tett (1968/1992: 3). Valóban feltételezi az egységes értékrendet, de a meggyőzéshez nélkülözhetetlen, hogy ismerjük a közönség értékrendjét (enélkül sem tanácsadó, sem törvényszéki, sem bemutató beszédet nem lehetne fogalmazni, hiszen nem tudnánk, mi hasznos, mi káros, mi jogos és mi jogtalan, mi jó és mi rossz). Bitzer tanulmányának ezt az aspektusát fejti ki részletesen Brinton (1981), aki szintén a szónok morális felelősségét hangsúlyozza a retorikai szituáció megfogalmazásában.

Szerinte Bitzer túlhangsúlyozza az oksági kapcsolatot a retorikai szituáció és a retorikai cselekvés között, a retorika empirikus elmélete (a beszéd okainak és hatásának tanulmányozása) mellett létezik egy „normatív elmélet” is. A társadalom normatív szabályai a szituációban „kódoltan”, premisszákként jelen vannak, ha a szónok nem veszi őket figyelembe, beszéde nem lesz sikeres. A szónok szándékának, az objektív tényeknek és a közönségnek harmonikusan kell illeszkedniük egymáshoz, ezért fontos, hogy a szónok megfelelően fogalmazza meg a problémát az adott helyzetben. Például a retorikai helyzet Shakespeare *Julius Caesar*jában Brutus és Marcus Antonius beszédekor ugyanaz, de mivel érdekeik ellentétesek voltak, a helyzetet egészen másként fogalmazták meg. A retorikai akció tehát akkor sikeres, ha a tényeket is megváltoztatja, nem csak a szónok szándékai és a tények közötti kapcsolatot, hiszen a hiány, melyet beszédével meg akar szüntetni, a tényekben van. Ez azonban összecseng Bitzer állításával (ld. 4.1.2. táblázat).

A meggyőzés igénye feltételezi, hogy mind a szónok, mind a közönség ismeri a szituáció összetevőit, elvárásait, a szükségletet és a kényszereket. Emelt szintű szóbeli

vizsgán például a diák nem ismeri a közönséget (a vizsgáztatókat), ezért ha nem azt tekinti szükségletnek, hogy megoldja a feladat által felvetett problémát, kényszernek pedig azt, hogy megfeleljen a vizsgáztatók szempontrendszerének, akkor hiába felelt az iskolai órán jelesre ugyanabból a témából, az érettségi vizsga retorikai szituációjában kicsi a valószínűsége, hogy a remélt maximális pontot kapja.

A bizonytalansági tényezőket a tanuló csak úgy tudja kiszűrni, ha a kérdésre figyel, a vizsgahelyzet szabályait és elvárásait, az értékelés elveit ismerve tudatosan válogatja ismereteit, szerkeszti meg őket (vázlatot ír és a legfontosabbakat kiemeli), végül igyekszik igényes nyelvhasználattal (és szakszóhasználattal) is meggyőzővé tenni előadását. Ez azonban egyáltalán nem zárja ki az egyéni kreativitást a szóhasználatban, a gondolatmenet hangsúlyjaiban vagy a tények feltalálásában, viszont feltételezi, hogy a tanuló kapcsolatba tud lépni a feladattal és a szöveggel, képes megérteni a fő kérdést vagy problémát, belépni a diskurzusba, és pozitív módosítást, megoldást, választ adni a kérdésre. A retorikai előgyakorlatok célja ezt a problémamegoldást fejleszteni, a kényszerek, szükségletek és a hallgatóság helyes felmérésének készségét tökéletesíteni.

4.2. A retorikai szituáció és a klasszikus retorika rendszere

Akkor sem ütközünk akadályba, ha a retorikai szituáció fogalmát megpróbáljuk elhelyezni a klasszikus retorika rendszerében. Az alábbi fejezet célja annak bizonyítása, hogy a retorikai szituáció fogalma párhuzamba állítható a klasszikus retorika fontos fogalmaival: 1. illőség, 2. a szónok három célja, 3. a három stílusnem fogalma, 4. a fő kérdés. Az, hogy a szónoknak erkölcsi felelőssége van, Bitzer elméletének és a klasszikus retorikának is alapja, erre külön nem térek ki.

Az illőség fogalma a klasszikus retorika rendszerének alapvető eleme, az egyik stíluserénynek is tartották, de ennél tágabb összefüggésben is használták. Plett (2001: 28–30) szintén tárgyalja ezt a fogalmat (*Angemessenheit*), kitér a stílus és a beszélő (*Autor/Sprecher*), a befogadó/hallgató (*Rezipient*), a beszédhelyzet (*Textsituation/Redeanlass*) és az anyag (*Stoff*) illőségére. A beszédhelyzetet Plett szerint a társadalmi normák határozzák meg, ezért nagyon fontos a megfelelő stílusregiszter kiválasztása. Az alábbi idézet mutatja, mennyire összecseng a Cicero által kifejtett (szituációhoz való) illőség Bitzer elméletével (a félkövér kiemelés jelzi a kapcsolatokat):

„Ámde az ékesszólásnak is, mint minden egyébnek, a bölcsesség az alapja. Mert ahogy az életben, úgy a beszédben is mi sem nehezebb, mint észrevenni, mi az illő. Ezt a görögök

preponnak (illendő) nevezik; nos, mi mondjuk csak *decorumnak* (helyénvaló, szép, díszes). [...] A szónoknak ügyelnie kell arra, mi a **helyénvaló, nemcsak gondolatai, hanem kifejezései tekintetében** is. Mert nem élhetünk ugyanolyan fajta kifejezésekkel a szónoki beszédben a **vagyoni helyzettől, a viselt tisztségtől, a tekintélytől, az életkortól, vagy akár a helytől, az időponttól, a hallgatóságtól** függetlenül; hanem a beszéd **minden egyes részletében**, akárcsak az életben, tekintetbe kell vennünk, mi a helyénvaló. Ez magától a szóban forgó **ügytől** függ, s a **szereplőktől**: azoktól, akik beszélnek, és azoktól, akik hallgatják őket” (*A szónok*, 21, 2012: 632–633).

A szónoknak tehát gondolatait és kifejezéseit, a beszéd egész gondolatmenetét, szerkezetét („minden egyes részletében”) a hallgatósághoz, az időponthoz, a helyhez és az ügyhöz kell szabnia. Bitzer (személyek, események, tárgyak, viszonyok, szükséglet) és Kenneth Burke (tett, színtér, cselekvő, módszer, szándék 1969: XV–XXIII) szerint a szónoknak hasonló tényezőket kell figyelembe vennie beszéde tervezésekor.

Arisztotelész szerint: „A beszéd három dologból áll össze: a beszélőből, amiről beszél, és akihez beszél; a beszéd célja az utóbbira irányul, azaz a hallgatóra” (*Rétorika* 1358b, 1999: 38). Arisztotelész ugyanitt arra is utal, hogy a közönség az események megítélője is, tehát képes a beszéd megítélése mellett a valóság megváltoztatására is. A hallgatóságot valóban meggyőző, cselekvésre indító beszéd szabályait kiválóan foglalja össze Szent Ágoston az egyházi szónokról szólva. Az idézet kiemelt mondatában megjelenik a Bitzer által leírt három elem (szükséglet, kényszer, hallgatóság, **félkövérrel** jelölve), összekapcsolva a szónok feladataival (aláhúzva).

„Ha viszont nem tudják ezt [hogy mit kell megtenniük], akkor még a megindítás előtt meg kell tanítanunk őket bizonyos dolgokra. Az is lehet, hogy a szóban forgó dolgok megismerése önmagában akkora hatással lesz rájuk, hogy nem kell bevetni az ékesszólás komolyabb eszközeit. Ha azonban szükség lesz rá, tegyük meg. **Erre akkor van szükség, ha a hallgatóság tudja ugyan, hogy mit kell tennie, de mégsem teszi meg.** [...] Ha ugyanis olyasmit tanítunk, amihez elegendő, ha a **hallgató** elhiszi vagy megismeri, akkor helyeslése nem áll másból, mint annak elismeréséből, hogy a dolog igaz. Ha azonban olyat tanítunk, amit meg kell tennie, és éppen **azért tanítjuk, hogy megtegye**, akkor hiába győztük meg a mondottak igazságáról, hiába gyönyörködtettük előadasmódunkkal, ha nem sikerült úgy elmondanunk a dolgot, hogy megtegye azt. Amikor tehát az egyházi szónok valaminek a megtételére kívánja rábeszélni hallgatóságát, nemcsak arra van szüksége, hogy a tanítás révén ellássa őt a megfelelő ismeretekkel, s a gyönyörködtetés által lekösse a figyelmét, hanem arra

is, hogy megindítással elnyerje a végső győzelmet” (A keresztény tanításról, IV, 12, 28–13, 29; 2012: 242–243).

A klasszikus retorikában kialakult a három stílusnem (egyszerű, közepes, fennkölt) és a szónok három feladata (tanítás, gyönyörködtetés, megindítás). A IV. könyv további részeiben Szent Ágoston összekapcsolva a szónok feladataival a három stílusnemet mutatja be. A következő táblázat a stílusnemeket, a szónok feladatait és a retorikai szituáció összetevőit próbálja összekapcsolni, természetesen nem kizárólagos megfeleléseket sugallva, csak a hasonlóságokra rámutatva.

4.2. táblázat: A klasszikus retorika rendszere s a retorikai szituáció

Stílusnem	egyszerű stílus	közepes stílus	fennkölt stílus
Cél	tanítás	gyönyörködtetés	megindítás
A retorikai szituáció összetevői	szükséglet a tények, a szituáció és a megoldási lehetőségek értelmezése, a probléma megfogalmazása	kényszer jelenvalóvá tétel, a figyelem irányítása a megfelelő hangsúlyokkal, szerkesztés	közönség változás kieszközlése, a probléma megoldása

Az első érdekes összefüggés az lehet, hogy Bitzer meghatározása alapján a retorikai szituációban a szükséglet csak a beszéd által oldható meg, tehát a szónoknak információt kell átadni a hallgatóságnak. Kényszert és a korlátot is jelenthet, ha a hallgatóság nem tudja követni a gondolatmenetet vagy a beszélő nem megfelelően interpretálja a tényeket. A világos nyelvi megformálás mellett pedig az is fontos, hogy a szónok értéktelített nyelvet használva még inkább megnyerje céljának a hallgatóságot. A tartalom, szerkezet és stílus hármassága nemcsak a szónok első három feladatát (*inventio, dispositio, elocutio*) idézi fel; ezt találhatjuk meg az írásbeli érettségi vizsga értékelési útmutatójában is (tartalom, szerkezet és nyelvi megformálás).

A következő idézet azt bizonyítja, hogy a meggyőzés érdekében (szükséglet) a szónok a három stílusnemet szabadon váltogathatta. (A 4.2. táblázatban mereven elkülönített elemek tehát a gyakorlatban keveredtek, az elkülönítés a táblázatban csak azt a célt szolgálta, hogy az összetevőket tanulmányozni lehessen.) „Az ékesszóló szónok tehát [...] az lesz, aki a forumon s a közügyeket illető kérdésekben meggyőzően, fület gyönyörködtetőn, megindítóan beszél. **A meggyőzés alapvető feltétele a szónoklatnak**; a gyönyörködtetés kellemes; a lelkek megindítása maga a győzelem. Ez valamennyi közül legtöbbet tehet valamely ügy sikerre vitelében. Csakhogy ahányféle a szónok feladata, annyiféle a stílus is: **egyszerű a bizonyításban, mérsékelt a gyönyörködtetésben, magával sodró erejű a lelkek megindításában**. Ez utóbbiban rejlik egyedül a szónok minden ereje. Biztos ítéletre s a

legkiválóbb képességekre van szüksége a szónoknak ahhoz, hogy megfelelően alkalmazza, mintegy összevegyítse e három különféle stílust; először eldönti, hol mire van szükség, s azután úgy tud majd szólni, ahogy az ügy megköveteli” (*A szónok*, 21; 2012: 632).

Egy másik érdekes összefüggés Bitzer elmélete és a klasszikus retorika rendszere között az a meglátás, hogy a retorikai szituáció úgy irányítja a retorikai cselekvést, mint a kérdés a választ (1968/1992: 5). Az elmélet legtöbb bírálója a szónok kreativitásának csökkentését látta ebben. Ha azonban a klasszikus retorika rendszerét megvizsgáljuk, erre is találhatunk párhuzamot, ez pedig az úgynevezett fő kérdés, melynek megtalálása a szónok egyik legfontosabb (és egyben legnehezebb) feladata: „Tágabb értelemben főkérdésnek nevezzük mindazt, amiről két vagy több irányból hihetően lehet beszélni. Törvénytáji témában azonban ez kétféleképpen értendő: egyfelől olyan értelemben, ahogy azt mondjuk: „egy vitás ügyben sok kérdés van”, így az összes kisebb kérdést is belefoglaljuk; másfelől azt a legfontosabb kérdést jelöljük vele, amelyen az egész ügy megfordul” (Quintilianus: *Szónoklattan* 3, 11, 1–2; 2009: 267).

A fő kérdés megtalálása tehát nem azt jelenti, hogy a szónok determinált helyzetbe kerül. Szükség van rá, hogy a szónok a szükségletet és kielégítésének módját körvonalazhassa; hogy kitalálja, hogyan tudja a beszéd végéig fenntartani a hallgatók figyelmét; végül pedig azért, hogy ne csak végighallgassák, hanem a hallottaknak megfelelően cselekedjenek a későbbiekben. „De mi nem tartjuk ezeket egyfolytában szem előtt, hanem elragadhat minket a vágy, hogy mindenáron dicsőséget arassunk, vagy a beszéd öröme, mert az ügyön kívül mindig bőségesebb a témaválaszték – a vitahelyzeten belül nem sok van, rajta kívül minden, és míg a vitában arról beszélünk, ami a feladatunk, rajta kívül arról, amiről akarunk. Sőt nem is annyira azt kell megtanítani, hogyan tárjuk fel a főkérdést, a főérvet, az ítélet tárgyát – az nem nehéz –, hanem hogy mindig ezekre figyeljünk, vagy ha már elkalandoztunk, legalább sandítsunk vissza rájuk, nehogy miközben tapsvihart igyekszünk aratni, elejtsük a fegyvereinket” (Quintilianus: *Szónoklattan* 3, 11, 25–26; 2009: 271).

A retorikai szituáció tehát nem korlátozza a szónok kreativitását, már a szituáció meghatározásánál, a fő kérdés megfogalmazásánál megmutathatja azt. Az előző pontban Brinton által idézett példa Shakespeare *Julius Caesar*jából pedig azt mutatja, hogy az adott történelmi helyzet valóban nem determinálja a választ, hanem a szónok által feltalált kérdéstről kell bizonyítani, hogy nemcsak a szónok, hanem a közönség szükségleteit is kielégíti, tehát a felvetett problémára megoldást jelent.

Szintén a szónok kreativitásának jelentőségét emeli ki a feltalálásban Consigny (1974). A szónoknak észre kell vennie az adott helyzetben releváns problémákat, a Kenneth Burke pentaszának megfelelő alapvető motívumokat (*act, scene, agent, agency, purpose*; Burke 1969: XV), így a körvonalazatlan szituációból koherens, a közönség számára befogadható struktúrát (*Gestalt*) kell teremtenie (1974: 178). A szónoklat egyszerre heurisztikus (felfedező) és menedzselési (irányító) tevékenység, a szónok két legfontosabb tulajdonsága az integritás (egybefoglalás, *integrity*) és a receptivitás (fogékonyság, *receptivity*). Az előbbi a lehetőségek olyan repertoárját nyújtja, mely lehetővé teszi, hogy a szónok az adott helyzetet a maga számára egységes, jól körvonalazott problémaként megfogalmazza. Az utóbbi viszont feltételezi, hogy a szónok nyitott marad az adott helyzetben rejlő részletekre, lehetőségekre, nem egyszerűen egy adott keretet próbál ráerőltetni a szituációra, hogy egy adott problémáról beszélhessen a közönségnek. Ebben nélkülözhetetlen segítség a szónok számára a toposzok (közhelyek) tudománya, a topika (1974: 175).

Összegezve: a retorikai szituációban a szónok arra törekszik, hogy a beszédét az adott helyzet és hallgatóság szükségleteihez és kényszereihez illessze, feladata, hogy a stílusnemek változtatásával tanítani, gyönyörködtetni, megindítani tudjon. Ennek érdekében az információkat úgy kell válogatni, értelmezni és megfogalmazni, hogy a hallgatókat meggyőzze véleménye helyességéről, és rávegye őket, hogy céljának megfelelően cselekedjenek. A szükséglet (a fő kérdés) megfogalmazása a szónok feladata és erkölcsi felelőssége.

4.3. A szövegalkotási feladat mint retorikai szituáció

Jogosan merülhet fel a kérdés, mi értelme van az iskolai feleletet vagy dolgozatot mint retorikai szituációt vizsgálni, amikor a diák ilyen helyzetben csak azt próbálja bizonyítani, hogy: „Tanár úr kérem, én készültem” – ezt pedig tények közlésével is megteheti. Azonban ha figyelembe vesszük, hogy a középiskolai írásbeli és a szóbeli szövegalkotás fejlesztésének távlati célja az, hogy a tanulók megtanuljanak gondolkodni és meggyőzően beszélni (írni) az iskolán kívüli helyzetekben is, akkor beláthatjuk, hogy a retorikai szituáció tudatosítása segíthet a fejlesztésben. Ezt támasztják alá a pedagógiai szakirodalomban és a tantervek fejlesztési követelményeiben megfogalmazott elvárások is. A NAT 2012 anyanyelvi kulcskompetenciára vonatkozó fejlesztési követelményeinek első két bekezdéséből idézem:

„Az anyanyelvi kommunikáció az anyanyelv elsajátításának folyamata és eredménye, amely természeténél fogva kapcsolódik az egyén kognitív képességének fejlődéséhez. Az anyanyelvi kommunikáció feltétele a megfelelő szókincs, valamint a nyelvtan és az egyes nyelvi funkciók ismerete. Ez a tudásanyag felöleli a szóbeli és írásbeli kapcsolattartás fő típusainak, az irodalmi és nem irodalmi szövegek egész sorának, a különböző nyelvi stílusok fő sajátosságainak, valamint a különféle helyzetekben a nyelv és a kommunikáció változásainak ismeretét.

Az ember rendelkezik azzal a képességgel, hogy változatos helyzetekben, szóban és írásban érintkezni tud másokkal, kommunikációját figyelemmel tudja kísérni, és a helyzetnek megfelelően tudja alakítani. Képes nyelviileg megalkotni és kifejezni saját valóságát és valóságértelmezését, a nyelvhasználaton keresztül mások valóságértelmezését megismerni és a sajátjával összevetni, összehangolni, vagy ütköztetni. Képes a nyelvhasználat útján ismereteket szerezni és ismereteit gazdagítani, illetve új ismereteket, új tudást létrehozni. Képes megkülönböztetni és felhasználni különböző típusú szövegeket, továbbá képes információkat keresni, gyűjteni, feldolgozni és közvetíteni. Tud különböző segédeszközöket használni, saját szóbeli és írásbeli érveit a helyzetnek megfelelően, etikusan és meggyőzően kifejezni” (2012: 18).

Csak az információ átadásával és visszakérésével ezt a fejlesztési célt nem lehet elérni, ahhoz, hogy a diák a középiskola elvégzése után is „hatékony és meggyőző legyen” mindennapi kommunikációjában, arra van szüksége, hogy a szituációt helyesen értékelve, ahhoz illesztve, megfelelően tudja értelmezni és megfogalmazni véleményét. A retorikai hagyomány egységes rendszert nyújt ennek eléréséhez, ennek a rendszernek pedig lényeges eleme a szóbeli és írásbeli szövegalkotás rendszeres gyakorlása iskolai, de életszerű helyzetekben. Szövegalkotáskor tehát a tanulónak meg kell fogalmaznia saját maga számára a retorikai szituációt, különben szövegműve nem lesz a szituációhoz illő (*aptum*) válasz. Ehhez a legfontosabb támpontot a feladat szövege (a kérdés) nyújtja, ezt kell értelmeznie minél pontosabban.

Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit meghatározása szerint az írásmű „egy tárgyra irányuló gondolatok előadása olyan céllal, hogy az olvasó a tárgyat megértse, átvegye, tehát az írásmű közlés” (1959: 101). Kutatásaik kimutatták, hogy a szövegalkotási feladat színvonalát leginkább négy szempont határozza meg: a relevancia, az egyenesség, a megszakíthatatlanság és az előremozgás. A retorikai szituáció szempontjából legfontosabbnak a relevancia tűnhet, melyet a tárgynak való alárendeltségként határoznak meg, de a másik három szempontot is a szituáció (és a benne jelen lévő közönség) korlátai és kényszerei

határozzák meg. A szöveg megformálásakor figyelembe kell venni a célt, a másik féllel, az anyaggal és az önmagunkkal kapcsolatos attitűdöt (Kindrick–Olpin–Patterson 1980: 1–18) is, ez azonban már az anyag feltalálásának, az *inventió*nak a része, erre részletesen a következő fejezetben térek ki.

Az írásbeli érettségi vizsgával a tanuló célja természetesen az, hogy minél magasabb pontszámra, érettségi bizonyítványra és így továbbtanulási lehetőségre tegyen szert. A vizsgahelyzetben azonban a szükséglet az adott kérdés vagy feladat minél meggyőzőbb megoldása. A közönség a javító tanár, aki befolyásolni tudja a szituáció eredményét, hiszen van lehetősége a szituáció kimenetelének megváltoztatására. A kényszereket és korlátokat az érettségi vizsga szabályrendszere, elsősorban a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga leírása tartalmazza. Bitzer szerint a retorikai szituáció elemei objektíven tanulmányozhatók (1968/1992: 6), érdemes tehát megvizsgálni a vizsgaleírást, mely tulajdonképpen a műfaj szabályait, követelményeit és így a közönség elvárásait (tulajdonképpen a szituáció kényszereit) mutatja. (A műfajról mint értelmezési keretről a retorikai szituációban bővebben ír Aczél 2009: 82–90 és Hall Jamieson 1973: 162–170.)

Az alábbiakban az új, kétszintű magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségi vizsga középszintű szövegalkotási feladatának javítási útmutatójában jelöltem aláhúzással azokat az elemeket, melyek arra utalnak, hogy a diáknak a vizsgahelyzetben az adott tételt, feladatot kell megoldania, a retorikai szituációban megfelelő és meggyőző szövegművet (Bitzer kifejezésével *fitting response*; 1968/1992: 9) alkotnia. Megoldása akkor sikeres, ha eleget tesz a javítási útmutatóban leírtaknak (ezek egy része azonban a szövegalkotási feladat esetében jórészt csak ajánlás, teret hagy az egyéni megoldásoknak), meggyőzi a javító tanárt arról, hogy megérdemli a magas pontszámot. (Az emelt szintű érettségi szövegalkotási feladatainak elbírálási szempontjai is hasonlóak, az áttekinthetőség kedvéért nem foglalkozom az emelt szinten elvárt három szövegalkotási feladat különálló elemzésével.) Középszinten három szövegalkotási feladat (érvelés, műelemzés, összehasonlító elemzés) közül választhatnak a tanulók, az általános értékelési kritériumok azonban azonosak, a három fő szempont a tartalom, a megszerkesztettség és a nyelvi minőség, mindegyikre 20, összesen 60 pont adható.

Tartalmi szempontból a „*tématartás*” kategória alapja a relevancia, az adott retorikai szituációban a témának való megfelelés, ez alapján sorolható a dolgozat az alsó, felső vagy középső kategóriába (4.3.1. táblázat). A „*lényegében*” kifejezés nehezen körvonalazhatóvá teszi a középső kategóriát, az alsó kategória ismérve viszont egyértelműen az, ha a diák eltér az adott retorikai szituációtól. Az „*állítások jellege*” kategória is a retorikai szituációra épül, elsősorban a tanuló által választott példák, hivatkozások, idézetek relevanciáját vizsgálja az

adott feladattal mint a szituáció alapjával összefüggésben. Fontos elem a mennyiség is, hiszen a vizsgaszituációban adott terjedelmű szöveg (3–8 oldal) megalkotását várják a diáktól meghatározott idő (180 perc) alatt. A harmadik alkategória, a „*tárgyszerűség*” elsősorban az ismeretek alkalmazásának helyességét méri a dolgozatban, az „*indokolt*”, „*kellő mennyiségű*”, „*hiányos*” kifejezések utalnak a vizsgahelyzet elvárásaira. A meggyőzéshez tehát az érvelés, műelemzés, összehasonlító elemzés mint műfaj általános ismerete mellett az adott vizsgafeladat által felvetett probléma megoldásának sikeressége is fontos szempont.

4.3.1. táblázat: A retorikai szituáció indikátorai az írásbeli érettségi vizsga javítókulcsában I.

Tartalom	20–15	14–9	8–1
Tématarítás (megfelelés a feladatnak, szempontoknak, szövegbázisnak; probléma-érzékenység)	- <u>megfelelés a választott témának, feladatnak</u> - tartalmas kifejtés - gondolati érettség - <u>ítélőképesség, kritikai gondolkodás megnyilvánulása</u> - <u>a feladattól függően: személyes álláspont megfogalmazása</u>	- <u>lényegében megfelel a választott témának, címnek, feladatnak</u>	- <u>eltérés a témától, címtől, feladattól</u> - feltűnő tartalmi aránytalanság (pl. életrajz a műértelmezés rovására) - <u>konkrét kifejtés helyett általánosságok</u>
Állítások jellege (világismeret, gondolkodási kulturáltság)	- <u>releváns példák, hivatkozások</u> - hihető, meggyőző állítások - kifejtett állítások - <u>a témának, feladatnak megfelelő mennyiségű állítás</u>	- <u>témához tartozó és attól eltérő kijelentések váltakozása</u> - <u>nem kellően meggyőző példák</u> (pl. az érvek nem mindig támasztják alá a kellő mértékben az állításokat)	- <u>kevés releváns példa, utalás</u> - ismétlődések - gyenge vagy hibás állítások
Tárgyszerűség (műveltség, tájékozottság)	- <u>megfelelő tárgyi tudás és tájékozottság</u> - <u>az ismeretek helyénvaló alkalmazása</u> - <u>indokolt hivatkozás vagy idézés</u>	- zömükben helytálló tárgyi elemek - <u>nem kellő mélységű és részletességű tudás</u> - tárgyi, fogalmi félreértések	- <u>hiányos tárgyi tudás</u> - tárgyi, fogalmi tévedések

A szövegalkotási feladat értékelésének második kategóriája a megszerkesztettség. (4.3.2. táblázat) Az első alkategória, a „*felépítettség, műfajnak való megfelelés*” egyértelműen

utal a retorikai szituációra („feladatban megjelölt műfaj, téma”), elvárja, hogy a kialakított gondolatmenet az adott szituációban legyen meggyőző (*fitting*), az adott problémát oldja meg, az adott kérdésre legyen válasz. Akár hermeneutikai vonatkozásból, akár problémamegoldásként szemléljük a szövegalkotási feladatot, a hármas tagolás természetes, hiszen fel kell vezetni a tételt, ki kell fejteni a bizonyítást, majd le kell zárni a szövegművet („*koherencia, arányosság, tagolás*” kategória). A harmadik kategória, a „*terjedelem*” szintén a szituáció következménye, az értékelés attól függ, mennyire tesz eleget a dolgozat a vizsgahelyzet ezen követelményének. Problémaként vetődik fel, hogy a lényeg kiemelése (mely szintén a szituációból adódik) és a logikusság tartalmi vagy szerkezeti szempont-e, a javítókulcs mindkettőt a szerkezethez sorolja.

4.3.2. táblázat: A retorikai szituáció indikátorai az írásbeli érettségi vizsga javítókulcsában II.

Megszerkesztettség	20–15	14–9	8–1
Felépítés, műfajnak való megfelelés	- <u>megfelel a feladatban megjelölt műfajnak, a témának, a gondolatmenetnek</u> - logikus, <u>tudatos</u> felépítés - az állítások / gondolati egységek világos kapcsolódása	- helyenként <u>következtelen felépítés</u> - <u>indokolatlan</u> gondolatmenetbeli váltások - a részek közti összefüggés nem mindig világos (pl. bizonytalanság a nyelvi kapcsolóelemek használatában)	- széteső írásmű: lényegét tekintve zavaros gondolatmenet (pl. csapongás, ismétlődések) nem halad meghatározható irányba az író elvész a dolgozatban
Koherencia, arányosság, tagolás	- van bevezetés, kifejtés, lezárás; ezek elkülönülnek és arányosak - jól tagolt bekezdések - globális és lineáris kohézió megvalósulása	- van bevezetés, kifejtés, lezárás; ezek elkülönülnek, de aránytalanok vagy formálisak (pl. túl hosszú vagy a feladathoz nem szorosan kapcsolódó bevezetés) - <u>egyenetlenség lényeges és lényegtelen elválasztásában</u> (pl. elhagyható bekezdések)	- hiányzó vagy álbevezetés / álbefejezés - a főbb szerkezeti részek nem különülnek el egymástól - szövegössze-függésbeli hiányosságok (pl. alanyváltás) - hiba, hiányosság a kohéziót megteremtő eszközök (pl. kötőszók, névmások) használatában
Terjedelem	- az <u>elvárt terjedelemnek megfelelő</u>	- <u>főlöslégesen hosszú</u>	- <u>kirívóan rövid</u>

Az utolsó értékelési szempont a nyelvi minőség (4.3.3. táblázat). A „nyelvi norma, hangnem, stílus” alkategória alapja a szituációnak megfelelő hangnem megválasztása, a nyelvi norma, az igényes köznyelv ismerete. A személyes vélemény, ítéloképesség, kritikai érzék a tartalom mellett a nyelvi minőség értékelési szempontjai között is megjelenik. A nyelvi norma mellett a vizsgahelyzet megköveteli a változatos, igényes mondat- és szövegalkotást és a választékos szókincset is.

4.3.3. táblázat: A retorikai szituáció indikátorai az írásbeli érettségi vizsga javítókulcsában III.

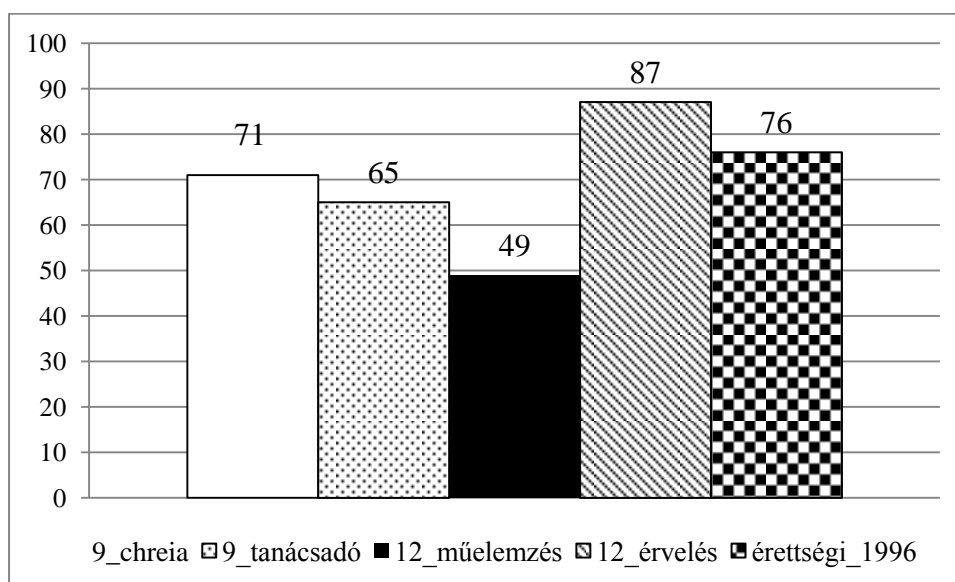
Nyelvi minőség	20–15	14–9	8–1
Nyelvi norma, hangnem, stílus	- egészében megfelel a <u>témának, a helyzetnek, az esetleges személyes véleménynyilvánításnak</u>	- lényegében <u>megfelel a témának, a helyzetnek</u>	- csak részben felel <u>meg a témának, a helyzetnek</u>
Mondat- és szövegalkotás	- <u>témának megfelelő változatosságú</u> - gördülékeny, élvezetes, választékos	- <u>nem elég változatos</u> - helyenkénti nyelvi-nyelvtani hibák (pl. egyeztetés, vonzat)	- színtelen, <u>igénytelen</u> (pl. egyszerű mondatok túlsúlya) - dagályos - gyakori a nyelvi-nyelvtani hiba
Szókincs	- <u>szabatos, árnyalt, választékos</u> - <u>szakkifejezések helyes használata</u>	- olykor a köznyelvitől eltérő (pl. szleng)	- szegényes - tartalmi jellegű szótévesztés

A szakszókincs használata mint elvárás ismét átfedéshez vezet a tartalmi értékelési szemponttal, mely a fogalmi félreértéseket a középső kategória jellemző hibájaként említi. A fogalomhasználat önálló értékelési szempontként azonban nem jelenik meg, pedig az adott szituációban a meggyőző kommunikáció csak a szimbólumok helyes használatával valósítható meg (Vatz 1974: 160–161). Ezért a köznyelvi norma ismeretét és a szakszókincs ismeretét érdemes lenne szétválasztani, külön értékelni.

Az áttekinthetőség kedvéért a négy mérés eredményei közül a 2. és a 4. eredményeit hasonlítottam össze az előző típusú érettségi kiemelkedő színvonalú dolgozataival (Pásztor 1996). A 2. mérés retorikai szituációja a régi típusú érettségihez hasonlóan csak a fogalmazás címét adta meg. A 4. mérés megadta a körülményeket (Burke pentásza alapján 1969: XV), és egy idézetet, a jelenlegi érettségi vizsga érvelési feladatához hasonlóan. A különbség, hogy a kísérleti csoport feladata csak az érvelésre korlátozódott, az érettségi vizsgával ellentétben nem kellett irodalmi példákat, műelemzéseket beépíteniük.

Az általam összeállított mérőlap első pontja a retorikai szituációt vizsgálja, a 4.1. és a 4.2. fejezetben ismertetett elméleti háttérből kiindulva:

1. A tanuló azonosítja a témát és meggyőző megoldást ad a problémára.
2. Azonosítja a téma fő kérdését és az ügyállást.
3. Megfogalmazza saját álláspontját, ítéletét (tétel).
4. Válaszában a feladat minden részletére megfelelő terjedelemben kitér.
5. Válasza tárgyyszerű, releváns: megfelel a szituációnak és az olvasó elvárásainak.



4.3.1. ábra: A retorikai szituáció szempontjainak való megfelelés az egyes korpuszokban (az öt mérési szempont eredményének átlaga, %)

A 4.3.1. ábrán a mérőlap öt pontjának eredményei láthatók az egyes korpuszokban, összesítve, százalékban kifejezve. A retorikai szituáció elvárásainak leginkább megfelelő fogalmazásokat a végzős érvelések (87%) között találunk. Az 1996. évi érettségi dolgozatok az akkori szituációnak megfelelnek, hiszen az a típusú érettségi nem a problémamegoldást állította középpontba. Mégis érdekes, hogy a tanárok által választott dolgozatok több mint háromnegyede problémamegoldásként, egyénileg felvetett kérdésre adott válaszként értelmezte az adott címet. A végzős műelemzéseknek ezzel szemben csak alig fele fogta fel problémamegoldásként a műelemzést. A kezdő csoport az érvelési gyakorlatokat is csak 71 (elvi kérdés) illetve 65%-ban (tanácsadó beszéd) közelítette meg retorikai szituációként. Nem keresték a fő kérdést, nem vették figyelembe a feladat minden részletét, nem törekedtek a releváns problémamegoldásra.

4.4. A retorikai szituáció vizsgálata a kezdő évfolyam dolgozataiban

Az érvelés és az esszéírás szintetikus folyamat, de első lépésként mégis analízist igényel (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 511): a tételt le kell bontani, ezután feltalálni a forrásokat, az alapgondolatot és az érvelésmódot, összegyűjteni az adatokat. Tehát az írás megkezdése előtt alaposan végig kell gondolni a retorikai szituációt. A fentiekből látható, hogy ha nem sablonos, hanem valóban a helyzethez (kérdéshez) illő, meggyőző választ várunk el, a tanulónak figyelembe kell vennie a szituáció tényezőit.

A fő kérdést megfogalmazza számára a feladat (esetleg meghatározza a közönséget is). A kényszer és a hallgatóság megindítása azonban olyan kihívás, mely igénybe veszi a tanuló kreativitását és retorikai ismereteit, ha valóban illő választ akar megfogalmazni. A relevancia a tárgyhoz való tartozás, a tárgynak való alárendeltség vonása, „nem is vonása a gondolatmenetnek, hanem egész természete, lényege, maga a gondolatmenet, hisz a menet is azáltal folyamatos, hogy a tárgyhoz tartozó jegyek egymás után következnek” (Baranyai–Lénárt 1959: 101).

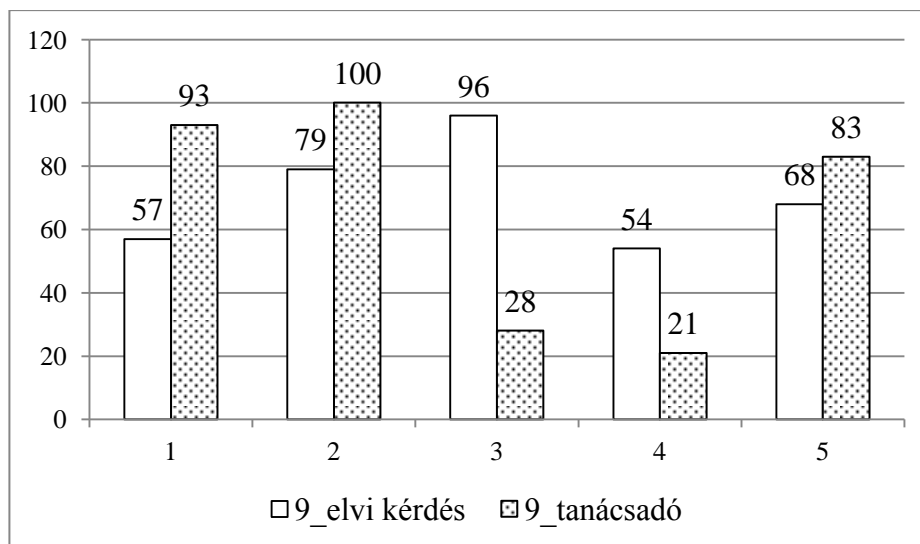
4.4. táblázat: A kezdő évfolyam méréseinek retorikai szituációja

	szükséglet	kényszer	hallgatóság
1. mérés	kiselőadás: a témát a tanuló választja, ezzel ő szabja meg a megoldásra váró problémát	a tanárral és az osztálytársakkal való viszony meghatározza a források kiválasztását (pl. logikai bizonyítékok, személyiség, stílus, meggyőződések stb.), de a választott idézetből kell kiindulnia	tanulók, osztályfőnök: a szituációban mediátor-szerepük van, és persze a dolgozat esetén a javító tanár (az érdemjegyet tudja befolyásolni)
2. mérés	érvelő fogalmazást kell írni, véleményt mondani az iskoláról	meggyőződések, attitűdök, tények stb. az iskolával kapcsolatban	javító tanár (az érdemjegyet tudja befolyásolni)
3. mérés	érvelő fogalmazást kell írni, véleményt mondani a kötelező olvasmányokról	meggyőződések, attitűdök, tények stb. a kötelező olvasmányokkal kapcsolatban	javító tanár (az érdemjegyet tudja befolyásolni)
4. mérés	tanácsadó beszéd: érthető, világos, valószerű megoldást találni a barát / barátnő problémájára	baráttal való viszony, attitűdök, események, tények, érdekek, indítékok a tanulással kapcsolatban	barát, aki a szituáció alapján meg tudja oldani a helyzetet, javító tanár

A 4.4. táblázat a 2013/14. tanév 9. évfolyamán végzett mérések retorikai szituációját mutatja. A tanulóknak négy egymást követő hónapban négy érvelő feladatot kellett

kidolgozniuk, miután a *Magyar nyelv és kommunikáció* tankönyv feladatait és mintaszövegét (2005: 72–73) megismerték. Minden esetben egy tanórát kaptak a feladatra. Az első feladat *chreia* írása volt feladatlap segítségével (ld. M 3.), ezt követte két elvi kérdés kidolgozása („Szükség van-e iskolára?”, „Szükség van-e kötelező olvasmányokra?”). Az utolsó mérésen az elsőhöz hasonlóan megadtam a szituációt, a tanácsadó beszédet ötvöztem a beszédes *chreia*val (Bolonyai 2001: 85–86): „Vasárnap délután van, és barátod/barátnőd nem akar visszamenni a kollégiumba, sőt azt tervezi, hogy abbahagyja az iskolát. Az alábbi idézet segítségével győzd meg arról, hogy lelkesebben folytassa tanulmányait!”

A 3. fejezetben megindokoltam, miért elemzem részletesen csak az első elvi kérdés és a tanácsadó beszéd eredményeit. A mérőlap első szempontja a téma azonosítását és a problémamegoldást vizsgálta. A 4.4. ábrán jól látható, hogy az elvi kérdés esetén a tanulók fele nem megoldandó problémaként tekintett a feladatra. A 2. mérés megadta a pontos szituációt, a megoldások száma a konkrét helyzetnek köszönhetően megnőtt, az előremozgás, a megoldás keresése a dolgozatok 80%-át jellemzi. A *hypothesis* megoldása tehát könnyebbnek bizonyult, mint a *thesis*é. A tanácsadó beszédben a helyzet ismerős volt, a tapasztalatok hiánya nem korlátozhatta a tanulókat a megoldás keresésében (volt olyan tanuló, aki oda is írta zárójelben a dolgozat végére, hogy hasonló helyzetben neki ezt mondták, több dolgozat úgy kezdődött, hogy az ügyállás értelmezésébe a tanuló belefoglalta, hogy ő is volt már ilyen helyzetben.)



4.4.ábra: A retorikai szituáció a kezdő csoport két-két mérésében²⁶

²⁶ 1. A tanuló azonosítja a témát és meggyőző megoldást ad a problémára.
 2. Azonosítja a téma fő kérdését és az ügyállást.
 3. Megfogalmazza saját álláspontját, ítéletét (tétel).
 4. Válaszában a feladat minden részletére megfelelő terjedelemben kitér.
 5. Válasza tárgyyszerű, releváns: megfelel a szituációnak és az olvasó elvárásainak.

A második szempont a fő kérdés és az ügyállás azonosítása volt. Az elvi kérdésben a tanulók ötöde nem tudta azonosítani az ügyállást. A cím tulajdonképpen a fő kérdés volt, ezek a tanulók írás közben kitértek vagy eltértek, áttérve egy másik kérdés és hozzátartozó ügyállás tárgyalására. A tanácsadó beszéd fő kérdését és ügyállását (talán a hétköznapi szituáció miatt) mindenki megtalálta. A harmadik mérési szempont eredménye éppen ellentétes: az elvi kérdés szinte minden tanuló ítéletét tartalmazta, míg a tanácsadó beszédek közül csak minden negyedik.

A negyedik mérési szempont eredményét magyarázza, hogy a kezdő évfolyam elvi kérdése nem tartalmazott sok korlátot, viszont a félbehagyott felvetések, ki nem dolgozott gondolatok száma nagy volt. A tanácsadó beszédben a leggyakoribb hiba, hogy elfeledkeztek az idézetről, vagy nem építették szervesen a dolgozatba, illetve olyan elemeket találtak ki, melyek az eredeti szituációval nem egyeztethetők össze. A feladat (kérdés) minden részletére az elvi kérdésben a diákok több mint fele, a tanácsadó beszédben viszont csak ötödük tért ki. A tanácsadó beszéd feladatutasítása összetettebb (ld. M 3.), az elvi kérdése viszont a fő kérdésből állt. Az 5. szempont oszlopsorai mutatják, hogy az elvi kérdések 32%-a nem releváns, például az iskola fajtáit sorolja fel (meghatározáson alapuló ügyállás) vagy viszonyát az iskolához taglalja (minőségi ügyállás). A tanácsadó beszédben ez csak 17%, a hétköznapi szituációban a relevanciát is könnyebb volt megvalósítani.

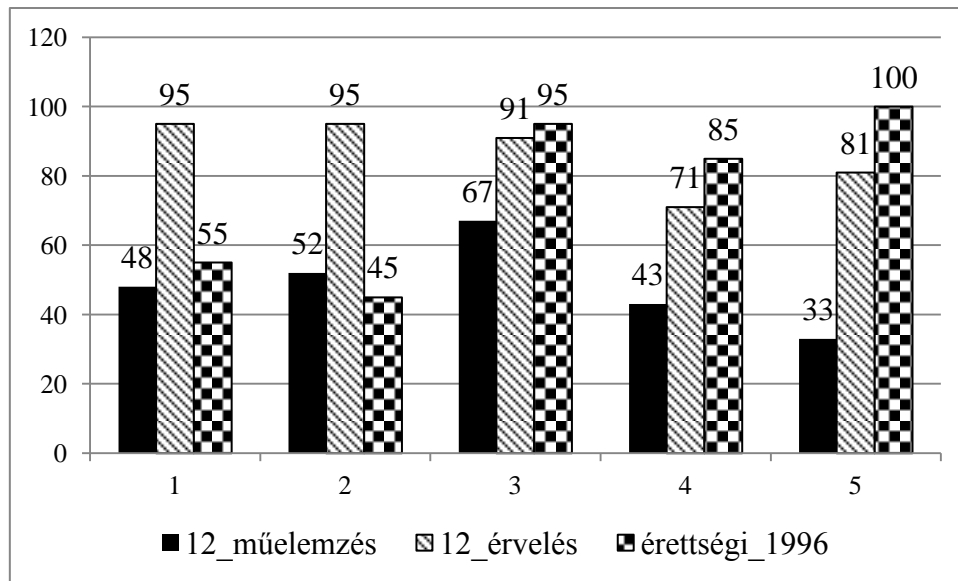
A retorikai szituáció megadása segítheti a meggyőző kommunikációt, ugyanakkor, ha a fő kérdéstől és a megadott részletektől eltér a tanuló, vagy nem szán elég figyelmet ezek tudatosítására, a relevancia sérülhet, a problémamegoldás nem lesz sikeres. Ha a fő kérdés a cím, és a tanuló az elvi kérdés síkján mozog, fontos, hogy meghatározza az ügyállást, és tisztában legyen a kényszerekkel (pl. beszéd fajta illetve szövegtípus jellemzői), a körülményekkel, a hallgatóság igényeivel, mert csak így tudja állásfoglalását megfogalmazni, és megfelelő érvforrásokkal, szerkezettel és stílusban alátámasztani. A fogalmazás célját megadni mindig fontosabb, mint a címet (A. Jászó 2005: 532–538), de ha a feladat – mint a 2005 előtti írásbeli érettségi vizsgán – maga a cím, akkor a vizsgázó dolgozata relevánsabb és meggyőzőbb lesz, ha maga keresi meg a fő kérdést és az ügyállást. A körülmények végiggondolása segítheti a részletek kidolgozását, az ismeretek mozgósításával a válasz megtalálását, és a probléma meggyőző megoldását.

4.5. A retorikai szituáció vizsgálata végzősök dolgozataiban

A 4.5. ábra a 2013/14. tanév végzőseivel készült két mérés eredményét mutatja. Mindkét dolgozatra 90 percük volt. Az első dolgozat Móricz Zsigmond epikájának lezárásaként az *Árvácska* és a Móricz-novellisztika tárgyalását zárta le, a műelemző feladat a kétszintű érettségi vizsga feladatutasításához hasonlóan összetett: „*Móricz az árva-lét bemutatását választotta műve témájaként. Mutassa be az alábbi részletből [4. zsoltár, Dudásné és a Nagysága találkozási] kiindulva, milyen elbeszélésmódot, nézőpontokat, nyelvi eszközöket választott az író a téma bemutatásához! Példákkal igazolja, érezhető-e az elbeszélő állásfoglalása, személyes véleménye a részletben!*” A probléma megoldásához tehát nem elég a részlet elbeszélésmódját vizsgálni, hanem következtetést is kell levonni (érezhető-e az elbeszélő személyes véleménye, tehát következtetésen alapuló ügyállás, van-e?), de ezt összefüggésbe is kell tudni hoznia a témával (árva-lét), így a minőségi ügyállást is vizsgálnia kell (jogos-e?). A feladat tehát analízist és szintézist is követel. Ez a fajta feladatutasítás jóval több fogódzót, de ezzel kényszerít is jelent a diáknak, mint a 2005 előtti érettségi vizsgahelyzet, melyben csak a megírandó dolgozat címét kapták meg.

A két hónappal későbbi második mérés mintája az írásbeli érettségi vizsga érvelési feladata volt: „*Az emberek véleménye megoszlik arról, a sors irányítja-e életünket vagy mi magunk. Ön egyetért az alábbi idézettel? Érvelésében legalább három irodalmi műre hivatkozzon! Térjen ki röviden, lényegre törően az egyes művek elbeszéléstechnikai jellegzetességeire is!* «Minden cselekvés meghozza a maga következményét, mint ahogy a magból kihajt a fa, s ebből kisarjad a gyümölcse. A tettek és következményeik idézik elő minden élőlény sorsát. Jó az, ami a törvény töretlen érvényesülését szolgálja, és elősegíti a folyvást magasabbra fejlődő kibontakozást; rossz az, ami ezzel ellentétesen, gátlóan hat. A helyes tevékenység jó, emelkedő, tisztuló sorsot eredményez, a rossz viszont hanyatló, zavaros, bukás felé sodró sors előidézője» (Polgár Ernő)”.

A problémamegoldáshoz a tanulónak értelmeznie kellett az idézetet, felismerni a fő kérdést (van-e sors?), állást foglalnia, majd ezt az állásfoglalást három olvasmányélményével alátámasztani. A művek tartalmát ilyenkor relevánsan, a feladathoz illeszkedve kell összefoglalnia. Ezt tovább nehezítettem egy analitikus feladatrésszel: a diákok használhatták a regények szövegét, ezért az elbeszélésmód elemzésére is ki kellett térniük. A dolgozat előtti összefoglaló órán hat, korábban közösen elemzett regénnyel gyakoroltuk a vázlatírást, más feladatutasítással és idézettel. A harmadik adatsor az 1996-ban kiadott érettségidolgozatgyűjtemény (Pásztor 1996).



4.5. ábra: A retorikai szituáció végzősök dolgozatai és Pásztor 1996 alapján²⁷

Az első adatsor a témához tartozó meggyőző megoldások arányát mutatja. A műelemző feladatban és az 1996. évi, tanárok által kimagaslónak tartott dolgozatokban a tanulók felének (48% illetve 55%) sikerült megoldani a problémát, míg ez az arány az érvelő dolgozatokban meghaladta az 90%-ot. Az érvelési feladat utasítása jobban irányította a tanulókat. Az 1995-ben érettségizett tanulók közül, akik a címet kapták meg, csak minden második diák próbálta problémamegoldásként felfogni a helyzetet, a szituációban lévő kérdésre keresni a választ.

A műelemzésben a fő kérdést a tanulónak kellett megtalálnia az utasítás utolsó mondatában (érezhető-e?), ez a tanulók felének sikerült, a befejezésben a szerző állásfoglalásával kapcsolatban is véleményt nyilvánítottak. Az érvelési feladat megadta a kérdést, az első két mondatban vázolta a szituációt, tulajdonképpen felállította a szillogizmust, dialektikus helyzetbe hozta a tanulót: az emberek többségének ez a véleménye, egy idézett személy véleménye, a kérdés: mi az Ön véleménye, létezik-e sors? Az eldöntendő kérdésre szinte minden tanuló választ adott. A tanárok által kiválasztott dolgozatoknak csak 45%-a tette explicitté a fő kérdést és az ügyállást.

Az ítélet, a kérdésre adott válasz a műelemzések 67%-ában jelent meg explicit formában. Az ítélet megfogalmazása leggyakrabban nyelvileg nem volt megfelelő. Az érvelések és a kiválónak tartott dolgozatok 91 illetve 95%-a szintén tartalmazott explicit ítéletet. Legjobb, ha

²⁷ 1. A tanuló azonosítja a témát és meggyőző megoldást ad a problémára.
 2. Azonosítja a téma fő kérdését és az ügyállást.
 3. Megfogalmazza saját álláspontját, ítéletét (tétel).
 4. Válaszában a feladat minden részletére megfelelő terjedelemben kitér.
 5. Válasza tárgyyszerű, releváns: megfelel a szituációnak és az olvasó elvárásainak.

ez az állítás elkülönül, önálló mondatot alkot, nyelvi formája pedig világos, határozott: „*A három vers nagyjából egy időben keletkezett, három állásfoglalást képviselnek. Ezek közül A tihanyi Ekhóhoz írt költemény a középút.*” Az ítélet kimondása nem mindig jelenti a probléma meggyőző megoldását, ha elméleti síkon marad, egy gyakorlati szituációban nem biztos, hogy meggyőző. Nagyon gyakran a megoldás kikövetkeztethető a gondolatmenetből, de explicit megfogalmazása esetén meggyőzőbb lenne az írás. Bár a beszédformák tárgyalása a következő, 5.1. fejezet témája, itt említeném meg, hogy ez a fajta személyes véleménynyilvánítás az esszé kötelező eleme, mely egyedivé teheti a tanuló dolgozatát. Valószínűleg az 1996-ban kiadott érettségi dolgozatokban is ezt a személyes véleménynyilvánítást, ítéelőerőt értékelték a szaktanárok.

Maga az ítélet azonban kevés, ha nem veszi figyelembe a feladat összes elemét, a retorikai szituáció minden részletéhez nem illeszkedik (4. szempont). Az első mérésben, a műelemzésben ez csak a tanulók 43%-ának sikerült (természetesen ennek lehetett az oka az időhiány, a megadott fogalmak homályos volta, a műelemzésben való jártasság hiánya stb.). Az érvelő dolgozatban a tanulók 71%-a megfelelő figyelmet szánt a feladat részleteinek elemzésére, a dolgozat felépítését ennek megfelelően tervezte meg, kitért az idézetre is, megfelelő számú példát említett. Azért hangsúlyozom ezt, mert még az emelt szintű vizsga reflektálási részében is gyakran tapasztalom, hogy a diákok egyszerűen megfeledkeznek a megadott idézetről (Major 2011), holott ez a retorikai szituáció fontos eleme.

A szaktanárok által jónak tartott érettségi dolgozatok részletek iránti érzékenységét mutatja a negyedik szempont. A helyzetben rejlő lehetőségek felismerése, a tájékozottság, felkészültség megcsillantása nagy érdemük ezeknek a dolgozatoknak (85%). Ez azért is nagy érdem, mert a tanulók a cím alapján (pl. *Csokonai Vitéz Mihály A tihanyi Ekhóhoz című versének értelmezése*) dolgoztak, ugyanakkor a korlátok száma is kisebb, mint az új típusú érettségi feladatoknál, több lehetőség van az órán vagy a tankönyvből szerzett információk, gondolatmenet beépítésére.

A relevancia kérdése szorosan kapcsolódik az eddigiekhez: a műelemzések közel fele csak a második oldal közepén tért rá a szövegelemzésre, ezzel a dolgozat arányai felborultak, a tanuló kifutott az időből, és éppen a probléma megoldására nem maradt ideje a betanult ismeretek terjengős kifejtése miatt. Az érvelési feladat sugalmazott kérdéseire releváns válaszok születtek (81%), hasonlóan a megadott címmel dolgozó diákok dolgozataihoz (100%). Fontos megemlíteni a különbséget: a 2005 előtti érettségi vizsga az órán tanult műelemzések felhasználásának nagyobb teret adott, de itt is veszélyes lehetett, ha a tanuló nem vette figyelembe a cím egy hangsúlyos szavát, mely például a választandó műfajra utalt.

A relevancia eléréséhez tehát szintézisre, ehhez komoly szelektáló tevékenységre van szükség, akár a kétszintű, akár a korábbi érettségi vizsgát nézzük. A részletes feladatutasítás azonban körvonalazottabb retorikai szituációt teremt, mely irányítja a (némi feladatelemzési rutinnal rendelkező) diákokat.

A feladat elemzése, szerkezetének, az általa nyújtott kényszereknek/korlátoknak ismerete nagy előnyt jelenthet, világosabbá teheti a tanuló számára a retorikai szituációt, így a megoldás keresése sikeres, a megoldás pedig meggyőzőbb lehet. A retorikai szituáció szükségleteivel, kényszereivel, a hallgatóság igényeivel tisztában nem lévő diák számára azonban csak a szerencsében való bizakodás, a tanár kegyére való apellálás marad. Ha feltételezzük, hogy az iskola valóban az élet problémáinak megoldására készít fel, akkor látható és értékelhető a különbség a retorikai helyzettel tisztában lévő diák kompetens válasza, és a szituációt nem ismerő, fogódzók nélkül sötétben tapogatózó tanuló között, aki kitér, esetleg el is tér a feladattól, vagy nem éri el az adott terjedelmet, mert nem tudja releváns ismereteit mozgósítani.

Ha problémamegoldásként tekintünk a szövegalkotási feladatra, akkor a napi gyakorlathoz (döntéshozatal, társadalmi, intellektuális kihívások stb.) hasonlóan láthatunk hozzá a megoldásához. Zwiers (2001: 92) a problémamegoldás három fajtáját (analitikus, kreatív és praktikus) vizsgálva hét lépést állapít meg: 1. a probléma, kérdés felismerése; 2. a probléma újradefiniálása, tisztázása, vizsgálata új szempontból; 3. stratégia kitalálása; 4. lehetséges és alternatív megoldások, kreatív lehetőségek kitalálása, inkubációs fázis; 5. a lehetséges megoldások elemzése, hipotézisalkotás a hatékonyságról, a legjobbak kiválasztása; 6. a legjobb ötletek kipróbálása, a kudarcok elemzése; 7. a probléma megoldása.

Molnár Edit Katalin felsőoktatásban végzett mérése alapján (2009) a retorikai problémamegoldó folyamatot és a fogalmazás episztemikus funkcióját vizsgálva a hallgatók három típusát különíti el: a felkészületleneket, akiknél nincsen kérdés, reflexió, kapcsolatteremtés a saját tudás és a kérdés között; az „éppen tanulókat”, akik a megadott szöveget végigkövetik, de nem rendelkeznek a szükséges metakognitív stratégiákkal; és végül a kompetens alkalmazókat, akik releváns kutatási kérdést, hipotézist és választ megfogalmazva bizonyítani tudják tudásukat. A vizsgálatban részt vevők nagy része nem tudta bizonyítani tudását, holott a középiskolából már működő szövegalkotási stratégiákat kellene a hallgatóknak magukkal hozni. A retorika és a retorikai nevelés a fő kérdés, az ügyállás tanával, a beszéd-fajok/műfajok, a meggyőzés három módja, az érvforrások és érvelési módok, az elrendezés és a stílusnemek, -erények és stílus eszközök kategóriáival a problémamegoldás minden szintjén segítséget nyújt a szövegalkotásban.

Ebben a fejezetben arra a kérdésre kerestem a választ, hogyan segítheti a retorikai szituáció fogalma az érvelést és általában a problémamegoldáson alapuló fogalmazástanítást. A kezdő évfolyamon végzett mérés és az előző típusú érettségi kiemelkedőnek minősített dolgozatainak összevetése alapján az ügyállást megadó fő kérdés megfogalmazása segítheti a tanulók munkáját, akár ők, akár a tanár fogalmazza meg a kérdést, a szükséglet ezáltal világosabban körvonalazódik. Az ügyállás meghatározása és a helyzet végiggondolása (pl. a Burke-*pentász* alapján) a kényszerek és a hallgatóság igényeinek tudatosítását eredményezheti. Relevánsabb dolgozatok születhetnek, ha a tanuló nem tér el a fő kérdéstől. A feladat részleteinek mint kényszereknek rögzítése esetén pedig a dolgozat a probléma releváns, körülményeket is figyelembe vevő megoldása, Bitzer kifejezésével *fitting response* lesz.

5. A FELTALÁLÁS (*HEURESZISZ, INVENTIO*)

„*A találékonyosság olyan valóságos vagy valószínű érvek kigondolása, melyek az ügyet hihetővé teszik.*” (*Rhet. Her.* 1,2,3; 2001: 10)

A retorikai szituáció feltárása után meghatározható az írás célja és a másik félhez, az anyaghoz és az írónak önmagához való attitűdje (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 532–538). Az írás folyamatában az írónak saját álláspontja mellett a (valós vagy képzelt) olvasóét is meg kell alkotnia, így kell megkonstruálnia saját képét a valóságról és önmagáról (Silva–Matsuda 2002: 253). Mivel minden diskurzusközösség kiépíti a saját szöveghálóját, az érvelő diáknak is ebbe kell beilleszkedni. A kezdő író, a diák számára ez komoly nehézséget jelenthet. Milyen heurisztikus stratégiákat kínál a retorikai hagyomány, melyek megkönnyíthetik munkáját?

A klasszikus retorikában a szónok első feladata a feltalálás (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 35), előzetes fázisa, az ügy meghatározása: megállapítjuk a tényt, a nevét, a tény nemét és minőségét, azaz az ügyállást. Cornificius részletesen tárgyalja a törvényszéki beszéd kapcsán az ügyállásokat (1,11, 18–1,15,25; 2001: 17–22). Quintilianus Cicerót követve három főkérdést különít el: ’létezik-e?’, ’mi az?’ és ’milyen?’, valamint a logikai ügyállásokat: a következtetésen, a meghatározáson, a minőségen, és a kifogáson alapulót (3, 6, 66–67; 2009: 239). A vádlónak is ezeket kell szem előtt tartania: „megtörtént, ez történt, helytelenül történt, ő pedig jogszerűen emel vádat” (3, 6, 85; 2009: 242).

Az ügyállás megállapítása után meg kell ítélni, az ügy egyszerű-e vagy bonyolult, illetve milyen a képviselhetőségi foka (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 41–43). A szövegalkotásnak ez a legelső, a szövegelemzésnek viszont az utolsó lépése; ebből is látszik, hogy a két folyamat egymást egészíti ki. Az ügyállások tanát a gyakorlat alakította ki, elsőként a törvényszéki beszédben, de később a szónoklatok elemzéséhez és a mintabeszédek fajtáinak kijelöléséhez is használták (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 35, Bolonyai 2001: 27). Ezeket a szempontokat a dolgozatok elemzésében én is használtam, ld. a 4.4. és a 4.5. fejezetet.

A következő lépés az indok (*ratio*) megkeresése, mert erre épül a fő érv (*firmamentum*), ez tartalmazza a vádat, végül meg kell állapítani a fő kérdést (*questio*). Az ítélet (*iudicatio*) a védelem indoklásából és a vád összekapcsolásából jön létre. Miután megtaláltuk az ítéletet, rá kell irányítani az egész beszéd érvelését. Miután mindez tisztázva van, erre kell irányítani az egész beszéd érvelését (1,16,26; 2001:22). Bár Cornificius leírása a törvényszéki beszédre vonatkozik, láthatjuk, hogy ez az első, előkészítő fázis megfelel a

Bloom-féle taxonómia *megfigyelési periódusának*. Ennek elmaradása vezet sokszor a feladat félreértelmezéséhez, Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit kutatásaik során (1959) ezt a relevancia elvének megsértéseként értelmezték.

A feltalálás egy fontos lépését, a retorikai szituáció feltérképezését, a kényszerek, korlátok és a fő kérdés feltárását, valamint az *intellectio* első fázisát a Burke-pentász alkalmazásával már az előző fejezet is bemutatta. Retorikai problémamegoldó stratégiaként diákoknak szóló gyakorlókönyvek is használnak klasszikus retorikából származó és mai módszereket vegyesen.²⁸ Ezek a stratégiák a diskurzusközösségbe való beilleszkedést, az írott norma szabályainak elsajátítását mutatják be és gyakoroltatják. A jelen fejezet a retorikai szituáció feltárása után alkalmazható három fontos stratégia, a műfaji séma (5.1.), az érzelmi érvelés szabályainak (5.2.) és az értelmi érvelés fontos eszközeinek, az érvforrásoknak alkalmazása (5.3.) segítségével vizsgálja a diákok szövegalkotási stratégiáit.

²⁸ Például a szituáció feltárására a W.O.G.A.M.P.I.T.Z.-módszert (*Wirkung, Ort, Grundeinstellung, Absicht der Rede, Medium, Publikum, Image, Titel/Auftrag, Zeitpunkt*; hatás, hely, a szónok és a hallgatóság beállítódása, a szónok szándéka, technikai eszközök, közönség, a szónok személye, cím, időpont; Bartsch–Hoppmann–Rex–Vergeest 2013: 18–24); a toposzok (30–34); a műfaj szerinti elrendezés (34–38) és a *chria* fejlesztő hatását (38–40); valamint a mintabeszéd elemzését (41–50).

5.1. A BESZÉDFAJTÁK

Az ókori retorikai nevelés fontos eszközei voltak a szónoki előgyakorlatok (*progymnasmata*). Az előgyakorlatok fokozatosan vezették be a retorikát tanuló diákokat a szónoklás gyakorlatába, az egyes részkészségeket külön tanították és gyakoroltatták, az életkor előrehaladtával egyre nagyobb kognitív erőfeszítést követelve a tanulótól. (Bolonyai 2001: 7–79, Corbett–Connors 1998: 484–488: nyolc előgyakorlathoz „modern” feladatok címeit is megadja az elbeszéléstől a törvényjavaslatig).

Az esszén Montaigne óta az értekezésnél szubjektívabb hangvételi írásművet értünk, melynek témája lehet egy új probléma első bemutatása vagy egy új irányzat népszerűsítése (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 509–511). A szónoki beszédhez hasonlóan a meggyőzés, érvelés a célja, szabadon él az érzelmekeltés lehetőségeivel, a stilisztikai eszközökkel, nem szükséges a tudományos szigorot követnie. Az angolszász iskolarendszer esszéfogalma nem teljesen egyezik a magyarral; a legfontosabb, hogy a személyes véleményt közvetve, a gondolatok elrendezése, a részletek megválogatása és a hangnem segítségével fejezze ki. Az érvelő esszé véleményt állít és véd meg logikai úton, célja a meggyőzés, emellett elbeszélő, leíró és ismeretközlő esszét különítenek el, míg a magyar szóhasználat az esszén az érvelő esszét érti, melyben a többi eszközt (elbeszélés, leírás, ismeretközlés) is fel lehet használni (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 510–511).

Arisztotelész a beszéd fajtait a hallgatóság három fajtájából vezeti le: „szükségszerűen három válfaja van a szónoki beszédnek: tanácsadó, törvényszéki és bemutató”, mindegyiknek megadja a tárgyát, „sajátos idejét” és célját (*Rétorika* 1358b, 1999: 38–39). A *Herenniusnak ajánlott retorika* (1,2,2, 2001: 9) ugyanezeket az ügyfajtákat említi, viszont Quintilianus már Cicero és valószínűleg az idősebb Plinius alapján számtalan fajta ügy létezése mellett érvel (3,4,2–3, 2009: 220). A retorika évszázadokon át a prózai művek elmélete és a szövegtan előzménye volt (*RL* 1164–1168). Milyen segítséget nyújthat a szövegalkotás tanításához a beszédfajta vizsgálata? Jelen fejezet azt vizsgálja, a műfaj mint keret milyen készségek kimutatását és milyen szövegalkotási stratégiák fejlesztését teszi lehetővé. Először a műfaj és a szövegalkotás kapcsolatát (5.1.1.), majd a kezdők (5.1.2.) és a végzősök/érettségizők (5.1.3.) dolgozataiban a műfaji jellemzők meglétét vizsgálom.

5.1.1. A műfaj mint retorikai eszköz

Tolcsvai Nagy Gábor az alábbi szövegtipológiai kritériumokat említi: beszélt/írott, monológ/párbeszéd, spontán/tervezett, hagyományos vagy nem hagyományos szöveg. A szónoki beszédet így minősíti: beszélt, monológ, tervezett, hagyományos; az esszét: írott, monológ, tervezett, hagyományos (2001: 332). Ebből is látszik, hogy a beszéd és az esszé rokon műfaj. A retorikai nevelésnek az az alapelve, hogy az írott forma tökéletesítésével fejleszti az élőbeszédet, a hagyományos formák átadásával, a tervezés gyakoroltatásával is igazolható. Az érvelés tanításának fő célja az lenne, hogy a mindennapi nyelvhasználat intuitív, preteoretikus szövegfajtáit elhagyva a konstitutív tulajdonságok megállapítása után a tanuló egyrészt a konkrét szövegpéldányokat szövegfajtához rendelje, illetve elsajátítsa azokat a normákat, melyek alapján „prototipikus” szövegek alkotására képes.

A prototípuselmélet megfogalmazásával a diák gyakorlati tudását a közösség (iskola) az intézményesített megnyilatkozási lehetőségek gyakorlásával bővíti (Tolcsvai Nagy 2001: 333–336, 339–340). Az egyetemi jegyzet a kifejtettség/bennfoglalás mértéke, a nézőpont jelöltsége, a kommunikációs szinterek (tipikus beszédhelyzetek), értelemszerkezet, szerkezet és stílus szerint csoportosítja a szövegtípusokat (2001: 336). Tervezett szövegek alkotásakor a séma és az elméleti reprezentáció mellé létre kell hozni a nyelvi reprezentációt is (339–340).

A műfaj, beszéd faj, szövegtípus értelmezési keret is (*RL* 824–830, 1168–1170). Az értelmező korábbi befogadói tapasztalatai alapján, saját elváráshorizontjába illeszti az adott szöveget, annak megfelelően fogja elemezni. Ezt pedig annak, aki meggyőző szöveget akar alkotni, mindenképpen figyelembe kell vennie, rutinra kell szert tennie a műfaji elvárásoknak megfelelő szövegek felismerésében, kritikus megítélésében és ilyen szövegek alkotásában is. A beszéd fajnak, szövegtípusnak megfelelő szöveg alkotása már érinti a szónok második feladatát, az elrendezést is.

A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgaszabályzatából aláhúzással kiemelt pontok is az értekezés és az esszé, különösen az érvelő esszé jellemzőit mutatják. Középszinten azonos az értékelési útmutató, attól függetlenül, hogy a megadott feladatok közül melyiket választja a diák, tehát a jelölt szempontoknak mindhárom feladattípus esetén érvényesülni kell.

5.1. táblázat: Az esszé jellemzői az írásbeli érettségi vizsga javítókulcsában

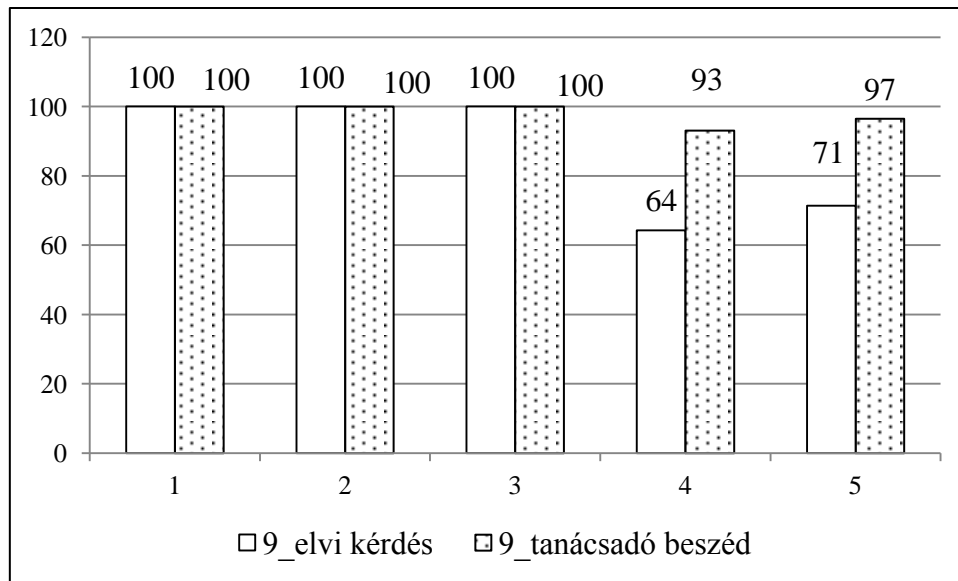
Tartalom		
Témataartás: gondolati érettség, <u>ítélőképesség, kritikai gondolkodás</u> megnyilvánulása, a feladattól függően: <u>személyes álláspont</u> megfogalmazása	Állítások jellege: releváns példák, hivatkozások, hihető, <u>meggyőző állítások</u> , kifejtett állítások, a témának, feladatnak megfelelő mennyiségű állítás	Tárgyszerűség: <u>megfelelő tárgyi tudás</u> és tájékozottság, az ismeretek helyénvaló <u>alkalmazása</u> , indokolt hivatkozás vagy idézés
Megszerkesztettség		
Felépítés, műfajnak való megfelelés: megfelel a <u>feladatban megjelölt műfajnak</u> , a témának, a gondolatmenetnek, logikus, tudatos felépítés, az állítások / gondolati egységek világos kapcsolódása		
Nyelvi minőség		
Nyelvi norma, hangnem, stílus: egészében megfelel a témának, a helyzetnek, az esetleges <u>személyes</u> <u>véleménynyilvánításnak</u>	Mondat- és szövegalkotás: <u>gördülékeny, élvezetes, választékos</u> , szókincs: szabatos, árnyalt, választékos, <u>szakkifejezések helyes használata</u>	

5.1.2. A kezdők dolgozatainak vizsgálata

A 9. évfolyamon két feladatot választottam ki, a tanácsadó beszédet és az elvi kérdést (ld. 4.4. fejezet). A tanácsadó beszéd jellemzői Arisztotelész szerint: sajátos ideje a jövő, célja a rábeszélés vagy lebeszélés („mert akár magánemberként adnak tanácsot, akár közügyekben beszélnek a népgyűlés előtt, e kettő valamelyikét teszik” 1358b, 1999: 38), speciális érvforrása a hasznos vagy a káros („a rábeszélő ugyanis a jobbat tanácsolja, a lebeszélő a rosszabbtól térít el” 1358b, 1999: 39).

A méréshez készített értékelőlapra az alábbi öt szempontot választottam:

1. *Monologikus formában készült prózai írásmű.*
2. *Célja a meggyőzés (rábeszélés / lebeszélés).*
3. *Elvonatkoztat a konkrét helyzettől.*
4. *A tárgyat a kívánt szempont(ok)ból, kitérők, eltérés nélkül fejt ki.*
5. *Meghatározó időszik a jövő.*



5.1. ábra: Beszédfajta vizsgálata a kezdő csoportban²⁹

Az előgyakorlatok közül a *chreia* elemeit építettem bele a 4. mérés feladatába, mely az indukció (párhuzam, példa, ősök tanúsága) és a dedukció (kontraszt) műveletével alkalmat ad az érvelés alapformáinak elsajátítására, melyeket öntudatlanul is használhat valaki, természetes logikáját használva (Bolonyai 2001: 47–50, 85–87, 134–146; a feladathoz a 85–87. és a 138–146. oldalon található előgyakorlatot használtam). A 2. és a 3. mérés címét az elvi kérdés (*thesis*) mintájára adtam meg. Ez az előgyakorlat már a valódi mintabeszédek felé halad, mivel elvonatkoztat a konkrét helyzettől és személyektől, és szerkezetét a haladó gyakorlatokhoz hasonlóan az ellenvetések alkotják. Valószínűleg hasonló gyakorlatokat végezhetett Arisztotelész a tanítványaival, Cicero büszke volt arra, hogy bármely konkrét ügyben meg tudta ragadni a benne rejlő filozófiai problémát (Bolonyai 2001: 56–57, 121–124, 252–257).

Az 5.1. ábra mutatja, hogy az első három mérési szempont betartása nem okozott gondot a kilencedikeseknek: a monologikus formát mindkét feladatnál mindenki megtartotta, minden fogalmazás célja a rábeszélés volt, a konkrét helyzettől való elvonatkoztatásra legalább egy utalást találtam. Az első feladatban a tanulók fele (53%) egyes szám első, 21% többes szám első személyben írt, ketten csak általános alanyt használtak. Négy tanuló a tanácsadó beszéd formáját választotta, megszólítással, elköszönéssel. A monologikus forma ellenére sokan, 64% tanuló idézte mások véleményét, így csempészve dialektikát írásába. A

²⁹ Jelmagyarázat az 5.1. ábrához:

1. Monologikus formában készült prózai írásmű.
2. Célja a meggyőzés (rábeszélés / lebeszélés).
3. Elvonatkoztat a konkrét helyzettől.
4. A tárgyat a kívánt szempont(ok)ból, kitérők, eltérés nélkül fejt ki.
5. Meghatározó idősík a jövő.

második adatsor is 100 százalékos mutatót mutat, mindenki tanácsadó beszédet írt, de 38% levélként. Egy tanuló figyelmen kívül hagyta a feladatot, és többes szám második személyű címzettet választott. A tanulók majdnem háromnegyede, 72% megszólítással és elköszönéssel utalt a beszédhelyzetre. A megadott idézetet 41% címként, 38% példaként építette a dolgozatba, 14% az egész dolgozatot ráépítette, részletekre bontva magyarázta, 7% nem foglalkozott vele.

A második mérési szempont esetén is 100%-os eredményt mutat mindkét adatsor, minden tanuló fő célja a meggyőzés volt. Az elvi kérdésbe a tanulók 43%-a épített elbeszélést is, hárman irodalmi példára hivatkoztak, öten ismerősök történetét mondták el, akik abbahagyták az iskolát, vagy olyan osztálytársakét, akik nem tanultak az iskolában, négyen az iskola nélküli jövőt vagy egy elképzelt napot foglaltak össze iskola nélkül. Két dolgozatban találtam leírást, az egyikben az iskolarendszerről, a másikban a tantárgyak rendszeréről, hosszabb összefüggő ismeretközlés három dolgozatban fordult elő. A tanácsadó beszédet is minden tanuló meggyőzés céljával készítette el, 59% saját történetével, példájával érvelt, hárman más diák történetével. Egy tanuló a címzett jellemzését (leírás) építette a fogalmazásba.

A harmadik mérési szemponttal azt vizsgáltam, mennyire vonatkoztatnak el a saját helyzetüktől (elvi kérdés), illetve a megadott szituációtól (tanácsadó beszéd). Az 5.1. ábrán látható, hogy nem volt olyan tanuló, aki ne mozdult volna el az általánosítás felé. Az elvi kérdésben két tanuló írt sokat a saját iskolaválasztásáról, iskolai élményeiről, ezzel felborítva a dolgozat arányait. A tanácsadó beszédben sem csak erről az egy esetről írtak a tanulók, mindenki kitért az élet későbbi nehézségeire, a címzett jellemző tulajdonságaival vagy tekintélyre hivatkozással tárgyalták ki a dolgozat kereteit, ebben a feladatban is elmozdulva az elvi kérdés felé.

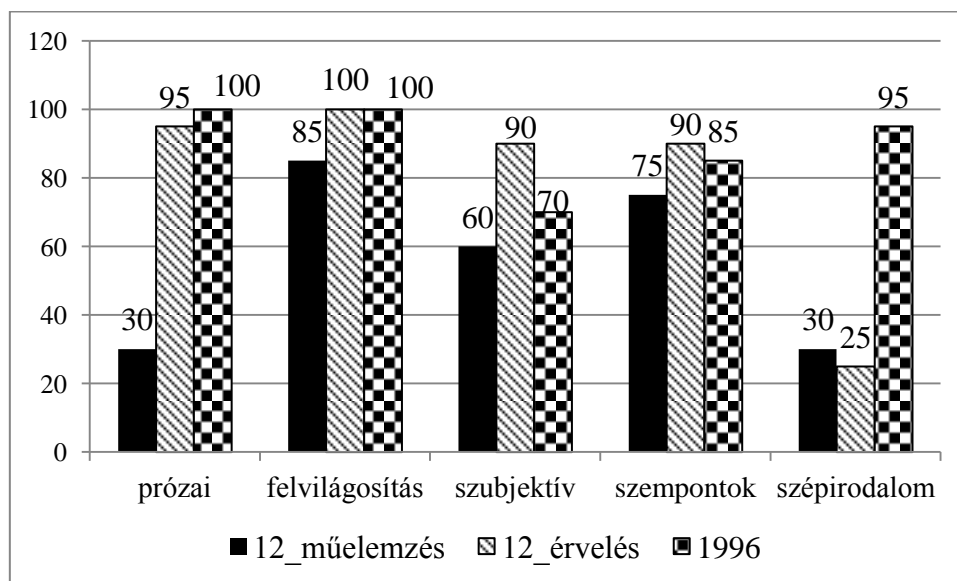
A negyedik mérési szempont a kitérők kerülése volt. Az első adatsor mutatja, hogy az elvi kérdésnél a dolgozatok alig több mint fele, 64% maradt meg szigorúan a kérdésnél. A tanácsadó beszédben könnyebb volt megmaradni a fő kérdésnél, 93% nem tért el. Egy esetben tért el a tanuló a szegény tanulók iskoláztatása felé, egy másik dolgozat pedig az elvi kérdés szintjén próbált érvelni, és a helyzethez nem kapcsolódó, ezért nem meggyőző érveket említett.

A klasszikus retorika szerint a tanácsadó beszéd sajátos ideje a jövő, ezt választottam ötödik szempontnak. Az elvi kérdésben leginkább a hasznossággal érveltek a diákok, a képzés jövőbeli előnyeit hangsúlyozták, lebeszélésként pedig a tanulatlan ember jövőképét villantották fel. A dolgozatok 71%-ában a meghatározó idősík a jövő volt, tehát a tanuló a dolgozat terjedelmének több mint felében az elképzelt jövő bemutatásának ecsetelésével

foglalkozott. A saját élmények elbeszélése és az általános és a középiskola összehasonlítása miatt a múlt és a jelen is előfordult. A tanácsadó beszédben, Arisztotelészt igazolva a fogalmazások szinte mindegyikében (97%) a diák a terjedelem több mint felében a jövőre hivatkozott: milyen lenne az iskola nélküli jövő, milyen lesz, ha tanul a címzett, milyen haszna lesz a jövőben az iskolában tanultaknak. Emellett tűnt fel érvként a jelen (kitalált elemek a szituációból, például szakítás, veszekedés a szobatársakkal, iskolakezdés nehézségei) és a múlt (közös élmények, a címzett korábbi sikerei).

5.1.3. A végzősök és az érettségizők dolgozatainak vizsgálata

Az a szövegtípus, melynek elkészítésére a középiskolának fel kell készítenie, az érettségi írásbeli vizsga; magyar nyelv és irodalomból érvelés, műelemzés vagy összehasonlító elemzés formájában, de a többi tantárgy „esszéfeladatnak” nevezett része vagy a nyelvvizsga írásbeli szövegalkotási feladata is nehezebb, ha a tanuló nem rendelkezik megfelelő szövegalkotási rutinnal. De mit is várunk el a tanulótól esszéírás címén? Milyen a jó esszé: értekezés vagy kreatív, művészi szöveg?



5.1.2. ábra: Műfaji jellemzők a végzős csoport dolgozataiban

A végzős évfolyam és az 1996. évi érettségi dolgozataihoz olyan szempontokat választottam, melyek összeegyeztethetők a fentiekkel, és érveléshez, műelemzéshez és összehasonlító elemzéshez is használhatók (A. Jászó 2013: 481–485):

1. *Tudományos kérdést fejtegető, szabályos prózai írásmű.*
2. *Célja az olvasó felvilágosítása, az igazság kiderítése.*
3. *Tárgyra vonatkozó ismereteit élénken, érdekesen, szubjektíven adja elő.*
4. *A tárgyat a kívánt szempont(ok)ból, kitérők, eltérés nélkül fejti ki.*
5. *Tisztában van a szépirodalmi művek és az ismeretközlő művek eltérő funkciójával.*

Az öt szemponthoz Zwiers (2004) alapján öt olyan gondolkodási műveletet kapcsoltam, mellyel a dolgozatírónak a vizsgakövetelmény alapján rendelkeznie kell. Zwiers az elemzést (*Analyzing*, 2004: 48–60) tárgyalja először, mert ezt tartja az összehasonlítás (*Comparing*, 2004: 61–71), a kategorizálás és az osztályozás (*Categorizing and Classifying*, 2004: 72–80) alapjának. Az ok-okozati viszonyok megállapítása a műelemzéshez is elengedhetetlen (*Identifying Cause and Effect*, 2004: 81–90), a problémamegoldás pedig a problémaközpontú fogalmazástanítás alapja (*Problem Solving*, 2004: 91–104).

Egy a 12 képesség közül a rábeszélés (*Persuading*, 2004: 105–121), de a másikkal való együttérzés (*Empathizing*, 2004: 122–134) is, ami az érzelmi intelligenciával függ össze. A szintézisalkotás (*Synthesizing*, 2004: 135–147) az analízis párműveleteként már a makroszerkezet önálló létrehozását teszi lehetővé. A szintézist követő magas szintű művelet az értelmezés (*Interpreting*, 2004: 148–163) és az értékelés (*Evaluating*, 2004: 164–179), mindkettő szükséges az érettségi követelményrendszer szerint. Az utolsó két készség a kommunikáció vagy közlés (*Communicating*, 2004: 180–200) és az alkalmazás (*Applying*, 2004: 201–212). A tudományos nyelvhasználat elsajátításához Zwiers mindegyik készséghez ad megfelelő beszédfordulatokat, bekezdésmintákat és gyakorlófeladatokat a 6–12. évfolyam számára. Az általa felsorolt 12 gondolkodási művelet mindegyikét fontosnak tartom a szövegalkotás tanításában, és feltételeztem, hogy ezek megléte, szintje kimutatható és mérhető a dolgozatokban (ha pedig mérhető, akkor tudatosan fejleszthető is), Zwiers ehhez is nyújt segítséget a tanárnak (2004: 20–33).

Az első szempontban azt vizsgáltam, újradefiniálják-e a tanulók a megadott problémát, vagy csak lemásolják a feladatot (5. készség, *Problem solving*). Az első dolgozatban csak a tanulók 30%-a fogalmazta meg a problémát olyan formában, mely a feladat megértését bizonyította. Ennek az értelmezésnek a bevezetésben, legkésőbb a tárgyalás elején meg kellett volna történnie, a dolgozatok nagy része azonban mechanikusan, a keletkezéstörténettel kezd. Az érvelő dolgozatokban azonban szinte minden diák (95%) a problémafelvetéssel és a saját állásfoglalással kezdte, ezáltal már a szintézisalkotás felé elmozdítva a dolgozatot. A probléma megfogalmazása a dolgozat elején a célt is tudatosítja, így a dolgozatok egyenességével és előrehaladásával is összefügg. A kiválónak tartott érettségi dolgozatokban még jobb az arány (100%).

A második szempont az olvasó felvilágosítása, az igazság kiderítése volt, ezt a Zwiers-féle készségek közül az ok-okozat felismerésével (4., *Identifying Cause and Effect*) kapcsoltam össze. Olyan jelet kerestem, mely a műelemzésnél azt mutathatja, hogy a tanuló nem betanult műelemzést vagy közhelyeket ír le, hanem a szövegrészletre vonatkozó elemző gondolatokat fogalmaz meg. A dolgozatok 85%-ában volt ilyen következtetés a szereplők vagy a szerző motivációjával kapcsolatban, de nem minden szempontban (a feladat 3+1 szempontot adott meg), sokan kicsúszhattak az időből. (Hogy a szempontok közül hányat vizsgáltak, ezt a 4. szempont, az analízis mutatja.) Az érvelések és a kiváló dolgozatok esetében ez az arány 100%.

Természetesen ilyen következtetések feltárása időigényesebb és fárasztóbb, mint a betanult műelemzés leírása, és kockázatosabb is, hiszen téves következtetésekre is juthatnak (a hibás érveket az 5.3. fejezetben vizsgálom). Az érvelő dolgozatban is megnéztem, össze tudják-e kapcsolni a három érvelő szolgáló műelemzést a megadott kérdéssel, illetve sikerül-e ezt explicit formába önteni. Minden tanulónak sikerült ez. Nem magyarázhatja csak az összefoglaló óra, mert a megadott témát nem tudhatták előre, így a művek tartalmát a dolgozat írása közben kellett úgy alakítaniuk, hogy alátámassza állásfoglalásukat. Az ok-okozati viszonyok feltárásának készsége a kiválónak tartott dolgozatok mindegyikét jellemzi.

Harmadik választott szempontomhoz a 7. készséget, az empátikus gondolkodást választottam (*Empathizing*, Zwiers 2004: 122–123), mely egy személy motivációját, érzéseit képzelgeti el, az ő bőrébe bújva – hasonlóan a jellemábrázolás előgyakorlatához (Bolonyai 2001: 54–56, 111–120, 225–241). Más nézőpont, differenciáltabb látásmód a műelemzések 60%-át jellemezte. Csak azokat az elemző gondolatokat számoltam, melyeket a részletből kiindulva és a feladatban megadott szempontokból tett a diák. Az érvelő dolgozatban kevesebb volt a „bemagolt” és több a feladathoz kapcsolódó érzelmi reakció (90%). Itt is csak azokat számoltam, melyek a felvetett témához és az idézethez kapcsolódtak. Érdekes volt, hogy az érvelő dolgozatban többen használták a retorikai kérdést (pl. „*Valóban ez lenne egy fiú sorsa?*”), stilisztikailag is élénkítve a szöveget. A tanárok által választott érettségi dolgozatok 70%-ában találtam jelet érzelmi azonosulásra, a beszéd faj öt megfigyelési szempontja közül ebben a korpuszban itt születtek a legalacsonyabb értékek.

Negyedikként vizsgáltam a Zwiers által elsőként említett készséget, az elemzést (*Analyzing*, 2004: 48–49), amely egy rész közelebbről való megvizsgálását jelenti, hogy a tapasztalatok leszűrése után ismét az egészet szemlélhessük, olyan magasabb rendű gondolkodási műveleteket végezve, mint például az összehasonlítás, osztályozás, meggyőzés vagy értékelés. A lebontáshoz szükség van szempontokra (ezeket megadja a feladat utasítása

pl. szerzői vélemény, manipuláció stb.) és olyan modellekre, amelyek e következtetés levonását és nyelvi megfogalmazását segítik (mint például a szillogizmus). Bár az érettségi harmadik feladattípusára, az összehasonlító elemzésre nem térek ki itt külön, szeretném kiemelni még egyszer, hogy Zwiers szerint az összehasonlítás alapja is az elemzőkészség. A műelemzésben három szempontból kellett a szerzői szándékot vizsgálni és következtetéseket megfogalmazni, ez csak a tanulók háromnegyedének sikerült. Sokszor összerosódott a három szempont, felborultak vagy eltolódtak az arányok a tanárok által választott műelemző dolgozatok 15%-ában. Az érvelő dolgozatokban csak az idézet elemzése vagy az elbeszélésmód bemutatása maradt el egy-egy esetben, 90% az összes részkérdést megpróbálta megválaszolni.

Az ismeretterjesztő és a szépirodalmi kifejezésmód különbségének ismeretét az értelmezési készség (*Interpreting*, Zwiers: 2004: 148–149) segítségével mértem, mely a metaforikus gondolkodást, a nem közvetlenül megfogalmazott üzenetek megfejtését, illetve az absztrakt gondolatok konkrét képekkel való kifejezését jelenti. Ezeknek a szövegben „elrejtett” kulcsoknak a megfejtése szintén olyan készség, mely a szövegalkotási dolgozatban is mérhető. A Móricz-feladatban a táj, a ruhátlanság, a tisztaság, a fény szimbolikus szerepére tértek ki a dolgozatok. Az érvelési feladatban azt mértem, hogy az idézetben szereplő hasonlatot hány diák építette bele a dolgozatába. Az eredmények mutatják, hogy csak a diákok harmada-negyede vizsgálta a feladatban megadott bázisszövegek képi kulcsait. Természetesen ennek oka lehet, hogy a stílus eszközök elemzése nem volt kiemelt szempont, de a műelemzésben a „nyelvi eszközök” kiterjesztése a szóképekre, az érvelési feladatban pedig a bázisszöveg figyelmesebb elemzése árnyaltabbá tehetné a dolgozatokat.

A szövegalkotási feladat megkezdéséhez, a problémamegoldási stratégiához tehát segítséget nyújthat a tanulónak, ha ismeri a szövegtípus műfaji jellemzőit. Akár konkrét, akár elméleti kérdésben érveltek a kilencedikes diákok, annál teljesebben és meggyőzőbben oldották meg a feladatot, minél sikeresebben aktiválták a tanácsadó beszéd jellemzőit. A feladattól való eltérés aránya viszont azt mutatta, hogy hétköznapi, ösztönös, nem tudatos problémamegoldásról van szó. Az érettségi követelmények vizsgálata azonban igazolta, hogy a tudományos diskurzus szabályainak elsajátításához, és ezek alkalmazásával az érettségi esszé megírásához szükség van annak a 12 készségnek a fejlődésére, melyeket Zwiers (2004) említ könyvében. Ebből ötöt vizsgáltam végzős középiskolások műelemző és érvelő dolgozatában.

A probléma felismerése és újradefiniálása a műelemző dolgozatokban nehézséget okozott, pedig a szintézisépítéshez szükség van a feladat lebontására, az egyes alkérdések

megoldásához szintén eszközöket kell találni. Az ok-okozati viszonyok felismerésének a készsége a műelemzéshez szükséges, a feladat megoldásához a bázisszöveggel kell diskurzusba lépnie a diáknak, ehhez szükséges retorikai eszköztár is (például az érvforrások, ld. 5.3. fejezet). Zwiers (2004: 72) szerint a kategorizálás alapja az összehasonlítás, maguk a műfajok is ilyen értelmezési kategóriák, de az irodalmi, nyelvtani fogalmak és a retorikai elemzés kategóriái is. A feladatmegoldáshoz szükséges nézőpontváltást szolgálja az érzelmi azonosulás készsége, például műelemzés esetén a szereplő „bőrébe bújás”. Ebben segíthet az értelmi és érzelmi érvelés szabályainak ismerete (ld. 5.2.), és a tanulónak tisztában kell lennie azzal, hogy az adott szövegtípusban melyik meggyőzőési módot milyen mértékben szabad használni.

Legnagyobb problémát a feladatmegoldás teljessége okozta, a részfeladatok mindegyikében meg kell fogalmazni a következtetést, és ezekből újabb szintézist építeni, mielőtt a tanuló elkezdi írni dolgozata bevezetését. Ez tulajdonképpen a fő kérdés megtalálása, hogy utána az egész dolgozatot erre válaszolva szerkeszthesse meg. Érdemes lenne ezt külön is gyakorolni, mert időigényes, a művel való elmélyültebb foglalkozást feltételez. Eredménye viszont a mélyebb, irodalmi és nyelvi ismereteket nagyobb mélységben mozgósító elemzés lehet, amelyben a tanuló a bázisszövegek képi kulcsait megfejtve von le következtetést például a szerzői szándékról, bemutatva a szépirodalom kifejezőmódjának jellegzetességeit.

5.2. ÉRTELMI ÉS ÉRZELMI ÉRVELÉS

A meggyőzés egyik eszköze lehet tehát a szövegtípus (műfaj, beszéd faj) ismerete és helyes alkalmazása, nem véletlenül vált a retorika a prózai műfajok elméletévé (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 50). Már az ókorban kialakult azonban a meggyőzés három módjának elmélete is, például kimutatható az *Iliász* kilencedik énekében (Connors–Corbett 1998: 5–15): Akhilleuszt Odüsszeusz az értelemhez (*logosz*) folyamodva, Phoinix beszéde személyessége, saját jellemének meggyőző ereje (*éthosz*), Aiász pedig indulata, érzelmei (*pathosz*) által akarja meggyőzni, de hármuk közül csak Aiász jár sikerrel. A retorika hatásorientált tudomány: a hallgató és a rá gyakorolt hatás áll a középpontban, a kommunikációs modell minden más eleme ennek rendelődik alá (Plett 2001: 2).

A példa jól mutatja, hogy a klasszikus retorika tisztában volt vele, hogy csak racionális úton nem lehet meggyőzni, viselkedést formálni, mert az embert legalább annyira alkotják vágyai és akarata, mint értelme (Connors–Corbett 1998: 71). A rábeszélésnek (*persuadere*) Plett szerint (2001: 2–3) van egy racionális eleme (*überzeugen*, meggyőzés), mely három további, egymástól el nem választható komponensből áll: *docere* (tényszerű komponens, elbeszélés), *probare* (érvelő komponens, hitelessé tevés) és *monere* (etikai komponens, adhortatív funkció, például a tanmesében). Az 5.2. fejezet először az *éthosz* (5.2.1.) és a *pathosz* (5.2.2.) fogalmát járja körül, majd vizsgálja meg a korpuszban (5.2.3. és 5.2.4.).

5.2.1. Az *éthosz*

Az *éthosz* két komponense a meggyőzés (*conciliare, gewinnen*), például a reklámban, de lehet a szövegen belüli célja is, a gyönyörködtetés (*delectare, erfreuen*, a Kant-féle „érdek nélkül tetszik”, a Jakobson-féle esztétikai funkció vagy autoreferencialitás). A harmadik elem a *movere* (vagy *concitare*, Plett 2001: 4) a statikus *éthosz*-szal szemben pillanatnyi, hirtelen, erős felindulást jelent, ez a retorikai lélekvezetés csúcspontja. Arisztotelész *Rétorikájának* szerkezetét ez a hármasság indokolja, bár a középpontjában a logikai meggyőzés áll (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 31), de a lehetségesen és a valószínűn alapuló retorika „nem mondhat le az *éthosz*ról és a *pathosz*ról, de az értelemről sem, mert ez a három szerves egységet alkot” (Arisztotelész: *Rétorika*. Adamik Tamás bevezetése, 1999: 15–19). Az értelmi bizonyítékokat tehát nem lehet elszakítani az érzelmiéktől.

A retorika gyakorlati tudomány, nagy, heterogén, esetleg képzetlen közönség meggyőzésére szolgál, ezért az értelemre apellálás esetén sem kell szigorúan a logika szabályaihoz alkalmazkodnia, a szillogizmus és az indukció helyett az enthümémát (csonka szillogizmus, retorikai dedukció) és a példát (retorikai indukció) használhatja. Eszközei a meghatározás (definíció – szigorúan logikai vagy szabadabb retorikai, szinonima, etimológia, leírás, példa), a szillogizmus, az enthüméma és a példa (Connors–Corbett 1998: 32–60). A racionális érvelés (*πισztisz*) forrásait, lelőhelyeit mutatja be Arisztotelész *Topikája* nyolc könyvben. A racionális érvelés véletlen vagy szándékos hibáival (utóbbit nevezzük manipulációnak) a mai szakirodalom is listázza (Connors–Corbett 1998: 62–71). Az érvforrásokkal és az érvelési hibákkal a következő, 5.3. fejezetben foglalkozom, itt térek ki Weaver (1953) elméletére is az érvforrások etikai szempontú rangsoráról.

Még a legszabályosabban felépített logikai érvelés is süket fülekre talál azonban, ha a hallgatóságnak nem szimpatikus a szónok személyisége. Quintilianus szerint a szónok *éthosza* (*auctoritas*) különösen fontos a tanácsadó beszédben: „Aki azt várja, hogy mindenki hitelt adjon a véleményének a hasznosság és a tisztesség dolgában, az számítson igen tisztánlátó és becsületes embernek – és legyen is az. [...] Tanácsot mindenki a maga értékrendje szerint ad” (3,8,13, 2009: 254). Arisztotelész szerint is „a legfőbb bizonyíték a jellem”, a szónok megbízhatóságának fontos szerepe van a beszédben. Szerinte is leginkább a tanácsadó beszédben (*Rétorika* 1377b, 1999: 81), „ezt a hatást azonban a beszéddel kell elérni, nem a szónok jellemének előzetes hírével” (*Rétorika* 1356a, 1999: 33). A bizalomkeltés forrásai a bölcsesség, az erény és a jóakarát (*Rétorika* 1378a, 1999: 81). Ezt a tanácsot a dolgozatokat javító tanároknak is érdemes megfogadni, valószínűleg ez az oka, hogy emelt szinten a javító csak a diák azonosító jelét látja a dolgozaton.

A szónok felkészültsége, jó ízlése, ítélőképessége is a meggyőzés forrásává válhat, de az is fontos, hogy hangnemét a közönség életkorához, érzéseihez illessze (Connors–Corbett 1998: 73). Ezért foglalkozik Arisztotelész *Rétorikájának* második könyve a jellemekkel. Az élőbeszédben idetartozik a testi vonzerő és a beszédstílus is (A. Jászó 2013: 35–40). A szónoknak (de ez az írott szóra is igaz) az egész diskurzus folyamán fenn kell tartania ezt a kialakított képet, az „imázst” egyetlen rosszul megválasztott szó is szétrombolhatja, különösen fontos szerepe van azonban a diskurzus két pontján, a bevezetésben és a befejezésben. A „rejtett rábeszélő” (Connors–Corbett 1998: 77), az *éthosz* szerepét tehát az ókorban éppen olyan fontosnak tartották, mint a mai „píárosok” vagy piackutatók.

5.2.2. A *pathosz*

A szónok *éthosza* mellett a klasszikus retorikák a *pathoszt* is részletesen tárgyalják. Arisztotelész szerint az érzelmek változtatják meg az emberek ítéletét (*Rétorika* 1378a, 1999: 82), ezért a hallgatóság beállítottsága a törvényszéki beszéd szempontjából fontos: „A hallgatóságon keresztül érzük el célunkat, ha beszédünk hat az érzelmeikre, nem ugyanúgy ítélünk, ha bosszúsak vagy vidámak vagyunk, ha szeretünk vagy gyűlölünk” (1356a, 1999: 33). A beszédrészek közül a befejezésben van szerepe (*Rétorika* 1419b, 1999: 177), erre az elrendezéssel kapcsolatban külön kitérek (6. fejezet).

Az *éthosz* és a *pathosz* szorosan összekapcsolódik egymással, valamint a *logosszal* is: „Mert miután bebizonyítottuk, hogy mi igaz emberek vagyunk, ellenfelünk pedig hazug, természetesen következik a dicséret, az elmarasztalás és a végső simítások elvégzése”, az érzelmek felkeltése tehát csak a tényállás ismertetése, elfogadása, minőségének és mennyiségének bemutatása után következhet (*Rétorika* 1419b, 1999: 177–178). Arisztotelész tehát az érzelmekre hatást csak a *logosz*, *éthosz*, *pathosz* hármasságon belül tartja elfogadhatónak, elítéli azokat a szerzőket, akik kizárólag a hallgatóság érzelmi befolyásolásával akarnak hatást elérni (RL 906).

A *pathosz* érvei az érzelmek és a három stílusnem és az előadásmód, premisszái értékek és hierarchiák (A. Jászó 2013: 44–47). Whately, a 19. századi brit retorika teoretikusa szerint az értelmi érveléssel meg lehet győzni, de csak az érzelmekre hatással érhetjük el, hogy a hallgatóság vágyjon arra, amiről beszélünk; az érzelmekre viszont nem szabad direkt módon hatni (Connors–Corbett 1998: 78, Whately 1872: 46). Ha a szónok bejelenti, hogy az érzelmeinkre szeretne hatni, gyanakvást és ellenszenvet kelt a hallgatóságban; az indirekt hatáshoz viszont a szónoknak ismernie kell a szavak erejét (például a stíluseszközöket vagy az olyan eszközöket, mint a leírás).

Arisztotelész *Rétorikájának* második könyve foglalkozik az érzelmek tárgyalásával, minden szempontot három kategória szerint tárgyal: „például a haraggal kapcsolatban, hogyan lesz valaki haragossá, milyen emberekre szoktak haragudni és mi miatt” (1378a, 1999: 82). Bár a 20. századi ember bizalmatlan a „pátosszal” és az olyan gesztusokkal szemben, mint az érzelmet keltő bizonyítékok (tárgyak, esetleg személyek) felmutatása, Arisztotelész leírása a jellemekről és az érzelmekről kötelező olvasmány lehetne minden diák számára. A filozófus nem tudományos igényű megfigyelései ugyanis a hétköznapi tapasztalatokra építenek, ha a diák elolvassa, össze tudja egyeztetni saját megfigyeléseivel, majd elfelejti, direkt nem használja, de indirekt módon alkalmazni fogja az olvasottakat (Connors–Corbett 1998: 84).

A C. Herenniusnak ajánlott retorika is a beszédrészekhez kapcsolja az érzelmekre hatást, a bevezetésben a jóindulat megnyerésének módjai között főleg az ellenféllel szembeni indulatok keltéséről (1,5,8; 2001: 12), a befejezésben a szájalomkeltésről ír. Itt hangzik el híres és megszívlelendő tanácsa: „A szájalomkeltésnek rövidnek kell lennie. Semmi sem szárad föl ugyanis hamarabb, mint a könny” (2,31,50; 2001: 52). Az elrendezés mellett az érzelmekeltés a stílus függvénye is, ezért a 6. fejezetben a beszédrészek, a 7. fejezetben pedig a stílusnemekkel kapcsolatban térek ki bővebben Cicero retorikaelméletére, melynek középpontjában a tökéletes szónok állt. A *szónok* című értekezésében kötötte össze a három stílusnemet a *logosz*, *éthosz*, *pathosz* hármasságával és a szónok három feladatával. Ékesszóló szónoknak csak azt tartja, aki „bizonyít, gyönyörködtet és megindít. A bizonyítás szükségszerű, a gyönyörködtetés kellemes, a megindítás maga a győzelem.” A megindítás eszköze a fennkölt stílus (21, 69; 2012: 632).

Quintilianus kiindulópontja, hogy szónok csak becsületes ember lehet: „nemesak a kiváló szónoki képességet követeljük meg tőle, hanem a lélek minden erényét is” (1,10, *Előszó*; 2009: 68). Az érzelmek felosztását és az érzelmekeltés módjait a beszédrészek fejezeteiben (bevezetés: 4,1; 2009: 276–290, a befejezés: 6,1; 2009: 400–410) és azokat követően tárgyalja, itt csak a *pathosz* meghatározását foglalom össze. A *pathosz* (érzelem) felkorbácsolt, heves, időleges, az *éthosz* szelíd, nyugodt és tartós. Bizonyos értelemben minden peres ügyben előfordul (6,2,8–11; 2009: 412–413). Az érzelmek közül a haragot, gyűlöletet, félelmet, irigységet, szánakozást sorolja ide, az érzelmekeltést az arisztotelészi tanácshoz hasonlóan a nagyításhoz köti: „olyan érzelmet kelt benne [a bíróban], ami nincs meg, vagy pedig a meglévőnél nagyobb kelt” (6,2,24; 2009: 415).

A horatiusi tanácshoz hasonlóan a szónok megrendülésének függvényévé teszi: „Mert csupán a tűz gyújt lángot, és csak a nedvességtől leszünk vizesek, és egy dolog sem ad a másoknak olyan színt, amivel ő maga ne rendelkezne; tehát elsődleges, hogy hatással legyen ránk, amiről azt akarjuk, hogy a bíróra hatást gyakoroljon, és hogy hatás alá kerüljünk, mielőtt megkísérelünk hatást gyakorolni” (6,2,28; 2009: 416). Itt említi az *enargeia* (nyilvánvalóság) fogalmát, mellyel a szónok „olyan érzelmeket ébreszt, mintha személyesen jelen lennének” (6,2,32; 2009: 417). Ez felidézheti a *jelenvalóvá tétel* (*présence*) perelmani fogalmát, melyet a retorikai szituációval kapcsolatban elemeztem.

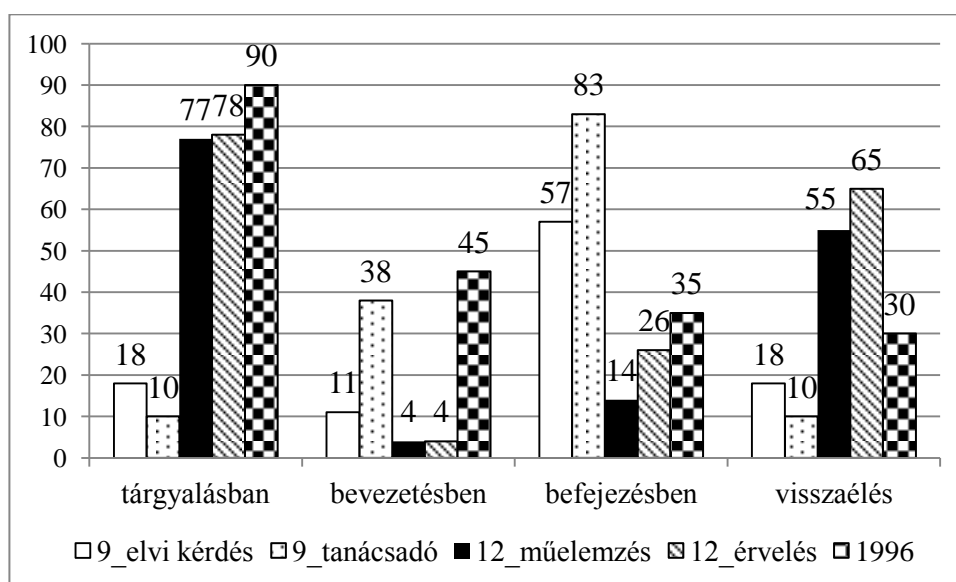
5.2.3. Az *éthosz* vizsgálata a dolgozatokban

A mérőlap mindhárom korpuszban az értelmi és az érzelmi érvelés jelenlétét az alábbi szempontokból vizsgálta:

1. Felismeri és alkalmazza a logikai/ értelmi meggyőzés eszközét.
2. Felismeri és alkalmazza az erkölcsi érzékre hatás eszközét.
3. Felismeri és alkalmazza az érzelmi/ pszichológiai meggyőzés eszközét.
4. Felismeri az őszinteség látszatának keltését.
5. Felismeri az érzelmi alapú manipulációt.

Ennél az öt szempontnál azonban differenciáltabb képet mutat, ha az egyes beszédrészekben vizsgáljuk az *éthosz* és a *pathosz* jelenlétét. Az 5.2.1. ábra mutatja, hogy a kezdő csoport alig ötöde élt az *éthosz*ra apellálás lehetőségével az elvi kérdés tárgyalási részében. Két szempontot is vizsgáltam: folyamodik-e a dolgozat tárgyalása az *éthosz*hoz (1. oszlopsor), illetve nem él-e vissza az őszinteség látszatának keltésével (utolsó oszlopsor, *visszaélés*).

A kezdők közül egy olyan sem volt, aki ne értett volna egyet az iskola szükségességével, de az állásfoglalás hiteles voltát az érvelési hibák (ld. 5.3.) vagy a gondolatmenet (ld. 6.1.) alapján kétségbe lehet vonni. Sokszor a mellékvágányra futás, csúsztatás miatt kétséges a beszélő őszintesége (4. oszlop). A tárgyalásban (1. oszlop) a dolgozatok 18%-a apellált az *éthosz*ra, de egyik esetben sem volt manipulációtól mentes a kísérlet. A bevezetésben (2. oszlop) csak a dolgozatok tizede élt ezzel a lehetőséggel, szinte kizárólag vallomás formájában arra utalva, hogy már sokszor gondolkodtak a kérdésen.



5.2.1. ábra: *Éthosz* tárgyalásban, bevezetésben, befejezésben és a visszaélések (%)

Az *éthosz* hitelesen a befejezésben (3. oszlop, 57%) jelent meg, a dolgozatok több mint ötödében a befejezés többes szám első vagy egyes szám második személyre váltott. Általános, sokszor szentenciaszerű kijelentések főleg a befejezésben jelentek meg: „*Ezzel mindenkinek tisztában kell lennie*”; „*Inkább gyermekként tanulj, és felnőttként arasd le a tudásod babérját, minthogy iskolás éveidet ellógd és szenvedj hátralévő életedben.*”; „*Úgy gondolom, a tudás hatalom*”; „*Hiszen azt már megtanulhattuk, hogy semmi sem állandó, és minden rendszer elavul egyszer*”.

A tanácsadó beszéd igazolta a klasszikus szerzők kijelentéseit: a bevezetésben a tanulók több mint harmada, a befejezésben több mint négyötödük élt az *éthoszra* apellálás lehetőségével. A „bevezetések” nem mindig szabályosak, általában megszólítással kezdődnek („*Figyelj rám jól!*”, „*Figyelj!*”), bár a feladatban nem szerepelt, a diákok fele a levélformát választotta a szabályos megszólítással („*Kedves...!*”) és ehhez illő zárással. A feladatban maga a szituáció azt sugallta, hogy az iskola mellett ki kell állnia a tanulónak, holott egy baráti beszélgetésben inkább az iskola hátrányainak sorolása szokott a beszélgetés témája lenni. Ez eleve próbára tehetette a találékonyságot, hogy olyan pozíciót találjon a diák, melyet a barátjával szemben is „felvállalna”, de a dolgozatot író tanár számára is hitelesnek tűnik. Több mint a dolgozatírók fele felajánlotta segítségét barátjának, felük arra hivatkozott, hogy az ő fejében is megfordult már az iskola elhagyásának gondolata. Zavaró visszaélés csak a dolgozatok tizedében fordult elő, ide számítottam egy nem releváns megoldást is, mikor a tanuló nem vette figyelembe a szituációt, illetve a sértő, kioktató hangnemet („*Ne röhögtes!*”), mert ez arra utalt, hogy a tanácsadó nem veszi komolyan a segítséget kérő problémáját. A tárgyalásban előforduló erkölcsi érzékre apellálás e mérésben is mindig manipulatív.

A végzősök műelemző dolgozatában maga a feladat felvetette az őszinteség problémáját, hiszen a szerzői álláspontot kellett kiszűrni. Itt is azt vizsgáltam, felismeri-e, alkalmazza-e a tanuló az erkölcsi érzékre hatás eszközét, illetve kerüli-e az őszinteség látszatának keltését. A dolgozatok háromnegyede érintette is a témát, vizsgálta a megadott szempontokat, de a diákok felének nem sikerült a részletből, a nézőpontok és az elbeszélésmód vizsgálatával kimutatni a szerzői szándékot. Gyakran kimerült a tények megállapításában („*külső nézőpont*”, „*a nagysága nézőpontja*”, „*Árvácska szemével látjuk*”), de a ’miért?’ kérdésre vagy nem kereste a dolgozatíró a választ, vagy hibás következtetésre jutott. Többen arra következtettek, hogy a nagysága és az író véleménye azonos, mert „*mindketten segíteni szeretnének Árvácskán*”. Ezekben az esetekben nem hiteles, fedőszövegszerű volt a befejezésben vagy a szempont tárgyalásának végén levont konklúzió

arról, hogy Móricz „*foghúzásnak szánta*” a művet, kétértelmű volt a „*rám is foghúzásként hatott*” fordulat, és feleslegessé vált a gyakran hosszas bevezető Móricz és Csibe kapcsolatáról. A tanulók tizedének azonban sikerült a tárgyalásban manipulációtól mentesen megvalósítani az erkölcsi érzékre apellálást. A műelemzés bevezetésében csak 4%, befejezésében 14% élt ezzel a lehetőséggel.

A végzősök érvelő dolgozatának megadott központi fogalma a *sors* volt, egy szempontként az elbeszélés mód elemzését itt is kértem, ennek vizsgálata szintén tartalmaz etikai elemeket (vizsgálati szempontjaim megegyeztek az előző bekezdésben leírtakkal). A diákok háromnegyede (78%) ebben a feladatban is élt az *éthoszra* apellálás lehetőségével, főleg a három választott regény elbeszélés módjának vizsgálatakor, a bevezetésben az előző feladathoz hasonlóan ritkán (szintén 4%). A befejezésben a tanulók negyede (26%) személyes véleményét írta le, gyakran többes szám első vagy egyes szám második személyben („*kezedbe veheted a sorsod*”, „*nyugodtan ki merem jelenteni*”, „*segíts magadon, Isten is megsegít*”). Néha összegző gondolatokkal zárult a dolgozat, nem mindig érthető nyelvi formában: „*ártatlan őszintesége miatt pórul járt*”. A dolgozatok 65%-a a regényekről megtanultakat összegzi, a sors szerepét jól kiemelve, de az elbeszélői szándékot nem tudja kimutatni a megadott kérdéssel kapcsolatban. A személyes vélemény a befejezésben és az elemző részben leírtak teljesen elkülönülnek ezekben az írásokban, legfeljebb az idézethez kapcsolódik állásfoglalásában a diák.

Nagyon érdekes az 1996. évi dolgozatok adatsora, csak 10%-ban nem találtam az erkölcsi érzékhez folyamodást, a bevezetésben (a dolgozatok majdnem fele) és a befejezésben is (harmaduk) él a lehetőséggel. A műelemzések tehát nagyon sokszor élnek etikai megközelítéssel, vizsgálják a mű hitelességét, őszinteségét, és csak alig harmadukon érződik a betanultság, a „leckefelmondás”, az érzelmi manipulációval összefüggő hamis pátosz. A bírálók is hangsúlyozzák, hogy sok a sztereotip fordulat (korszaktörténeti bevezető és méltatás a bevezetésben, utódok tiszteletére utalás a befejezésben), a dolgozatok harmadában fordulnak elő erre példák. Ide tartoznak azok az esetek is, mikor a tanuló téves következtetésre jut vagy erőltetett a „mondanivaló”, „tanulság” keresése, hangoztatása (egy újabb etikai probléma lenne annak megvitatása, ez mennyire a tanuló hibája). Az etikai megközelítés nem függ a műnemtől, lírai és epikus műveket is vizsgálnak a tanulók, a személyes vélemények hitelesek. („*Vörösmarty megtanít értékelni azt, amit hajlamosak vagyunk természetesnek venni*” vagy „*hitelesen kifejezi, milyen meggyötört volt Vörösmarty*” valamint „*szembefordult az elembertelenedéssel.*”)

5.2.4. A *pathosz* vizsgálata a dolgozatokban

A rövid elméleti bevezetőben már említettem, hogy az *éthosz* és a *pathosz* különválasztása nehéz, a példákban is gyakran lehet átfedés. A szélső részek közül a *pathosz* leggyakrabban a befejezésben jelenik meg, a befejezésben az összes dolgozat több mint fele apellált az érzelmekre. A stíluseszközökre a 7. fejezetben térek ki részletesebben, de itt is megemlíteném, hogy a közmondások és a szentenciaszerű kijelentések szinte kizárólag a befejezésben fordultak elő.

Az 5.2.2. ábra mutatja, hogy a kezdő csoport a dolgozat szélső részein kívül máshol nem élt a *pathosz* eszközével. A kezdők elvi kérdéseiben nem jelentős a tárgyalásban (3%) és a bevezetésben (7%) az érzelmekre hatás, a befejezésben viszont minden második tanuló él vele. Néhány példa a kezdők érveléseire: „iskolák nélkül a világ nem lenne világ”; „aki tudást akar szerezni, az igen: Járjon iskolába!”; „Úgy gondolom, a tudás hatalom.” Az *éthosz*hoz hasonlóan a *pathosszal* való visszaélésre is több példa volt az elvi kérdésben, mint a tanácsadó beszédben, főleg a befejező részben: „Sok csodálatos dolgot tanulhatunk itt, ebben az intézményben”, „Jó iskolába járni annak ellenére, hogy nem szeretünk.”, „Iskola nélkül összedőlne a fal”, „Az előző iskolám sem volt rossz és szerettem, de a mostani jobban tetszik.”

A tanácsadó beszédben a tanulók negyede már a bevezetésben használja a *pathosz* eszközét: „az életben vannak dolgok, amiért meg kell szenvedni, és meg is éri szenvedni értük! vagy „Úgy gondold, hogy neked ez túl nehéz?” valamint „elég nagy butaságot fogsz elkövetni, ezt már most mondhatom neked”. A tanácsadó beszéd befejezésében is gyakoribb volt, a tanulók majdnem háromnegyede használta (pl. „Remélem, sikerült meggyőzőnöm”; „Kérlek, gondold át”; „Sok sikert hozzá!”). Egy példát találtam kimondott érzelmi zsarolásra, de az érzelmi manipuláció is előfordult: „Engem sem hagyhatsz egyedül a kettő dilis szobatarssal! [...] Meg fognak őrjíteni!” vagy „Kedden ígérem, elmegyünk a kedvenc kávézódba, beszélgetünk, fagyizunk” valamint „Nagyon kérlek, hogy maradj itt nekünk!! És soha, de soha ne menj el!! Nagyon szépen kérlek!”

A végzős csoport majdnem háromnegyede érzékeltette műelemzésében a szóválasztás segítségével együttérzését Árvácskával („szegény”, „szerencsétlen”, „pici” stb.). Gyakori, hogy a dolgozat nem a részletből kiindulva bizonyít, ilyenkor a befejezésben levont következtetést is érzelmi manipulációnak vettem: „Az író elérte célját, hiszen a mű foghúzásként hatott az olvasóra, így át tudja értékelni, hogy hogyan bánjon másokkal” vagy „A sok árva-lét bemutatásának írói megoldása során az olvasó elrettenve érzékeli a sanyarú sorsot.”

A műelemzések bevezetésében nem találtam példát *pathos*ra, a befejezések 59%-ában a tanulók saját véleményüket írták le, az elbeszélő állásfoglalásával egyetértve, vagy a feladatra nem is utalva. Ezekben a véleményekben is a szóválasztás fejezi ki az érzelmeket („szörnyű”, „szomorú”, „a kis Árvácska”), és élnek a nagyítás, túlzás lehetőségével is („hiszen kedvesanyám a szíve legmélyén őt is szerette. Ugyanúgy, mint a többi gyermekét”, „mindenkinek ajánlom ezt a könyvet, aki szeretné megismerni a 20. században élő magyarországi árvák helyzetét, és bírja a brutális, sokkoló részleteket.”) Minden második dolgozat élt meggyőzően az érzelmekre hatás eszközeivel.

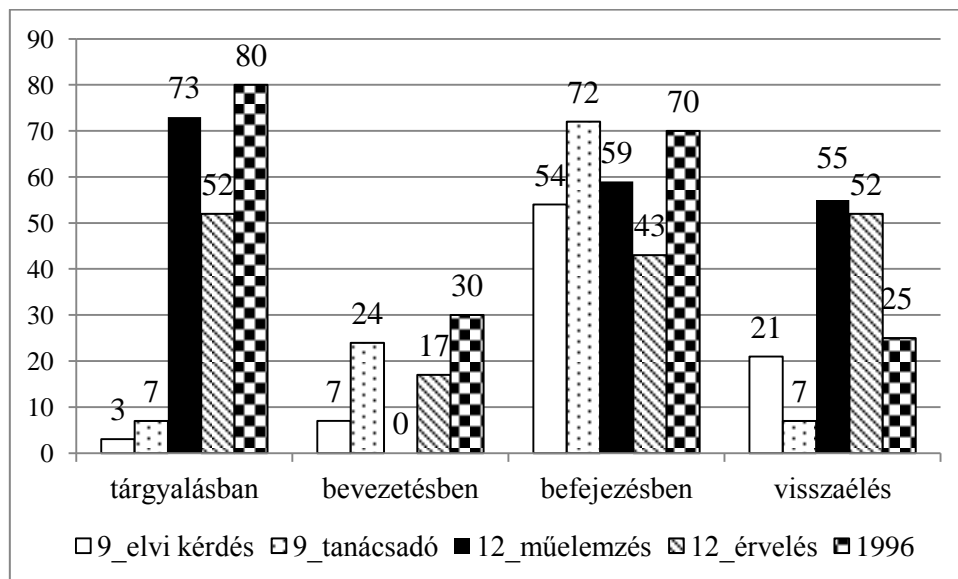
Az érvelő dolgozatoknak csak a felében érvényesül a *pathos*, nem minden mű, csak a *Sorstalanság* és az *Árvácska* kapcsán („ártatlan”, „Gyurika nem tehet róla” stb.). Gyakran kérdések formájában jelenik meg: „Tehát így lett elrendelve előre?” vagy „Ha hiszünk Jézusban, elfogadjuk őt megváltóként, és kérjük, hogy segítsen és vezessen minket, akkor ő irányít.” A bevezetésben csak 17% él vele, elsősorban az idézet hasonlatának kibontásában, a költői képek magyarázatában találtam példát a stíluseszközök által kiváltott *pathos*ra. A legkevesebb példát *pathos*ra a befejezésben az érvelő dolgozatokban találtam, itt arányuk az 50%-ot sem érte el: „Olyan, mintha egy útelágazáshoz érnénk az élet útján: ha jobbra mész, ez lesz a sorsod, ha balra mész, amaz” valamint „Vagy így, vagy úgy, de valamilyen módon elnyerjük a nekünk való sorsot.”

Manipulációnak vettem, ha az érvelő dolgozatokban az elbeszélésmód elemzése kapcsán a diák nem tért ki arra, hogyan jelenik meg a szerző ítélete a szereplőről. Az ok hasonló, mint a műelemzésben: a levont következtetés ilyenkor a példaktól függetlenül „lógott” a dolgozat végén, de nemcsak fedőszöveggként, hanem a szóhasználat vagy az alakzatok miatt gyakran érzelmi manipulációként: „Ezek a dolgok napjainkban is fennállnak, hiszen valakit a származása miatt, valakit azért, mert szegény, és valakit meg más miatt, de mindenkit elítélnék.” vagy „Cselekedetünk és döntéseink iránya fogja eldönteni, melyik úton kell továbbhaladnunk az életben. Mi vagyunk azok, akik befolyásolni tudjuk döntéseinket, ezáltal rá-, illetve letérve a helyes útról.”

Az 1996. évi érettségi dolgozatokban a cím volt megadva, így a diák szabadabban választhatta meg attitűdjét, a feladat nem fogalmazott meg olyan elvárásokat, mint a végzősök két mérésében. A jóindulat megnyerésével mindenképpen élnie kellett a tanulóknak, erre az *éthosz* kapcsán kitértem. A tanárok által kimagaslónak ítélt dolgozatok négyötöde tartalmaz érzelmi érvelésre utaló megjegyzéseket, harmaduk használta a *pathos* eszközét a bevezetésben. Ez ritkábban nyilvánult meg idézet értelmezésében, gyakoribb volt a szerző vagy az irodalomtörténeti korszak méltatása, vagy a történelmi háttér festése: „Az a magyar

irodalom, mely magán viseli évszázadok kínját, de hordozza a történelmi sikereket is. Az a magyar irodalom, mely magáénak tudhatja nemzetünk egyik legnagyobb költőjét, Ady Endrét.”

Az 1996. évi érettségi dolgozatok 70%-a is érzelmi zárást használt, nagyon gyakran a műből vett vagy egyéb, fejből (vagy a szöveggyűjteményből) idézett sorokkal zárta írását. Stíluseszközöket is gyakran használtak: „*Szenved a megváltatlanságtól, de megváltani nem tud, és fájdalmát enyhítő vagy legalább hirdető könnyei a költészete*” vagy „*Munkásságukat elismerve mindkettőjüket a magyar irodalom nagy neveinek elsői között kell számon tartanunk.*” A *pathosz* helytelen használatára ritkán, a dolgozatok negyedében találtam példát, főleg sablonos kifejezések, a nagyítás helytelen volta miatt; ezeket az eseteket gyakran a bírálók is kárhoztatták: „*óriási léptekben közelíteni Európához*”, „*Furcsa vigaszt, de vigaszt [meríthetünk a műből].*”



5.2.2. ábra: Pathosz a bevezetésben, befejezésben és visszaélések (%)

Zwiers készségeinek rendszeréből a meggyőzés (*Persuading*, 2004: 105–106) kapcsolható hozzá. Ez a szerző szerint „magas hozamú” gondolkodási művelet, mert vele együtt fejlődik az elemzés, összehasonlítás, értékelés, szintézis, problémamegoldás, kommunikáció is, ráadásul a tanulók könnyebben bevonhatók, mert a diákok maguk is meg akarják tudni, hogyan ismerhetik fel és kerülhetik el a manipulációt, illetve hogyan győzhetnek ők meg másokat. A másik kapcsolódó készség az átélés (*Empathizing*, 122–123), melynek feltétele a más nézőpontjába, helyzetébe való behelyezkedés. A beszédformák vagy műfajok és a helyzetek különböző arányban nyújtanak lehetőséget az értelmi és az érzelmi meggyőzés használatára, de ez a készség a mélyebb megértés feltétele (pl. a dolgozatokban az elbeszélés mód értékelése az őszinteség szempontjából vagy a szerzői álláspont kimutatása).

5.3. AZ ÉRV ÉS AZ ÉRVFORRÁSOK

Az érvforrás (*topoi, loci*) a retorikában olyan helyet jelent, ahonnan érvet meríthetünk. Ezeknek a helyeknek a felkutatása, megismerése a retorika elméletének és gyakorlatának egyik legfontosabb területe volt az ókor óta (Schirren 1999: XIII–XXX). A modern toposzkutatás logikai-diszkurzív sztereotípiáknak, a retorikai invenciót segítő olyan makrostrukturális egységnek tekinti a „helyeket”, melyek az érvelési technikák alapjait képezik (Moliné 2009: 191). A modern toposzkutatás egyik területe a szövegelemzés, például a klasszikus retorikában járatos szerzők szövegeinek elemzése az érvforrások használata szempontjából. A másik terület az ókorhoz hasonlóan az *inventiót*, a meggyőző érvek feltalálásának forrásait kutatja. A jelen fejezet áttekinti az érvforrások klasszikus és modern rendszerezési kísérleteit (5.3.1.), majd elemzi a kezdő és a végzős dolgozatokat érvforrások (5.3.2.), érvelési hibák (5.3.3.) és a Toulmin-módszer segítségével (5.3.4.).

5.3.1. Az érvforrások klasszikus rendszere

Az érvforrások nem alkotnak egységes, zárt rendszert. A csoportosítás alapját a mai napig Arisztotelész *Retorikája* képezi (5.3.1. táblázat), de az érvforrások a retorikai gyakorlatban alakultak ki, a szofisták már tanították a téma kifejtéséhez szükséges stratégiákat (Corbett–Connors 1998: 84).

5.3.1. táblázat: Az érvforrások Arisztotelésznél

Retorikán kívüli bizonyítékok: törvény, tanúvallomás, kínvallatás, precedens, szerződés, eskü, jel			
Retorikán belüli bizonyítékok (közhelyek, <i>koinoi topoi</i>)			
ellentét	egy szó különböző jelentései	dilemma	hihetetlen események
azonos tövű szavak	felosztás	paradoxon	ellentmondó tények
fordított viszonyok	indukció	hasonló dolgok viszonyai	a látszatnak oka kell, hogy legyen
több/kevesebb, ritkább/gyakoribb	korábbi ítélet hasonló vagy ellentétes ügyben	következmény ugyanaz, akkor az előzmény is	ha az ok fennáll, az okozat is
idő figyelembevétele	részek felsorolása	múltbeli/jelenlegi vélemény szembeállítása	volt-e jobb megoldás?
vádló ellen fordítani, amit ellenünk mondott	következmények alkalmazása	lehetséges vagy reális cél	az ellenkezőjét tette, mint korábban
meghatározás	ellentétek szembeállítása	hasznos vagy káros	nevek jelentése

Arisztotelész *Retorikájának* három könyve a logikai, az etikai és az érzelmi meggyőzés hármasságára épül (Adamik 1999: 18–19). A dialektikában a meggyőzés eszközeként szolgáló szillogizmusnak és indukciónak a retorikában az enthüméma (‘valószínűsége épülő retorikai szillogizmus’) és a példa (‘retorikai indukció’) felel meg. Arisztotelész *Retorikájának* három könyve a logikai, az etikai és az érzelmi meggyőzés hármasságára épül (Adamik 1999: 18–19). A dialektikában a meggyőzés eszközeként szolgáló szillogizmusnak és indukciónak a retorikában az enthüméma (‘valószínűsége épülő retorikai szillogizmus’) és a példa (‘retorikai indukció’) felel meg. Az enthümémák az általános tételekből alkothatók, ezek a toposzok. Arisztotelész 28-at sorol fel (2, 23; 1999: 123–135), ezek a retorikán belüli bizonyítékok. Emellett Arisztotelész elkülöníti a retorikán kívüli bizonyítékokat.

5.3.2. táblázat: Az érvforrások Quintilianusnál

Retorikán kívüli bizonyítékok			
előzetes ítélet	hírnév, szóbeszéd	kínvallatás	okirat
eskü	tanúság	jel	
Kívülről vonjuk be az ügybe			
példa	költői elbeszélés	tekintély	
Retorikán belüli bizonyítékok			
személyek	dolgok	hely	idő
véletlen	képesség	meghatározás	nem
faj	különbség	sajátosság	elkülönítés
felosztás	kezdet	növekedés	végkifejlet
hasonlóság	különbözőség	ellentmondás	kapcsolat
okok	következmények	követők	lehetőség
eszközök	mód	összehasonlítás	ellentét

A római retorika a hellenizmus eredményeivel együtt átvette, kiegészítette és rendszerezte a retorika elméletét. Tizenkét könyvből álló retorikájában Quintilianus az ötödik könyvben tárgyalja a bizonyítást, a következő érvforrásokat elkülönítve (2009: 325–372). A Quintilianus által rögzített rendszer (5.3.2. táblázat) képezte a középkortól a 20. századig a retorikai oktatás alapját. Az iskolai retorikai tankönyvek felosztása is a fenti rendszert tükrözi.

Erre bizonyásként az 5.3.3. táblázat egy 19. századi tankönyv, Szvorényi József (1851/1870: 211–225) munkájának felosztását mutatja. A tankönyv elkülöníti a bizonyítékokra és indulatokra épülő érvelést, részletesen tárgyalja a szillogizmust, majd elkülöníti az általános (‘bizonyítékok’) és a külső (‘tekintélyi’) érvforrásokat.

5.3.3. táblázat: Az érvforrások Szvorényi József tankönyvében

Bizonyítékok		
határozás (bölcseleti vagy szónoki)	fölrészelés	környületek
nem és faj	ok-okozat	előzék és következők
hasonlítás, ellenkezők hasonlítása	ellenkezők	egybevetés
Tekintélyi bizonyítékok		
példa	törvény	oklevél
idézet, jeles mondás	elővélemény	tanú

5.3.2. Modern felosztások

A romantika korától kezdődően a 19. században az iskolai oktatás kivételével a retorika „Csipkerózsika álmát” aludta (Kopperschmidt 2008: 133). A 20. század második felében fedezték fel ismét, de az iskolai oktatás megőrizte, áthagyományozta a 20. századra az érvforrások rendszerét. A modern összefoglaló munkák is (Corbett–Connors 1998: 84–131) részletesen tárgyalják a klasszikus toposzokat. Napjaink magyar retorikai szakirodalma is foglalkozik az érvforrásokkal (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 349–367, A. Jászó 2006: 363–454). Az 5.3.4. táblázat ezt a felosztást mutatja. Elkülönülnek a külső, általános és speciális érvforrások, jól látható, hogy az arisztotelészi hagyományra épül a felosztás.

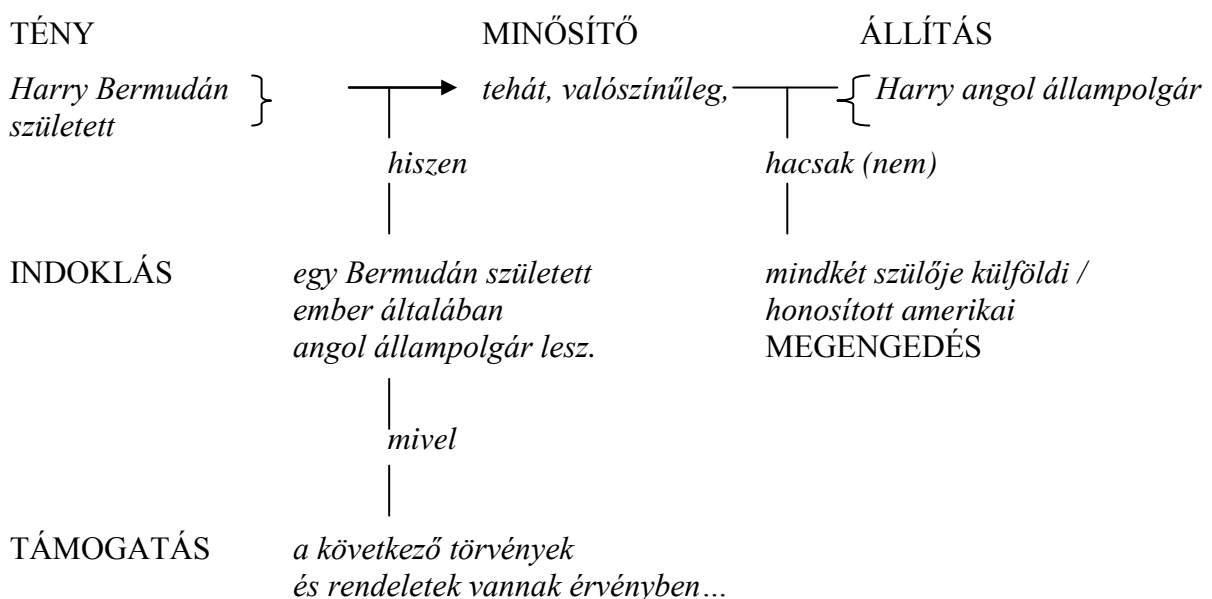
5.3.4. táblázat: Adamikné Jászó Anna csoportosítása (2006: 363–454)

Érvtípus		Altípusok
Külső		tekintély, tanúság, statisztika, maxima, precedens, jelek
Általános	meghatározás	definíció, felosztás, osztályozás, rész/egész
	összehasonlítás	hasonlóság, különbség, fokozat
	viszonyok	ok/okozat, előzmény/következmény, ellentét, ellentmondás
	körülmények	lehetséges/lehetetlen, jövő/múlt tényei, személyek/dolgok, jelek
Speciális		hasznos/káros, szép/rút, jogos/jogtalan

A klasszikus felosztás mellett azonban a 20. században új kísérletek is történtek az érvforrások csoportosítására, érvelési sémák kialakítására (Graff 2008: 717–728). A két legfontosabb elméletalkotó Toulmin és Perelman munkája egymástól függetlenül, de ugyanabban az évben, 1958-ban jelent meg. Stephen Edelston Toulmin, a híres angol filozófus 1958-ban publikálta valószínűsége épített érvelési modelljét, amelynek hat elemét

az alábbi táblázat mutatja. (Az elmélet összefoglalását magyarul ld. Bencze 2003: 13–29; Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 328–333.)

Az 5.3.1. ábrán idézett példában (Toulmin 1958: 102) a tény (vagy adat, eset: *Harry Bermudán született*) és a következtetés (vagy állítás: *Harry angol állampolgár*) összekapcsolása Toulmin rendszerében is az érforrásokkal történik explicit vagy implicit nyelvi formában. Az érv enthümematikus szerkezetű, az állítás (*claim*) tulajdonképpen a konklúciónak felel meg. Például az 5.3.5. táblázatban olvasható indoklás a klasszikus érforrások közül a személyekből/dolgokból vett érvet, a támogatás a tekintélyérvet (külső bizonyíték) idézi. A megengedés a cáfolathoz hasonlóan szintén az érforrásokat veszi alapul.



5.3.1. ábra: Toulmin érvelési sémája

A modern retorika másik alpműve, Chaïm Perelman és Lucie Olbrechts-Tyteca „új retorikája”, a filozófia és a jogtudomány felől egyszerre közelíti meg a retorikát. Perelman rendszere (5.3.5. táblázat) sok hasonlóságot mutat az arisztotelészi felosztással. A disszociatív (szétválasztó) közhelyeket a klasszikus retorika kevésbé vizsgálta, ezek a valóság és a látszat szétválasztásával értékcsökkenést, értékhiányt sugallnak azzal, hogy szembeállítják azt, ami értékes azzal, ami szembe áll vele (Perelman 1958: 550–610). Az asszociatív (összekapcsoló) közhelyek közé tartoznak a valóság szerkezetén alapulóak, mint például az egymásutánosság sorrendje (ok-okozat) és az egyidejű létezés (Perelman 1958: 251–549). A másik nagy csoport a valóság szerkezetét megalapozó érvek (példa, modell, analógia), ezek a hasonlóságon alapuló érvek csoportjával állnak rokonságban.

A kvázi-logikai érvek csoportja hasonlít leginkább az arisztotelészi „*logosz*”-érvekhez (meghatározás, rész-egész stb.; ez a részlet a könyvből magyarul is megtalálható Szabó–Kiss–Boda 2000: 321–356). A kvázi-logikai érvekhez mintául szolgáló logikai séma feltárható, ezt követik a redukáló műveletek, amelyek segítségével az alapgondolat beilleszthető a sémába. Perelman kvázi-logikai érvei azonban nem Arisztotelész *Retorikájából*, inkább *Topikájának* akcidenteiből származnak. Graff szerint a Perelman által megkülönböztetett érvelési sémák (asszociatív vagy disszociatív séma), valamint a hallgatóság által elfogadott premisszákra épülő érvek elkülönítése emlékeztet az Arisztotelész által különválasztott általános és speciális érvforrásokra. A Perelman-toposzok általánosabb jellegűek, ezért azonosításuk az érvforrásokkal problémákat vet fel (Graff 2008: 723).

5.3.5. táblázat: Perelman és Olbrechts-Tyteca rendszere (1958)

Kvázi-logikai érvek	Valóság szerkezetén alapuló	Valóság szerkezetét megalapozó	Disszociatív érvelés
ellentmondás, összeférhetetlenség	a. sorrend	a. megalapozás egyedi esettel	látszat/valóság
nevetséges	ok-okozat	példa	filozófiai párok (test/lélek)
azonosság, definíció	esemény/következmény	illusztráció	disszociatív kifejezések, kijelentések
analitikusság, elemzés, tautológia	eszköz/cél	modell	disszociatív meghatározás
igazságosság	pazarlás	b. analógiás érvelés	a retorika mint folyamat
kölcsönösség	szakaszokra bontás	metafora	
tranzitivitás	meghaladás	metaforikus kifejezések	
rész egészbe foglalása	b. egyidejű létezés	alvó metaforák	
az egész részekre osztása	személy és tettei		
összehasonlítás	tekintély		
áldozat (megtérülése)	csoport tagjai		
valószínűség	hierarchia, sorrend, fokozat		

A modern retorikai kutatás egyik legizgalmasabb területe tehát a toposzkutatás, mert az emberi gondolkodás, a hétköznapi érvelési technikák struktúrájába enged betekintést (Graff 2008: 725–726, Moliné 2009: 191). A diskurzuselemzés, szövegelemzés mellett a pedagógiában is központi szerepet játszhat ezeknek a készségeknek fejlesztése, a toposzok

mint gondolkodási sémák megismerése. A gondolkodás fejlesztése mellett azonban az érvforrások megismerése a gondolatok nyelvi megformálásában is segítséget nyújt. Az iskola által elvárt absztrakt gondolkodás és a tudományos stílus követelményeinek megfelelő nyelvhasználat elsajátításához nagy segítséget nyújthatnak, mivel a fejlesztendő készségek és a toposzok sok átfedést mutatnak (5.3.6. táblázat).

**5.3.6. táblázat: A tudományos gondolkodáshoz szükséges készségek
(Zwiers 2004: 7)**

elemzés	csoportosítás, osztályozás	beleérzés	értékelés
összevetés	problémamegoldás	egybefoglalás	kifejezés
ok-okozat felismerése	rábeszélés	értelmezés	alkalmazás

5.3.3. A dolgozatok vizsgálata érvforrások szerint

A mérőlap is a fenti rendszer alapján vizsgálta az érvforrások jelenlétét a dolgozatokban:

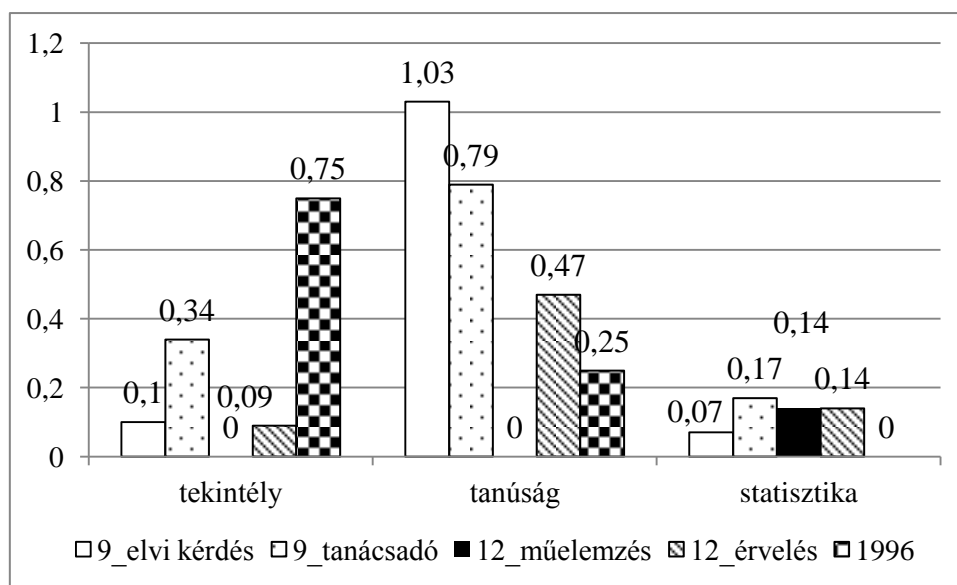
1. *Tapasztalatait a témáról (megfigyelések, olvasás, társalgás) felhasználja.*
2. *Külső érvforrásokat (tekintély, tanúság, statisztika, maxima stb.) használ.*
3. *Általános érvforrásokat (meghatározás, összehasonlítás stb.) használ.*
4. *Speciális érvforrásokat (hasznos/káros, jogos/jogtalan, szép/rút) használ.*
5. *Érveinek anyaga nem hibás.*

A dolgozatok érvelését először az érvforrások szerinti felosztás (5.3.4. táblázat) alapján vizsgálom. Csak azokat az érveket tudtam figyelembe venni, melyeknek nyelvi formája lehetővé tette a logikai művelet felismerését. Ezért a befejezetlen, érthetetlen mondatokat nem számoltam, még akkor sem, ha volt valamilyen utalás az érvforrásra. Példa egy „mondatgubancra”: *„Ez a példa, mely szerint a nevelők/felnőttek cselekedetei és annak következménye, melyről egy külső elbeszélőtől kapunk információt, aki tudja Csöre gondolatait és érzéseit, remekül példázza, miért értek egyet az idézettel. Árvácska sorsa másoktól függ, mások döntenek felőle.”* A példában pont az állítás nem érthető (bár ki lehet következtetni), a logikai műveletet elvégezte a diák, de nem tette explicitté; az ilyen eseteket nem tudtam értékelni.

A hibás szóhasználat is nehezítette a besorolást: *„Ez szemlélteti azt, hogy eszközökkel, ha az akarat erős, az ember befolyással lehet a saját sorsára.”* A Toulmin-módszer tárgyalása kapcsán részletesebben kitérek az érvek szerkezetének elemzésére. A retorikai indukció legjellegzetesebb esetét, a példát nem vettem figyelembe, mert nehéz lett volna

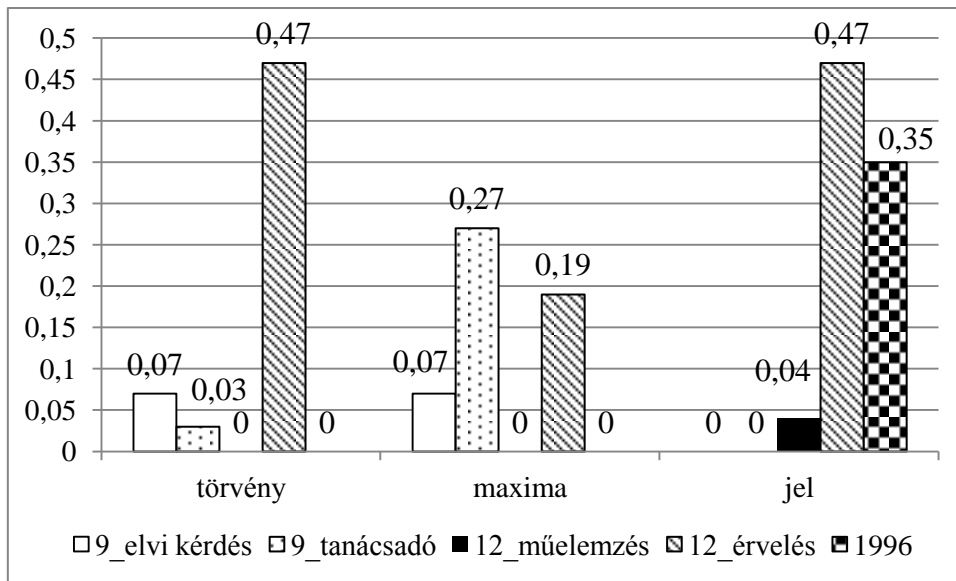
érdemben összevetni a kilencedikesek érveléseinek példáit a műelemzésekkel vagy a végzősök érveléseivel, melyekben a feladat megszabta, hogy melyik műből hány példát kell hozni.

Az 5.3.2. és 5.3.3. ábrákon látható, hogy ritkán fordulnak elő külső érvek. Az iskolával kapcsolatban főleg a szülőkre vagy a tanárookra mint tekintélyszemélyekre utalnak, de leginkább idézték gondolataikat („Anyukám/Apukám/Volt tanárom szokta mondani...”, tanúság). Az elemző dolgozatokban éppen fordított a helyzet, az érettségizők a tekintélyre utalást és a jelet mint érvforrást is használták. A statisztika, a törvény és a maxima nagyon ritkán fordul elő, főleg a statisztika gyakran pontatlan, de előfordul az is, hogy a megadott szöveget pontatlanul idézik. A kimagaslónak tartott érettségi dolgozatokban viszont gyakori, hogy tekintélyszemélyek nézeteit fejből idézik. (A memoriter és a memória szintén szorosan összefügg a retorikai neveléssel, de erre a kérdésre nem térnek ki.) A bázisszöveg külső érvnek számíthat, de ha a tanuló csak átfogalmazza az idézetet, következtetést nem von le belőle, az nem tekinthető érvnek.



5.3.2. ábra: Külső érvforrások 1. (átlag/darab)

Tanúság lehet a személyes állásfoglalás, melyre többször visszaüt a diák: *Az én véleményem törvénytelen bűne ellenére is az, hogy a társadalom irányította sorsát és nem maradt választási lehetősége.* Törvény: *Számomra egyszerű a válasz, az isteni törvény, melyet a Biblia megfogalmaz.* Hiába akarta Mihály csak Tímeát megmenteni Brazovicséktól, a kincs, amiből meggazdagodott, lopott volt, és a lopás bűn. A végzősöknél is előfordul, hogy az utalást nem kapcsolják a gondolatmenetbe.

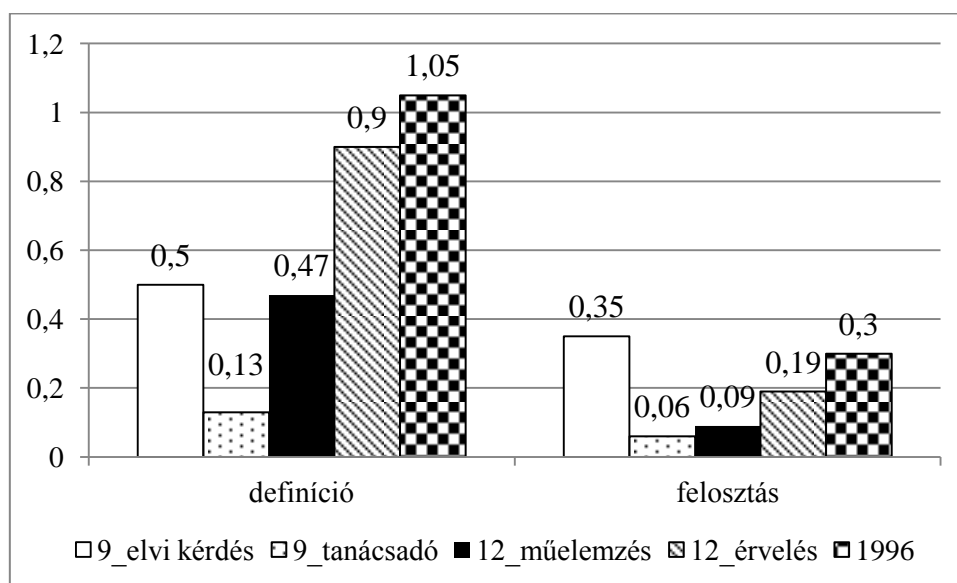


5.3.3. ábra: Külső érvforrások 2. (átlag/darab)

Az érvelő dolgozatban többször éltek a tanúság, törvény, maxima érvforrásokkal a tanulók, mint a műelemzésben. Ez összefügg azzal a már említett problémával, hogy a műelemzés észrevételei gyakran nem válnak érvekké. A tanuló például bemutatja az egyenes, függő, szabad függő beszédet egy-egy idézettel, de ebből nem vonja le az elvárt következtetést a szerző állásfoglalásával kapcsolatban, így a példákban nem lesz érv, csak – Toulmin kifejezésével – adat. Az érvelő fogalmazásokban viszont a műelemzések mindig arra tendálnak, amerre a fő kérdés irányítja a tanulót: alátámasztják vagy nem támasztják alá az állítást.

A meggyőzéshez a fenti okok miatt elengedhetetlenek a mesterségbeli, belső érvek. A meghatározásból származók közül leggyakoribb a definíció és a felosztás. A kezdők elvi kérdései rendre azért futnak mellékvágányra, mert hiányzik vagy pontatlan az *iskola* meghatározása. A végzősöknél is előfordul, hogy hiányzik a pontos meghatározás (explicit vagy implicit módon), és ez félreértéshez vezet (például a megfigyelési szempontok jelentése nem világos, vagy a *sors* fogalmát nem határozza meg a tanuló – bár az adatok is mutatják, hogy az utóbbi ritkább volt). Meghatározásból levezetett érv: „Tehát Gyurka hite meghatározta a sorsát. Sors az az út, amit az ember az élete során végigjár [...] az életút előre meghatározott menete egy felsőbb hatalom által, Isten által befolyásolt út.” Etimológia: „A -talan egy fosztóképző, és a -ság pedig egy elvont főnévképző. Tehát a mű címe Sorstalanság, ami a választás szabadságának a hiánya.” Felosztás: „A vallásos emberek [...] hisznek a felsőbb hatalomban. [...] A nem vallásos emberek pedig ha nem is Istenben, de a sorsban hisznek. Tehát az emberek hite kihat az életükre, befolyásolja a sorsukat.” Érdekes,

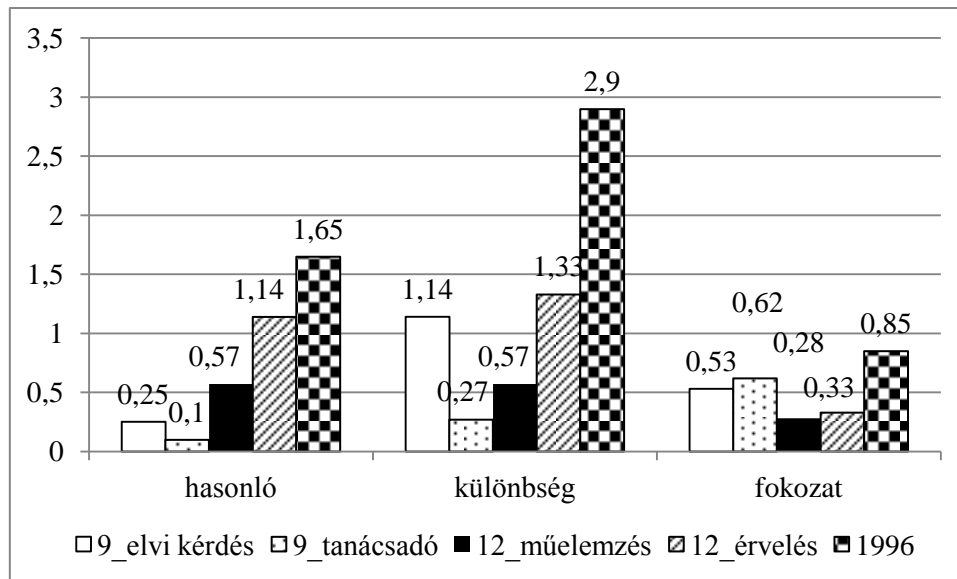
hogy a kezdők elvi kérdésében csaknem olyan gyakori a felosztás, mint a jó dolgozatokban – bár ez az arány még így is elég alacsony.



5.3.4. ábra: Belső érvforrások: meghatározás és felosztás (átlag/darab)

Weaver (1953: 86) szerint a meghatározásból származtatott érv a dolgok természetéből (*the nature of the thing*) ered, akár eleve meg van határozva a *genus*, akár a szónok alkotja meg a beszéd pillanatában. Az univerzáliai kérdésre nem tudok e helyen kitérni, de ha elfogadjuk, hogy léteznek eleve meghatározott kategóriák (például műfajok), akkor nem tekinthetjük ezeket szükségtelen köteléknek. Az érveléshez szükséges fogalmak (pl. az *árvaság*, a *sors* vagy az *iskola*) ha nem is szigorúan logikai meghatározását (Connors–Corbett 1998: 33–35) várjuk el, hanem egyéb formáival (szinonima, etimológia, leírás, példa, Connors–Corbett 1998: 35–38) is beérjük, arról nem mondhatunk le, hogy vita vagy érvelés előtt végiggondoljuk vagy tisztázzuk, miről foglalunk állást.

Hétköznapi fogalmak meghatározása az etikaoktatás célja és feladata is, de ebből a többi tantárgy is csak profitálhat. Bár az érettségi vizsga követelményrendszere hangsúlyozza, hogy a megadott fogalmakat nem kell definiálni a diáknak, a feladatmegoldáshoz, műelemzéshez szükség van a megadott szempont (pl. hangnem, nézőpont, vershelyzet stb.) megkülönböztető jegyeinek ismeretére. Nem hiszem, hogy idealizmus lenne azt gondolni, hogy a javító tanár ilyenkor azokhoz tartozik, akik számára a *nem* az igazság forrása (1953: 87), különben az érettségi dolgozat pontozása relatív lesz.



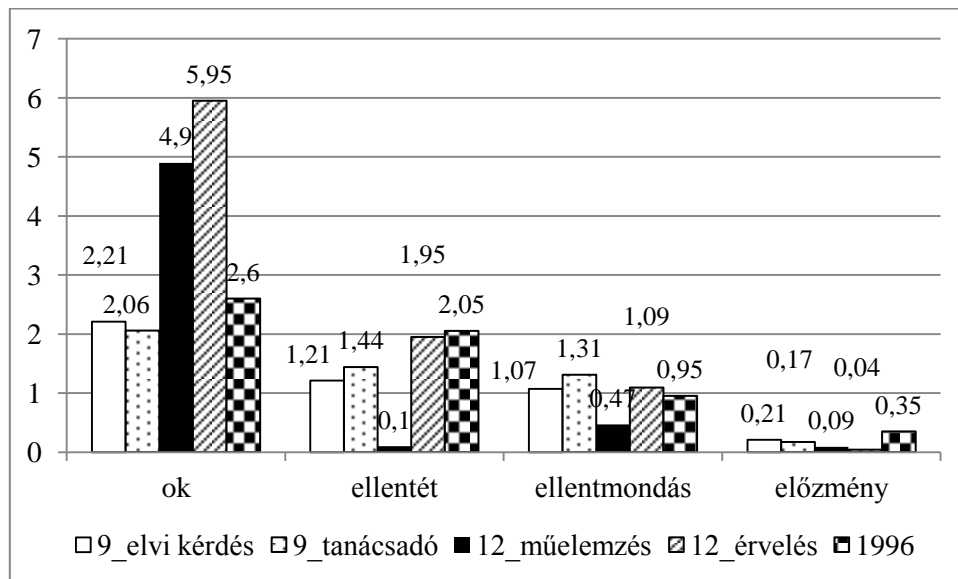
5.3.5. ábra: Belső érvforrások: hasonlóság, különbség és fokozat (átlag/darab)

Weaver a meghatározás rögzített kategóriái után a hasonlóságra (*similitude*, 1953: 56–57) is kitér, mely lényeges összefüggéseket tárhat fel, valószínűségeket állapíthat meg a dolgok között. Jól láthatóan a sikerült érettségi dolgozatok írói gyakran élnek ezzel az érvforrással, ami azért is tanulságos, mert az ő feladataik között még nem szerepelt az összehasonlító elemzés. A tanulók azonban rutinosan használják ezt a gondolkodási műveletet. A kezdőknél is gyakori, az elvi kérdések gyakran az iskola nélküli és mai világ összehasonlítására épülnek, a tanácsadó beszédnél a példa (a beszélő saját példája, ismerősök, bukott diákok stb.) gyakoribb.

A végzősök érveléseiben is előfordul, az idézett vélemény, a példák összehasonlítása szinte minden dolgozatban szerepel. Hasonlóság az elvi kérdésben: „*Az iskola olyan, mint egy reflektor: rávilágít mindenre, amire akarsz. Segít eligazodni.*” vagy a végzős érvelésben „*Olyan, mintha egy elágazáshoz érnénk az élet útján: ha jobbra mész, ez lesz a sorsod, ha balra, amaz.*” A hibás nyelvi forma ellenére felismerhető a hasonlítás logikai művelete az alábbi érvelő dolgozathoz vett példában: „*Az ő példája nagyon egyszerűen áthelyezhető a mai világra, ahol az üzlet a legfőbb mérvadó, az, ami sok ember megélhetését befolyásolja.*” Különbség végzős érvelésben: „*Gyurka nem a tettei következményeként, hanem a vallása miatt kerül a táborba.*” Fokozat az elvi kérdésben: „*A legjobb az, ha valamelyik szülőd beszél valamilyen nyelven, mert ha azt a nyelvet már kicsi korod óta próbálják megértetni veled, akkor már sokkal de sokkal előrébb vagy.*”

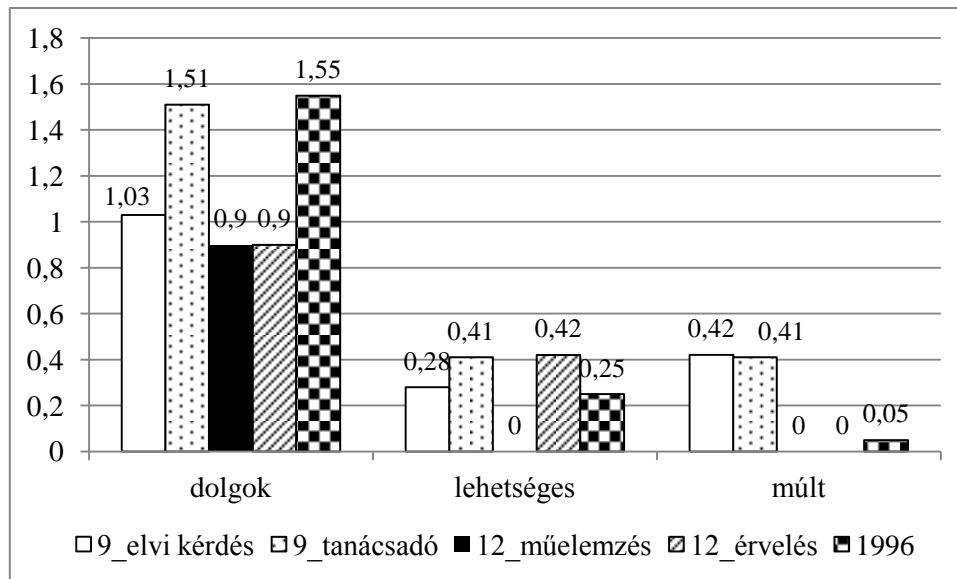
A viszony mint érvforrás bukkant fel minden dolgozatban a leggyakrabban, különösen az ok-okozati viszony (ebben a számban a nyelvi és logikai szempontból is felismerhető, de

hibás érvek is benne vannak). A végzősök érvelő dolgozataiban szerepel leggyakrabban az előzmény-következmény viszony kivételével minden ide tartozó érvoorrás. Látszik, hogy az érvelő feladat a Zwieters-féle kategóriák közül az ok-okozati viszony feltárását valóban fejlesztheti. A kezdőknél az ok-okozat, ellentét és ellentmondás is gyakori az előző érvoorrásokhoz képest. Az arány mindkét mérésben hasonló, az ok-okozati viszonyok feltárása náluk is kimutatható és fejleszthető, a számok a dolgozat rövidebb terjedelmével magyarázhatók.



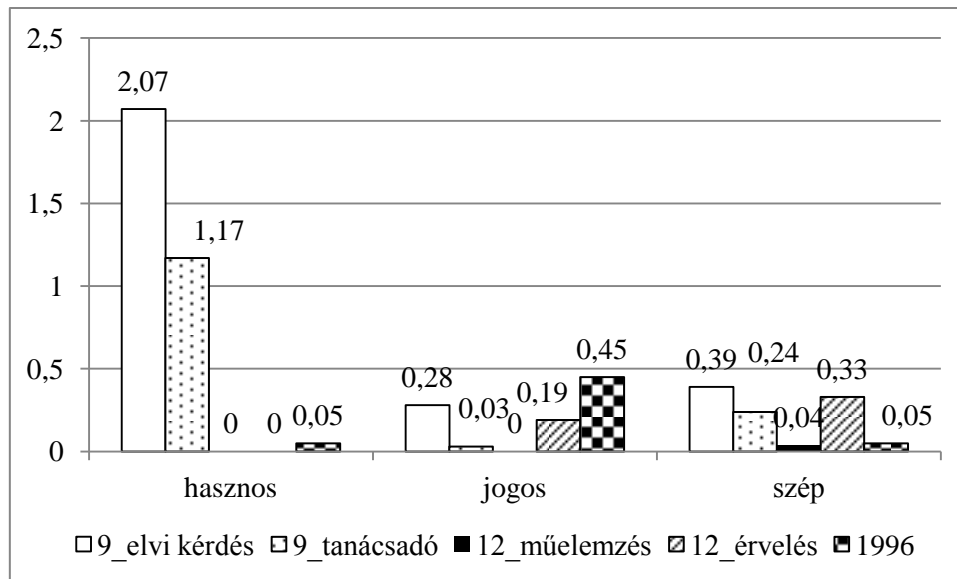
5.3.6. ábra: Belső érvoorrások – viszonyok (átlag/darab)

Néhány példa következik viszonyból származtatott érvre. Ok-okozati érv végzős érvelésben: „Árvácska egy jó, tiszta lelkű szeretetreméltó és büntetlen árva kislány, aki nem követett el semmi rosszat, tehát az idézet szerint pozitív kimenetelű sorsot érdemelne.” Ellentmondás: „Tímár bűnös ember volt, ezért az idézet alapján rossz sors várt volna rá, ám története mégis boldog véget ért, hiszen a szigeten Noémi mellett megtalálta a boldogságot.” Ellentét a tanácsadó beszédben és végzős érvelésben: „Mindig okot kell keresni, hogy miért küzdesz, nem pedig kifogást, hogy miért ne.” ; „Embert ölt, mert embertelenül bántak vele.” ; *Talán ma már az árvák helyzete sokat javult, de korábban nem volt olyan jó a helyzetük. Az árvák többségével nem igazán szerettek törődni az emberek.* A befejezésben gyakran szerepelnek a szentenciaszerű megfogalmazások, például elvi kérdésben: „Inkább gyerekként tanulj, és felnőttként arasd le tudásod babérját, minthogy iskolás éveidet ellógd és szenvedj hátralevő életedben!” Előzmény-következmény végzős érvelésben: „Zsidónak született, és így a zsidók akkori sorsa jutott neki, mely ellen semmit sem tehetett.”



5.3.7. ábra: Belső érvek – körülmények (átlag/darab)

Weaver etikai szempontból legalacsonyabb fokozatnak a körülményekből származtatott érveket tartja, mely az összes érv közül a legközelebb áll a pusztá célszerűséghez (*the nearest of all arguments to purest expediency*, 1953: 57). Ez az érv elfogadja a minket körülvevő tényeket kényszerítő erőknél, és engedi, hogy ezek irányítsák a döntést. Az „Ebben a helyzetben mi mást tehetsz?”-típusú érvek főleg a kezdők tanácsadó beszédeiben szerepeltek gyakran, láthatóan nőtt a második mérésben a számuk. Weaver ezt tartja a legkevésbé filozofikus érvforrásnak, mert megáll a tények észlelésénél, a konkrétumok szintjén. Személyek (vagy dolgok) végzős érvelésben: „*Egyet értek az idézettel, mert egy jó ember pozitív gondolatokkal rendelkezik, próbálja úgy élni az életét, hogy az mind erkölcsileg, mind társadalmilag megengedett, elfogadott legyen.*” Lehetséges-lehetetlen végzős érvelésben: „*Az ember nem tud a sorsa ellen tenni, hiszen a sorsunkat már előre megszabták.*” Múlt és a jövő tényei elvi kérdésben: „*Ha nem lennének iskolák, akkor visszatérnénk az ókorba, amikor csodaképességűnek tartották az írni, olvasni tudókat.*”



5.3.8. ábra: Speciális érvforrások (átlag/darab)

A speciális érvforrások az egyes beszédajták érvei (ld. 5.1. fejezet). A tanácsadó beszédhez például a hasznos/káros ellentétpár tartozik: „*Sok olyan ember van, aki már tud ezen a nyelven beszélni, és ha nem érték/értünk valamit, ők rögtön segítenek, és ez nagyon nagy előny.*” A kezdő csoport mindkét mérésében, az elvi kérdésben (ld. fenti példa) és a tanácsadó beszédben is ez szerepelt leggyakrabban, de az elvi kérdésben összességében több érv született, a tanácsadó beszédben az érzelmi érvek száma volt magasabb (ld. 5.2. fejezet).

Ha az iskola feladata az absztrakt gondolkodás fejlesztése is, nem szabad figyelmen kívül hagynunk Weaver említett figyelmeztetését sem, és a hasznosságon kívül más szempontokat is meg kell vizsgálnunk. A dolgozatokban a másik két érvfajta ritkábban fordult elő: jogos/jogtalan végzős érvelésben: „*Sajnos hiába próbál jóra törekedni az ember és helyesen élni, mégsem azt a sorsot kapja mindenki, amit megérdemelne. [...] Igazságtalannak tartom ezt, és azt kívánom, az élet és a sors bárcsak úgy működne, ahogy Polgár Ernő leírta.*” Szép/rút és hasonlóság végzős érvelésben: „*Azt próbálja szemléltetni az olvasónak, hogy ez egy kegyetlen, embertelen szokás, hiszen a cselédek nem veszik emberszámba, úgy tekintenek rájuk, mint a gépekre.*”

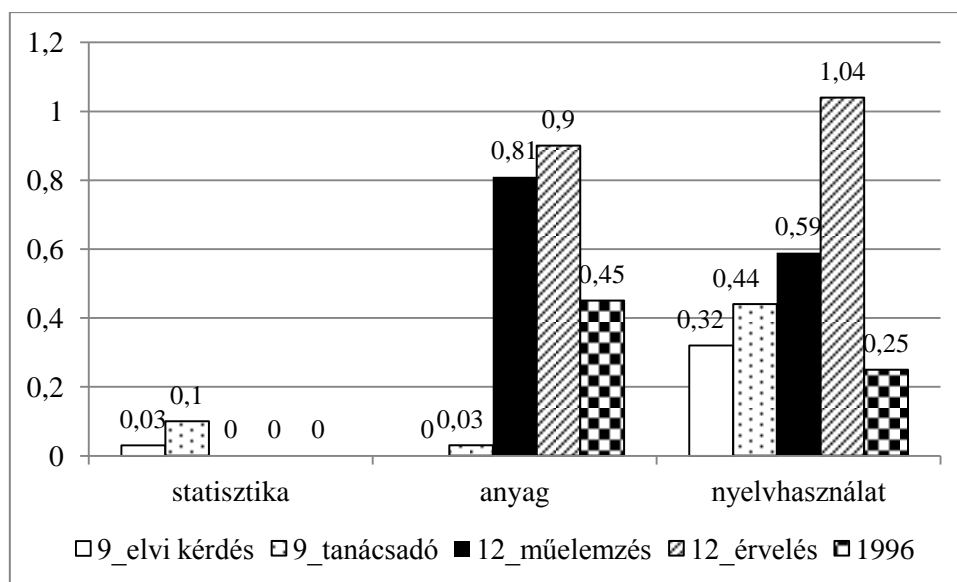
Zwiers szerint az értékelés célja, hogy tárgynak, gondolatnak, eseménynek, személynek értéket tulajdonítsunk (2004: 164), ez az iskolai élet sikerének egyik kulcsa, és a Bloom-taxonómia szerinti legmagasabb szintű gondolkodás. Az értékelés kritériumok mentén történik, ezek racionális elvek vagy kategóriák egy eszme logikájáról vagy értékéről. A tanítás feladata, hogy az értékelés módját megismerjék, erre javasolja Zwiers az ICH-módszert

(2004: 165), mely a szillogizmusépítés lépéseinek felel meg (*Issue/Idea, Criteria, How*, azaz hogyan illeszkednek a tények a kritériumokhoz).

Az értékelésre példaként a jogot, a politikát, a történelmet említi, ezek a példák a speciális érvforrásokra emlékeztetnek (hasznos/káros, jogos/jogtalan). Az etikai kérdések megítélése, megvitatása szintén a jó/rossz kritériuma, vallási és kulturális normák mentén történik, arra is alkalmas, hogy a fokozatok mérlegelésére tanítson. Emellett a tanulónak azt is meg kell tanulnia, hogy a fikciót és a véleményt a ténytől elkülönítse, például megítélje egy internetes forrás vagy a szerzői vélemény hitelességét (2004: 166). Amíg a retorikai nevelésnek része volt a logika (például a szillogizmus tanítása), ezeket a gondolkodási műveletekkel és a hozzájuk szükséges nyelvi mintákkal rendszeresen találkoztak a tanulók.

5.3.4. Érvelési hibák

A hibás érv jelentheti azt, hogy 1. az állítás nem igaz (hibás anyag), 2. nem érvényes (hibás forma). Az első eset elkerüléséhez szükséges a (szituációhoz illően precíz) háttértudás. A dolgozatokban megvizsgáltam az induktív és deduktív érvelés formáit és a gyakori egyéb hibatípusokat (Connors–Corbett 1998: 62–65, A. Jászó 2013: 254–256). Az ábrák összesítve mutatják az öt vizsgált mérésben előforduló érvelési hibákat.



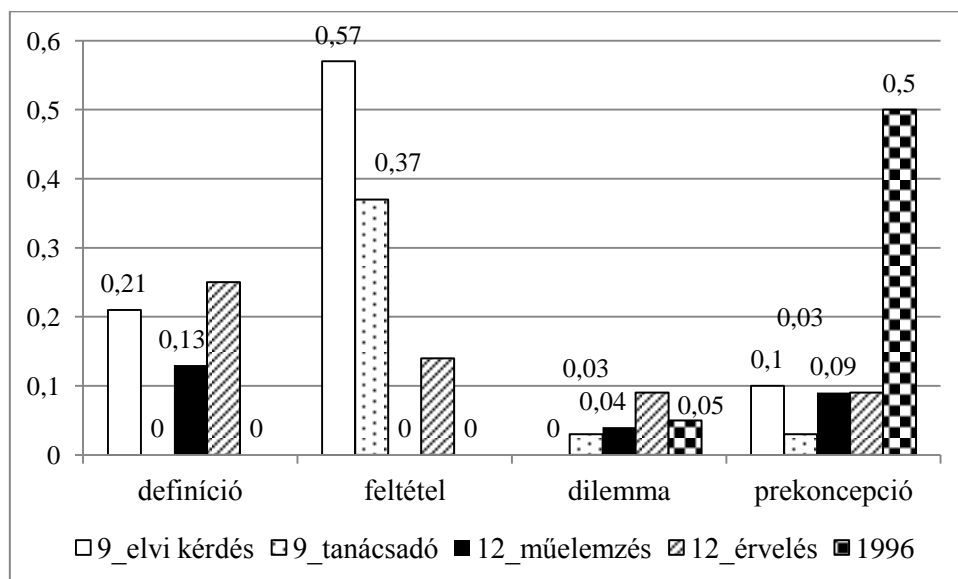
5.3.9. ábra: Hibás anyag (átlag/darab)

A kezdők érveléseiben ez a hibatípus ritkább volt, bár előfordult manipulációnak számító hibás statisztika: „*Nem mindent, de több mint a felét fogjuk használni annak, amit*

általános vagy középiskolában megtanítottak nekünk.”és hibás anyag is: „Mindenhol ugyanazt tanítják, tehát a tanulnivalód nem csökkenne.” Ennél sokkal gyakrabban fordult elő a végzősök műelemzéseiben, a tárgyi tudás, az elemzéshez szükséges kulcsfogalmak pontatlansága vagy a műismeret hiánya miatt.

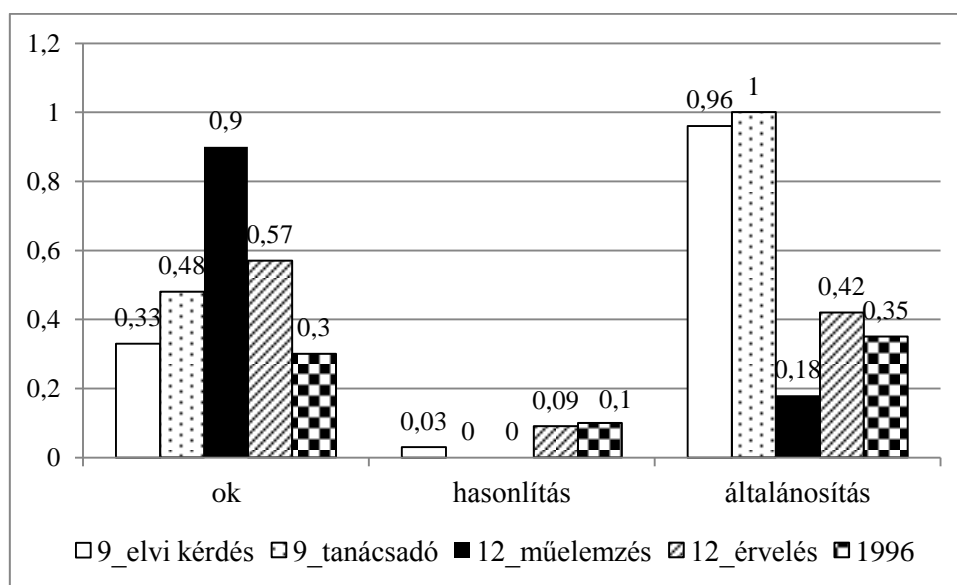
Bár a nyelvhasználat hibái külön csoportot alkotnak, de ezen az ábrán tüntettem fel azokat az eseteket is, mikor a hibás nyelvi megfogalmazás miatt nem lehet megállapítani egyértelműen az érvforrás típusát vagy nem volt érthető az érv. Például hibás a szóhasználat elvi kérdésben: „*lelkileg és fizikailag is összeomlanának.*” A kapcsolat nem érthető a hibás nyelvi megfogalmazás miatt: „*Igenis szükség van rá, különben ezeket a dolgokat nem tanulnánk meg, mint például feljebb kerülni a ranglétrán. Ezek jelentéktelen dolgoknak tűnnek, de igen fontos szerepet játszanak az életünkben.* (ha az ezek névmás a karrierre utal vissza, a tanuló eddigi érvelésének mond ellent).

Gyakran kétértelmű a nyelvhasználat, a tanuló szándéka szerint ironikus vagy humorosnak szánt, de az elvi kérdésben zavaró, a meggyőző erő rovására megy: „*De szerencsénkre az iskola áll, és tanítás is folyik benne. Élhetjük az izgalmas életünket tovább.*” „*Ha nem kezdtük volna már el 1. osztályban a matekot, most nem tanulhatnánk olyan csodálatos és érdekes dolgokat, mint például a függvények.*” vagy „*Elég fárasztó ahhoz [az iskola], hogy kellemesen aludjunk.*” A végzősöknél ez nem fordul elő, inkább a kapkodó fogalmazás okozza a hibásan megfogalmazott, érthetetlen érvek nagy számát (ezekből már az érvforrásoknál is idéztem).



5.3.10. ábra: A deduktív érvelés hibái (átlag/darab)

A deduktív érvelés alapformája a logikában a szillogizmus, a retorikában az enthüméma (Connors–Corbett 1998: 38–60). A retorika megengedi a csonka szillogizmus használatát, de a konklúzió elhagyása zavaró lehet: „*Sokan mondják a diákoknak, hogy örüljél, amíg tanulhatsz. Viszont én már hallottam olyat is, hogy valaki örül, hogy nem kell tovább iskolában tanulnia.*” A kezdők elvi kérdéseiből választott példában nem világos, hogy a tanuló miről akar meggyőzni, hiszen eddig az iskola szükségessége mellett érvelt. A kezdők az elvi kérdésben gyakran, a tanácsadó beszédben ritkábban, a végzősök érveléskor a feltételes állításból következtetnek. Így kontrafaktuális hipotézis jön létre, mint az alábbi elvi kérdésben: „*És ők [a szülők] miből [fognak támogatni]? Jó, ha eltartani tudnak, mivel ha nincs iskola, nem nagyon van munka sem, mert tanulatlan embert nem kívánnak sehol.*”



5.3.11. ábra: Hibás ok, hasonlítás, általánosítás (átlag, darab)

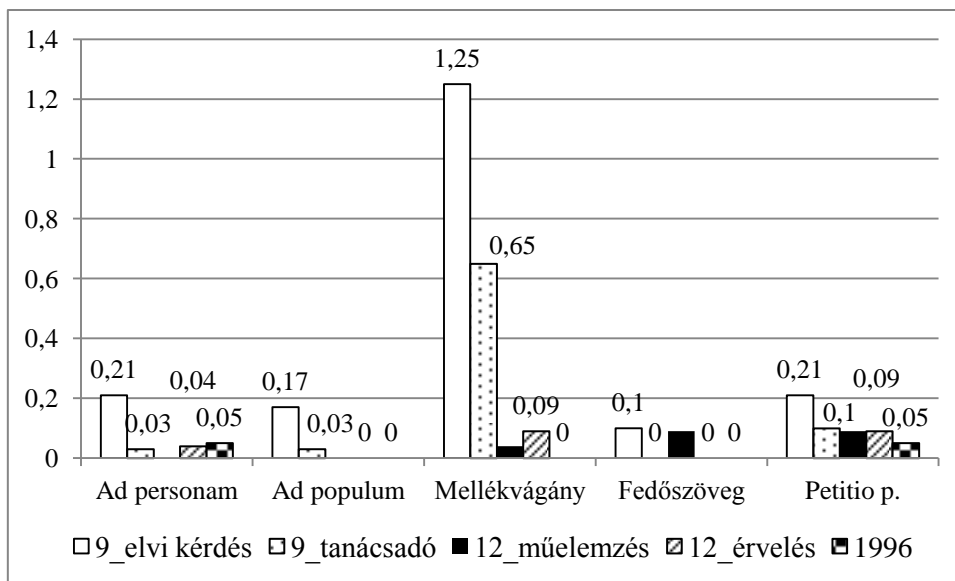
Az induktív érvelés hibái közül a végzősök műelemzésében és a kezdők érveléseiben sok példa akad hibás ok-okozati viszonyra. Egy példa elvi kérdésből: „*Hiszen gondoljunk csak bele: hogya 1. osztályban anyukánk nem írat be az iskolába, akkor honnan lennének most barátaink.*” A műelemzésekben legtöbbször a problémamegoldás azért nem sikerül sokaknak, mert félreértelmezik a szövegben szereplő kulcsokat, tehát a szövegértés, szövegelemzés terén mutatkozik hiányosság. Hibás összehasonlítás inkább az elemző dolgozatokban fordul elő, de a kezdőknél is megfigyelhető. Az elvi kérdésből vett példában látszanak a nyelvhasználati hibák és az is, hogy a pró érve cáfolattá változik, melyet a tanuló már nem tud cáfolni: „*Mindenhol, még a világ legkisebb és legszegényebb országában is tanítják a gyerekeket. Lehet, hogy nem írni-olvasni, de vadászni és halászni igen. Lehet, hogy*

mi bármennyit tanulunk is jobbnál jobb iskolákban, akkor sem fogjuk megkülönböztetni az ehető növényt a mérgezőtől. Pedig ő nem is iskolában tanult. De ettől függetlenül szerintem szüksége van az embereknek iskolákra és tanintézményekre.”

A hibás általánosítás a kilencedikesek dolgozatainak leggyakoribb hibatípusa, mindkét mérésben hasonló az eredmény, a tanácsadó beszédekben minden dolgozat átlagosan egy ilyen hibát tartalmaz. Az előbeszéd megengedőbb a hibás általánosítással, a túlzással, a hanyagabb minősítőhasználatával szemben, de írásban, főleg az elvi kérdésben ez nem engedhető meg: *„Egy gyereket sem fog érdekelni a kémia, matek, fizika vagy hasonló, ha a szülei megpróbálják neki otthon tanítani.”* vagy *„Nem lennének normális munkahelyek sem. Mindenki ellustulna.”*

Az önálló gondolkodás megkerülésére szolgál a prekoncepció is. Az elvi kérdésben a leggyakoribb, és az érvelés őszintesége sokszor kétségbe vonható miatta: *„Minden embernek szüksége van az iskolában tanult alapismeretekre, igaz, nem mindent fogsz használni a jövőben, de csak hasznodra válhat az, amit megtanulsz.”* A prekoncepció másik esete fordul elő a végzős csoportokban és az érettségi dolgozatokban. Már említettem, hogy a kétszintű érettségi vizsga szövegalkotási feladata ismeretlen probléma megoldását tartja fontosnak, ezért a betanult értékelések, „koncepciók” nem használhatók fel a relevancia megsértése nélkül. A régi típusú érettségi vizsga több lehetőséget nyújtott a betanult értékelés felhasználására, a bírálók több érettségi dolgozat esetén kiemelték, hogy nem érzik hitelesnek, ezeket az eseteket tüntettem fel az ábrán.

Poliszillogizmusra csak az elvi kérdésben találtam példát, de ez sem szabályos, mert a végén önellentmondáshoz vezet, mint a következő, elvi kérdésből vett példában: *„Aztán, mikor gimis lesz az ember, már a tanulnivaló is egyre gyarapodik, nagyobbak lesznek az elvárások, egyre drágább lesz az iskola, több lesz a kiadás, és a végére az ember már úgy érzi, hogy tényleg szükség van erre?”*



5.3.12. ábra: *Petitio principii*, *Ad-érvek*, *mellékvágány* és *fedőszöveg* (átlag, darab)

Az 5.3.12. ábra néhány ritka hibatípust és a mellékvágány eseteit mutatja. Látható, hogy az elvi kérdésben fordult elő minden az ábrán szereplő hiba a legtöbbször, ezt az elvont probléma (*thesis*), és az érvelésben való gyakorlatlanság magyarázhatja. Gyakorlatlanságra utal a *petitio principii*, a tanuló az elvi kérdésben az iskola szükségességét nem definiálja: „Amúgy az iskolában szerzel barátokat, akik akár életed végéig is a barátaid lehetnek. És minél több barát, annál több kapcsolat. Ha kell valami segítség, ott a telefon vagy más és meg tudja csinálni.” vagy „Ha nem tanultuk volna meg az első osztályban a számok használatát, 5.-ben pedig a koordináta-rendszert, akkor most nem tudnánk alkalmazni, ezáltal pedig nem kapnánk jó jegyet.”

Csúsztatáshoz is vezet a *reductio ad absurdum* az elvi kérdésekben: „Lehet, hogy senki sem gondolkodna vagy már nem tudna gondolkodni, és akkor kitör a káosz.” Maxima egy kis változtatással érvelési hibává válik ugyanebben a korpuszban: „Hiszen az élet nem tanít meg minket mindenre. sok dolgot csak az iskolában tapasztalhatunk és tanulhatunk meg.” Az eredeti mondás lényege volt, hogy az iskolai tudás az életre készít fel, a megváltoztatott forma épp az ellenkezőjét sugallja, legalábbis ebben a megfogalmazásban.

Két *ad-érvre* szeretnék még példát hozni, mindkettő az elvi kérdésekből származik. *Argumentum ad populum* elv kérdésben: „Ha nem járnánk iskolába, nem élnénk át őket [vicces és érdekes dolgokat] és nem tudnánk, mi a jó és mi a rossz. Nem tudnánk értékelni, amink van. Meg lehet, hogy most is így van egy-két embernél, de ez a saját hibája. Hisz megpróbálták segíteni rajta/rajtuk.” Az előítéletek kialakulását is követhetjük az alábbi érven: „Sok osztálytársam és ismerősöm van és volt, aki csak azért látogatta az iskolát, mert

kötelező. Őt nem érdekelte a tanulás, csak a buli és az örülködés. Lázadó viselkedése egyre zavaróbb lett, tanulmányi eredménye romlott és az osztályközösséget is rontotta. Az ilyen gyerekek inkább ne járjanak iskolába, mert még azt is hátráltatják, aki tanulni szeretne.” Egy különös okfejtés *argumentum ad lazarum* érvét idézem utolsóként, szintén *reductio ad absurdum* részeként szerepelt egy elvi kérdésben: „[Ha megszűnnének az iskolák] *Egy csomó pénz ráment az iskolaépületre, most meg a lebontására.*”

Perelman szerint a hatásos diskurzus feltétele, hogy a beszélő csak a hallgatóság által elfogadott tézist választhat, ebben Arisztotelész véleményét fogadja el (Perelman 1982: 21–22). Ehhez azonban ismernie kell a hallgatóság által elfogadott értékeket (Perelman 1958: 99–107), hierarchiákat (107–112) és megegyezéseket (87–99). Ezért hasznosak az érvelési gyakorlatok, a tanári reflexió segíthet abban, hogy az érvelési hibákat megismerje és elkerülje a tanuló.

Az írásbeli érvelési gyakorlatok (szónoki előgyakorlatok) a Zwiers által említett 12 készség mindegyikét fejlesztik, ebben a fejezetben az értékelést emeltem ki. Az ítéletalkotást az érvforrások ismerete megkönnyítheti. Ha a szaktanár azt látja, hogy például a hibás általánosítás vagy az ok-okozati viszony hibája gyakori a csoportban, kiemelheti ezt a készséget, és fejlesztheti egy téma kapcsán, akár a Zwiers által mellékelte gyakorlatok segítségével (2004: 82–89). Zwiers azt javasolja: tegyük fel a kérdést, miért történt a dolog, és mi lett a következménye. A hipotézisépítés után meg kell szerezni vagy összegyűjteni a szükséges háttértudást, megismerni az okot, hogy a hatást feltárhassuk, vagy az ok-okozat alapelveit kell feltárni. Ezek az „alapelvek” mai világunkat is alakítják, ezért nem lehet ezt a készséget „légüres térben” fejleszteni, csak az adott tudományterülettel összefüggésben. A gondolkodásfejlesztés eredményének pedig nemcsak az anyanyelvtanítás, hanem a többi tantárgy is hasznát veszi.

5.3.5. Az érvek vizsgálata a Toulmin-módszerrel

Az érvelési hibák problémájára megoldást nyújthat, ha az érveléseket megvizsgáljuk a Toulmin-módszerrel, hiszen az elmélet egyik fő előnyeként emlegeti a szakirodalom (pl. Golden–Berquist–Coleman 1978: 379), hogy az érvet kisebb részekre bontja. Így az esetleges hiányosságokat, hibákat (manipulációt) könnyebben azonosíthatjuk.

Stephen Edelston Toulmin, a híres angol filozófus 1958-ban publikálta valószínűsége épített érvelési modelljét, amelynek hat elemét az 5.3.12. táblázat mutatja. (Az elmélet összefoglalását magyarul lásd Bencze 2003: 13–29; Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 328–333, A. Jászó 2013: 240–248). Mivel a magyar nyelvű terminológia nem egységes, az 5.3.12. táblázatban az angol kifejezések mellett megadom a magyar nyelvű variánsokat, ezek közül a továbbiakban aláhúzással jelölöm, amelyeket (A. Jászó 2013: 241. alapján) a fejezetben használok. Az érv szerkezete a részekre bontás után vizuálisan ábrázolhatóvá válik, így kimutatható például a csúsztatás vagy a hibás indukció (Cooper 1989: 50).

5.3.12. táblázat: Egy érv szerkezete (Toulmin 1964: 97–107 alapján)

Az érv eleme	Funkciója
Tényállítás, <u>adat</u> (<i>data</i>)	Az állítás alapja, a tulajdonképpeni szillogizmus kis premisszája: <i>Harry haja vörös (látom)</i>
<u>Állítás</u> (<i>claim</i>)	Következtetés a tényből: <i>Harry haja nem fekete</i>
Garancia, biztosíték, <u>igazolás</u> (<i>warrant</i>)	Minőségi ugrás, alapelv, a következtetést lehetővé teszi, hídként kapcsolja össze a kettőt (nagy premissza: <i>Ha valami vörös, akkor nem lehet fekete.</i>
Támogatás, <u>megerősítés</u> (<i>backing</i>)	Kategorikus állítás, általános érvényű törvény, szabály: egy újabb tény is lehet (a példánál a fizikai törvény)
Megengedés, <u>cáfolat</u> (<i>rebuttal</i>)	Ha az eset kivétel a szabály alól (a példa esetén a fekete hajra rásütő nap)
Minősítő (<i>qualifier</i>)	Az állítás erősségét adja meg: <i>lehetséges, valószínű, biztos</i>

Az érvnek természetesen nem kell minden esetben minden elemet explicitté tennie. A biztosíték például gyakran triviális, ahogyan az 5.3.12. táblázatban szereplő példában is, ilyenkor természetesen elmaradhat, hasonlóan a támogatáshoz. Ha az állításunkat megtámadják, vagy mi cáfoljuk meg valakinek az állítását, akkor viszont az eddig implicit biztosítékot, támogatást explicitté kell tennünk (Toulmin 1964: 106). Nagyon fontos, hogy a biztosíték és a tény ugyanabból az érvelési mezőből kerüljön ki, mint az állítás, mert ugyanaz a kijelentés lehet elfogadható és nem érvényes attól függően, melyik mezőben vizsgáljuk.

Például: *A bálna emlős*: érvénytelen; *A bálna emlősként osztályozható*: érvényes (Toulmin 1964: 14).

A gyakorlati érvelést Deák felirati beszédének egy érve és reklámszövegek segítségével mutatja be Adamikné Jászó Anna (2013: 244–248). Hosszabb érveléseket diagram segítségével ábrázol Martha Cooper (1989: 58–59). Tanulók dolgozataiban nem mindig épülnek ilyen szépen egymásra az egyes elemek, mert sokszor nem maradnak meg egy állításnál vagy a téziséknél (*main claim*, Cooper 1989: 58), hanem már a következő állítást, gondolatot írják le, a közben lévő lépések kihagyásával (*sub-claim*, Cooper 1989: 59). Egy teljes dolgozat elemzését mellékletben közlöm (M 5.)

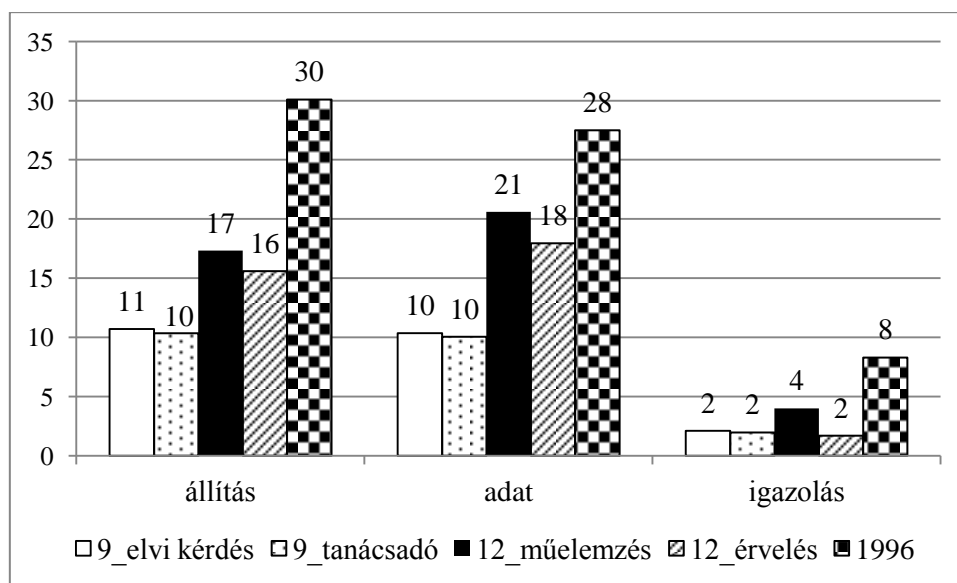
A jó emberek olykor megpróbáltatásokon mennek keresztül	ADAT
és <i>talán</i> nehéz az életük, nehéz sorsuk van elrendelve,	MINŐSÍTŐ, CÁFOLAT
de a végső jót elnyerik.	ÁLLÍTÁS
A vallásos emberek pedig hisznek a felsőbb hatalomban, Istenben, aki az emberi élet mozgatója és bírója.	IGAZOLÁS
Ezek pedig létfontosságú dolgok,	ÁLLÍTÁS
mert ezek nélkül semmire sem megyünk az életben	IGAZOLÁS
és mindamellettt hogy az alapismereteket elsajátíthatjuk,	ADAT
egy csomó fontos dolgot is megtanulhatunk	ÁLLÍTÁS
illetve rávezet arra is, hogy mi érdekel minket igazán.	ÁLLÍTÁS

5.3.13. ábra: Két példa elemzése a Toulmin-módszerrel

Az 5.3.13. ábra két érv szerkezetét mutatja be a Toulmin-módszer segítségével, a példákban is látszik, hogy a nyelvi megoldás sokszor zavaros, bizonytalan. Az elsőben a sorsról ír a tanuló, az állítást cáfolat és igazolás is támogatja. A másodikban az olvasásról és a számolásról ír, két állítást tesz az iskola szükségességéről, ezek azonban nincsenek eléggé kifejtve ahhoz, hogy meggyőzők legyenek:

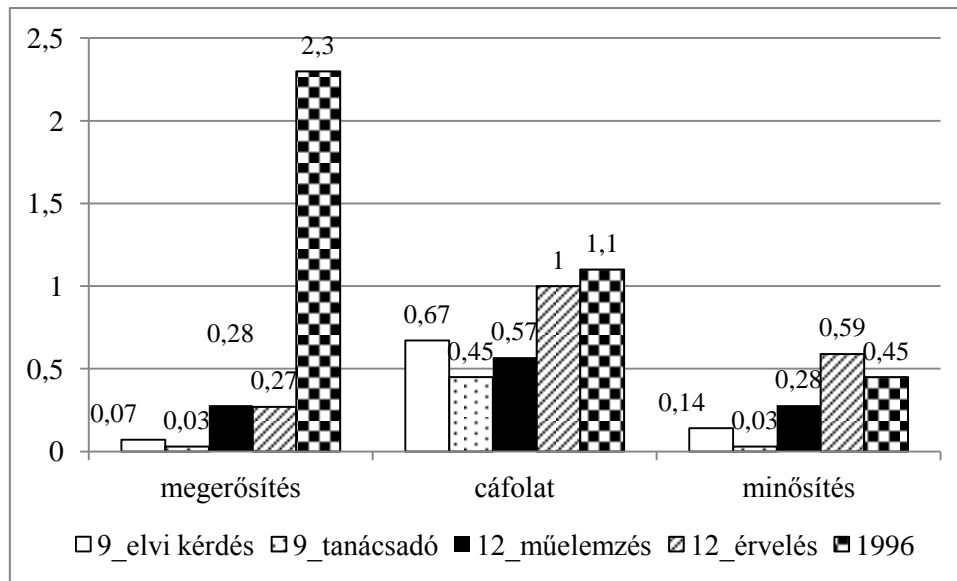
A kezdők érvelő fogalmazásaiban az adatok és az állítások száma kiegyensúlyozott, a tanácsadó beszédben mindkettőre kevesebb példa akad, ezt magyarázhatja, hogy az érzelmi érvelés előtérbe került ebben a feladatban (ld. 5.2. fejezet) Az érettségi dolgozatok

terjedelmesebbek, így természetesen több adat és több állítás található bennük. Nagyon érdekes viszont, hogy bár ezek elemző és nem érvelő dolgozatok, mégis gyakori az igazolás és a megerősítés (talán emiatt tartották meggyőzőnek őket a magyartanárok). Ha az átlageredményeket nézzük, a kezdők minden negyedik-ötödik adat-állítás párt támasztanak alá igazolással. Alig találhatunk minősítést és cáfolatot, leginkább a *talán* és a *valószínűleg* fordul elő. A fent idézett példa is mutatja, hogy nagyon kevés az igazán kifejtett állítás, sokszor nehéz eldönteni, hogy melyek az összetartozó kijelentések vagy az adat a fő kérdéshez vagy az előző állításhoz kapcsolódik. Érezhetően inkább az állítások mennyiségére, nem annyira a minőségére figyelnek, éppen a végiggondolás, alátámasztás hiányzik, ezért is tartottam tipikusnak a fenti példát.



5.3.14. ábra: Az érvek elemzése Toulmin-módszerrel 1. (átlag, db.)

Az műelemző dolgozatban az állítások és az adatok száma elmarad a jó érettségi dolgozatoktól, amit részben indokolhat az is, hogy a dolgozatra 90 perc, az érettségire 240 állt rendelkezésükre. Az adatok és állítások számát megvizsgálva tanulságos, hogy az érettségi dolgozatokban az állítások száma kevéssel megelőzi az adatokét, a végzős műelemzésekben viszont sok a „kósza” adat, melyekhez nem fűződik állítás, csak a tanuló tárgyi tudását hivatottak bizonyítani. Az érvelő dolgozatban mind az adatok, mind az állítások száma csökken, kevesebb az igazolás, viszont többször jelenik meg cáfolat.



5.3.15. ábra: Az érvek elemzése Toulmin-módszerrel 2. (átlag, db.)

Az érvek elemzése Toulmin-módszerrel bizonyította, hogy gyakran hiányzik a kapcsolat adat és állítás között. A jól sikerült érettségi dolgozatok explicitté tudták tenni ezt a kapcsolatot. Az érvforrások segítségével megteremthető a kapcsolat adat és állítás között, így valóban érvvé válnak a kijelentések. Az értékelésre a hétköznapi életben is szükség van, az iskolának ezt a gondolkodási készséget is árnyalni és tudatosítani kell. Az értékelés sokszor szubjektív, magyarázatot igényel, ezért az érvtípusok elsajátítása mellett a nyelvi kifejezőképesség fejlesztését igényli.

Ludo Verhoeven (2000: 389–404) bemutatja azokat a tanítási modelleket, amelyekkel javítható a diákok iskolai teljesítménye, kiemelve a tanári „állványozás” szerepét (*scaffolding*) és a kooperatív tanulás jelentőségét. Így a tanulóknak lehetőségük van arra, hogy egyenlő félként vegyenek részt a csoport munkájában eltérő szociokulturális háttérük vagy képességeik ellenére is. Zwiers (2004: 164–166) szintén a *scaffolding* jelentőségét hangsúlyozza, szerinte páros munkában megegyezhetnek a tanulók az értékelési kritériumokban, ezzel felismerik, hogy különböző nézőpontok léteznek, az öntudatlanul használt kritériumokat tudatosíthatják, véleményük, morális gondolkodásuk így árnyaltabb lesz. A tanárnak pedig mutatnia kell, hogyan lehet kritikus, értékelő kérdésekkel kétségbe vonni a szöveg állításait. A kritikai gondolkodás fejlesztésére irányuló módszerek (pl. Bárdossy–Dudás–Pethőné Nagy–Priskinné Rizner 2002) célja is hasonló. Az érvforrások és az alapjukat képező gondolkodási műveletek létfontosságúak a gondolatmenet kialakítása szempontjából is.

Mivel a szövegalkotási feladat retorikai szituációt teremt, az 5. fejezet a feltalálás fázisát vizsgálta tanulói dolgozatokban, szövegalkotási stratégiák után nyomozva. A méréshez segítségül hívtam Zwiers (2004) 12 gondolkodási készsége közül nyolcat. A műfaj mint séma és prototípus szerepét vizsgálva kiderült, hogy az elvi kérdés és a tanácsadó beszéd műfaja segít a feladatot problémaként újraértelmezni és az érvelés segítségével megoldani. A műfaji elvárások, a diskurzusközösség elvárásainak ismerete a relevancia megteremtéséhez fontos, akár szónoki előgyakorlatról, akár érettségi esszéről van szó.

Az esszé követelményeinek teljesítéséhez az értelmi és az érzelmi érvelés lehetőségeit is gyakorolni kell. A tanulónak tisztában kell lennie az érzelmi érvelés szabályaival és korlátaival, ismernie kell a bevezetés és a befejezés konvencióit a diskurzusközösségben. Az *éthosz* lehetőségeinek kihasználása azért is szükséges, mert a felmerülő fogalmak erkölcsi tartalmát az érvelő dolgozatban ismerni kell. A szerzői álláspont feltárásához, az őszinteség látszatának megteremtéséhez, a manipuláció felismeréséhez is szükséges tisztában lenni az etikai aspektusokkal. A megfogalmazás és az átélés szerepét, a szavak erejét és az érzelmi manipulációt szintén ismerni kell (*pathosz*).

Az értelmi érvelés és a tudományos diskurzusba beilleszkedés szabályainak megismerését, az ítéletalkotást segítik az érvforrások: a külső érvek megítélése a kritikus gondolkodást, a definiálás és az összehasonlítás gondolkodási művelete az érvelés objektivitását, a viszonyok ismerete a logikai műveletek alkalmazását és helyes nyelvi megformálását, a körülmények mint érvforrások ismerete pedig erkölcsi kérdések differenciáltabb megítélését, a világismeretet segíti elő retorikai problémamegoldási stratégiaként. A következő fejezet a szintézisteremtéssel, az elrendezés szerepével foglalkozik.

6. ELRENDEZÉS (TAXISZ, DISPOSITIO)

„Az elrendezés az a tevékenység, amellyel az anyaggyűjtés során feltárt dolgokat sorrendbe rakjuk, hogy mindent a megfelelő helyen mondhassunk el.”

(Rhet.Her. 3,9,16, 2001: 63)

A beszédrészek szerkesztésének és elrendezésének tana szintén a gyakorlatban érlelődött ki, és vált az iskolai fogalmazástanítás részévé. Platón írja: „(...) minden beszéd testének olyan felépítésűnek kell lennie, mint egy élőlénynek: nem hiányozhat a feje vagy a lába, hanem eleje, közepe, vége kell hogy legyen, amelyek egymáshoz is, meg az egészhez is odaillesenek” (*Phaidrosz* 51, 264C, 1994: 116). A dialógusban már Szókratész is élcelődik a korabeli (szofista) retorika tanain a sokféle kötelező beszédrészeiről (51,266E–267A, 1994: 120–121). Két elvet nevez meg: 1. „sokféle szétszórt dolgokat együtt látva egy ideába foglaljuk össze avégett, hogy minden egyedi dolgot meghatározzunk és így tegyük világossá a tárgyat, amelyet éppen fejtegetni akarunk”, 2. „az ideát ismét alfajokra tudjuk tagolni, mégpedig azoknak természetes illeszkedése szerint” (49, 265D–E, 1994: 118–119).

Cicero (*A szónokról* 1,31,142–143, 2012: 238) hangsúlyozza, hogy a szónok második feladata, hogy a feltaláltakat „nemcsak sorrendben, hanem valamiféle fontosság és megítélés szerint el is rendezze és össze is állítsa”. Az ítélőképesség és a szintézisalkotás nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az összegyűjtött anyagot valóban a retorikai szituációhoz illővé tegyük. Ezért, bár a gondolatmenet megalkotását tekinthetjük a feltalálás részének is, az elrendezésről szóló fejezet két fő részre oszlik: a gondolatmenetnek (6.1.) és a beszéd részeinek (6.2.) megszerkesztésére. Sajnos az előző és a következő fejezettel ellentétben itt kevesebb példát tudok idézni, mert kontextusból kiragadva értelmetlen, félrevezető lenne egy-egy mondat idézése, a teljes bekezdések, beszédrészek idézése viszont szétfeszítené a fejezetet.

6.1. A gondolatmenet és a gondolkodás-lélektani jegyek

A 6.2. fejezet bevezetőjében utalok arra, hogy Arisztotelész a tételt és a bizonyítást tartotta a szónoki beszéd két kötelező részének, a klasszikus retorikák az ügyállásokhoz, a beszédfajtákhoz és a szillogizmushoz kötik az érvek elrendezését, a gondolatmenet összeállítását. Gyakran a katonák csatasorba állításához hasonlítják az érvek „felállítását” (pl. *Rhet.Her.* 3,10,18; 2001: 64), általában a nesztóri rendet ajánlják: „az első helyre egy szilárd érvet kell helyezni, a végére a legszilárdabbat, a gyöngébbeket középre” (Quintilianus 7,1,10; 2009: 454). A gondolatmenetről szintén Quintilianust idézem: „Az okfejtésből áradó meggyőző erőnek ugyanis folyamatosan növekednie kell, mégpedig a bizonytalan érvektől haladva a leghatásosabbak felé; legyenek bár azonos fajták vagy különbözők” (7,1,17; 2009: 455).

A gondolatmenet megszerkesztése Zwiers rendszere szerint a már említett gondolkodási műveletek, tehát az elemzés, összehasonlítás, kategorizálás és osztályozás, ok-okozati összefüggések felismerése utáni szintézisalkotás. Új koncepciókat alkotni háttértudásunk felhasználásával kreatív, de bonyolult művelet, és a legnehezebben tanítható. Három lépését nevezi meg: az alapstruktúra feltárását (elemzés), a kapcsolatteremtést, összehasonlítást, nagyobb perspektívába emelést, és végül az elemek új mintába kombinálását, amely új látásmódot teremt. A szintézis lényege az összhangba hozás, „szinkronizálás” (*syn*) és az állásfoglalás, véleményalkotás (*thesis*) kapcsolata (2004: 135). Ez a rövid összefoglalás is mutatja a szintézis- és a szillogizmusalkotás hasonlóságát. A fogalmazás logikájával kapcsolatban tárgyalja az indukciót mint az egyediből az általánosra való következtetés – tehát az általánosítás, kategorizálás, tudományos megfigyelés alapját – Willis (1973: 10–13). A dedukció az általánosból az egyedire következtet, deduktív konklúziót von le, például a szillogizmus vagy az enthüméma (30–39).

Az induktív következtetést Acsay (1889: 189–192) az ítéletalkotáshoz kapcsolva is tárgyalja, a tanúságtétel (206–212) és a dedukció (212–224) mellett. Az értekezésről írja: „De lelkünk ily ismerettel, pusztá leírással meg nem elégszik, mert ezek mind csak egyes tárgyakra, jelenségekre vonatkoznak, [...] s csak akkor van igazi értékök, ha az oksági viszonyt is megállapítjuk. S így van ez minden ismeretkörben; lelkünk arra ösztönöz, hogy az egyes ismeretek egymáshoz való viszonyát is megállapítsuk: általános érvényű igazságokra törekedjünk” (1889: 175).

Az értelmi tevékenység módjait két csoportra osztja, az ismeretek általánosításának módjaira (leírás, felsorolás, elvonás, általánosítás, *inductio*, *deductio*) és a fogalom

meghatározására és felosztására. Az *inductio* az egyes esetekből és okaikból az egyes csoportokra és okaikra következtet, az értekezés fontos célja ezek kimutatása (1889: 178). Az *inductio* igazsága tovább általánosítható; a *deductio* „azon lelki működés, a mely az általános igazságok alá egyes, eddig ismeretlen tényeket vagy csoportokat foglal” (1889: 179). Az általános igazságot még széleskörűbbé tesszük általa, az egyes igazságok következményeit a segítségével vezetjük le, de csak akkor „becses”, ha minden kétségen felül áll (1889: 179–180).

A retorika- illetve fogalmazástaniással foglalkozó tankönyvek, például Weaver (1961) Willis (1973) vagy Acsay (1889) is kitérnek a bekezdés vagy szakaszépítés szabályaira. Acsay – aki, mint a 2. fejezetben többször említettem, kiválóan ismerte Bain könyvét, le is fordította magyarra – hangsúlyozza, hogy a mondatok helyes megszerkesztése és világossága mellett összeszerkesztésük is helyesen kell hogy történjen (1889: 69–75). Az egyensúlyos mondat („*Eötvös a bánat és vigasz költője, a szerencsétlen és elnyomott osztályok szószólója*, Gyulai Pál) mellett tárgyalja az egyensúlyos szakaszt, melynek bevezető mondata jelzi az előzővel való szoros összefüggést, és lehetőleg világosan a fő gondolatot is (1889: 94). A jó szakasz ismérvei az egység (csak a fő gondolatra vonatkoznak az állítások) és a következetesség (a főgondolatot „felvilágosító” állítások helyes logikai egymásutánban következzenek, ne legyen bennük egy mondat sem, amely nem oda tartozik (1889: 96). Mivel a vizsgált dolgozatokban a tételmondat megfogalmazása és a bekezdésszerkesztés jelentette a legnagyobb problémát, érdemes idézni Acsay példáját, mely az arányosan megfogalmazott hasonlítást mutatja Petőfi és Arany összevetésével:

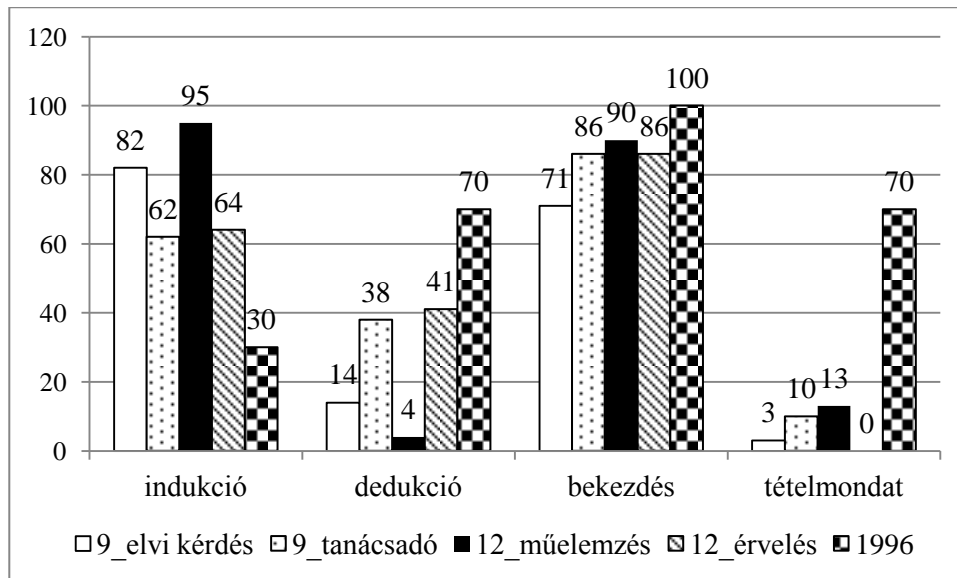
„A barátság, mely a két költőt összefűzte, ép oly nemes volt, mint őszinte. Mily különbség köztök s egy eszme és érzés rokonszenvénél fogva mégis mily hévvel fornak össze szíveik! Petőfi heves, szilaj ifjú, erélyes szellem, a kinek a dacban, küzdelemben mintegy kedve telik. Arany nyugodt férfiú, megtört erélyű, a ki kerüli a zajt s inkább magában évdődik, mintsem küzdjön. [...]

Petőfi költészete az ifjúságé, Arany költészete az érett koré, amabban megtaláljuk az ifjúság sok nemű bús és derült fölindulásait, eget ostromló vágyát, édes csalálmait, gyönyörét, büszkeségét, sőt, hóbortjait is, emebben az élet egész komoly hangulatát, férfias küzdelmét, csalódásait, vigaszát, humorát és megnyugvását az erkölcsi rend vas kényszerűségében.” (1889: 89–90)

A méréseken a gondolatmenet meglétét az alábbi öt szempontból mértem:

1. Jól megfigyelt tényekből, példákból, adatokból általánosít.
2. Elegendő számú példát, tényt, adatot figyel meg.
3. Nincs prekoncepciója.
4. Képes általános érvényű igazságokból a kérdéses egyedire következtetni.
5. Érvelése megfelelően kifejtett, alátámasztott, formailag helyes.

A 6.1.1. ábra az indukció és a dedukció jelenlétét mutatja az öt korpuszban. Az elvi kérdés esetén az induktív gondolatmenetek aránya meghaladja a 80, a műelemzésben a 90% - ot. A tanácsadó beszéd és a végzős érvelés esetén csak 60% ez az arány. A tanácsadó beszédben az „általános igazság”, amelyből kiindult az érvelés, az volt, hogy az iskola hasznos, ezért jóval kevesebb volt a mellékvágány is. Erre az előző fejezetben, az érvelési hibák tárgyalása kapcsán is utaltam. A végzősöknél az idézethez kapcsolódó állásfoglalás adott alkalmat a dedukcióra. Az elvi kérdésben a legtöbb önellentmondás forrása viszont éppen az volt, hogy a tanuló gondolkodás, példagyűjtés közben jött rá valamire, ami felborította vagy „mellékvágányra futtatta” az addig leírtakat.



6.1.1. ábra: Indukció, dedukció, bekezdések és tételmondat (%)

A gondolatmenet megalkotása időigényes tevékenység, sok tanuló azért is ragaszkodik a hibás „stratégiához”, mert fél, hogy kicsúszik az időből. A műelemzésben az induktív gondolatmenetek nagy száma annak volt köszönhető, hogy a bevezetésben a tanulók csak megismételték a feladatot, de nem helyezték új síkra a problémát, illetve pályaképpel, a keletkezéstörténettel foglalkoztak, és írás közben, a részlet logikáját követve elemezték a művet. Az 1996. évi érettségi dolgozatok 70%-a deduktív, bár itt is gyakran a vers gondolatmenetét vagy az epikus mű cselekményét követi a szerző, a bevezetésben már általában elkötelezi magát valamely álláspont mellett. Ez nem minden esetben preconcepció (lásd az előző fejezetet), a műelemzés törekszik a tézis alátámasztására.

A bekezdésszerkesztés adatait az utolsó oszloppal, a tételmondatok arányával összefüggésben értelmezem. Jól látszik, hogy az elvi kérdésben a tanulók majdnem negyede nem használt bekezdéseket, a tanácsadó beszédben ez az arány 20% alá csökken. Még a végzősök között is van olyan tanuló, aki nem, vagy nem szabályosan használja a bekezdéseket (például egy mondaton belül, a sortörésnél beljebb kezd). Az érettségizők mind a húsz dolgozata bekezdésekre tagolódnak. Ha azonban abból indulunk ki, hogy a bekezdés alapja a tételmondat (*topic sentence*, Willis 1973: 82), akkor a pusztán formális „beljebb kezdés” nem fogadható el a gondolatmenet tagolásaként, hiszen nem vezeti, hanem félrevezeti az olvasót.

Az elvi kérdésekben, a tanácsadó beszédben és a műelemzésben alig volt olyan tételmondat, amely egybeesett a bekezdés határaival. A végzős érvelésekben általában tézist találunk a dolgozat elején, de az egyes bekezdésekben a tétel lebontása nem jelenik meg explicit módon. Az érettségi dolgozatokban viszont a tanulók majdnem háromnegyede szabályos, tartalmas bekezdéseket szerkeszt, amelynek magja valamely fontos kijelentés. Acsay szintén nagy jelentőséget tulajdonít a szakasz (bekezdés) szerkesztésének, szerinte a rövid szakasz akkor hasznos, ha különösen rá akarjuk valamire irányítani a figyelmet (1889: 104). Ezzel szemben a diákok dolgozataiban gyakori az egymondatos bekezdés, amely sem az előtte, sem az utána következőkkel nem függ össze.

Acsay szerint arra is érdemes figyelni, hogy a szakasz végén lehetőleg nyomatékos mondat legyen (1889: 108), ez is csak ritkán figyelhető meg. *„Bár sok elemző osztja három egységre a verset, és maga Vörösmarty is három szakaszt különített el, én mégis négy részt különböztetnék meg. A költő ugyanis a természetet hívja segítségül az egyes történelmi korok ábrázolásához, négy főbb korszakot, és ezzel párhuzamosan, mintegy ezek szimbólumaként, négy évszakot jelenít meg. Ily módon a költemény időkerete egyetlen, tavasztól tavaszig tartó, kozmikussá növesztett érv, amely átíveli az 1845-től 1851-ig tartó időszakot”* (1996). A példában megtalálható a kapcsolat az előző bekezdéssel, a tételmondat, mely egyesíti a

bekezdés központi gondolatát, a bekezdés terjedelmét a téma által kijelölt természetes hangsúlyok szabják meg (Willis 1973: 78–90).

A következő példa egy kifejtetlen bekezdést (*undeveloped paragraph*, Willis 1973: 93–94) mutat, amely egyben befejezés is, és bár az időhiány rovására írható, nem zárja le a végzős tanuló meggyőzően a műelemzés gondolatmenetét: „*Én egyetértek az elbeszélővel, mert Árvácska hiába árva és tudatlan, mégis érzékeny és próbál megfelelni a körülötte levő világnak.*” Ez tipikus példája annak az induktív gondolatmenetnek is, amelyben a tanuló írás közben gondolkodik, és a dolgozat végére jut el az általánosításig, ez viszont nem egyenlő a probléma megoldásával. Többször említettem Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit gondolkodás-lélektani kutatásait. A retorikai szituációval kapcsolatban a 4. fejezetben elemeztem a relevancia fogalmát, amelyet a tárgynak való alárendeltségként határoznak meg. A gondolatmenet egyenessége „egységes alap, elv, amelyre a résztartalmak felépülnek” (Baranyai–Lénárt 1959: 102).

A gondolatmenet megszakítatlansága az írásmű logikájának következménye, melynek törvényei egybeesnek a szillogizmus törvényeivel, de „az írásművel nem gondolkodni, hanem gondolkodtatni akarunk, vagyis azt akarjuk, hogy az olvasó felfogja a mi gondolatainkat, de formailag, logikailag ugyanaz a törvény kötelez: mind az ítélet megalkotása, mind az ismeret átvétele az előzményektől vagyis feltételektől függ” (Baranyai–Lénárt 1959: 104). Az általános iskolások körében történt méréseik során észrevették, hogy a tárgyigazoló fogalmazástípusnál még a felsőbb évfolyamokon (7–8.) is gyakoriak a hézagok, holott ez a másik két vizsgált fogalmazástípusnál nem volt jellemző.

A negyedik szempont, a gondolatmenet előremozgása azt jelenti, hogy a „résztartalmak sora valami felé tendál, a vonalnak iránya van. A résztartalmaknak tehát úgy kell következniök egymás után, hogy az olvasó a tárggyal való ismerkedés folyamán mindig közelebb jusson a tárgy teljes megismeréséhez” (Baranyai–Lénárt 1959: 107). A haladás Négyesynél és Burke-nél is megjelenik (Négyesy 1895: 189 és Szabó–Kiss–Boda 2000: 369–380). A négy logikus vonás mellett Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit, valamint Kernya Róza mérései is vizsgálják a bevezetés és a befejezés típusát és e két egység kapcsolatát (konvergencia): „A konvergencia nem más, mint a felépítésnek mint bizonyításnak formai oldala, a logikumnak csupán lenyomata, a struktúra logikus voltának járuléka. [...] A bizonyítás mindezek szerint az a logikai forma, amelyhez közel áll a fogalmazás logikai felépítésének formája” (Baranyai–Lénárt 1959: 107).

Az érettségi dolgozatra a pontok harmadát a szerkezet alapján kapja a tanuló, a 6.1. táblázat az érettségi vizsga leírásából a „megszerkesztettség” kategóriájának követelményeit

mutatja. Látható, hogy a fent említett gondolkodás-lélektani jegyek szerepelnek a követelményekben.

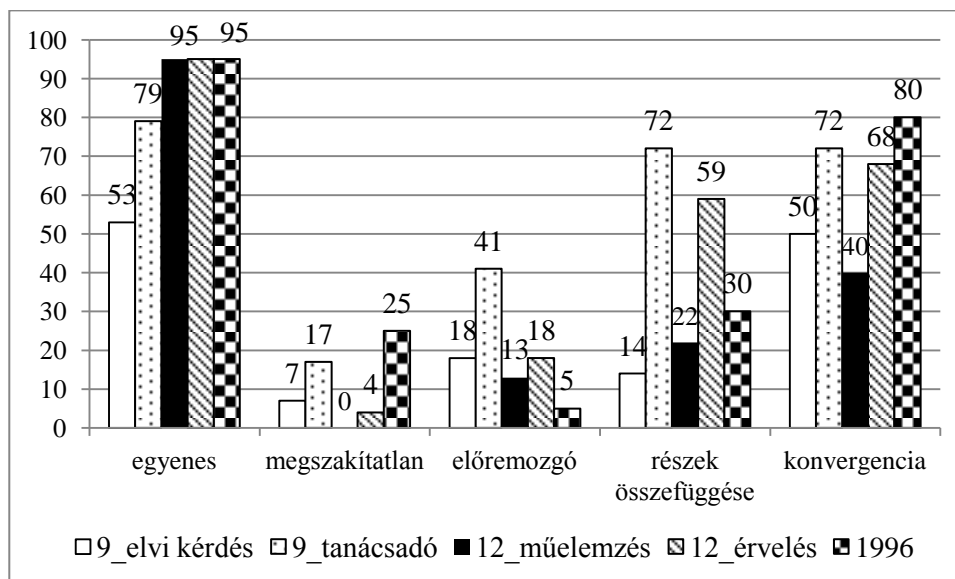
6.1. táblázat: A megszerkesztettség követelményei az érettségi vizsgaleírásban

Megszerkesztettség	20–15	14–9	8–1
Felépítés, műfajnak való megfelelés	<ul style="list-style-type: none"> - megfelel a feladatban megjelölt műfajnak, a témának, a gondolatmenetnek - logikus, tudatos felépítés - az állítások / gondolati egységek világos kapcsolódása 	<ul style="list-style-type: none"> - helyenként következtelen felépítés - indokolatlan gondolatmenetbeli váltások - a részek közti összefüggés nem mindig világos (pl. bizonytalanság a nyelvi kapcsolóelemek használatában) 	<ul style="list-style-type: none"> - széteső írásmű: lényegét tekintve zavaros gondolatmenet (pl. csapongás, ismétlődések) - nem halad meghatározható irányba - az író elvész a dolgozatban
Koherencia, arányosság, tagolás	<ul style="list-style-type: none"> - van bevezetés, kifejtés, lezárás; ezek elkülönülnek és arányosak - jól tagolt bekezdések - globális és lineáris kohézió megvalósulása 	<ul style="list-style-type: none"> - van bevezetés, kifejtés, lezárás; ezek elkülönülnek, de aránytalanok vagy formálisak (pl. túl hosszú vagy a feladathoz nem szorosan kapcsolódó bevezetés) - egyenetlenség lényeges és lényegtelen elválasztásában (pl. elhagyható bekezdések) 	<ul style="list-style-type: none"> - hiányzó vagy álbevezetés / álbefejezés - a főbb szerkezeti részek nem különülnek el egymástól - szövegösszefüggésbeli hiányosságok (pl. alanyváltás) - hiba, hiányosság a kohéziót megteremtő eszközök (pl. kötőszók, névmások) használatában
Terjedelem	<ul style="list-style-type: none"> - az elvárt terjedelemnek megfelelő 	<ul style="list-style-type: none"> - fölöslegesen hosszú 	<ul style="list-style-type: none"> - kirívóan rövid

Az idézett szerzők általános iskolások körében végzett méréseik során észrevették, hogy a tárgyigazoló fogalmazástípusnál még a felsőbb évfolyamokon (7–8.) is gyakoriak a hézagok, holott ez a másik két vizsgált fogalmazástípusnál nem volt jellemző. Korábbi vizsgálatom eredményei (Major 2011) megerősítették ezt a megfigyelést. A hézagok gyakoriságának főleg az az oka, hogy a vizsgázók csak felvetnek egy gondolatot, de nem

fejtik ki alaposabban. Az 5.3.5. részben bemutatott Toulmin-elemzés is igazolta, hogy a megszakítottság csökkenhet, ha érvforrásokkal biztosítjuk az adatok és az állítások közötti kapcsolatot.

A bevezetés és a befejezés kapcsolatának fontosságát már az ókorban is felismerték. Arisztotelész a szónoki beszéd részeinek bemutatásakor a bevezetés legfontosabb feladatának azt tartja, hogy „megvilágítsa, mi az a cél, ami miatt a beszéd létrejött” (1415a; 1999: 165). A befejezésről szólva pedig kihangsúlyozza, hogy érveinket összegezni kell, „meg kell említenünk, hogy minden ígétünket beváltottuk” (1419b; 1999:178). A bevezetés és a befejezés összekapcsolásának tehát fontos szerepe van az érvelésben. A 20. századi „új retorika” szerzője, Chaïm Perelman is hangsúlyozza – szintén Arisztotelészre hivatkozva – a bevezetés és az érvek elrendezésének szerepét az érvelésben (1982: 146–148).



6.1.2. ábra: Gondolkodás-lélektani jegyek (%)

A 6.1.2. ábra a gondolkodás-lélektani vonások érvényesülését mutatja a dolgozatokban, a relevancia nélkül, mivel arra a retorikai szituációval kapcsolatban már kitértem. Az egyenesség kitételének szinte minden végzős és érettségi dolgozat megfelelt, a kitérés, eltérés ritka volt. A kilencedikesek elvi kérdésének kicsit több mint fele, a tanácsadó beszéd gondolatmenetének már majdnem 80, a végzősök és a kiváló érettségi dolgozatok 95%-a egyenes. A témataartás a deduktív gondolatmenetnél gyakoribb. A kitérő a klasszikus retorikában olyan beszédrész volt, mely a bővítés, pihentetés vagy díszítés célját szolgálta (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 54). A klasszikus retorika tehát megengedő a kitéréssel szemben. Az egyenesség másik hibáját, az eltérést, amikor vissza sem tér a tárgyhoz a beszéd,

nem lehet a költői hatás javára írni. A kezdők dolgozataiban a mellékvágányok száma mutatja (ld. érvelési hibák), hogy a dolgozatokban nem tudatos hatáskeltésről van szó.

A megszakítottság eredményei alátámasztják Baranyai Erzsébet, Lénárt Edit és Kernya Róza méréseit, valóban nagyon ritka a megszakítás nélküli dolgozat, csak a kiváló dolgozatok csoportjában képes erre minden 4. tanuló. A részek összefüggésének jelöltsége az érettségi dolgozatoknak is csak harmadában következetes, az ábrán jól látszik, hogy az érvelő helyzet hétköznapi szituációban és az érvelési feladat kedvez a részek közötti kapcsolat explicitté tételének. Ennek gyakorlására sok gyakorlatot közöl Willis is (1973: 70–135), a tanácsadó beszéd is hasznos lehet gyakorlásra, ismerős helyzetében a kezdők 17%-a megvalósította. A következő fejezetben (7.1.) a szószerkezetek és a mondat szerkesztés hibáira is hozok példákat.

A gondolatmenet előremozgását könnyebb megvalósítani, ha a szintézis már kialakult vázlatpontok, tételmondatok formájában. A harmadik oszlop mutatja, hogy a tanácsadó beszédben volt leginkább iránya a gondolatmeneteknek, az elvi kérdésben ez nem volt jellemző. A végzős évfolyam írásaiban és az érettségi dolgozatokban viszont csak azokat számoltam, ahol a gondolatmenet nem a mű „menetét” követte, ez csak egy dolgozatban valósult maradéktalanul meg. Ha az 1996. évi munkákban eltekintünk ettől, az előremozgás minden dolgozatban megfigyelhető. A végzős évfolyam dolgozataiban viszont a feladat szituációja alapján kellett volna kialakítani az előremozgást – ez a műelemzésekben alig, az érvelésekben pedig azért nem valósult meg, csak a tanulók alig ötödénél. A többiek nem tudtak mit kezdeni az elbeszélés mód szempontjával, elemezték a részletet, de a szintézisbe nem tudták bekapcsolni a mű elemzését.

Az utolsó szempont, a konvergencia már átvezet a következő (6.1.) ponthoz, a beszédrészekhez. Sok példát hoztam bevezetésekből és befejezésekből már az értelmi és érzelmi érvelésről szóló (5.2.) fejezetben is. A konvergencia (a bekezdések és a szélső részek hiánya miatt is) csak az elvi kérdések felében valósul meg. A tanácsadó beszédek majdnem háromnegyedében találtam rá példát, ezt a szituációra való utalás biztosította, amely sok dolgozat elején és végén is szerepelt. A műelemzések bekezdéseinek formális voltát mutatja, hogy a szélső részek is csak 40%-ban konvergensek. Az érvelések majdnem 70, az érettségi dolgozatok 80%-a kapcsolja össze a bevezetést a befejezéssel, így lezárva a problémamegoldást, bizonyítva, hogy a szintézis teremtés megtörtént.

6.2. Az elrendezés és a beszéd részei

A retorikai hagyományban a beszédrészek tana a bevezetést (*exordium*), a tények, körülmények elbeszélését (*narratio*), a tételt (*divisio*), a bizonyítást (*confirmatio*), a cáfolatot (*refutatio*) és a befejezést (*peroratio*) fogja át, kiemelve az *éthosz* és a *pathosz* erejének kihasználását a megfelelő helyen. A szónoknak folyamatosan döntéseket kell hoznia, mert a legjobb érvek is gyöngék, ha rossz helyen, rossz hangsúllyal vagy nem megfelelő mennyiségben vannak jelen (Connors–Corbett 1998: 259).

Arisztotelész a *Rétorika* 3. könyvének végén foglalja össze a szónoki beszéd részeit (1414a–1420b, 1999: 164–178), kötelezőnek a tételt és a bizonyítást tartja, a bevezetést, a vád cáfolását, az elbeszélést, a bizonyítást, a cáfolást és a befejezést tárgyalja. A bevezetés és a befejezés tehát nem minden esetben kötelező. Hasonlóan Cornificius is hangsúlyozza, hogy ha a retorika tanításait követjük, (közvetett vagy közvetlen) bevezetést, elbeszélést, tételt, bizonyítást, cáfolást, befejezést alkalmazunk, de a körülményeknek megfelelően eltérhetünk a szabályos sorrendtől (3,9,16–17, 2001: 63), a szerkesztőképességet pedig így határozza meg: „tagolja az anyagot, megmutatja, mit hova kell helyezni” (1,2,3, 2001: 10). A szerkesztőképesség tehát magában foglalja a megszerkesztést és a beszerkesztést (Deme László szakkifejezése, pl. Deme 1975: 129) is.

Cicero is a retorika szerves részének tekintette az elrendezést, melyet a kérdés célja szab meg (*Szónoki felosztások* 2,9; 2012: 458). A szónoknak el kell döntenie, a három meggyőzési módból melyiket választja, „a másik kettőnek úgy kell átjárnia a beszédet, ahogy a vér kering a testben” (*A szónokról* 2, 77, 310; 2012: 358). Az érzelmi hatáskeltést szolgálhatja a bevezetés, a befejezés és a kitérés. A legszilárdabb érveléssel kell kezdeni a beszédet, egy kiváló érveléssel befejezni, a közepszerűt elrejtetni a jó érvek között, a rossznak pedig nem szabad helyet adni. Az a híres tanács is itt hangzik el, hogy a bevezetést csak a kérdés végiggondolása után szülessen meg, mert ha ezzel kezdjük, „gyenge, sekélyes, közismert és közhelyes” lesz (2,77, 311–315, 2012: 358–359). Az elrendezést befolyásolja a beszéd faj, a tárgy természete, a szónok *éthosza* és a hallgatóság természete (*A szónokról* 1,31, 141–143; 2012: 237–238).

Quintilianus a feltaláláshoz és a megértéshez (*intellectio*) rendeli az elrendezést, megkülönbözteti a felosztást (*divisio*, a többség tagjaira való felosztása), a tagolást (*partitio*, az egyes tárgyak részekre osztása), a helyes elrendezést (*ordo*, a megelőzőkhöz kapcsolja a rákövetkezőket) és az elrendezést (*dispositio*), mely „a tárgyaknak és azok részeinek a maguk helyére való célszerű beosztása”. Quintilianus a célszerűségnek rendeli alá az elrendezés egészét is (7,1,1–2, 2009: 452). Az ötödik könyvben az érvek elrendezését mutatja be (5,12;

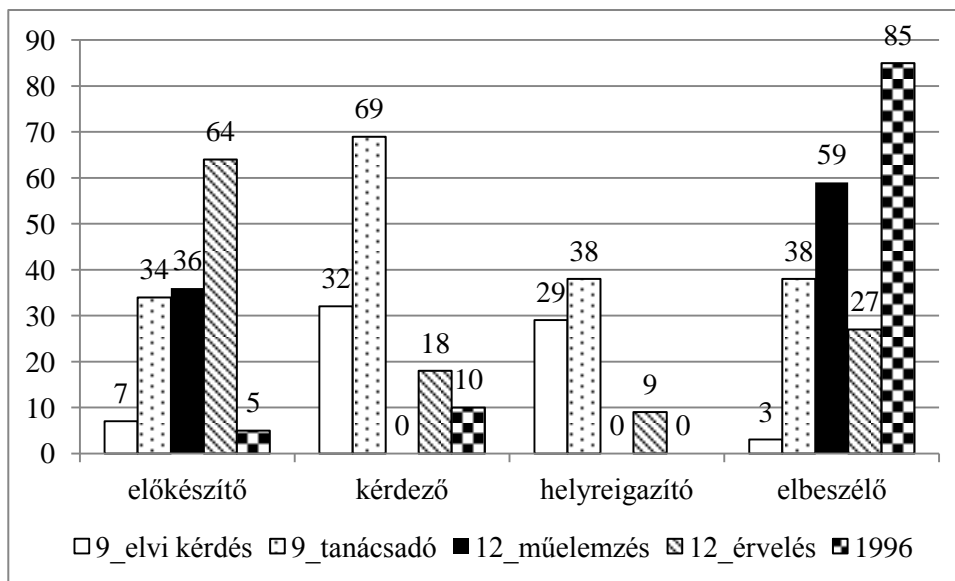
2009: 373–376, a cáfolásban: 5,13; 2009: 376–387), a hetedik könyvben pedig a három ügyálláshoz kapcsolva mutatja be a felosztás módjait (7,2–7,7; 2009: 464–495). A törvényszéki beszéd részeihez funkciót is társít: „a bevezetés célja, hogy megnyerje a hallgatót, az elbeszélésé, hogy tájékoztassa, a bizonyításé, hogy az előadottakat megerősítse, a cáfolásé, hogy az ellenérveket feloldja, a befejezésé pedig az, hogy az emlékezetet felfrissítse, vagy érzelmeket keltsen” (8, *Előszó*; 2009: 508).

A beszédrészek közül az első, a bevezetés funkciója tehát kettős: informál a diskurzus céljáról, és befogadásra alkalmassá teszi a közönséget megnyerve jóindulatát, figyelmét, érdeklődését (Cicero *A feltalálásról* 1, 15, 20, 2012: 95). Az érdeklődés felkeltésének módszerei a provokatív kérdés, a paradox bevezető (lehetetlennek látszó dologról bizonyítja be, hogy elfogadható), a helyreigazító (félreértett vagy elhanyagolt terület bemutatása) és az előkészítő (a szokatlan tárgyalási forma magyarázata) bevezetés (Connors–Corbett 1998: 259–264). Szintén feladata a hitelesség megteremtése (Connors–Corbett 1998: 264–269), erre lehetőséget nyújt az *insinuatío* alakzata (például Marcus Antonius híres beszédében), vagy más implicit módszer, amellyel a szónok jó szándékát, jó ízlését, képzettségét bizonyítja. Az előítéleteket minimalizálva a szónoknak van esélye, hogy meghallgatják, ez a tanács nem csak a bíró megnyerésére igaz.

A klasszikus retorika is a téma, a hallgatóság, a körülmények, az előzetes tudás és az idő/hely függvényében használt bevezetést. Ha használt a szónok bevezetést, mert szükségesnek ítélte, itt helyezhette el a „horgot” (*hook*; Connors–Corbett 1998: 268), amellyel a hallgatóság figyelmét megragadta. A hosszú „bemelegítés” az iskolai fogalmazásokban is gyakori (Connors–Corbett 1998: 268), fontos, hogy ne borítsa fel a szerkezet arányait, és ne arról terelje el a figyelmet, hogy a tanuló a témáról nem tud írni. Cicero is kiemeli, hogy a bevezetés gondolatgazdag és súlyos legyen, hibái pedig ha elcsépelet, közös (bárhon elmondható), felcserélhető, terjengős, különálló, átvett vagy szabálytalan (*A feltalálásról* 1,18,26; 2012: 99). Nagyon fontos a koherencia megteremtése, az átvezetés a következő egységhez a befejező mondatban, ezeknek az átvezetéseknek mesteri példáit találjuk Arisztotelész *Rétorikájában* (Connors–Corbett 1998: 269).

A dolgozatokat a beszédrészek alapján és nem a mérőlapot követve elemzem. Az elrendezés szempontjához a következő állítások tartoztak:

1. A bevezetés megvilágítja a dolgozat célját, jóindulatot, figyelmet, érdeklődést kelt.
2. Az érvek elrendezése tudatos és meggyőző.
3. A mondatok és a szövegegész összefüggése megvalósul.
4. A bekezdések egy tételmondatot fejtenek ki.
5. A befejezés tartalmazza a végső következtetést, ajánl, buzdít, lezár.



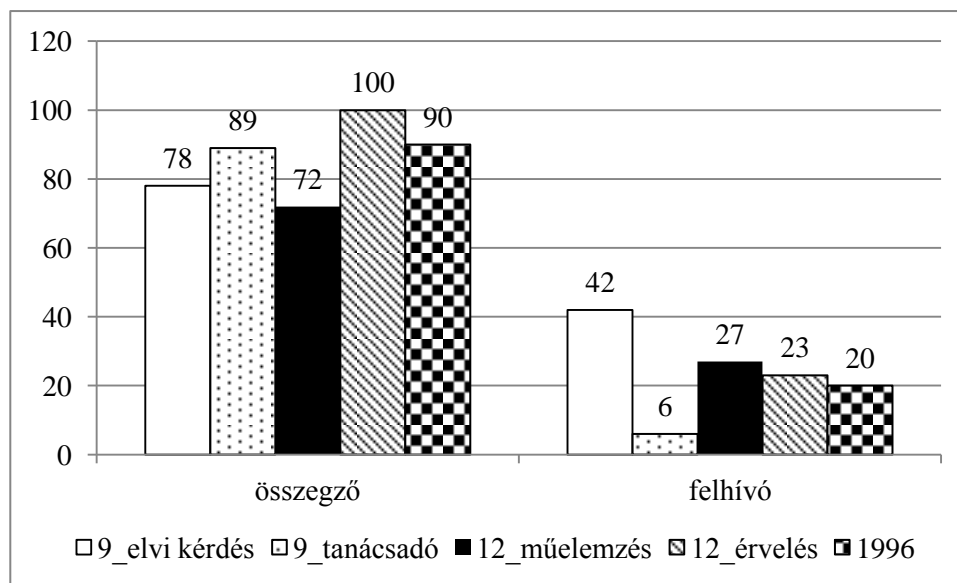
6.2.1. ábra: A bevezetés fajtái (%)

A vizsgált dolgozatok általában tartalmaztak bevezetést, csak a kezdők első dolgozatának harmada és a második dolgozat ötöde nem. A végzősöknél is előfordult, hogy a tételmondat, vagy a feladat megismétlése volt a „bevezetés”, kivéve a végzősök érvelő feladatát, ahol csak szabályos bevezetésre találtam példát. A feladat pusztá megismétlését Willis különösen szegényes megoldásnak tartja a bevezetésben (1973: 63–65). A bevezetés fajtái közül (A. Jászó 2013: 275–280) az előkészítő, kérdező, helyreigazító és elbeszélő fordult elő, de nagyon kevés a „horog”, az egyéni megoldás. Az előkészítő bevezetés a végzős érvelő dolgozatokban volt a leggyakoribb, a diákok a *sors* fogalmát határozták meg. A végzős műelemzések a naturalizmus vagy a regény meghatározásából indultak ki. A tanácsadó beszédben is használták, az iskola vagy a tanulás meghatározásához. A kérdező bevezetés önállóan nem fordult elő, de más fajtákkal gyakran kombinálódott, „horgot” hozva létre, főleg a kezdőknél és az érvelésekben, de az 1996. évi dolgozatok között is találtam rá példát (ez a forma a médiában is gyakori).

Helyreigazító bevezetés a kezdők érvelő dolgozataiban és a végzősök érvelésében fordult elő. Ez igazolja, hogy az érvelés kritikusabb látásmódot enged meg, lehetőséget ad arra, hogy a diákok ebben a formában is kipróbálják magukat. Az utolsó típus, az elbeszélő bevezetés némi magyarázatot igényel. A kilencedikeseknél a tanácsadó beszéd a szituáció elbeszélésével kezdődött, formailag a megszólítást követve, de gyakran egybeolvadt a bevezetés a következő egységgel, az elbeszéléssel. A végzősöknél azokat a dolgozatokat soroltam ide, melyek a keletkezési körülmények vagy a korszak bemutatásával kezdődtek. Ez a típus nagyon gyakori volt az 1996. évi dolgozatok között, mutatva a tanárok elvárásait is. Úgy gondolom, amellet,

hogy távolról vezet be a témába, a jóindulat megnyerésének eszköze is lehet ez, hiszen tájékozottságáról, műveltségéről tehet bizonyosságot a tanuló. Az új típusú érettségi problémaközpontú feladatutasítása viszont kevésbé egyeztethető össze ezzel a sokszor mechanikus elrendezéssel.

A befejezés fajtái közül kettőt emeltem ki (6.2.2. ábra), az összefoglalást és a buzdítást (A. Jászó 2013: 290–292). Arisztotelész négy összetevőjét nevezi meg a befejezésnek: felkelteni a hallgatóság jóindulatát irántunk és ellenszenvét ellenfelünk iránt, nagyítani és kicsinyíteni, felszítani az érzelmeket a hallgatóságban és összegezni az elmondottakat (1419b, 1999: 177). Ezek közül nem kell mindig mindegyiknek szerepelni, csak az összefoglalásra van mindig szükség (Connors–Corbett 1998: 284). Kernya Róza kutatásaiban az elbeszélő fogalmazásokban gyakori, hogy az esemény utolsó mozzanata alkotja a befejezést (1988: 223). A jó befejezés folytatja, lezárja a tárgyalás érvelését, de nem indít új esszé-tösszegezésnek álcázva (ez különösen bosszantó, miután bejelentette, hogy a végéhez ért, Connors–Corbett 1998: 287).

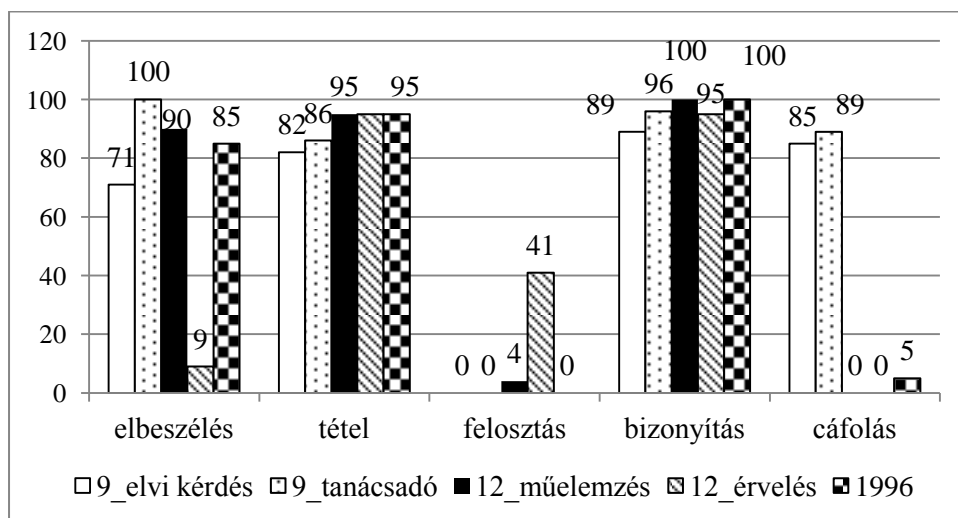


6.2.2. ábra: A befejezés fajtái (%)

Az érzelmi érv a klasszikus retorikában fontos volt, hiszen a bíró a befejezés után hozta meg a döntést, a mai, különösen a tanult közönség gyakran ellenségesen fogadja a bombasztikus befejezéseket (Connors–Corbett 1998: 290). Az etikai érv, például az igazság értékelése, a hiányosságok bevallása vagy az ellenfél elismerése viszont megbízható, jó ember benyomását keltheti, ha megcáfoltuk az érveit, akkor akár ellenségesek is lehetünk vele szemben. Ha azonban az elején nem nyertük el a hallgatóság rokonszenvét, a befejezésben már késő erre apellálni (Quintilianus 6,1; 2009: 400–410).

A vizsgált dolgozatokban az összegző befejezés volt a leggyakoribb, de az ábrán is látható, hogy a két funkció összefonódott, például a végzősök érvelő dolgozatában minden befejezés összegző volt, de ötödükben a felhívó funkciót is érvényesült. Az érzelmekeltés és az erkölcsi érzékre apellálás előfordult (ld. 5.2. fejezet), de visszafogottan. Érdekes, hogy a tanácsadó beszéd végén is inkább összegezték az érveiket, a felszólítás cselekvésre indirekt formában jelent meg („Remélem sikerült meggyőzőnöm...”).

A műelemzésben és az érvelésben is a dolgozatok negyede-ötöde talál lehetőséget buzdításra. Gyakori hiba, hogy összemosódik a három mű és a saját vélemény az összegző befejezésben: „Nagyon sok mindenre ki lehet térni, de itt a fő gondolatszál a sors. Három főszereplő, három történet, ahol a sors nagy szerepet játszik. Szerintem mindig a sors irányítja az életünket és a tetteinkkel és annak következményeivel csak megerősítjük azt.” Az 1996. évi dolgozatok ötöde szintén talál a műben olyan kulcsot, amely felhívásra ad lehetőséget: „Üzenete személyes és személyre szóló – hogy a múlt ne elmúlás legyen, a halál ne elfeledés, az áldozat ne értelmetlen mártíromság és a pusztulás emlékére figyelve biztosan elkerüljük: állandóan és szünet nélkül kérjük elfásult korunktól és magunktól: »Hová tevé boldogtalan fiait?«”



6.2.3. ábra: A többi beszédrész (%)

A többi említett beszédrész jelenlétét is megvizsgáltam minden fogalmazásban, mert ezek eredetileg a törvényszéki beszédre voltak jellemzők, később azonban más típusokban is megjelentek (Connors–Corbett 1998: 270, 276). Az elbeszélés célja a törvényszéki beszédben az (ítélet meghozatalát megkönnyítendő) emlékeztetés, tájékoztatás, a körülmények feltárása volt. Erényeit: a világosságot, a rövideiséget és a hihetőséget az előgyakorlatok is gyakoroltatták (Bolonyai 2001: 84). A világosság a beszéd minden részében fontos, de az

elbeszélésben különösen: a szóválasztásnak, a rendezettségnek a könnyű megértést kell szolgálnia, az élénkségnek (*enargeia*) pedig az unalom elkerülését. A rövidség erénye azt jelentette, hogy *in medias res* vagy *ab ovo* mondja-e el az eseményeket. Ezzel szorosan összefügg a hihetőség, hiszen a beszélő *éthoszától* függ, hogy a nem kedvező elemeket elhagyja-e vagy nem (Connors–Corbett 1998: 270–276).

Az elbeszélés főleg a tanácsadó beszédekben volt gyakori, sokszor egybeolvadt a bevezetéssel. A 12. évfolyam műelemzéseiben és az 1996. évi érettségi dolgozatokban is előfordult a mű cselekményének, a vershelyzetnek vagy a keletkezéstörténet, a pályakép egy elemének elbeszélése. Az elbeszélések és a példaként elmondott történetek gyakran futnak mellékvágányra, különösen a kezdő évfolyamon, a világosság erényének sem tesznek mindig eleget. Az elvi kérdésben és a végzősök érvelő feladatában csak nagyon ritkán fordult elő az elbeszélés, mutatva, hogy itt a konkrétumok, körülmények háttérbe szorultak az elmélkedés mögött.

A kezdő évfolyamok kivételével a tétel minden dolgozatban szerepelt, a kisebbek majdnem ötöde nem fogalmazott meg tétel formájában véleményt. A tétel helye változó, előfordul a fogalmazás elején (ha nincs bevezetés, az első mondat is lehet), a bevezetés után, de nagyon gyakori a befejezésben is. A tételmondatok jelentőségéről már az előző bekezdésben szóltam, ezek a tételmondatok vagy tézisek gyakran önmagukban alkotnak bekezdést: „*Az egyik barátom azon a véleményen van, hogy a tanulás és az olvasás felesleges a mai világban*” (nem releváns dolgozat); „*Ügyesen végig fogod tudni csinálni az egészet, úgy, ahogy eddig is tetted.*”

A végzős évfolyam dolgozataiban is találunk példákat tételre, gyakran a befejezésben: „*Móricz a nyelvi eszközökkel eléri, hogy a paraszti életet a mezőn, a nemesi életet a faluban és a hivatalban megismerhessük, így teljes képet kaphatunk a valóságról.*” vagy „*Az elbeszélői nézőpont valamint az egyes szereplők nézőpontja gyakran egybeolvadnak, s csak a nyelvhasználat alapján lehet eldönteni, kinek a nézőpontját is olvassuk éppen.*” Az érvelésekből vett példák: „*A Sorstalanság Kertész Imre életfelfogásában a szabad önmegvalósítás hiányát mutatja be.*” és „*Véleményem szerint vagy csak a sors vagy csak az emberi tettek tudják befolyásolni emberi életünket, a kettő együtt, mint azt az érvelésben láthattuk is, nem lehet (mindig) helyénvaló.*”

Sommás kijelentésekre alapozzák munkájukat az érettségizők is: „*A Költő-én és a külvilág viszonyának elemzése Babits Mihály esetében egészen különös jelentőséggel bír, hisz [...] lineáris fejlődést mutat*”; „*Babits Mihály a világért érzett köteles felelősség költője*”, „*Azonban Ady nem azért költőóriás, mert csak pszichikailag képes hatni a mű élvezőjére*”, „*A*

reneszánsz korban a szerelem nem más, mint a szépség kultusza”, „ *A reneszánsz ember nagy jelentőséget tulajdonít az élet más örömeinek is. Rajong a természetért, de ez még nem Rousseau természet-kultusza.*” (1996) Két szerzőről (pl. reneszánsz-téma) írva nehezebb a szintézisteremtés, nincs egységes tétel, ez is mutatja, hogy az összehasonlítás magasabb szintű gondolkodási művelet, nehéz olyan összehasonlító bekezdést fogalmazni, mint amelyet Acsaytól idéztem. A nagyon rövid bekezdés mellett a másik véglet a nagyon hosszú, amelyben több tételmondat is van. Legkevésbé meggyőző eset azonban az olyan állítás, amely önmagában áll, magyarázat és kapcsolódást jelölő kifejezés nélkül.

A részek összefüggésének jelölése gördülékenyebbé teszi a kapcsolást, így elkerüli a tanuló a gondolatmenet megszakítását. Ha a tanuló következetesen jelöli a részek összefüggését, nagy lépést tesz az „esszéstílus” kialakítása felé. Például a végzős érvelő dolgozatokban: „*a következő mű*”, „*az előző példa*” , „*visszatérve a fő kérdésre.*” Vagy a kiváló érettségi dolgozatokban: „*látható hát*”, „*még mielőtt rátérnék erre a konklúzióra és szintézisre.*” Egy példa induktív gondolatmenet lezárására: „*A korábbi példák alapján nyugodtan ki merem jelenteni, hogy bármi történik is, az csak saját cselekedeteinknek a következménye.*”

A bizonyításra szinte minden dolgozatban találtam példát, még ha a tétel nem volt is explicit vagy érthető, az értékelésre, értelmezésre törekvés felismerhető. A cáfolás viszont csak a kezdők érvelési gyakorlataiban fordult elő, de ott 80% feletti gyakorisággal. A bírálók egyik ismétlődő kifogása az érettségi dolgozatokkal szemben az egyoldalúság. (ld. 8.2. fejezet) Az érvelési gyakorlatok, mint a tanácsadó beszéd vagy a *chreia* segíthetnek a cáfolat „szokássá tételében”, hogy a gondolatmenet gazdagabb és meggyőzőbb lehessen.

Végül a felosztás megjelenéséről szólok a dolgozatokban. Láthatóan ritkán fordul elő, persze egy egyoldalas dolgozatban erőltetettnek tűnhet, de egy három-négy oldalas munkában szívességet tehet az olvasónak, aki felhívja a figyelmet a gondolatmenet fő pontjaira. A végzős érvelésekben fordul elő többször, sajnos megmarad a tagolás egyszerű jelölésénél, nem épül rá bekezdés, nem alkotnak a részeiből tételmondatot.

A fejezet kiindulópontjaként szolgáló Cornificius-idézet a „megfelelő hely” hangsúlyozásával az elrendezést is az illőséghez, a retorikai szituációhoz kapcsolja. A fejezetben a gondolatmenet, a gondolkodás-lélektani jegyek és a beszédrészek vizsgálatával azt próbáltam bizonyítani, hogy a feltalálás önmagában nem eredményez meggyőző fogalmazást, ha a szintézisalkotás nem valósul meg. A beszédrészek sem a hagyományhoz való formális ragaszkodás példái, hanem olyan eszközök, melyek a szintézisteremtés készségének meglétéről (vagy hiányáról) árulkodnak.

Az 5. fejezet bevezetőjében említettem, hogy a klasszikus retorikában az ítélet alapján döntötte el a szónok, hogyan rendezi el beszédét. Perelman az elrendezésnek is érvelő szerepet tulajdonít, összehasonlítja a rend szerepét a formális logikában és a retorikában. Az előbbiben ekvivalensek a variációk, a retorikában azonban a sorrend fontos szerepet kap, a közönségre tett hatás ettől függhet. A beszédhelyzet, a hallgatóság helyzete szintén befolyásolhatja, mely elemeknek ad hangsúlyt, „jelenléte” a beszélő, univerzális közönség esetén például nem lenne szükség közvetett befejezésre. Az érvek elrendezésének szintén erőt tulajdonít (1958: 649–664), az alakzatokat is a sorrend hozza létre. A következő fejezet a gondolatok nyelvi kifejezésében rejlő meggyőző erőt vizsgálja, a formális demonstráció mesterséges jeleinek rendszerével szemben az érvelés többféleképpen értelmezhető nyelvi formáját (Perelman 1958: 17–19), a stílus erényeit és eszközeit.

7. STÍLUS (*LEXISZ, ELOCUTIO*)

„A stílusérzék az adott tárgynak megfelelő szavak és mondatok megtalálása.”
(*Rhet.Her.* 1,2,3; 2001: 10)

A feltalálás és az elrendezés után a szónok harmadik feladata a nyelvi kidolgozás (*lexisz, phraszisz, elocutio, ratio dicendi*, stílus), neve is mutatja, hogy a gondolatok nyelvi formájának kidolgozását jelenti. A Zwiers-féle készségek közül értelemszerűen a kommunikáció (*Communication*) tartozik ide, de a műelemző dolgozatokban az értelmezés (*Interpreting*) is. A dolgozatok stilisztikai vizsgálatához a mérőlapon az alábbi szempontok szerepeltek:

1. A tárgyhoz, helyhez, időhöz, személyekhez illő stílusnemet képes felismerni, alkalmazni.
2. A gondolatok, szerkezetek, szavak, szókapcsolatok világosak.
3. Mondatszerkesztése, szókapcsolatai az igényes (írott) köznyelvi normához igazodnak.
4. Fogalomhasználata pontos.
5. Az alakzatokat, szóképeket felismeri, tudatosan alkalmazza.

A klasszikus retorika két fontos eleme, a stíluserény (*virtus elocutionis, areté tész lexeósz*, 7.1.) és a stílusnemek (*genera dicendi, kharaktéresz*, 7.2.) tanának megfelelően először a stíluserények kialakulásának történetét tekintem át röviden, majd a stílusnemek tanát. A szó- és gondolatalakzatok felosztására, ezek történetére, vitás kérdéseire és a prózaritmus bemutatására nem térek ki, mert egyrészt szétfeszítené a fejezet kereteit, másrészt a dolgozatokban csak korlátozott számú eszközt vizsgáltam, azokat, melyeket a NAT 2012, az új kerettanterv és az érettségi szabályzat szerint kötelező ismerni.

7.1. táblázat: A nyelvi minőség elvárásai az érettségi követelményekben

Nyelvi minőség	20–15	14–9	8–1
Nyelvi norma, hangnem, stílus	- egészében megfelel a témának, a helyzetnek, az esetleges személyes véleménynyilvánításnak	- lényegében megfelel a témának, a helyzetnek	- csak részben felel meg a témának, a helyzetnek
Mondat- és szövegalkotás	- témának megfelelő változatosságú - gördülékeny, élvezetes, választékos	- nem elég változatos - helyenkénti nyelvi-nyelvtani hibák (pl. egyeztetés, vonzat)	- színtelen, igénytelen (pl. egyszerű mondatok túlsúlya) - dagályos - gyakori a nyelvi-nyelvtani hiba
Szókincs	- szabatos, árnyalt, választékos - szakkifejezések helyes használata	- olykor a köznyelvitől eltérő (pl. szleng)	- szegényes - tartalmi jellegű szótévesztés

7.1.1. A stíluserények a klasszikus retorikában

A klasszikus szerzők közül már Gorgiasz különbséget tett szó, fogalom és külső valóság között, szerinte a külső valóság ismerete teszi értelmessé a beszédet, a szavak tulajdonképpen a valóság jelei (Adamik 1998: 17–19). „A szó nagy úr, amely igen parányi és teljesen láthatatlan testével a lehető legistenibb tetteket hajtja végre”, a szó hangalakja és jelentése között különbség van. Ahhoz, hogy beszélő a „kellőt mondja helyesen”, a természetbölcselek a tudást, a dialektikusok a helyes logikát, a szónokok pedig a beszédben való jártasságot biztosítják. Ez utóbbit tanította Gorgiasz is (Adamik 1998: 21–22). A művészi megírt beszéd nem „becsapás”, hanem a művészi ráhatás eszköze, itt találjuk Arisztotelész *katharszisz*-elméletének előzményét. Nevéhez fűződik a négy „gorgiaszi figura”, az *antitheszisz* (ellentét), az *iszokolón* (tagmondategyenlőség), a *pariszon* (szóegybecsengés) és a *homoioteleuton* (rím). Prózája a gondolatritmuson alapult (Adamik 1998: 26).

Gorgiasz beszédeit merész metaforák mellett logikai helyesség is jellemezte, és nevéhez köti a hagyomány az alkalmosság (*kairosz*) felfedezését. Ez azt jelenti, hogy a helynek, időnek, alkalomnak megfelelően előadott beszéd valószínűnek tűnik, a hallgatóság elhiszi (Adamik 1998: 27–28). Platón a *Gorgiaszban* hízelgésnek nevezi és elítéli a korabeli retorikai gyakorlatot (465b, 1984: 510), de az illőség fontosságával ő is egyetértett, mert az a lélekvezetés feltétele (Platón *Phaidrosz* 271D; 1994: 127, Adamik 1998: 42). A valószínűség érvének helyes használatához tudnunk kell, mi az igazság (Platón *Gorgiasz* 1984: 461a, 501), ezért a *Kratüloszban* cáfolja a szofistáknak azt a gondolatát, hogy az igazság csak illúzió, „a nyelv maga követeli a mindentől független igazság felismerését” (Adamik 1998: 51). A megismerés lehetséges, van megismerő és megismerhető, szép és jó (*Kratülosz* 440b; 1984: 850–851).

Mivel Szókratész védőbeszéde kapcsán Platón megélhette, hogy a hatalommal szemben az igazságot és a logikai szabályokat tökéletesen alkalmazó szónoki beszéd is tehetetlen, ő nem, csak tanítványa, Arisztotelész dolgozta ki a *tekhné* szabályait (Adamik 1998: 51). A *Rétorika* 3. könyvében tárgyalja a stílus kérdéseit, és azzal kezdi, hogy a stílus mint mesterség erkölcsileg kifogásolhatónak tűnhet, de elismeri, hogy a leírt szónoklatok nagyobb hatást keltenek stílusukkal, mint mondanivalójukkal, ezért aki ebben sokra viszi, ugyanúgy jutalomban részesülhet, mint az előadóművészek (1404a; 1999: 140).

Arisztotelész a stílus erényeként említi a (tárgyhoz) illő világosságot, ezt a közhasználatú igék és névszók biztosítják, a többi fennköltté és ékessé teszi a beszédet

(1404b; 1999: 141). A stílus illő, ha megfelel az érzelmeknek és a jellemnek (1408a–b; 1999: 149–150). A világosság önmagában lapos, ezért a nyelvezetet idegenszerűvé kell tenni, a prózastílushoz sorolja a metaforát, melynek a világosság, a kellemesség és a különösség a sajátja (1405a; 1999: 142, Adamik 1998: 60). A stílus hibája a fagyosság, ezt az összetett szavak, a szokatlan szavak, az oda nem illő, gyakori jelzők és a metaforák okozzák (1406a–b; 1999: 144–146).

A nyelvhelyesség követelménye a kötőszavak helyes alkalmazása, a dolgok nevükön nevezése, a kétértelmű kifejezések kerülése, a szavak nemének helyes alkalmazása és a többes, illetve egyes szám helyes használata (1407a–b; 1999: 147–148). A fenséget biztosíthatja a meghatározás használata a szó helyett (vagy ennek ellentéte), a metaforák, jelzők, egyes szám helyett többes szám használata, kötőszók alkalmazása vagy elhagyása (1407b–1408a; 1999: 149). A nyelv a valóság történéseinek ritmusát tükrözi, ezért a körmondat esztétikai kellemessége mellett logikai funkcióval is bír, az illő világosság eszköze (Adamik 1998: 65). Az arisztotelészi stíluselmélet a szelekción és a kombináción alapul, ezt alkalmazva a stílus „kellemes és nagyszerű” lesz (Adamik 1998: 72).

Az ékességet Theophrasztosz, Arisztotelész tanítványa emelte önálló erénnyé (Adamik 1998: 79), aki Arisztotelészhez hasonlóan (1404a; 1999: 140) különbséget tett a tárgyra irányuló (filozófusok) és a hallgatóra irányuló (szónoki) beszéd mód között. Előbbit a szaktudomány természete, utóbbit viszont a hallgatóság milyensége, neme, kora, műveltsége szabja meg (Adamik 1998: 87–88). Az első rendszeres latin stilisztika, a *Herenniusnak ajánlott rétorika* szintén négy stílusérényt tárgyal, a stílust „megfelelő szavaknak és mondatoknak a feltalálásra való alkalmazása”-ként határozza meg, mely egyaránt jelenti az illő szavak feltalálását és a szófüzést, ezek elrendezését is (1, 2, 3; 2001: 10). Cornificius tankönyvének negyedik könyvében minden bemutatott stílusjelenséget meghatároz és saját példáival illusztrál.

A „megnyerő, tökéletes stílus” követelménye a választékosság, a jól szerkesztettség és a fenség. A választékosság magában foglalja a helyes latinosságot (nyelvhelyesség) és a világosságot. A világosságot ő is a közhasználatú és alapjelentésű szavaknak tulajdonítja. A latinosság két hibája a *barbarismus* (hiba a szavakban) és a *soloecismus* (hibás szófüzés). A szerkesztettséget a szavak olyan elhelyezésével érhetjük el, mely kerüli a magánhangzók torlódását, egy hang vagy szó túl gyakori ismétlődését és a hasonló végződésű szavak vagy körmondatok használatát. A fenség szó- és gondolatalakzatokban jut kifejezésre, ezt a felosztást valószínűleg a görögöktől vette át (4, 12, 17–18; 2001: 88–89; Adamik 1998: 107). Az oximoron, a szinesztézia, az összetett költői kép és a szimbólum kivételével már az ő

felsorolása is tartalmazza az összes általam vizsgált stíluseszközt (4,13,19–4,55,69; 2001: 89–127).

A *szónokról* szóló dialógusban Cicero (Crassus) abból indul ki, hogy „a szavak ékesítését nem lehet megvalósítani a gondolatok megteremtése és kifejezése nélkül, és nem létezik egyetlen világos gondolat sem a szavak fénye nélkül” (3,5,24; 2012: 382–383). A stílus erényei közül a világosságot, latinosságot, ékességet és illőséget említi (3,10,37; 2012: 387). A *Szónok*ban így határozza meg a szó és a gondolat kapcsolatát: „Szónokolni nem is egyéb, mint minden gondolatot vagy legalábbis a legtöbbet valamiképpen ragyogóra csiszolni” (39, 136; 2012: 652). A szónok feladatait a stílusnemekhez kapcsolja, de itt nem térek ki erre a híres helyre, csak a következő fejezetben (7.2). A stílusnemek tárgyalása előtt az illőség erényével foglalkozik. A szónoknak az ügyhöz és a szereplőkhöz illően kell beszélnie, ezzel állítja szembe a szükségést, ami csak a kötelesség elvégzését jelenti (22, 73; 2012: 634). Kr. e. 56-ban közzétett dialógusához hasonlóan itt is kitér a szónoki beszéd két fő ékességére, az érvelési közhelyekre valamint a kicsinyítésre és a nagyításra (36, 125–126; 2012: 649).

Quintilianus *Szónoklattanának* 9–12. könyve foglalkozik a stílus kérdéseivel, ehhez kapcsolja a *memoria* és a *pronuntiatio* (az előadásmód) tárgyalását. Az *elocutiót* az *inventióval* egyenrangúnak tartja, nem választja el mereven a retorikai (rábeszélő) és az objektív filozófiai diskurzust (Adamik 1998: 211). A retorika a jól beszélés tudománya (2,15,34; 2009: 187), a stílus fogalmára etimológiai magyarázatot ad (8, *Előszó*, 15–6; 2009: 509): „Kimondani (*eloqui*) ugyanis annyit tesz, mint mindazt, amit elmédben elgondoltál, előhozni, és a hallgatókkal közölni. Enélkül ugyanis fölösleges minden korábbi, mert hasonlatos a félretett, hüvelyében nyugvó kardhoz. Ez az, amit leginkább tanítanak, ez az, ami csak mesterségbeli tudással érhető el, erre kell fordítani a legtöbb energiát a tanuláskor, erre törekszik a gyakorlás, erre az utánpótlás. Ez tesz próbára minden életkort, főleg e téren legkiválóbb az egyik szónok a másikkal, maguk a stílusnemek is e téren hatékonyabbak egymásnál.” A leírt elmélet a gyakorlat megfigyeléséből származik, Quintilianus hangsúlyozza, hogy a tanár ne terhelje túl a tanítványokat az elején, az elméleti képzés később mélyülhet. A tapasztalt tanár feladata, hogy mindenből a legfontosabbat válogassa össze (8, *Előszó*, 1–5, 2009: 507).

A mesterségbeli tudás ismérve, ha a beszédben „a legjobb szavak a gondolatokhoz tapadnak és saját fényükkel világítanak” (8, *Előszó*, 21, 2009: 510). A cselekvés sikeres véghezvitelét tartja fontosnak Quintilianus, a szónok akkor lesz ékesszóló (*eloquens*), ha a gondolatokat sikerül „a hallgatókhoz teljesen odavinni” (*ad audientis perferre*; 8, *Előszó*, 15;

2009: 509). A stílus ezért ne legyen nagyon egyénieskedő. Stílustanát a négy stíluserényre alapozza, a latinossággal, a világossággal és az ékességgel a 8–9. könyv, az illősséggel a 11. könyv foglalkozik. Az illőség (*apte dicere*) nagyon fontos, hogy ne lehessen ellentétesen érteni a mondottakat, illetve az ékítmények megfelelő helyen legyenek (11,1,2; 2009: 709). Az illendőség a hasznosságnál is fontosabb, például a bizonyításnak logikusnak, a tényállásnak világosnak kell lennie (11,1,7; 2009: 710). A latinosságot a grammatikához sorolja (8,1,1–2; 2009: 512), a helyes beszéd tudományán, a hangtanon, szófajtanon, alaktanon (1,4; 2009: 85–92) kívül a helyesírás, a költők magyarázata, az értő olvasás és a kritika is idetartozik. A nyelvhelyesség két hibája, a barbarizmus és a szolecizmus is itt szerepel (1,5; 2009: 93–106). A beszéd első erénye azonban a világosság, ennek eléréséhez a szavakat tulajdonképpeni és közhasználatú jelentésükben kell használni, fontos a helyes szórend, a nem túl hosszú körmondat, összességében ne legyen semmi felesleges (8,2; 2009: 513–518).

A helyesen és világosan beszélő azonban csak a hibát kerüli el, a „nagy kiválóság” az ékességből adódik (8,3; 2009: 518–535). A szépség megnyilvánulhat a szavakban (szinonima, archaizmus, neologizmus, szóképek) és a szókapcsolatokban. Ellentéte az obszcenitás, a laposság, az ellipszis, a tautológia, az egyhangúság, a bőbeszédűség és a modorosság. A legfontosabb a keresetlen egyszerűség, a szónok legnagyobb ereje a kicsinyítésre vagy nagyításra való képesség (8,4; 2009: 535–540; eszközei például a fogalom elnevezése, fokozás, összehasonlítás, következtetés, halmozás, velős mondás). Ezután Quintilianus tárgyalja a szó- és gondolatalakzatokat, különleges szintézist teremtve (8,6 547–562; Adamik 1998: 225). Megtalálja ugyanis, hogyan különíthetők el a szó- és gondolatalakzatok (9,1; 2009: 565–573): a szókép (*metafora, szinekdoché, metonímia, antonomasztia*) esetén a szó természetes jelentéséből egy másik jelentésbe kerül át a beszéd ékesítése szempontjából, azaz sajátos helyzetéből olyanba, ami nem sajátos. Az alakzat a beszéd valamely műfogással megújított formája, ha a szavakon változtatunk, megszűnik (9,1,4; 2009: 566). A gondolatalakzatokat a 9,2 fejezet (2009: 573–595) mutatja be. A szóalakzatokat a 9,3. fejezet tárgyalja (2009: 595–618), a híres *quadripartita ratio* (négyes változtatási eljárás, *tettaresz tropoi v. aitai*; RL 838–840) logikájának megfelelően csoportosítva. A kilencedik könyv utolsó fejezete a szófűzés (ezen belül például a szórend és a ritmus; 2009: 619–645) szabályait írja le.

Az ékesen szóló láttatva tudja előadni a dolgokat, ez a többlet a műveltségéből (*cultus*) adódik. Ezért tekinti át kritikus szemmel a 10. könyv a görög és a római irodalmat, a kifejezőkészségüket, gondolataikat a javasolt szerzők (a legjobb szerzők legjobb műveinek)

olvasásával a retorikai stúdium befejeztével is tovább bővíthetik a tanulók. A fejlődés-fejlesztés fontos eszköze az *imitatio*, ami óvatos és kritikus utánzasként, nem lustaságra valló másolásként alkalmazva a gondolkodást és a nyelvi kifejezést is javítva „ugródeszka” lehet (10,2; 2009: 680–685, Adamik 1998: 230). Ez a könyv a retorikai nevelés fontos forrása, mert az írásbeli gyakorlás (10,3; 2009: 685–691), a javítás (10,4; 2009: 691–692) és az írásbeli gyakorlatok fajtáival (1,6; 2009: 692–698) foglalkozik.

7.1.2. A stíluserevények vizsgálata a dolgozatokban

A dolgozatok stilisztikai vizsgálatát a stílushibák besorolásával kezdtem a négy stíluserevény (az illőség, a világosság, a helyesség és az ékesség) kategóriája szerint. Ezeket soroltam hasonló hibák szerint csoportokba. A 7.1.1. és a 7.1.2. ábra mutatja a vizsgálat eredményeit. Az illőséget a feladat által teremtett retorikai szituációnak való megfeleléssel azonosítottam, az érettségi javítókulcs által említett hibák közül a szleng és az élőbeszédszerű elemek előfordulását vizsgáltam. A nyelvhelyesség kategóriájába a barbarizmus és a szolecizmus esetei mellett a mondatalkotás hibáit soroltam (szószervezetnél nagyobb egységek hibái). Ezt az öt kategóriát mutatja a 7.1.1. ábra.

A világosság kategóriáján belül a fogalomhasználat és a szóhasználat világosságát különítettem el (7.1.2. ábra), de más olyan példákat is említek, melyekben ez az erevény sérül, a kifejezés homályos lesz. A nyelvhelyesség és a világosság szorosan összefügg, hiszen sokszor a nyelvtan szabályainak megsértése okozza a homályt. Érdekes eredményeket hozott azonban az utalások és a minősítők használatának vizsgálata is. Az érvforrások eddigi vizsgálataiban (Major 2011, Major 2011b) már tapasztaltam, hogy a legtöbb érvelési hibát a nyelvi kifejezés okozta. A fent idézett quintilianusi vélemény alapján a helyes és világos beszéd csupán a hibák elkerülése, az igazi ékesszólást az ékesség erevényének gyakorlása jelenti. Az érettségi javítókulcs „gördülékeny”, „élvezetes”, „választékos”, „árnyalt” kifejezést vár el a legfelső kategóriába sorolt dolgozatoktól, én ezt többnek érzem, mint a hibák elkerülését. Ezt a problémát azonban a következő fejezetben (7.2.) szeretném tárgyalni, a három stílusnem tanához kapcsolva.

Az illőség elvének megsértése szinte az összes eddig tárgyalt pontot érinti (relevancia, beszéd faj, értelmi és érzelmi érvelés, elrendezés), ezek nyelvi vetületéről szól ez a fejezet. A megjelenítés formai hibáival a következő, 8. fejezet foglalkozik, de két hibatípust érdemes itt megemlíteni. Két esetben használtak a tanulók ellentétes nyilat, illetve logikai kapcsolatra utaló előremutató nyilat a folyamatos szövegben. Egy esetben találtam példát vázlatpontra is a

dolgozatban („*Elbeszélésmód*”). A vázlatírás fontosságára a 6. fejezetben utaltam, az is fontos, hogy a két műfajt, a kétféle szövegtípus funkcióját is el tudják határolni a diákok. A feladat által kért műfajtól való eltérést a beszéd faj (5.1.) és a relevancia (4.) megsértéseként szintén tárgyaltam korábban.

Zwiers könyve (2004) minden gondolkodási készség tárgyalásánál közöl mondatmintákat, kifejezéseket, melyek a gondolati művelet nyelvi megfogalmazását segítik. Itt nem magolásról van szó, hanem arról, hogy a tanár mintát ad, az év során egyéb példákat gyűjtet, és rendszeresen gyakoroltatja az állványozás (*scaffolding*) módszerével használatukat, míg automatikussá nem válnak (2004: 32). Az állandósult szókapcsolatok az 1996. évi, a tanárok által kiemelkedőnek ítélt dolgozatokban feltűnően gyakoriak voltak: „*rányomja bélyegét*”, „*a kötöttségek fellazulnak*”, „*sebet ütött*”, „*meztörök a hatalma*”, „*új kor küszöbén állunk*”, „*föllebbenti a fátylat*”, (valamit) „*aláhúz*”, „*vetíti elének*”, „*teherként nehezedett rá*”. A végzősök érveléseiben is találtam példákat: „*feszegeti a problematikát*”, „*felírható a számlájára*”, „*árvák sanyarú sorsa*.” Gyakran vezet nyelvhelyességi hibához, hogy használatuk szabályait vagy a kifejezéseket nem ismerik pontosan.

Az illőség elvét sértette az a tanuló, aki tanácsadó beszédét a szituáció ellenére így kezdte: „*Gondolkodtatok már azon, hogy...?*” Ebben a feladatban baráti beszélgetést kért a feladat, az élőbeszéd, a szleng használata az elképzelt szituációban illő lehet. Nem fordul azonban gyakrabban elő ebben a mérésben, mint az elvi kérdésben. Az elvi kérdésben szereplő példák: „*gimis lesz az ember*”, „*koleszba*”, „*átverni*”, „*jó buli*”, „*örülködés*”, „*rúgatta ki magát*”, „*gépezni*”, „*haverjai*”, „*hülyeség*”, „*feldobhatja*.” A tanácsadó beszédből vett adatok: „*lehúzni*”, „*suli*”, „*uncsi*”, „*feldobhatod*”, „*szuper*”, „*király*”, „*örülködtök*”, „*egy nagy nulla*”, „*pasis*”, „*csomó*.”

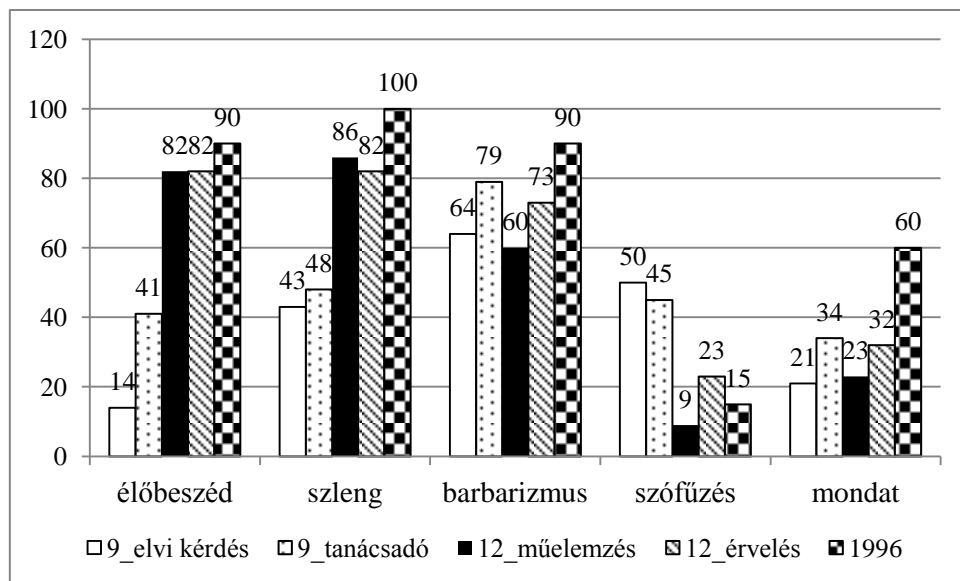
A fiatalok beszédére jellemző kifejezések, szófordulatok mind az öt korpuszban előfordultak, de a végzősöknél jóval ritkábban. Gyakoribbak voltak az élőbeszéd fordulatai a kezdők érveléseiben. Mindkettő érvelésben feltűnnek, nem csak az élőbeszédszerűséget megengedő szituációban, de a végzősöknél ritkábbak az ilyen suta fordulatok: „*Az életszínvonal messze nem üti a városban élő emberek életszínvonalát*”, „*még ma se egy kedvelt olvasmány*.” Az előző adatok a műelemzésekből származnak, de az érvelésben is található ilyen példák: „*ezzel csak azt akarom mondani*”, „*de ott vannak Csöre gondolatai is*.”

Feltűnően gyakori volt a kezdőknél és a műelemző dolgozatban a minősítő kifejezések használatának pontatlansága. Ezt a problematikát már érintettem az érv szerkezetével és a Toulmin-módszerrel kapcsolatban (5.3. fejezet), itt csak a stilisztikai vonatkozásokat említem.

Az elvi kérdésekben előforduló pontatlan minősítés például: „röpke”, „egyből”, „normális munkahely”, „rendesen tanulja azokat a tárgyakat, amiket nem szeret”, „rengeteg buta ember rohagálna a Földön”. A hibás általánosítás nyelvi formája is szaggatott a kezdők elvi kérdésében: „[...] minden megváltozna. Hatalmas pusztulások kezdődnének. Minden teljesen más lenne, teljesen értelmetlen dolgokról szólnának a mindennapok.” A másik feladatban, ahol a szituáció megengedné az élőbeszédszerűséget, ritkábban fordul elő ilyen eset: „rendes állás”, „olyan lehetőséget [szalasztasz el], hogy az hihetetlen”, „nem fogsz tudni az életben elhelyezkedni”, „a súlyosabbak [hibás döntések] konkrétan megpecsételik az életed hátralévő részét.” Az érettségi dolgozatokban és a végzős érvelésben nem, de a műelemzésben voltak élőbeszédre emlékeztető minősítők: „normális élete”, „magyarul nem vették emberszámba”, „rendes körülmények között felnevelte”, „undorító tényekkel”, „egyből rossz gondolatai támadnak”, „nem panaszkodik nagyon.”

A minősítő kifejezések homályos volta a világosság erényével is összefügg, de mivel a probléma forrása a tudományos stílus elvárásainak megszegéséből, a magánéleti stílus és a szóbeliség alkalmazásából ered, úgy gondoltam, nem zavaró, ha az illőség megsértésének eseteiként együtt tárgyalom a fentiekkel. A tanácsadó beszéd feladatutasítása nem várt el tudományos pontosságot, kevesebb a példa. A végzősök érveléseiben is akadt ilyen eset: „Az árvák többségével nem igazán szerettek törődni az emberek.”

A rövid, élőbeszédszerű mondatok, gyakran értelmetlen közbeszúrások a kezdők tanácsadó beszédeire voltak jellemzők: „És ha pont te lennél súlyos beteg?”, „Apukám mindig azt mondta [...] és még azt is mondta.” A mondathasználatra a világosság és a nyelvhelyesség kapcsán visszatérek. A tudományos írásbeliség fontos feltétele az illő, helyes és pontos idézés, ennek megsértésére főleg a műelemző dolgozatokban találtam példát, ahol a hosszú idézetek nem mindig kapcsolódtak a gondolatmenethez, inkább a helykitöltést szolgálták. A nem jelölt idézetre is volt példa: „Sokan mondják a diákoknak, hogy örüljél, amíg tanulhatsz”, de ennél jóval gyakoribb volt, hogy hiányzott a kijelentést alátámasztó idézet, illetve az idézőjel lemaradt az idézet elejéről vagy a végéről.



**7.1.1. ábra: Nyelvhelyesség és illőség
(100%: nem fordult elő hiba; 0% csak hibás dolgozat volt a csoportban)**

A nyelvhelyesség megítélése összefügg az írásképpel, hiszen kézzel írt dolgozatok esetén nehéz megítélni azt, elírásról vagy barbarizmusról van szó (a gépelési hibák hasonló helyzetet teremtenek az 1996-ban kiadott kötetben, például *valóság*, pont után kisbetű pl.: . ő) Egyértelműen elírásnak számoltam, és a megjelenítésnél vettem figyelembe az „*elkezdesség*”, „*ügy nézőpontokat*”-féle hibákat. Nehezebb volt a kezdők munkáinak megítélése toldalékok esetében: „*koleszba*”, „*okosságodér*”, ezeket nyelvhelyességi hibának vettem, bár ezek is a kiejtett formát tükrözik.

A barbarizmus a végzősök műelemző dolgozataiban a leggyakoribb (60%), ennél kicsivel jobb az eredmény a kezdők elvi kérdéseiben. A végzős érvelések negyedében, a tanácsadó beszéd ötödében, az érettségi dolgozatok alig 10%-ában fordult elő. A tanulók gördülékenyebb nyelvi kifejezőmódja és az időkényszer mellett a feladatok elvont vagy konkrét volta is magyarázhatja ezeket az eredményeket. Barbarizmusnak számítottam a következő eseteket az elvi kérdésben: „*tankötelezett*”, „*helyzetet/helyzetét meg kell érteni*” és a tanácsadó beszédben: „*rosszalló fiú*”, „*megfizetődik*.” A végzősök műelemzéseiből vett példák: „*iskoláztatottság*”, „*hányavetett sorsa volt*”, „*hat az érzékeletre*”, „*nyomorgó tömegek életteréből ír*”, „*haszontalan árva*”, „*a kis árva gyötrődésében értenek egyet*”, „*Dudás családéknál töltött idő*”, „*még jobbani belehelyezését*.” A végzősök érveléseiben és a kiváló érettségi dolgozatokban is akadt ilyen adat: „*revizionőr*”, „*sokat foglalkoztatott kérdés*”, valamint „*megértetlenségi gondokkal küszködött*.”

A szófüzés hibái a végzős évfolyamokon gyakoribbak voltak, míg a kezdők dolgozatainak fele elkerülte ezt a hibatípust, a végzősöknek csak tizede-ötöde. Ezt az eredményt is magyarázhatják az előző bekezdésben említett tényezők: a dolgozatok hosszabb terjedelme (több hibalehetőség), az idő szorítása, a feladat elvontabb és összetettebb volta. A vonzatos igék hibái az 1996. évi dolgozatokon kívül minden csoportban gyakoriak. Az elvi kérdésekben: „*kínszenvedésekkel eltelt*”, „*tanulatlan embert nem kívánnak sehol [alkalmazni]*”, „*és ők [a szülők] miből, jó, ha eltartani tudnak.*” A tanácsadó beszédekben: „*csak ez az egy élet rendelkezik számodra*”, „*rajtad kívül mások is küzdenek*” [miért?], „*pozitív véleménnyel vannak az ötleted mellett*”, „*nincsen rendben a párkapcsolatod a barátoddal.*” A végzős műelemzésekben gyakori volt a hibás vonzat, az 1996. évi műelemzésekben csak néhány dolgozatban találtam példát erre. A tárgyias szószerkezetekben sok volt a hiba (ld. M 7).

A határozatlan névelő hibás használatára a kezdőknél („*egy negatív dolognak állítja be*”) és az érettségi dolgozatokban („*ez egy értékgazdag világ*”) is akadt példa. Az egyeztetési hibák alkották a legnépesebb csoportot mind az öt korpuszban, ld. M 7. A vázlatosság és a szabályos idézés problémáját is érinti az utalás következő két eset. Egy műelemző dolgozatban szerepel: „*sok motívumot is felhasznál, például a beszélő nevek.*” Az egyik érettségi dolgozat adata: „*a hetedik szakaszban a magányt vállalja.*”

Az érvelési hibák nagy számával összefügg, hogy az ok-okozati viszony kifejezése sokszor hibás, de a példák is mutatják, hogy ez a probléma az érvelő dolgozatokat érinti. A kezdők elvi kérdéseiben: „*tanulás végett/miatt*”, „*orvosláshoz tudatlan ember*”, „*a munkában vissza fog jönni.*” A végzős érvelésekben: „*kényszermunka miatt egy kőolajfinomítónál dolgozik*”, „*kétféle embertípus létezik sorsuk miatt megkülönböztetve*”, „*megtorlási példaként ítélik el*”, „*Anna a sok elfojtást követően kitör*”, „*mi mivé váltunk alatta.*” Az 1996. évi érettségi egyik dolgozatában: „*ennek megfelelően adja vissza ezt az érzetet.*” Ez a probléma a világosság erényének megsértéséhez is vezet.

Az elvont tartalmak kifejezése nehézséget jelent a tanulóknak, a homály a hibás szófüzés mellett a hibás szótalálás következménye is. Gyakran vezet nyelvhelyességi hibákhoz, hogy a tanuló nem a megfelelő kifejezést használja, ld. M 7. Ez a hibatípus az érettségi dolgozatokban is előfordul, bár például a *poroszkás* egyéni szóalkotás is lehet. Néhány példát már a tárgyias szószerkezetek között idéztem: „*magányát írja meg és hatástalanságát*”, de más hibás szószerkezetek is keletkeznek így, ld. M 7.

A végzősök dolgozataiban fordul elő a hibás jelzőhasználat. Ennek a problémának a gyökere valószínűleg közös a hibás minősítőhasználattal, és az elvont gondolatok

kifejezésének nehézségére utal. Az érettségi dolgozatokban is megtalálható ez a hibatípus: „kis monotóniát ad a versnek”, „döntő kifejtésre kerül”, „idegileg összetört költő”, „végző kiábrándulásában az emberekben is csalódik.”

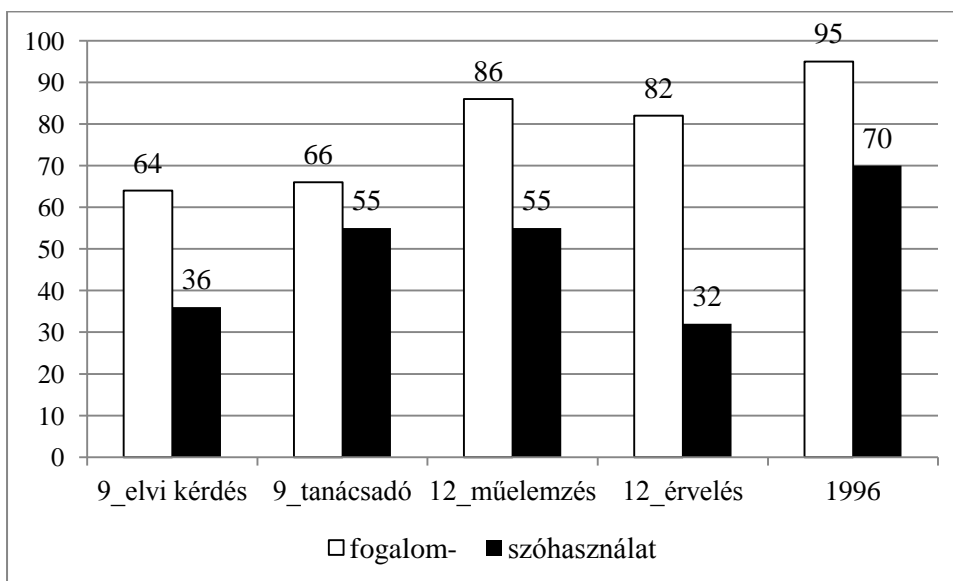
A mondatszerkesztés hibái gyakoriak – csak az érettségi dolgozatok adatsorában haladja meg az 50%-ot a jó dolgozatok aránya. Az elvi kérdés és a műelemzés ötöde, a tanácsadó beszédek és a végzős érvelő dolgozatok harmada nem tartalmaz mondatszerkesztési hibát. Az érettségi dolgozatokban a túlbonyolított megfogalmazás okoz hibákat: „töpreng – még egyszer hangsúlyozom, kiégni is többféleképpen lehet, majd valami eltapossa”, „okolja a legfőképp – a kijelentő mód dacára – kérdőre vonja a teremtőt művének miértjéről, értelméről.” A közbeszúrásokhoz hasonlóan a zárójeles megjegyzések, nyilak is szétzilálják, vázlatossá teszik a gondolatmenetet.

A mondatszerkesztés hibái közül a hibás szórend a bejövő évfolyamon gyakoribb. Az elvi kérdések hibái: „az iskola eltörlése a világon a legnagyobb elkövetett hiba lenne”, „az iskola ad rengeteg lehetőséget”, „nekem ha lehetne választani, hogy sulis vagy nem sulis, akkor inkább járok iskolába.” A tanácsadó beszédek hibái: „az életben sok nehéz dolgod lesz”, „Mert magadnak kell elintézni a dolgokat, az életben sem lesznek ott neked mindig a szüleid, hogy elintézzenek neked mindent.” Egy műelemző dolgozatból vett példa: „folyamatosan olyan kérdéseket tesz föl szándékosan.”

A fenti példákhoz hasonlóan a túl rövid és a túl hosszú mondatok célja sem a stílushatás keltése, inkább élőbeszédszerű hatást keltenek, például az egyik érettségi dolgozatban: „A sötétben mozgások indulnak meg. Ezek a mozgások egyre gyorsabbá válnak.” A kötőszóhiány szintén nem stílus eszköz, hanem a megértés akadálya a következő végzős érvelésekből vett példában: „Istentől kap egy lehetőséget, tesz érte, csinálja a dolgát, és jó ember.” Az érvelő dolgozatokban az is előfordul, hogy a mondatok csak egymás mellé kerülnek, de nincs közöttük jelölt logikai kapcsolat: „azt bizonyítja, sorsunkat nem mindig magunk irányítjuk. Moviszter doktor az egyetlen, aki megérti Anna tettét. Áldozat és gyilkos is egyben. Anna egy jelképes név.”, „Árvácska élete jól alakult a földi életben. A mű E/3-ban íródott. Anna cselédnek született.”

A túl hosszú mondat sem stílus eszköz, a végzősök érvelő dolgozataiból vett két példában a tanuló gondolatmenete sokszor alig követhető: „A korábbi példák alapján nyugodtan ki merem jelenteni, hogy bármi történik is, az csak a saját cselekedeteinknek a következménye, nem pedig egy felsőbb hatalom által előre eldöntött életet élünk, hiszen ha létezik Isten, és tényleg a saját képére formálta az embereket, miért hagyta, hogy bűnözzenek, mint a németek és Anna esetében ez megtörtént?”; „Viszont Gyurka sorsa, amit igazából ő

nem tartott a saját sorsának, mert az a zsidók sorsa volt, és ő nem vallotta magát annak, remekül alátámasztja, hogy miért nem értek egyet az idézettel.”



7.1.2. ábra: A fogalom- és a szóhasználat világossága (%: hibátlan használat a csoportban)

Utolsó szempont a világosság erénye, melynek megsértése, a homályos kifejezésmód forrása gyakran nyelvhelyességi vagy relevanciahiba. Gyakori hibatípus volt az idézőjeles, kétértelmű kifejezések használata: „*teljesen*” [befogadni], „*kell*”, „*csak*”, „*jó*” vagy az irónia hibás használata: „*egy nemes feladatot.*” A betanult mondatok sokszor kilógnak a műelemzésből: „*a minden gonoszságon diadalmaskodó gyermeki lélek megrázó történetét írta meg*”, különösen akkor, ha a dolgozat többi részének stílusa döcögős.

A fogalomhasználat kérdését a meghatározáson alapuló érvtípusnál tárgyaltam, a 7.1.2. ábra mutatja, hogy minden csoportban a szóhasználat homályossága volt gyakoribb. A kezdők alig több mint fele törekedett az iskola fogalmának meghatározására, a végzős dolgozatok több mint négyötöde viszont igyekszik irodalmi fogalomismeretét bemutatni, leggyakrabban a műfajt és a korstílust. A szaknyelvvél való küszködést mutatják M 7. példái.

A szakszóhasználat mellett a tudományos szóhasználatra törekvés gyakran okoz szóismétlést, tautológiát, vagy éppen ellenkezőleg, szövegbeli hiányt; a kifejtettség mértéke nem mindig megfelelő, és ezekben az esetekben nincs a hiánynak stilisztikai funkciója. Például a műelemzésekben: „*a természet azonnal barátságos környezetet tár elénk*”, „*megjelenik a leírás is, ahogy a házat leírja belülről.*” Az 1996. évi érettségi dolgozatokban: „*legkifejezőbb, nagyon expresszív*”, „*az új életszemlélet ellenére is retteg*”, „*az én hangsúlyozottsága teszi lehetővé*”, „*magyarsága abból áll, hogy magyar tájakról írt.*”

Az előző szempontban tárgyalt hibás szótalálás vagy körülményes megfogalmazás a világosság erényét is megsérti: „*sikerérzéssel tölti el*”, „*nem lenne meg az embereknek a könyvek adta öröm.*” Az elvont gondolati tartalmak nyelvi megfogalmazása nem csak emiatt homályos, például az egyik végzős érvelésben: „*Ez az elmélet a napóleoni elmélet, miszerint ha valakit megöl egy illető és nem lesz büntudata, egy felsőbb, kiválasztott fajba tartozik*”, „*olyan elbeszélésmódot használ, hogy mindent csak egyszer mond el, ezáltal a feszültség és az izgalom szintje nő a műnek*”, „*elnyomva érzi magát, melynek az lesz a vége.*”

A kifejtetlenség, a hibás tagmondatkapcsolás és a hibás utalás gyakran akadályozza a világos megfogalmazást, a kezdők dolgozataiból vett példák a tudományos írásbeliségben normasértőnek számítanak (M 7.). A tanácsadó beszéd feladatutasítása nem zárta ki a szóbeliséget, de M 7. példái kifejtetlenségük, a hibás utalás vagy logikai viszony hibás nyelvi kifejezése miatt normasértőnek számítanak az írott szövegben.

A kifejtetlenség és a hibás utalások a végzős műelemző dolgozatokban is gyakran vezetnek homályos megfogalmazáshoz: „*ennek a történetnek a negatívumaiból született meg az Árvácska*”; [Dudásnének] „*nem tetszett, hogy elviszik, mert hasznát veszi*”; „*Dudásné nem ad ruhát, és nem járattja iskolába Árvácskát*”; „*ahogy ők beszélnek, attól olyan szörnyű a világuk.*” A (tag)mondatok közötti logikai kapcsolat jelölése hiányzik vagy hibás: „*A nagysága megvesztegethető, és az emberi gonoszság, kegyetlenség szembekerül ebben a műben a kiszolgáltatottsággal és a tehetetlenséggel*”; „*mert látja és érzi a bánatot és a rossz sorsot, hogy nem kellene igazán senkinek, csak állatként és a haszon miatt tartják.*”

A végzősök érveléseiben is gyakran hibás a logikai viszony nyelvi kifejezése: például az előzmény-következmény vagy az ok-okozat: „*kínozták, majd végeztek velük*”; „*testi és lelki leépülése után felszabadítják a táborokat*”; „*megérte kezébe venni a sorsát, még ha ez nem is teljesen akaratlagos volt, hiszen hazatért.*” A hibás utalás, (tag)mondatkapcsolás a műelemzésekhez hasonlóan az érvelések megértését is nehezíti: „*amikor Krisztyán Tódor holttestét megtalálják, amire azt hiszik, hogy ő maga. Számára ez szerencsés fordulat,*”; „*nem becsülték meg őt sem, borzalmas dolgok érték őt*”, „*előtte viszont egyetértésem okára hoznék egy példát.*” Az 1996. évi érettségi dolgozatokban csak ritkán fordul elő: „*reneszánsz nevelést kapott, ami nagyban hozzájárult életszemléletének ez irányba történő elmozdulásához.*”

Utolsó hibaforrásként a mondatkapcsolás és a bekezdésszerkesztés hibáira szeretnék néhány példát hozni. Mivel a 6. fejezet foglalkozott részletesen az elrendezés kérdéseivel, e fejezet lezárásaként a tanárok által kiemelkedőnek tartott érettségi dolgozatokból választottam néhány figyelemre méltó esetet. Az első példa jól mutatja, hogy az utalás, a mondatok közötti kapcsolat hiánya hogyan vezet kitéréshez, a relevancia megsértéséhez: „*Meg kéne próbálni a*

kínai logikát alkalmazni a való világ jelenségeinek leírására, az eddigi arisztotelészi módszerek helyett. A művész egy későbbi regénye (Az urgai fogoly) egyébként ázsiai környezetben játszódik.” A második példában egy mondatba több gondolatot zsúfol a tanuló, a logikai kapcsolatot nem fejt ki, így a mondat homályos lesz: „Az embernek pedig a hallása az egyik legbizonytalanabb érzékszerve, sokkal nyugodtabb lenne az olvasó, ha az első sorban látná [...] a lovas közeledését.” A harmadik példa azt mutatja, hogy ha a bekezdések szervezője nem a tételmondat, a hibás bekezdésszerkesztés is okozhat homályosságot: „Ez szintén szimbólum. Az előre érzett halál bekövetkezése előtt pár pillanattal az ember előtt állítólag leperreg egész eddigi élete.

[új bekezdés] *Másrészt a gyerekek is el fognak tévedni, ha felnőnek.”*

Ebben a fejezetben főként a stílusérvények megsértésének eseteit mutattam be. Mielőtt a következő fejezetben rátérek az ékesség és a stílusnemek problematikájára, szeretnék négy példát említeni, melyben a logikai viszony világosan felismerhető, szabályos nyelvi formában valósul meg. Elsőként két példa a felosztás és a párhuzam alkalmazására: „*A megértés és a részvét annak az embernek szól, akit a drasztikus változások megöregítettek s halálra ítélték, az irónia pedig az alkalmazkodni képtelen különcnek.”; „Milyen ember az, aki szemrebbens nélkül kivégezteti egy nép hőseit, és szárnyalhat-e az ég felé azok lelke, akik férjüket, fiukat, elvesztett reményüket gyászolják?” A minősítő kifejezés iránti érzékenységet mutatja a harmadik példa: „*az átlagnál érzékenyebb idegrendszerű költők nem tudták – és nem is akarták talán – feldolgozni magukban a nemzetet ért veszteségeket.” Az utolsó mondat a hasonlóság igényes nyelvi megvalósítását mutatja: „*a lelki alaphelyzet hasonló: alapvetően idegen, ellenséges környezetben a magunk belső forrásaiban kell hinnünk.”***

A fenti négy eset is mutatja, hogy az érettségi dolgozatok szerzői közül többen mesterei a szónak, nem küszködnek a kifejezéssel, hanem még játszani is tudnak a szavakkal (pl. *elvető-megvető*). Igényesen megfogalmazott teljes bekezdésre a harmadik példamondat szöveggörnyezetét szeretném idézni: „*Az akkori társadalom és ezen belül az átlagosnál érzékenyebb idegrendszerű költők nem tudták – és nem is akarták talán – feldolgozni magukban a nemzetet ért veszteségeket. Nem tudták, hiszen nem egyszerűen a forradalom pusztult el, hanem vele együtt minden, ami a XIX. század második felében éltette őket; összeomlott egy eszmeiség és az „egy jobb kor”, a „nagyyszerű halál” reménye is. Mindezen folyamatok és lelki válságok az illúzióvesztés és a nemzet halottainak siratása együttes és talán legösszegzőbb, legművészibb alkotása Vörösmarty Mihály Előszó című műve.”*

7.2.1. A stílusnemek a klasszikus retorikában

A szónokot célja elérésében a stílusművészet szabályrendszerén kívül a stílusnemek tana is segítette. A három stílusnem rendszerét Cicero tanúságát elfogadva (*A szónok* 24,79; 2012: 635) Theophrasztosznak szokták tulajdonítani, „aki Arisztotelész kezdeményezését folytatva a közepes stílus leírását az egyszerű és a fennkölt stílusnem leírásával egészítette ki, s e hármat rendszerbe foglalta” (Adamik 1998: 85). A terminológia nem volt egységes (Adamik 1998: 89), de a stílusnemek tana az irodalomkritikában is használatos volt, az egyes szerzőket a stílusnemekhez kötötték (Adamik 1998: 88).

Arisztotelész szerint minden beszédformához más stílus illik (*Rétorika* 1413b, 1999: 162), fontos, hogy kellemes és nagyszerű legyen (1414a, 1999: 163), tehát a közepes stílust tartotta ideálisnak (Adamik 1998: 84). Cornificius tankönyvének 4. fejezete a három stílusnemet már nyilvánvaló tényként így írja le: „Három stílusnem van – én formának (*figura*) nevezem –, minden helyes beszéd ezeket alkalmazza: az egyik a fennkölt, a másik a középső, a harmadik az egyszerű. Fennkölt az, amely magasztos szavak csiszolt és ékes szövevényéből áll. Középső az, amely alacsonyabb, de mégsem a legalacsonyabb rendű és a leghétköznapibb szavakból áll. Egyszerű az, mely leereszkedik a legáltalánosabban használt tiszta köznyelvig” (4, 8, 11; 2001: 84).

A fennkölt stílusban tehát alap- vagy átvitt jelentésben kell használni a témakör legékesebb szavait, és súlyos gondolatokat megfogalmazva a szónoknak a beszéd végén kell a fennkölt stílussal nagyítást és megindítást elérni. A közepes stílusból hiányoznak a merész metaforák, különleges szó- és gondolatalakzatok, Cornificius példája is mutatja, hogy tiszta gondolatmenet és választékos nyelvhasználat jellemzi, ezért használható bizonyításra (4,9,13; 2001: 85–6). Az egyszerű stílusra a mindennapi beszéd szintje, a hétköznap élet szókészlete, mondatfűzésére az igényes beszélt nyelv nyomja rá bélyegét, helye inkább az elbeszélésben van (4,10,14; 2001: 86). Mindhárom stílusnem jellegzetes hibáit is bemutatja, a fennkölt stílus dagályossá, a középső pedig logikai feszesség hiányában lazává, szétfolyóvá, az egyszerű szárazzá, vértelenné lehet (4, 11, 16; 2001: 86–88).

Cicero *A feltalálásról* című korai művében még nem, *A szónok* c. értekezésében azonban már összekapcsolja a szónoklat három funkcióját (tanítás, szórakoztatás/megnyerés, meggyőzés) a három stílusnemmél: „ahányféle a szónok feladata, annyiféle a stílus is: egyszerű a bizonyításban, mérsékelt a gyönyörködtetésben, magával sodró erejű a lelkek megindításában. Ebben az utóbbiban rejlik egyedül a szónok minden ereje. Biztos ítéletre és a legkiválóbb képességekre van szüksége a szónoknak ahhoz, hogy megfelelően alkalmazza,

mintegy összevegyítse e három különféle stílust; először is eldönti, hol mire van szükség, s azután úgy tud majd szólni, ahogy az ügy megköveteli” (21, 69; 2012: 632). Ezzel a megállapításával nemcsak saját elméletét, hanem a görög retorikaelméletet is továbbfejlesztette (Adamik 1998: 128).

Cicero a stílusnemek részletes leírását az illőség meghatározása utánra hagyja, ezzel is bizonyítva, hogy csak akkor tudja maradéktalanul betölteni a szónok hármasság feladatát, ha tudja mit, mikor, milyen körülmények között szabad mondania (Adamik 1998: 128). A tökéletes ékesszólás az ügy függvénye: „Ékesszóló az a szónok, aki apró ügyekben egyszerűen, jelentős ügyekben méltósággal, közepszerűekben mértéktartóan szónokol” (29, 100; 2012: 641). Cicero Cornificiusszal ellentétben a logikát az egyszerű stílusnem körébe utalja, műprózának tekinti, amelynek jellemzői, hogy kerüli a prózaritmust és a körmondatot, megengedi a hiátust, nem alkalmaz feltűnő stílusesszközöket, az ékesség erényével csínján bánik, szó- és gondolatalakzatokat mérsékelten, metaforát a tanítás céljából használ, él a szellemesség és a humor eszközével. A középső gazdagabb, stílusékítmények, szó- és gondolatalakzatok, közhelyek teszik kellemessé. A fennkölt stílus a legékesebb és legerősebb, mely megérinti a lelkek húrjait; de ez a legveszélyesebb stílusnem is. A három stílusnemre Cornificiushoz hasonlóan saját beszédeit hozza példának: az egyszerűre Caecina védelmében, a közepesre Manilius törvényjavaslata érdekében, a fennköltre Rabirius érdekében mondott beszédét (Adamik 1998: 130–135).

Miután bemutatta a három stílusnem szónokát (23, 75–28, 99; 2012: 634–640), a három stílusnem változtatását tanácsolta: „[a fennkölt stílus szónoka], ha a maga dúsan áradó stílusát nem vegyíti a másik kettővel, a legnagyobb mértékben megvetésre méltó. Mert az egyszerű stílus szónoka okos és világos beszédéért máris jó szónok; a középuton álló kellemes; a leggazdagabb stílusú azonban, ha sosem változtat hangnemet, szinte nem is látszik olykor épeszűnek. Mert aki semmit nem tud nyugodtan, csöndesen, megfelelő felosztással, meghatározással, világosan, kellemesen előadni – kivált, amikor egyes tárgyköröket teljes egészükben, másokat részben ilyen módon kell fejtegetni –, s lángoló szavakkal szónokol, mielőtt fokként előkészítette volna rá hallgatóit: az ilyen őriöngeni látszik az épeszűek között, s mintegy bortól ittasan tombolni a józanok között” (*A szónok*, 28, 99; 2012: 640–641).

Az alakzatok megfelelő alkalmazásából származtatja Pszeudo-Longinosz is a fenséget (16,1; 1965: 59), de a költői képzelet célja az elkápráztatás, a szónoki képzeleté a világos ábrázolás (15,2; 1965: 51). A szónoki képzelet mindig meggyőző és igaz, „sok mozgalmasságot és szenvedélyességet visz a beszédbe, ha pedig oknyomozó következtetésbe

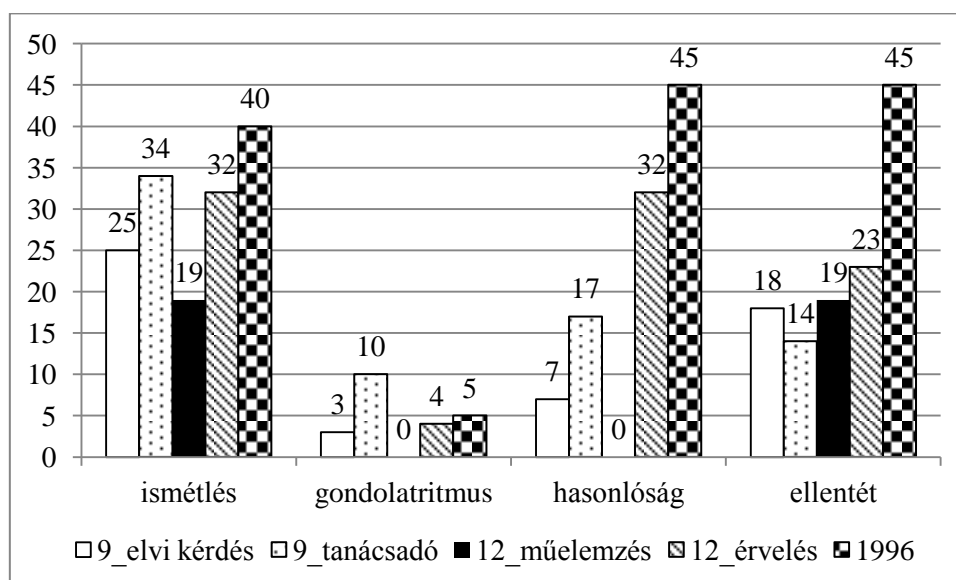
bocsátkozik, nem csupán meggyőzi a hallgatót, hanem le is igázza” (15,9; 1965: 57). A fenség és a szenvedély elhárítja az alakzatok alkalmazásának gyanúját (17,2; 1965: 63), a szerkezet (szófüzés) pedig az emberbe oltott kifejezőkészség harmóniája révén „a lélekbe kap”, bevonja a hallgatót a szenvedély átélésébe (39, 3; 1965: 105–106). A fenséges dolgoknál is figyelni kell az illőségre (43, 5; 1965: 115).

Démétriosz *A nyelvi kifejezőmódról* című munkájában jelenik meg a négy stílusnem (egyszerű, fennkölt, míves és erőteljes) először (Adamik 1998: 192). Quintilianus is két szóval nevezi meg a fennkölt stílust, kiemelve külön a fennköltséget és az erőt (*grande ac robustum*, 12,10, 58; 2009: 816, Adamik 1998: 202–203). Újszerű, hogy a stílusnemeket a 12. könyvben tárgyalja: az egyszerű feladata a tanítás: az elbeszélésben és a bizonyításban használjuk, a stíluseszközök hiányoznak belőle. A középső feladata a gyönyörködtetés, alakzatok, kitérők bájossá, szófüzése illővé, a bölcs mondások kellemessé teszik, szelíd folyamhoz hasonló. A fennkölt és erőteljes stílus viszont áradó folyóhoz hasonló, nagyítással, túlzásokkal nyer meg, ezt helyezi Quintilianus a többi elé, ezt tartja az igazi szónoki tehetségnek (12,10,58–66; 2009: 816–818). Később azonban „megszámlálhatatlanul sok fajról” ír (12,10, 67; 2009: 818), tehát fellazult a három stílusnem tana, sokféle stílus alakult ki (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 98).

Plett a retorikai szövegelemzéshez a stílusnemek kategóriáját is felhasználja (2001: 127–130). Az egyszerű stílusnemhez például a tudományos szakirodalmat, a hivatalos dokumentumokat, a rádiós híreket sorolja, de itt található az esszé is; a klasszikus szerzők alapján a nyelvhelyességet, világosságot, egyszerűséget várja el. Célja a tájékoztatás, a tanítás, ezért a kétértelműség elkerülése miatt állandó szófordulatokat és az ékesség eszközeinek kerülését javasolja (2001: 128). A középső stílus célja a gyönyörködtetés, ezért gazdagon használhatja a stíluseszközöket, ilyen például a bemutató beszéd vagy a líra. A fennkölt stílus a trópusok és alakzatok segítségével megindít, mint az eposz, a tragédia vagy a patetikus költészet (2001: 129). Plett felosztása alapján tehát azt gondolhatnánk, az esszé tájékoztat, gyönyörködtetésre, megindításra nem törekszik; a 8. 2. fejezetben, az előadásmóddal kapcsolatban megvizsgálom, mi a javító tanárok véleménye e kérdéstről.

7.2.2. A vizsgált stílusesszék és a stílusnemek a dolgozatokban

A hipotézis ellenőrzése érdekében a dolgozatok vizsgálatát az ékesség erényére és a stílusesszék vizsgálatára is kiterjesztettem. A vizsgált eszközök körét – mivel középiskolási diákokról van szó – az új NAT és az új kerettanterv előírásai alapján a következő alakzatok használatára szűkítettem: ismétlés, gondolatritmus, hasonlóság, ellentét, oximoron, hasonlat (a követelményrendszerben a hasonlat a szóképek között szerepel). A szóképek: metafora, szinesztézia, megszemélyesítés, metonímia, szinekdoché, összetett költői kép, allegória, szimbólum. Két eszközzel, a mondásokkal (közmondások, szólások, az idézetet nem számítottam ide) és a retorikai kérdéssel azért bővítettem a vizsgálatot, mert egyes korpuszokban feltűnően gyakran fordultak elő.



7.2.1. ábra: Az alakzatok (a dolgozatok hány %-a használja)

A 7.2.1. ábra mutatja, hogy minden alakzat az érettségi dolgozatokban fordult elő leggyakrabban, csak a gondolatritmus volt gyakoribb a tanácsadó beszédben. Az oximoronra nem találtam példát. Viszont az ismétlés és a párhuzam legszebb esetei is az érettségi dolgozatokban fordulnak elő: „*nekünk, a mi életünk, világunk, szemléletünk elé írta előszavát*”, „*A környező világ csak úgy képes boldogságot árasztani, ha minden egyes tagja érzi és tudja: tevékeny tagja ennek a nagy, tengereket átszelő, bérceket túlszárnyaló közösségnek, s munkájával, aktív hozzájárulásával neki is része van az elért sikerekben, eredményekben.*”

Az ismétlés és a gondolatpárhuzam gyakran kérdés formájában jelenik meg az elvi kérdésben: „*Mi lenne velünk iskola nélkül? Hol máshol tanulhatna az ember fontos dolgokat [...] ha nem az iskolában?*” és a tanácsadó beszédben: „*Vajon jobb lenne? Te nem így*

gondolod? Mégis miért tennéd mindezt? Végiggondoltad ezt egyáltalán? Tudod mit?”, „Kivel fogod megbeszélni a problémáidat, ha már nem leszel itt velünk? Ki nevetet majd meg, ha rossz kedvem van? Ki lesz nekem mindig minden hülyeségbe?” Az érettségi dolgozatok között is találunk szép példákat a két eszköz vegyítésére: *„Melyik rendszer, milyen ideológia törvényesítheti a tömeggyilkosságot? Nyerhet-e ez a kollektív bűntény valaha feloldozást, megbocsátást? A körülmények adhatnak-e felmentést? Mondhatjuk-e azt: a kor volt rossz, s nem az ember?”*

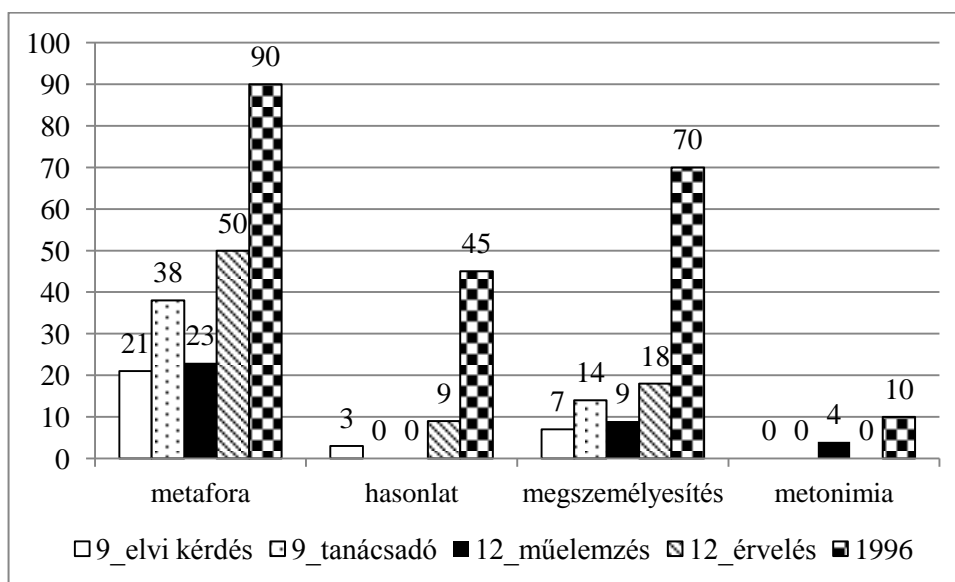
A kérdés önmagában is nagyon kedvelt alakzat, a bejövő, a végzős, valamint az érettségi dolgozatokban is, akár érvelésben, akár műelemzésben. A tanácsadó beszédben van megszólított, akihez szól a kérdés, még ha a kérdő forma nincs is mindig jelölve. A műelemzésben, érvelésben a végzősök a költői kérdést használják. Az érettségi dolgozatok egyikének befejezése választ is ad a kérdésre (áldialógus, *hüpophora*, *subiectio* RL 44, ld. M7). Az ismétlést felsorolással, fokozással ötvözik. Az anafora alakzata is gyakran előfordult, ennek oka lehet, hogy a modern szónokok beszédeiben is gyakran hallani.

Az ismétlés hatásos, más retorikai eszközökkel is társított, művészi használatára is több példa van az érettségi dolgozatokban, főként a befejezésben: *„Világunk egyre fenyegetőbb képet ölt, s az emberi értékek egyre inkább veszélybe kerülni látszanak. De szívből remélem: az, ami nagyszüleim számára emlék, s nekem történelem, soha többé nem lesz valósággá. Remélem, hogy az ötven éve történt események örök mementóként figyelmeztetik az emberiséget: vigyázz, és tudd mindig, hogy azt a határt soha többé nem szabad átlépni!”*; *„Mintha a reneszánszban lett volna az emberiség gyermekora, ahol gyermeki érzékenységgel látta meg mindenben a szépet. Századunk meg az öregkori lemondás, ahol még meglátjuk a csodákat, de már keserű reménytelenséggel.”*

A gondolatrítmus szép alkalmazására az érettségi dolgozatokból gyűjtöttem példákat: *„az asszonyokat sikitásra, a férfiakat átokmondásra”, „fájdalmas hangon, fájdalmas tárgyról”, „Ninive nem érti Jónást és az Isten szavát, Jónás nem érti az Istent”, „A világ felé fordultak, megcsodálták a természet szépségét, dicsőítették a szerelem gyönyörűségét”, „Pilinszky a Stigmában hiába keresi Istent a megnyílt éjszakában, már nem találja. És többet Ady sem találkozik Istennel a Sion-hegy alatt, hiába várja.”*, *„Balassi kora az érett reneszánsz kora, a humanizmus kora, a reformáció kora”, „Tolsztoj, Dosztojevszkij realizmusa, Emily Brontë, Hugo romantikája”, „Petőfi halott, Jókai Tardonán bujdosik, álneven kényszerül írni, Arany költői pályája lezárását fontolgatja. Vörösmarty Baracskán várja sorsáról az ítéletet.”* A kilencedikesek tanácsadó beszédeiben is gyakori: *„Tanulni jó*

dolog, amikor birtoklod a tudást, az felemelő érzés”, „mindig az okot kell keresni, hogy miért küzdesz, nem pedig kifogást, hogy miért ne.”

Az ellentét kifejezésére is minden csoportban akad példa, ellentmondásra találhatunk példát a kezdők dolgozataiban; az ellentét a végzősök dolgozataiban is gyakori. Az ellentét alakzata az érettségi dolgozatokban főleg a bevezetésben és a befejezésben fordul elő: „Megtalálja a megfelelő formát, amit Arany László nem, felismeri a problémát, amit Vas Gereben vagy Jókai nem, alkalmazza a nyelvezetet, amit Kemény Zsigmond nem”, „tematikájának nagy hagyománya van a költő életművében, formailag számos újítást tartalmaz”, „a versírás nem öröm, hanem a szenvedő emberiségért vállalt zokogó áldozat”, „a gyűlölet veszedelmes lehet, az utálat legfeljebb szánalmas”, „az asztalos, a kocsmáros, a könyvügynök azzal hogy nem követi el a szörnyűséges tettet, az órás pedig azzal, hogy elköveti.”



7.2.2. ábra: A szóképek 1. (a dolgozatok hány %-a használja)

A szóképek közül a metafora a leggyakoribb, nagy részük konvencionális. A kilencedikeseknél több példa volt hibás használatra: „a normális élet a fejére borulna”, „téglák, amelyek felépítenek egy hatalmas falat, amit társadalomnak nevezünk”, „az iskola egy óriási mérföldkő”, „azt az utat, amelynek mentén kialakítjuk az életünket”. Az elvi kérdésben még két metafora fordult elő az iskolával kapcsolatban: „ugródeszka az életben”, „börtön.” A hibás használat és a képzavar (*katachrézisz*, *abusio*; RL 603–604) gyakorisága felveti azt a kérdést is, hogy bár a kerettanterv és az érettségi követelményrendszer nem

tartalmazza a *képzavar* fogalmát, nem lenne-e érdemes ismertetni, hibás használatra utaló példákat (például médiaszövegeket vagy dolgozatok „aranyköpéseit” elemezni az órákon.

A tanácsadó beszédekben is az út-metaphora ismétlődött gyakran, a sors-téma az út mellett a folyó képét hívta elő. A végzősöknél is akadt példa bizonytalan metaforahasználatra, az érettségi dolgozatokban is akad konvencionális metafora, de a pályakép bemutatására, értékelésére is gyakran használnak metaforát (ld. M 7.).

A 7.2.2. ábra mutatja, hogy az érettségi dolgozatok a leggazdagabbak metaforákban, a dolgozatok csak 10%-a nem használja. A gazdag kínálatból néhány példát sorolok fel (további példák M 7.-ben): „*vihar*” (*háború*), „*szakadék*”, „*posvány*”, „*mocsár*”, „*sodrás*”, „*költőóriás*”, „*tükörképe*”, „*angol, francia, orosz irodalom hármasszövege*”, „*a múlt magja talán kicsírázhat a jövőben*”, „*az emberi történelem csak silány porszem*”, „*láncszem*”, „*törekvések zuhataga*”, „*színpompás alkotói paletta*”, „*Magyarországon a dunántúli mandulafa idő előtt kivirágzott*”, „*tudata kihullik a valóság szöttegésén*”, „*szerelmük a híd, hogy elfelejthessék az így támadt szakadékot*”, „*a régi értékrend vázai szilárdan tartják Vörösmarty gerincét*”, „*Az 1848–49-es forradalomban érlelt mag nélkül talán a fiatal magyar nemzet számára nem lett, nem lehetett volna alap amelyből elindulva kivívhatta magának a jogot ahhoz, hogy Európa szívében a haladás és a szebb jövő építése felé lépjen.*” Bár nem mindegyik metafora nevezhető teljesen sikerültnek, nagy számuk a tanárok által kimagaslónak tartott dolgozatok között felvetődhet a kérdés: ez a stílus-e a követendő, az elvárt, 20 és 25 pont közötti, legfelső kategóriába sorolt dolgozatok stílusa?

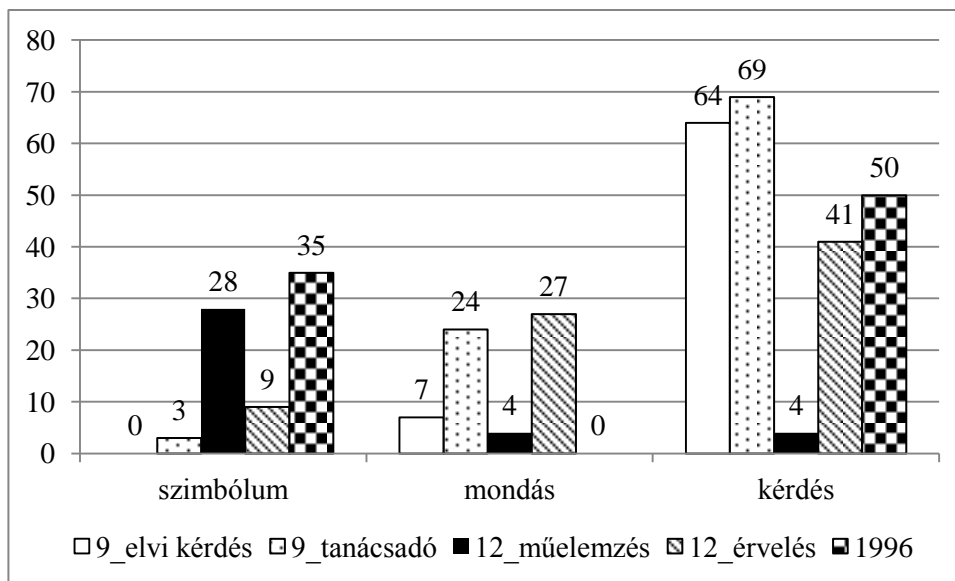
Azokat a példákat, amikor a tanuló szóképet magyaráz, nem számítottam a szóképek közé, de a gondolkodási műveletek szempontjából nagyon érdekesek ezek a példák. A tanácsadó beszédben: „*Az egészben a gyümölcs a kulcs, hiszen a gyökerek a föld alatt vannak. Ezek jelentik a megpróbáltatásokat, amiket már említettem. Az édes, zamatos gyümölcs pedig a megszerzett tudást.*” Néha a metafora képzavarhoz vezet az érettségi dolgozatokban is: „*Ő ebben nem fog oroszlánszerepet vállalni, hiszen közeledik felé a halál szele.*” Absztrakt tartalmakat is kifejeznek az érettségizők metaforái: „*a pszichózis tölti be a relativitáselmélet metrikus évelemének szerepét: az egyének közti távolság itt relatív pszichózisban mérhető.*”

A hasonlat a metaforánál ritkább a dolgozatokban, ezeken a példákon megfigyelhető, milyen szinten képes kifejezni a tanuló a hasonlítás gondolati műveletét, például: „*minél több barát, annál több kapcsolat*”. Szabályos hasonlatra is van példa már a kilencedikesek elvi kérdéseiben is: „*Az iskola olyan, mint egy reflektor: rávilágít mindenre, amire akarsz. Segít eligazodni.*” A hibás nyelvi kifejezés azonban még a végzősök hasonlatait gyakran nehézkessé teszi: „*mint haszonállatként tartják*”, „*a családtagok nézőpontja az árva-lét mint*

pénzszerzőmódot láttatja”, „*Csöre nézőpontjából megtudhatjuk, mennyire fél az emberektől, mint aki vadon nevelkedett volna, hogy sok mindent nem ért, mert soha nem tanították, csak hogy hogyan dolgozzon, hogy ő csak azt tudja csinálni, amit mondanak neki, hogy mennyire nem kap szeretetet*”, „*Árvácska helyzetéhez hasonló sorsú árvával*”, „*Móricz szerintem elérte a célját, hogy foghúzásként hasson. Nálam mindenképpen.*” A végzős érvelésekben is találhatunk példát erre a jelenségre: „*úgy bántak Annával, mint a kutyával*”, „*ugyanúgy, mint az állatvilágban többnyire pusztulásra van ítélve*”, „*ugyanúgy történik ez a dolog a rossz emberekkel is*”, „*olyan, mintha elágazáshoz érnénk az élet útján.*”

Bár a vizsgálati szempontok között nem szerepelt, a jelzők költői, kifejező használatára is szeretnék példát hozni, az előző pontban említett hibás minősítő és hibás szóhasználatra utaló példák mellett. Az elvi kérdésekben szereplő adatok: „*gonosz tanárok*”, „*iszonyú hely elől nincs menekvés.*” A végzős érvelésekből vett példák: „*borzongató munkatábor*”, „*egy kicsi lény gondolkodik.*” Az érettségi dolgozatok ezzel az eszközzel is gyakran keltenek hatást: „*a rájuk váró nyugodt szerelembe csak [...] tiszta lélekkel lehet visszatérni*”, „*fájdalmasan közel volt még*”, „*sivár jelen*”, „*mindkét vers csodálatos remekmű*”, „*tovább lelkesítette a már amúgy is lángolókat*”, „*a hajdani koszorús költő*”, „*szívbe markolóan tragikus.*”

A példa (illetve a perelmani illusztráció) szintén hasonlóságon alapul, ennek bizonytalan nyelvi kifejezése is előfordult a műelemzésekben: „*példának mondanám Dudásné.*” A hasonlítás művelete nagyon gyakori volt az érettségi dolgozatokban, ezt a szaktanárok és a bírálók is dicsérték. Előfordult az *Előszó és Szózat*, az *Előszó* és a *Letésem a lantot*, az *Egy régi udvarház utolsó gazdája a Toldi estéje*, és az *Előszó*, *Az eltévedt lovas* és Hemingway *Valami véget ért* című novellája. Ezek a tanuló műveltségét, tájékozottságát is bizonyítják, mint a következő példa is: „*mintha a Kodály írta Psalmus Hungaricus szövegét, a XVI. századi zsoltárparafrázist hallanánk*”. Az érettségi dolgozatok hasonlatokban is igen gazdagok: „*állati módon él*”, „*egyetlen heves kiáltásként a két ember, mint két riadt, szorongó állat, úgy örül egymásnak*”, „*halála olyan, mint egy fintor*”, „*Azt akarja, hogy szabad legyen minden, mint a fa, és méltóságteljes, mint az erdő*”, „*Olyan a mű hangulata, mintha a kapcsolata megszűnne az emberi és a tárgyi világgal*”, „*nyári feszültségbe megy át, miként a márciusi ifjak [...] útjára indították a forradalmat.*”



**7.2.3. ábra: Szimbólum, mondás és kérdés
(a dolgozatok hány %-a használja)**

Megszemélyesítésre is minden csoportban találunk példát, az elvi kérdésekben: „*az iskola bevezet az életbe és sok mindenre megtanít*”, „*az iskola visz minket*”, „*az, hogy visszakérik az anyagot, előnyünkre válhat.*” Az elvi kérdéshez hasonlóan végzős műelemzés esetén sem éri el használatuk a 10%-ot: „*hogyan felnyissa a társadalom szemét.*” Tanácsadó beszéd esetén kicsivel meghaladja a 10%-ot (pl. „*a nyelvtudás megkönnyíti*”, „*a kollégium segít*”), a végzős érvelésekben a tanulók majdnem ötöde használja: „*Mennyi mindenre képes ez a szikra, életet változtat meg és olykor halált kíván.*” Az érettségi dolgozatok 70%-a tartalmaz megszemélyesítést: „*a tél ledermeszti a világot*”, „*a háború értelmetlen pusztítása megírhatja*”, „*az irodalom visszanyúlt*”, „*egyéniségeit állította színpadra*”, „*romantikus-realista altalajból is növekedett*”, „*a magyar irodalom magán viseli évszázadok kínját*”, „*költészetének dermedt csöndje*”, „*a csend kozmikussá dagad*”, „*szelídül*”, „*állandóan és szünet nélkül kérjük elfásult korunktól és magunktól*”, „*mindent magához ölelő szellem*”, „*ott bujkálnak a rokokó emlékei*”, „*magánhangzói szinte kiáltanak*”, „*a feladatok elfutottak előle*”, „*szellemiségében együtt halad.*”

Az egyetlen terület, ahol az érettségi dolgozatok nem emelkedtek ki, a mondások. Az idézet, memoriter, tekintélyre való hivatkozás előfordult, de az elvi kérdésekben, a tanácsadó beszédben és az érvelésben az általánosan elfogadott közös vélemény megidézése is megtörtént a gondolatmenet hitelesítése érdekében. A műelemzésekben nem találtam sok példát (az adatokat ld. M 7.). A „közhelyek” megítélése a tanárok körében nem túl jó, az elcsépeltség vádját nem akarják a diákok sem megkockáztatni, ez lehet az oka, hogy a kiváló érettségi dolgozatokból hiányoznak. Azonban ha a közhelyekre mint a közös bölcsesség

tárházaira tekintünk, érvforrásként nagyon sok ötletet adhatnak a tanulóknak. A mondások enthümémák kiindulópontjai lehetnek, ezeket érdemes kibontani, mert a közös bölcsesség nehezen cáfolható. Az anyanyelvi nevelésnek tehát része kell, hogy legyen a szólások, közmondások tanítása, megismertetése a gyerekekkel.

A megszemélyesítések példáinak egy részében metonimikus kapcsolatra ismerhetünk, ez a szókép is inkább az érettségizőknél szerepelt: „*csiszolt penna*”, „*tolla alól születnek*”, „*a regényírásnak nincs Homérosza*”, „*ész.*” A műelemzésekből vett példák: „*elviszik a leányt tőle, elviszik a hasznót, a pénzt és a ruhákat.*” A metonímia alapjául szolgáló gondolati műveletek (ok-okozat) az érvforrások alapjai is, fejlesztésük például kreatív írással fontos lenne. A felosztás, a rész-egész viszony megállapítása szintén fontos logikai művelet, a szinnekdoché alapja (például a faj-nem viszony). Már a kilencedikeseknél is találunk példát rá az elvi kérdésben: „*minden szakmának van egy szaka, amit el kell egy iskolában végezni, azért, hogy később tudjunk érvényesülni a világban*”, „*nemcsak a száját hagyják el e szavak, de az eszükkel sem értik meg az iskola fontosságát*” és a tanácsadó beszédben is: „*okos fejed van.*” A részek említése néha nyelvileg nem szerencsés formában valósul meg, például a műelemzésekben: „*Az utóbbi [a család] az az egész, amelynek harmóniája biztosítja a gyermek egészséges testi és lelki fejlődését*” vagy az érvelésekben: „*lúgba tette a kislány fejét, mert eljárt a szája.*”

A felosztás az összehasonlítás készségével kombinálva az osztályozás alapja lehet, másrészt segít a rangsorolásban is. Néhány példa tanácsadó beszédből: „*a tudás a legfontosabb a szeretet és az egészség után*”; „*Először gondold végig, ilyen okaid vannak arra, hogy abbahagyd az iskolát, majd gondold arra hogy hogy fogsz élni, ha most abbahagyod a tanulmányaidat, és milyen életed lenne, ha mondjuk leérettségiznél*” és érvelésből: „*a szíve és az esze összhangban súgja.*” A szinnekdoché (a rész-egész viszony) érvként való használatára szép példákat találtam az érettségi dolgozatokban: „*a magyar nemzet minden egyes tagját megmozgatták*”, „*a széles Európa egyetlen testként indult a forradalom útjára, azaz felállt, magával emelve az akkor még határozatlan és bizonytalan „végtagjait” is*” [a példában metonimiát és hasonlatot is találunk]; „*szellem és szív egységét*”, „*ez az alkudozás azonban szívből jön*”. A faj-nem viszonytal való érvelésre is akad példa: „*Jónás-Babits tehát hangsúlyozottan ember. Az emberi nem minden erényeivel és gyarlóságával együtt. Ember, aki különbözik a világtól, de nem eléggé ahhoz, hogy tőle elszakadjon.*”

A szinesztézia, összetett költői kép, allegória esetei vitathatók, ezek verselemzésekből származnak, és inkább értelmezések, mint önálló alkotások, de *Az eltévedt lovas* hatására

érdekes költői képek is születnek: „*Kemény társadalomkritika hangjai sercennek fel, a ködbe, homályba burkolt társadalom ostromozása ez, amelyet elaltattak a régivel kecsegtető »pandúrok«*”. Az érettségi dolgozatokban inkább a szimbólum megfejtése fordul elő: „*erdő*”, „*nádas*”, „*az udvarház pusztulása egy társadalmi réteg, a középnemesség bukásának jelképe lesz, az önmagunkhoz való fordulás jelképe, rianások kivetített képévé*”, „*Erejéből csak annyira telik, hogy vendéghajjal, üvegszemmel és illattal ruházza fel ezt az agg földet.*” A végzősök dolgozataiban a *tűz* szimbolikája gyakran előbukkan az *Árvácska* kapcsán, de ezek sem önálló műelemző gondolatok: „*elégett a gonoszság*”, „*a tűz megadta nekik a békét*”, „*nem volt már romlott fog, amit ki kellett volna húzni*”, „*és az ő lelke egyedül tiszta*”, „*halála a tisztító tűz lett.*” Hasonló példa az érvelő dolgozatokból: „*Talán maga a sors büntette a gonosztevőket kegyetlenkedésük miatt*”, „*a tűz sorsának beteljesülése*”, „*Számára tisztító tűz volt, hogy a Mennysorszámban szerető édesanyjával lehet.*”

Ha a Cicero-féle felosztás szerint az egyszerű stílust tekintem műprózának, nehezebben tudom az érettségi elvárásokat és a dolgozatok alapján bennem kialakult képet a három stílusnem kategóriájába sorolni, mint Cornificius alapján. Ha az egyszerű stílus az élőbeszéd, a magánéleti stílus, akkor a javítókulcs alsó kategóriájába tudjuk sorolni azokat a dolgozatokat, amelyek nem emelkednek e szint fölé, tehát az élőszóbeliség vagy a másodlagos szóbeliség jellemzi őket. Ha azonban igényes köznyelven íródott, alapvetően világos és helyes, de nem ékes (1-2 nyelvhelyességi hiba a javítókulcs alapján), akkor a középső stílusnembe tartozik. Azok a dolgozatok, amelyek ezen felül a *pathos*ra apellálás eszközeiként élnek a stíluszeszközökkel, a felső kategóriába sorolhatók. A javítókulcs azonban csak utal a változatosságra, (a „nem elég változatos” dolgozatok csak a középső értékelési kategóriába tartozhatnak). A tanár megítélésére van bízva tehát, hogy „gördülékeny” stílusnak az ékes stílust tartja-e, vagy a legfelsőbb kategóriába sorolja a dolgozatot akkor is, ha „csak” illő, világos és helyes. Nemesi (2009: 116–121) tudományos ismeretterjesztő szövegben szintén sok, főleg konvencionális metaforát talált, litotészre, iróniára, tautológiára viszont nem talált példát. Ezek a tanulói dolgozatokra sem jellemzők, viszont a kiválóknak talált dolgozatokban feltűnően sok a stíluszeszköz.

Stilisztikai szempontból érdemes három szintre osztani a dolgozatokat, ha ezek nem is fedik pontosan az egyes stílusnemeket, de orientálhatják az értékelő tanárt. Az érettségi vizsga javítókulcsa szintén három kategóriát használ. Kezdő elvi kérdés, bizonyítás: „*A véleményem szerint kell az iskola. Csak bele kell gondolni! Képzeljük el, ha nem lenne tanítás, tanárok, különböző tantárgyak, Einstein is ilyen okos lett volna?! Ha most hirtelen azt mondanák, megszűnik az iskola, először biztos örülnék. „És utána?” Rengeteg ember elveszítené a*

munkáját és nehezen találna újat. Azok az iskolai eszközök feleslegessé válnának. Egy darabig minden szép és jó lenne. De a gyerekeknek nincs mit tanulni, így talán visszafelé kezdenek fejlődni vagy nem tudják bővíteni azt, amit az iskolában követeltek. Lehet, hogy senki sem gondolkozna vagy már nem tudna gondolkodni, és akkor kitör a káosz.”

Az idézett részletben szerepelnek élőlőszóra utaló fordulatok, az illőség sérül. A világosságot több esetben zavarja a kifejtetlenség, az egyeztetés hiánya, a hibás utalás és a mondatok hibás kapcsolása. Érvelési hibák és megfogalmazásbeli hibák gyengítik a meggyőző erőt. A *reductio ad absurdum* hatását is rontja az idősíkok következtelen alkalmazása. Érdekes megoldás a fiktív párbeszéd beillesztése, idézőjellel jelölve a képzel vitapartner állítását. Ebben a kategóriában tehát a hibás állítások is előfordulnak, a tanuló gondolatainak nem talál megfelelő nyelvi formát, a megszakítások, nyelvhelyességi hibák miatt az érvelés nem meggyőző.

A második részlet végzős műelemzésből származik: *„Ahogy nő Árvácska, úgy lesz érzékenyebb és lelkileg sebezhetőbb. Verőéknél borért jár, de itt legalább érzi, hogy a falubeliek szeretik. A kedves ifjú pár utalás a szüleire. A találkozás után éjszakánként édesanyja képe jelenik meg neki. Egyre többet gondol rá. Karácsonykor, mikor Verőék kizavarják a sötétbe 'vigasztalódní'. A kis kamrában, ahová a szél elől menekült be, gyertyát gyújtott, azt kívánva, bárcsak édesanyja eljönne érte. Amikor behívják, égve felejtí a gyertyát. Ekkor tűz lesz. Árvácska próbál Verőéknek szólni, de azok nem is figyelnek rá, inkább kiküldik, hogy járja körbe a házat háromszor. Itt is megjelenik a hármás szám, mint mitológiai egység. Reggelre mindenki bennég a házban. Ez a tisztító-tűz volt az egyetlen menekvés Árvácska számára.”*

Az idézett bekezdés eltér a feladatban megadott regényrészlettel, a történet elbeszéléséhez csak itt-ott fűz elemző gondolatokat a tanuló. Szövegbeli példával nem támasztja alá gondolatait, nem nyilvánít véleményt a fő kérdésben: érezhető-e az elbeszélő szimpátiája Árvácska iránt? Hibás állítás nincs a dolgozatban. Az első mondat lehetne tételmondat, de az alátámasztás, az érvforrások és az indukció használatában bizonytalan a diák. A kifejtetlenség, homályosság kevésbé jellemzi a dolgozatot, mint az előző példában, kevesebb az egyeztetési, nyelvhelyességi hiba is. A mondatok kapcsolása többször problémás, monoton a rövid, kijelentő mondatok egymásutánja. A bekezdést a középső kategória példájának tartom.

Az utolsó példa a tanárok által kiválónak tartott érettségi szövegművek egyikének két bekezdése. *„A második részt (19–33. sor) rövidke tőmondat vezetí be („A vész kitört.”), amely után azonban ismét kozmikus méretű képek következnek. A szabadságharc bukásának*

illetve a MEGTORLÁSnak időszaka ez, amit a költeményen végigvonuló természet-társadalom-párhuzamban az ŐSZ jelképez – a legzivatárosabb, legsötétebb, leginkább lehangoló évszak („elsötétült ég”, „vad fény”, „villámok”). A megtorlás kegyetlenségét, a zsarnokság pusztítását egy szörnyeteg személyesíti meg, amely (aki?) még ráadásul „veszetté bőszült” is, s amelynek „emberszívekben dúltak lábai”, miközben „Emberfejekkel lapdázott az égre”. Megdöbbenően életszerűek, vizuálisak, ugyanakkor újszerűek ezek a költői képek, és mindenekfölött rendkívül hatásosak. Pontosan ábrázolják történelmünknek ezt a rövid, de annál nehezebb korszakát. Ebben a korban nem csupán elpusztulnak a reformkor értékei, hanem mindezen értékek ellenpólusai jelennek meg: „tiszta ég” ↔ „elsötétült ég”, a „szellem működött” ↔ „a szellemek világa kialutt”, „öröm- s remény” ↔ „vész”, „nyomor”. Érdeemes megfigyelni, hogy az addig használt múlt, illetve elbeszélő múlt idő („viszhangozák”, „rajzolák”) a 31. sorban, tehát még a MŰLT bemutatásakor hirtelen jelen időbe vált át:

„Szétszaggatott népeknek átkai

Sohajtanak fel csonthalmok közül;

És a nyomor gyámoltalan fejét

Elhamvadt városokra fekteti.”

Mintha így akarná érzékeltetni a költő, hogy bár látszólag a megtorlás időszakának vége van (Haynautól Bach vette át a hatalmat), és akár konszolidáció is kezdődhetne, a bűn mindig bűn marad, a sebek még mindig fájnak, a „szétszaggatott népek” még mindig átkokat sóhajtanak fiaik gyilkosaira. Mert gyilkosság, gyilkosságok sorozata volt az, ami 1849-ben és 1950-ben történt, nem dicső nemzethalál, ahogyan azt Vörösmarty 1836-ban, a Szózat megírásakor remélte.”

A harmadik példa a felső kategóriát reprezentálja. A feladat Vörösmarty *Előszó* c. költeményének elemzése volt, a megoldás releváns, a színvonalas műelemzést és a nagy tárgyi tudást egyéni látásmóddal, szubjektív hanggal ötvözi. A kifejezés gördülékeny, árnyalt, a stíluseszközöket felismeri, értelmezi, maga is értőn alkalmazza. Az érvforrásokat, logikai műveleteket kiválóan ismeri, összehasonlítás, ellentét, ellentmondás található az idézett részletben is. A részlet és a dolgozat egésze jól megtervezett gondolatmenetre épül. Ez az egyetlen dolgozat az öt korpuszban, amely a kiemelés lehetőségével következetesen él, a szimbólumokat nyomtatott nagybetűvel hangsúlyozva tagolja írását; emellett az aláhúzást is használja.

Szükséges-e az ékesség? Nem kockáztatja-e a tanár, ha ezt várja el, hogy olyan dagályos dolgozatok szülessenek, mint az „egyfeles dolgozat” a *Tanár úr kérem*-ben? A

dagályosság stílushiba, felismerésére és elkerülésére az iskolában kell törekedni. A műelemzés, versértelmezés során a tanulónak implicit üzenetet kell kikövetkeztetnie. A hétköznapi életben is gyakran tulajdonítunk jelentést bizonyos jeleknek, ezt a készséget kell fejleszteni, „tudományossá” alakítani. Zwiers (2004: 148–9) szerint ennek lépései a megfigyelhető kulcsok keresése (1), a háttértudás segítségével a szándékolt, de nem explicit jelentés kibontása (2), majd az ok-okozati minták, eredmények, kontextusok összehasonlítása, egyéni világra vonatkoztatása, a „nagy kép” kiegészítése (3).

A következő fejezet (8.2.) bírálatai több esetben hiányolták a dolgozatokból a stíluselemzést, a stílusesszók szerepének önálló feltárását (A stilisztika kerettantervi követelményeit M 2.2. tartalmazza.) Az új típusú érettséginek az a törekvése, hogy ismeretlen műveket elemeztet a diákokkal érettségien, szintén a stíluselemzésre való alkalmasságot méri. Plett (1987: 164) szerint a virtuális (nem figurális) és a reális (figurális) nyelvhasználat kontrasztja új teremt, a befogadónak pedig ezt kell konkretizálni. Az (akár hétköznapi, de főleg a művészi) szövegek megértéséhez tehát a retorikai problémamegoldásnak része kell, hogy legyen a stilisztikai eszköztár is. A stíluselemzés írásához Szathmári István (2011: 15–25) az alábbi szempontokat javasolja: hangzás, zeneiség, verselés; szó- és kifejezés; alak- és mondattani jelenségek; képi ábrázolás; szövegstilisztika; nyelven kívüli stílusesszók.

Ez a fejezet bizonyította, hogy a stílus nem csak a stíluselemzés miatt fontos³⁰. Plett (2001) a stíluserényeket az *elocutio* épülete alapjának nevezi (*Fundament des elocutio-Gebäudes*, 2001: 27). Kezdő egyetemistákkal Willis a mondatszerkesztés (*sentence composition*, 1973: 135–209) mellett a nyelvi kifejezés (*diction*, 1973: 209–253) fejlesztésére is rengeteg hibajavító gyakorlatot végeztet. Zwiers a tanár mintaadó szerepét hangsúlyozza a kommunikációban, és a klasszikus retorikához hasonlóan az átfogalmazás, válogatás, finomhangolás (szóválasztás) segítségével „állványozza” a kommunikáció fejlesztését (2004: 181). Babits szerint „minden rossz mondat törött ablak, melyen át egy rossz gondolatra látni” (1909/1978: 90). A diákoknak fontos, hogy tudásukat nyelvi formába tudják önteni, de a nyelv emellett a kreativitás forrása is, hiszen a stíluserényeknek megfelelő választás a meggyőzés kulcsa lehet.

³⁰ Két mai egyetemi jegyzetet vizsgáltam meg abból a szempontból, megtalálhatók-e bennük a fejezet fő kategóriái, Tolcsvai Nagy (1996) és Szikszainé (2007) munkáját. A stílusesszókkel foglalkozik Szikszainé (2007: 92–96), a stíluserény fogalma után a stíluserényeket, stílushibákat is érinti (2007: 99–103), az adekvát és inadekvát stílus (103–110) az illőség erényéhez kapcsolódik. Tolcsvai Nagy jegyzete a stíluskategóriákat tárgyalja a szociokulturális rétegzettség (1996: 133–176) és a stílusrétegződés megvalósulási tartományai (1996: 176–245) szerint. Külön két fejezetet szentel Tolcsvai Nagy az elrendezés stilisztikájának, a stílusstruktúrájának és az alakzatrendszernek (1996: 245–255), az utolsó fejezet témája a stíluselemzés (255–259).

8. ELŐADÁSMÓD (*PRONUNTIATIO*)

„a jó előadásmód lehetővé teszi, hogy úgy lássék, szívünkől beszélünk.”
(*Rhet.Her.* 3,15,17; 2001: 69)

A fejezet mottójából kiderül, hogy a klasszikus retorikában az előadásmód az élőszóra vonatkozott, úgy tűnhet tehát, hogy a fogalmazással nem áll kapcsolatban. Az az előadói, rögtönzési készség azonban, amelyre Cornificius hivatkozik tankönyvében, a szónoki előgyakorlatok rendszerében: szövegek olvasása, értelmezése, megfogalmazása és előadása révén alakult és csiszolódott ki.

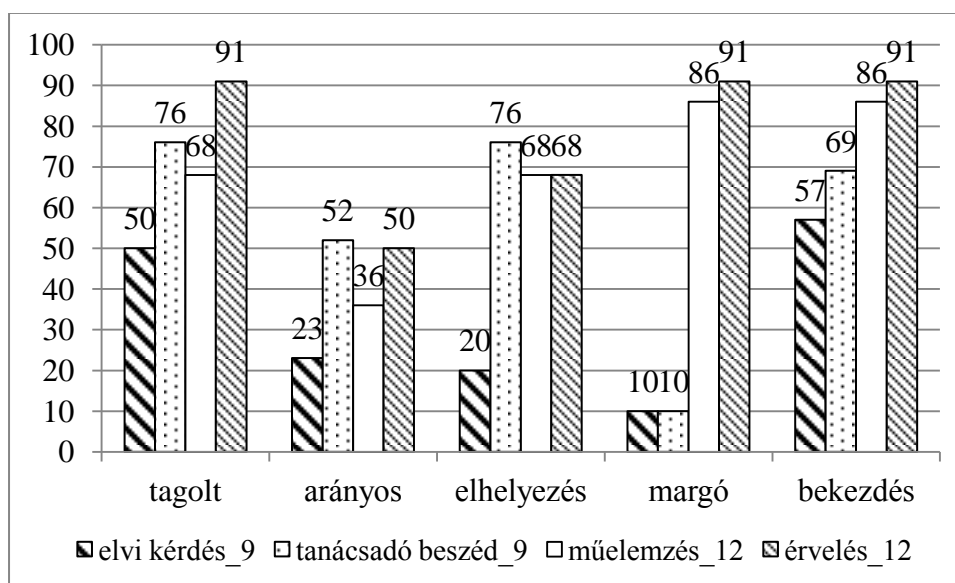
Hogyan mérhető az előadásmód az írásbeli szövegalkotásban? A legkézenfekvőbb a szövegformálás, az íráskép stílusjegyeinek vizsgálata, az első benyomása, amit a szöveg a befogadóra tesz (8.1). Másrészt azt is hasznos lehet tudni, milyen a jó előadásmód (illetve a „jó szöveg”) a hallgatóság szempontjából (8.2). Végül a beszéd és az írás fenti összefüggése miatt érdemes megvizsgálni, retorikai szempontból mit vár el a szóbeli érettségi vizsga a diákoktól, mennyire egyeztethető össze annak követelmény- és értékelési szempontrendszere az írásbeli vizsgáéval és a retorikai elemzés szempontrendszerével (8.3).

8.1. A megjelenítés

A szöveg formai kialakítása az értelmes, jelentéssel bíró szöveg megteremtésének és mechanikus elrendezésének felel meg (Fercsik–Raátz 1994: 60). Az olvasható, esztétikus írásmű az olvasó megtisztelése, a rendetlen tiszteletlenség vele szemben (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 561). Az írásmű elhelyezéséről szólva Adamikné Jászó Anna is párhuzamba állítja a *pronuntiatio*val, kiemelve az áttekinthető, ízléses megformálás jelentőségét: fel kell tüntetni a tagolást, alul, felül, bal és jobb oldalon margót hagyni, fontosak a szabályos betűformák és az egyenes sorok.

Ebben a fejezetben az 1996. évi érettségi dolgozatokat nem vizsgáltam, hiszen ezeket csak nyomtatott formában láttam, így írásképük nem vethető össze minden szempontból a kézzel írt dolgozatokkal. A bekezdések szerkesztése tanulmányozható a nyomtatott formán is, az elrendezés kapcsán azonban említettem, hogy a tételmondat hiánya, a tagolás következetlensége ebben a korpuszban is gyakori. A disszertációhoz mellékelt CD tartalmazza az általam íratott tanulói dolgozatok szkennelt változatát, az íráskép, annak esetleges változása megfigyelhető.

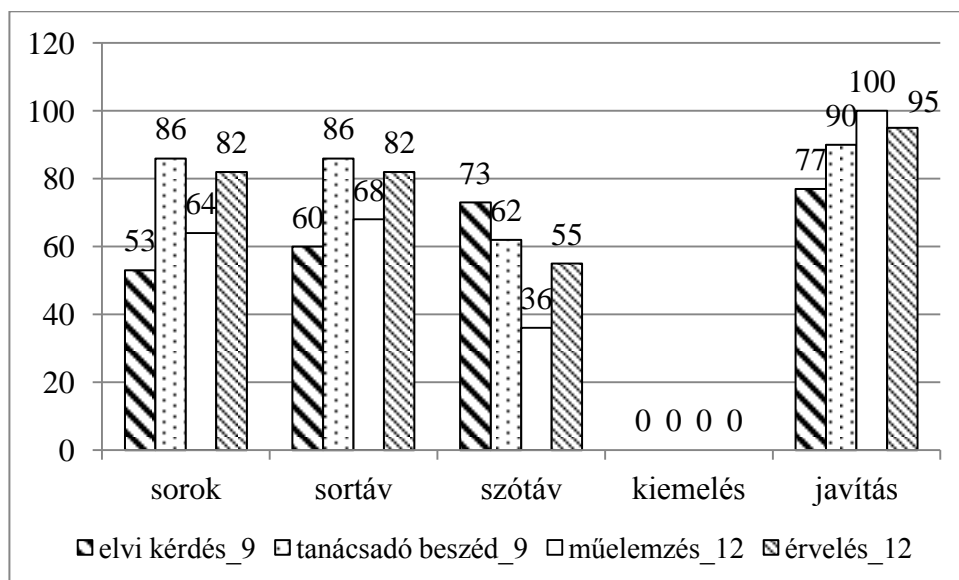
Az íráskép hibáira az írásbeli érettségi javítókulcsa 3 pont levonását engedélyezi, de a pontvesztés kritériumai nincsenek megadva. A mechanikus elrendezés grafikai jellemzői közül Fercsik Erzsébet és Raátz Judit a következőket nevezi meg: margó, bekezdés, sorok, szótávolság, szövegkiemelés, javítás. A szöveg olvasójában kialakuló kedvező vagy kedvezőtlen benyomás a szöveg tagoltsága, arányos vagy szabályos volta, térbeli elhelyezése, a margó, a bekezdések, a sorok, a szótávolság és a szövegkiemelés megléte vagy hiánya következtében alakul ki (Fercsik–Raátz 1994: 60–61). A 8.1.1/a. és a 8.1.1/b. ábrán a külső elrendezés megfigyelési szempontjainak való megfelelés látható (Fercsik–Raátz 1994: 60), az adatok azt mutatják, a dolgozatok hány százaléka felelt meg a szabályoknak.



8.1.1/a. ábra: A külső elrendezés szempontjai a négy mérésben 1. (%)

Az íráskép, a betűforma és a bekezdés megítélése problémákat vethet fel. Az első kettő az szövegalkotás-mérések „összbenyomás”-szempontjához (*overall impression*, Kádárné 1990) hasonlóan szubjektív: az én ítéletem, mivel már hosszabb ideje tanítom a diákokat, nem biztos, hogy egyezik azzal, aki először látja a kézírásukat. Mind az íráskép, mind a betűforma szempontjából az eredmények 80% felett vannak, a tendencia is hasonló: a műelemzések a legjobbak, az érvelés a kezdő és a végzős csoportban hasonló szinten van, ezt követi az elvi kérdés. Teljesen olvashatatlan írás nem volt, de megfigyelhető, hogy a kezdők írása még könnyebben olvasható, a végzősök egyéni betűformáit egy-két esetben nehéz megfejteni. A diákoktól származó kiemelésre egyik dolgozatban sem találtam példát, ezt valószínűleg nem tartják sem az esszé, sem a fogalmazás műfajával összeegyeztethetőnek. (Érdekes lenne megvizsgálni például, ha „blogot” írnának órán.) A javítások száma szempontjából a kilencedikes dolgozatok kevesebb áthúzást tartalmaztak, a legtöbb (100%) pedig a végzősök első mérésében fordult elő, ahol az idő nyomását is a legjobban érezték a tanulók.

A tagoltság a kezdők elvi kérdéseinek csak felére volt jellemző, de a tanácsadó beszédben már háromnegyedik tagolta dolgozatát. Hasonló változás figyelhető meg a végzősök dolgozataiban is. Az arányosság az elkülönített részek között nem érvényesül: csak a kilencedikes tanácsadó beszéd és a végzős érvelés esetén közelíti meg az 50%-ot. Érdekes, hogy az ismerősebb szituáció és az érvelés (valószínűleg azért is, mert a kért három regény elemzése már eleve tagolja a dolgozatot) kedvezett az arányosságnak.



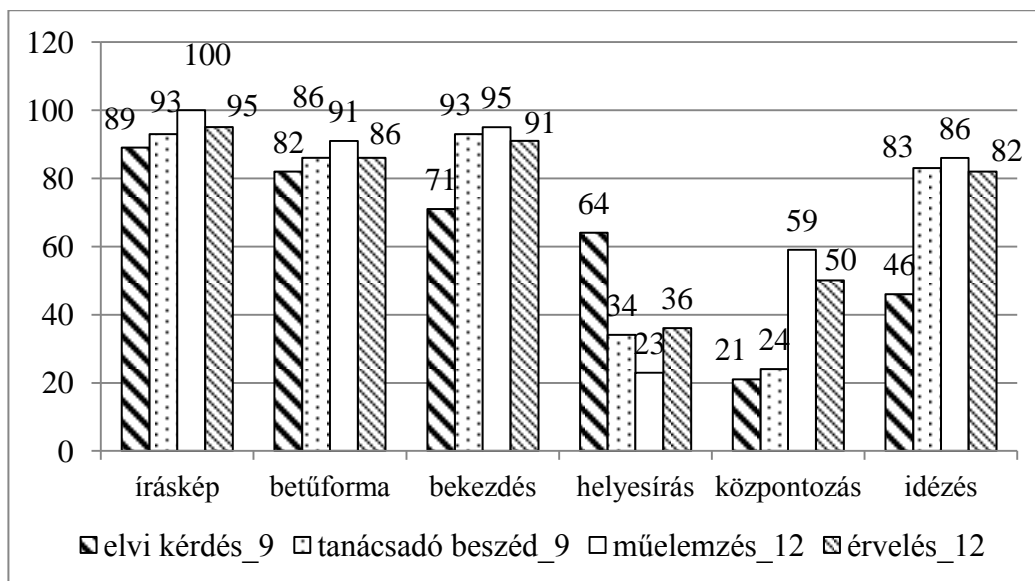
8.1.1/b. ábra: A külső elrendezés szempontjai a négy mérésben 2. (%)

A szöveg elhelyezésére a kezdők többsége az első mérésben egyáltalán nem figyelt, de a másik három korpusznak is csak háromnegyedében figyelhető meg az arányos elhelyezés. Ez összefügg a margó meglétével vagy hiányával is: a szövegelhelyezési rutin meglétét vagy hiányát mutatja. Margó a kezdők dolgozatainak csak töredékében fedezhető fel, külön utasítás nélkül nem használják, pedig az alsó tagozaton tanult fogalmazási alapismeretek után felső tagozaton már rutinná kellene válnia a szabályos szövegformálásnak. Ezzel valószínűleg összefügg, hogy a munkafüzetekben előre kihagyott helyre, illetve előre margózott füzetbe írják a fogalmazást.

A kezdőknek nem vonalazott lapot adtam, a sorok és a sortávolság betartása az első mérésnél csak a tanulók felének sikerült. A tanácsadó beszédben a sorok egyenessége és a sortávolság betartása a tanulók négyötödének sikerült. A szótávolság viszont arányosabb a kezdőknél, mint a végzősöknél, a betűformák szabályosabbak, a 2-3 betűnyi távolság a tanulók háromnegyede (elvi kérdés) illetve 60%-a (tanácsadó beszéd) esetén könnyen megítélhetővé teszi a helyesírás minőségét. A végzősök vonalas lapra írtak, de a sorok egyenessége és távolsága a műelemzésben csak 60–65, az érvelésben 80%-ban szabályos. A szótávolság esetén még rosszabb a helyzet: az érvelésben éppen meghaladja az 50%-ot, a

műelemzésben viszont még a 40%-ot sem éri el azoknak a dolgozatoknak az aránya, amelyekben a szótávolság a szabályoknak megfelelően 2-3 betű. Egyrészt sokan indokolatlanul nagy szótávot tartanak, előfordul nagyon szűk, préselt szöveg is, de a legtöbb dolgozatban a szabályos és a túl szűk szótáv váltakozik, nagyon nehézvé téve az egybe- vagy különírás megítélését.

A bekezdésszerkesztés problematikája a 6. és a 7. fejezetben is felmerült: a bekezdések formálisak, a szélső részek jelölve vannak, de nem az ismeretek átadását könnyítik meg, nem tükrözik a gondolatmenet logikai vázát. A kilencedikesek dolgozatai eleve kevésbé tagoltak, a bekezdések majdnem fele formális. A tanácsadó beszéd és az érvelés eredménye itt is jobb, de a végzősöknél is akad formális bekezdés. Az eredmények a kilencedikesek elvi kérdéseiben a legrosszabbak (70%, a többi eredmény megközelíti a 90%-ot). A bekezdésekkel kapcsolatos másik gyakori probléma, hogy bár léteznek, de aránytalanok, túl hosszúk vagy túl rövidek. Ez a két hibatípus egy tanuló dolgozatán belül is előfordulhat, és fő oka a tervezés hiánya: a bekezdések szervezője nem a tételmondat, hanem a tanuló szeszélye.



8.1.2. ábra: A megjelenítés szempontjai a négy mérésben (%)

Az általam használt mérőlap a megjelenítés alábbi öt kritériumát mérte:

1. Az íráskép rendezett.
2. A betűformák szabályosak és jól olvashatók.
3. A szöveget bekezdések tagolják.
4. A helyesírás a szabályoknak megfelelő.
5. Az idézés a szabályoknak megfelelő.

Megfelelőnek a fentiekén túl tehát az a dolgozat számított, mely kettő helyesírási hibapontnál (egy súlyos hiba), illetve 6 központosítási hibánál több levonást nem tartalmazott.

Ezeket a számokat az érettségi javítókulcs alapján állapítottam meg, amely szerint maximálisan 30 hibapont (az átszámítási táblázatot használva 15 vizsgapont) vonható le a helyesírási hibák miatt. Felvetődhet az a probléma, hogy terjedelemben nem vethető össze az egyoldalas kilencedikes és a három vagy több oldalas végzős dolgozat. Úgy gondoltam azonban, ez lehet az a határ, ami még nem „bosszantó” az olvasó számára. A nem szakértő olvasó vagy korrektúraolvasást (Gósy 1999: 254–257) végző magyartanár talán észre sem veszi őket.

Az eredmények azt mutatják, hogy az elvi kérdések helyesírása lett a legjobb, 60% feletti eredménnyel. Ez alátámaszthatná, hogy a rövidebb terjedelem miatt a diákoknak kevesebb lehetőségük volt a hibázásra, de ugyanezek a gyerekek az előszóhoz közelebb álló tanácsadó beszédben már több, illetve súlyosabb hibákat vétettek, mint a végzősök hosszabb idő alatt írt, de nagyobb terjedelmű dolgozataikban. A legrosszabb eredményt a végzős műelemzésekben mértem, itt csak a tanulók alig több mint ötöde érte el az elvárt szintet.

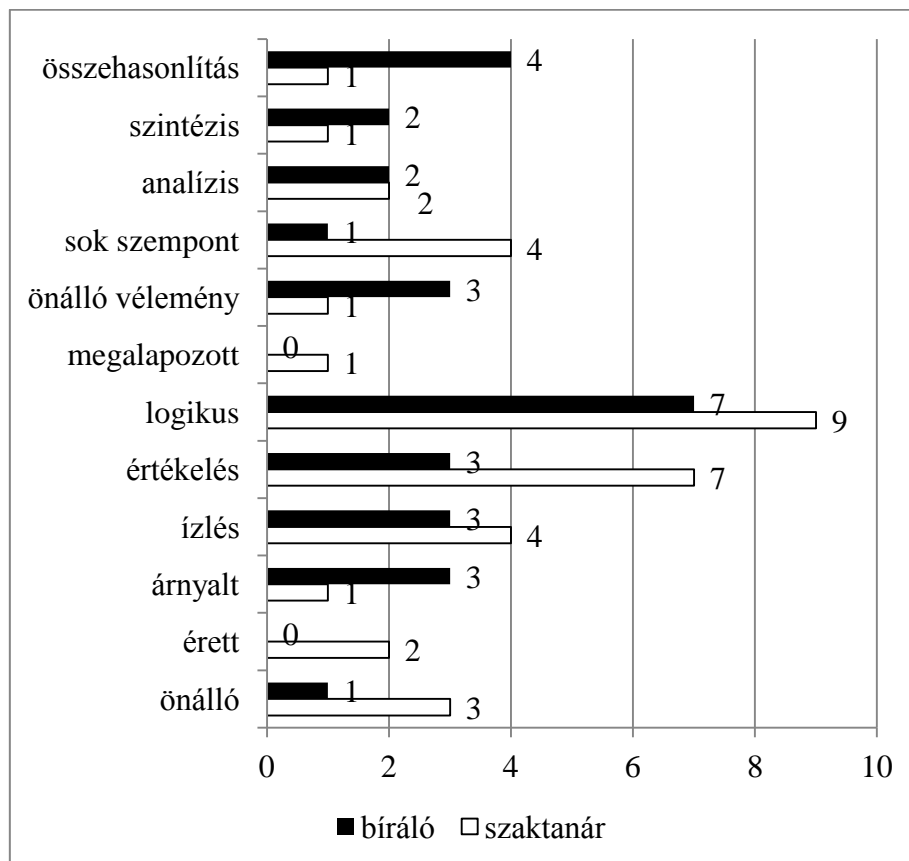
A központozásban a végzősök dolgozatai sokkal pontosabbak voltak, a kilencedikesek ebből a szempontból annyira hanyagok, hogy az átlagosan egyoldalas dolgozatoknak csak ötöde érte el az elvárt szintet. Ennek az oka lehet a másodlagos szóbeliség, hiszen az sms-ben, chatnyelvben sem használnak írásjeleket. Emotikonok csak a kezdők tanácsadó beszédeiben fordultak elő, de abban a szituációban használatukat nem vettem normasértőnek. A végzősök eredménye 60% (műelemzés) és 50% (érvelés) körüli. A központozási hibák nagy része vesszőhiba. Ezek magyarázhatók a mondatszerkesztés hibáival, amelyekről az előző fejezetben volt szó.

A szabályosan jelölt idézetet mint a tudományos munka alapkövetelményét szintén fontosnak tartottam, de nem okvetlen fordul elő idézés minden dolgozatban. Az elvi kérdésben csak a tanulók fele idézett, abból ketten rosszul, a többiek nem. A többi mérés 80% feletti eredményeket mutat. A leggyakoribb hiba az idézőjel egyik felének leahagyása, vagy az a formai hiba, hogy mindkét idézőjel felülre kerül. Ritkán, de előfordul, hogy nem egyértelműen jelöli a tanuló, egyenes vagy függő-e az idézet.

A helyesírás, szövegformálás lassan alakul rutinná, de fontos az igényesség, hiszen nyelvvizsgán, emelt szintű vizsgán az olvashatatlan, nehezen megíthető helyesírású dolgozat a megfelelő felkészültség ellenére is pontlevonással járhat. Ez lehetne a 12 évig tartó retorikai nevelés személyiségfejlesztő hatásának csúcsa: az olvasó iránti figyelem, természetes udvariasság kialakítása, amely az írásképpen (is) tükröződik.

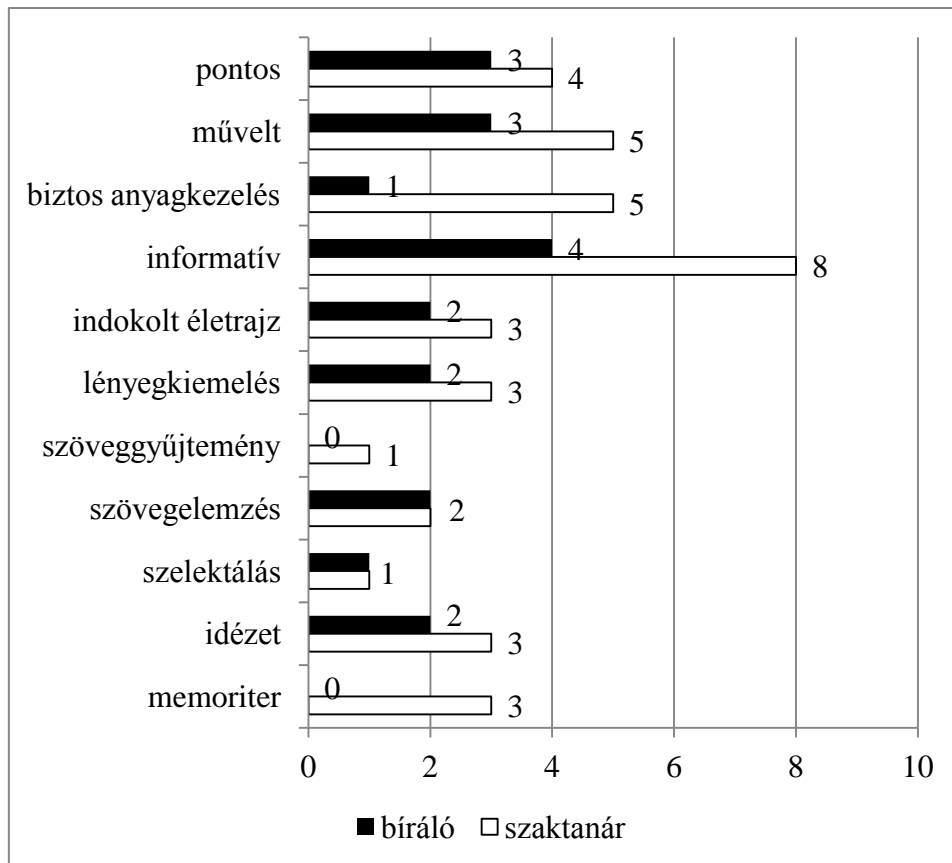
8.2. Az ideális dolgozat – szaktanári és bírálói elvárások

Az érettségi dolgozatok mindegyikét a szaktanári értékelés és egy bíráló tárgyilagos véleménye kíséretében adták ki (Pásztor 1996). Úgy gondoltam, tanulságos ezeknek a szempontoknak a vizsgálata is, mert rávilágít a „jó” dolgozat ismérveire az olvasó, a „hallgatóság” szempontjából. Már említettem, hogy a retorikai szituációban a hallgatóság befolyásolni tudja az események kimenetelét, az értékelő tanár megnyerése döntő fontosságú lehet. Mivel érhető el ez?



8.2.1/a. ábra: Az érvelésmód értékelésére használt szempontok 1. (darab)

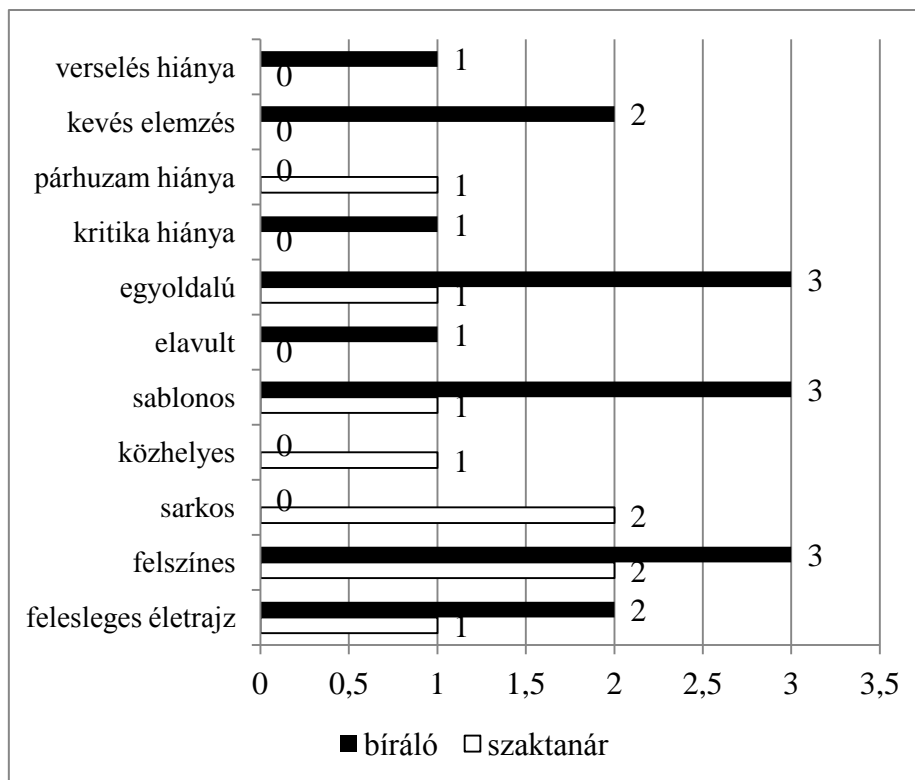
A 8.2.1/a. és a 8.2.1/b. ábra az érvelésmódot minősítő, dicsérő kifejezéseket mutatja. A logikusság nyerte meg leginkább a szaktanárok és a bírálók tetszését is. A tanárok emellett az informatív, biztos anyagkezelésre utaló, biztos értékítélettel rendelkező és művelt tanulókat méltatták, a bírálók az információ bősége (4) mellett az összehasonlítást (4) értékelték a dolgozatokban.



8.2.1/b. ábra: Az érvelésmód értékelésére használt szempontok 2. (darab)

A szaktanárok a sok szempontból való megközelítést (4), a pontosságot (4) és az ízlést (4) tartották egyformán fontosnak, három-három szaktanár méltatta a dolgozatok lényeglátását, az indokolt idézést és életrajzi elemeket, az önállóságot és a memoritereket. Három-három bíráló emelte ki az árnyalt fogalmazást, az értékelést, az ízlést, a műveltséget, az önálló véleményt és a pontosságot. Az érett gondolkodás, a szövegelemzés és az analízisre való képesség két-két szaktanári értékelésben szerepelt. Egy-egy bíráló emelte ki a biztos anyagkezelést, az önállóságot, a sok szempontú elemzést és a szelektálást. Egy-egy szaktanár tartotta fontosnak az árnyalt, megalapozott, önálló véleményt leíró, szelektálásra, szöveggyűjtemény-használatra, szintézisre és összehasonlításra képes esszét.

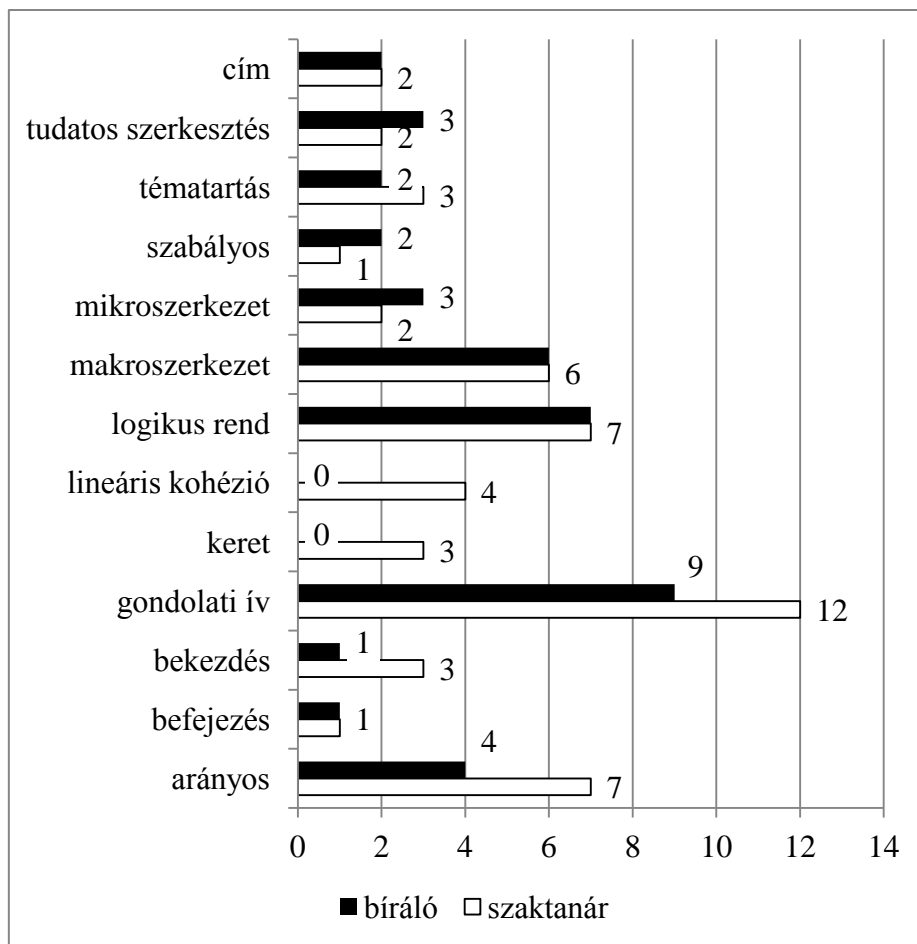
A 8.2.2. ábra a szaktanárok és bírálók által kiemelt érvelési hibákat mutatja. A bírálatok egységesebbek, 3-3 bíráló felszínesnek, sablonosnak, egyoldalúnak ítélte az elemzett dolgozatot, két dolgozatban a túltengő életrajzot és a kevés elemzést kifogásolták.



8.2.2. ábra: Az érvelésmód hibái (darab)

Egy-egy írást elavultság, a kritika, illetve a verselés vizsgálatának hiánya miatt marasztaltak el. A szaktanárok ítélete eltér a bírálókétól, kevésbé kritikusak, két munkát felszínesség és sarkos megfogalmazásai, egyet-egyét az életrajz, közhelyek, sablonosság, egyoldalúság és a párhuzam hiánya miatt bírálják. A hibák is azt mutatják, hogy a több nézőpontú megközelítés és a biztos ítélet (*iudicium*) az, amit elvárnak a tanulóktól.

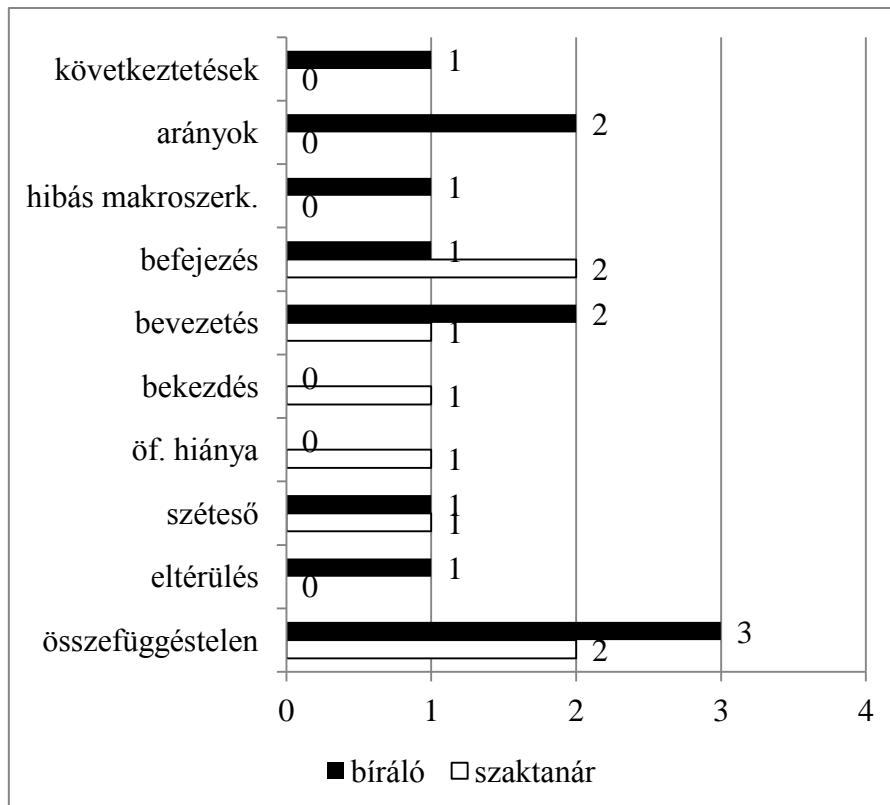
A szerkezet vizsgálatának eredményét a 8.2.3. ábra mutatja. Az érvelésmódhoz hasonlóan itt is kimagasló a gondolati ív (12 szaktanár, 9 bíráló) méltatása. Mivel gondolati ív csak logikai műveletek végzésével hozható létre, az eredmény összecseng az előző szempontban leírtakkal. A gondolati ív mellett 7-7 bíráló és szaktanár az írásműben fellelhető logikus rendet emelte ki. Hét szaktanár, de csak négy bíráló méltatta a dolgozatok arányos szerkezetét, hat szaktanár és ugyanennyi bíráló az írássok makroszerkezetét dicsérte. Csak a tanároknál fordult elő a lineáris szerkezet (4), a bekezdésszerkesztés, a keretesség és a tématarítás (3). Két-két tanár a címnek való megfelelést, a szerkesztés tudatosságát, a mikroszerkezetet, egy-egy pedig a befejezést és a szabályosságot méltatta. A bírálók a makroszerkezet és a tudatos szerkesztés (3), a cím, a tématarítás, a szabályosság (2) és a bekezdések, illetve a befejezés megformálását ismerték el. Az értékelésekben elsősorban a szövegtan alapfogalmai, de a Baranyai–Lénárt-féle logikus jegyek is felbukkannak.



8.2.3. ábra: A szerkezet értékelésére használt szempontok (darab)

A szerkezet hibái (8.2.4. ábra) hasonló képet mutatnak. Leggyakrabban az összefüggéstelen dolgozatokat marasztalják el (három bíráló, két szaktanár). Két-két bíráló az írások aránytalanságát és a bevezetés szerkesztését kritizálja, egy-egy esetben az eltérülés, a széteső szerkezet, a hibás befejezés, a makroszerkezet hibája és a következetlenség ragadja meg a bíráló figyelmét. Egy-egy tanár a széteső szerkezetet illetve az összefüggés hiányát, a hibás bekezdésszerkesztést és bevezetést említette meg. A két ábra összevetéséből kiderül, hogy a szerkesztettség hibáira az értékelők a gondolatmenet, a bekezdés és a mondat szintjén is érzékenyek. Figyelnek a szélső részekre, ezek összefüggésére, a konvergenciára (mely a gondolati ív alapja is) és az arányosságra.

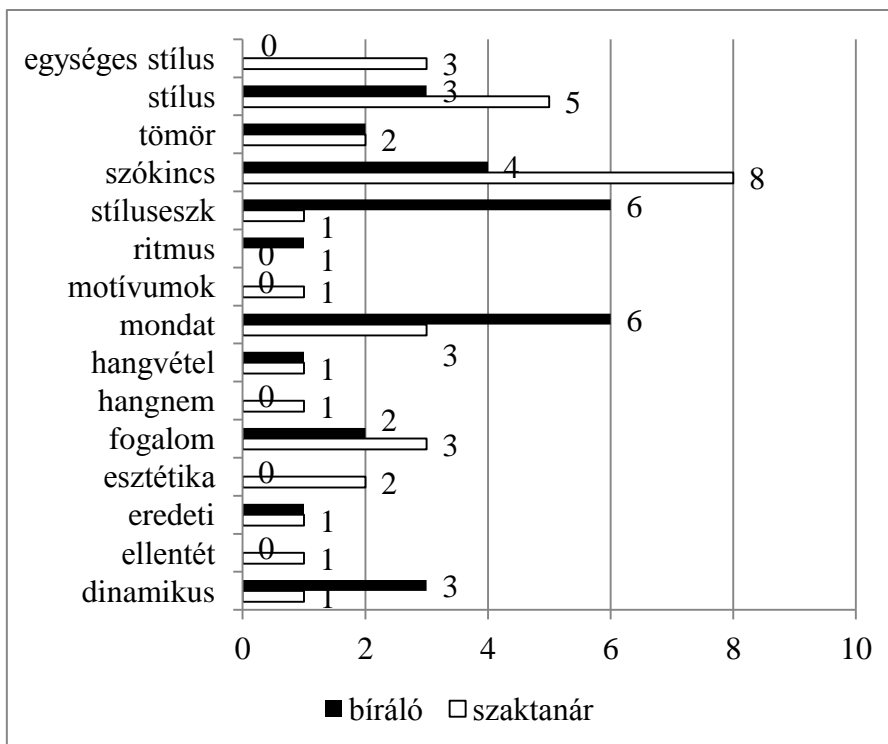
A Zwiets-féle készségek közül tehát a kifejezés szintje mellett a többi alapkészség hiányosságai is tükröződnek a bírálatokban: az ok-okozati összefüggések megállapítása, ezek segítségével gondolatmenet felépítése, az érvforrások, beszédrészek szabályos használata a logikai és a szövegtani ismeretek alkalmazásának azon szintjét feltételezné, amelyre a retorikai nevelés épült.



8.2.4. ábra: A szerkezet hibái (darab)

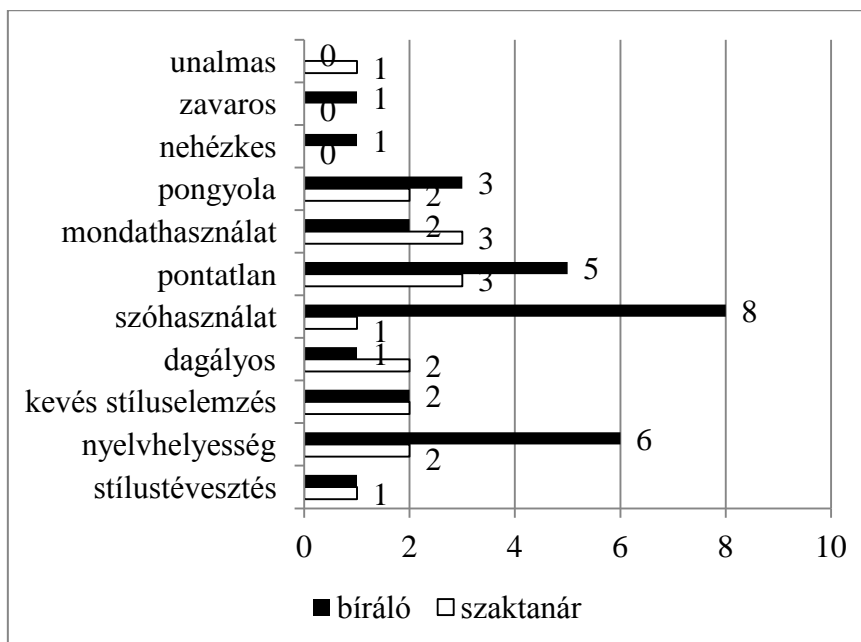
Stilisztikai szempontból (8.2.5. ábra) a szaktanárok a gazdag szókincset (8) és a stílust (5), míg a bírálók a stíluseszközöket és a mondathasználatot dicsérték. A bírálók közül négyen szintén a szókincset, hárman a stílust és a dinamizmust, ketten a fogalomhasználatot és a tömörséget méltatták, egy-egy bíráló említette az eredetiséget, a hangvételt és a ritmust. A fogalom- és a mondathasználat a tanárok számára is fontos volt (3). A tömörség mellett ketten az esztétikumot is megemlézték.

A stíluseszközöket, melyek a bírálók számára a legfontosabbak voltak, csak egy tanár emelte ki, az eredetiséget és a hangvételt szintén egy-egy műben dicsérték. Csak a tanárok méltatták az ellentét, a hangnem és a motívumok szempontjának alkalmazását az írásokban (1-1). Az eredményeket vizsgálva látható, hogy a bírálók és a tanárok a klasszikus stíluserevények betartását feltételezik, azok megsértését kárhoztatják.



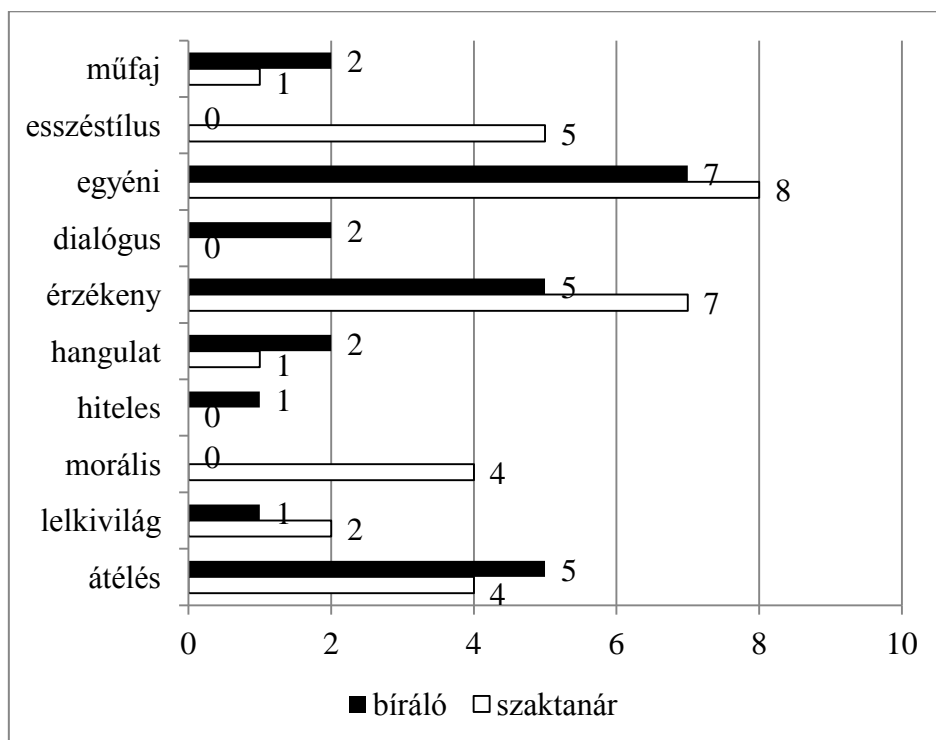
8.2.5. ábra: A stílus értékelésére használt szempontok (darab)

A stílushibák tekintetében (8.2.6.) is a bírálók voltak kritikusabbak, nyolc esetben bírálták a szóhasználatot, hat dolgozatban a nyelvhelyességi hibákat, öt írásban a pontatlanságot, háromban a pongyola nyelvhasználatot. Két-két bíráló kifogásolta a mondathasználatot és azt, hogy kevés a stilisztikai elemzés a dolgozatban.



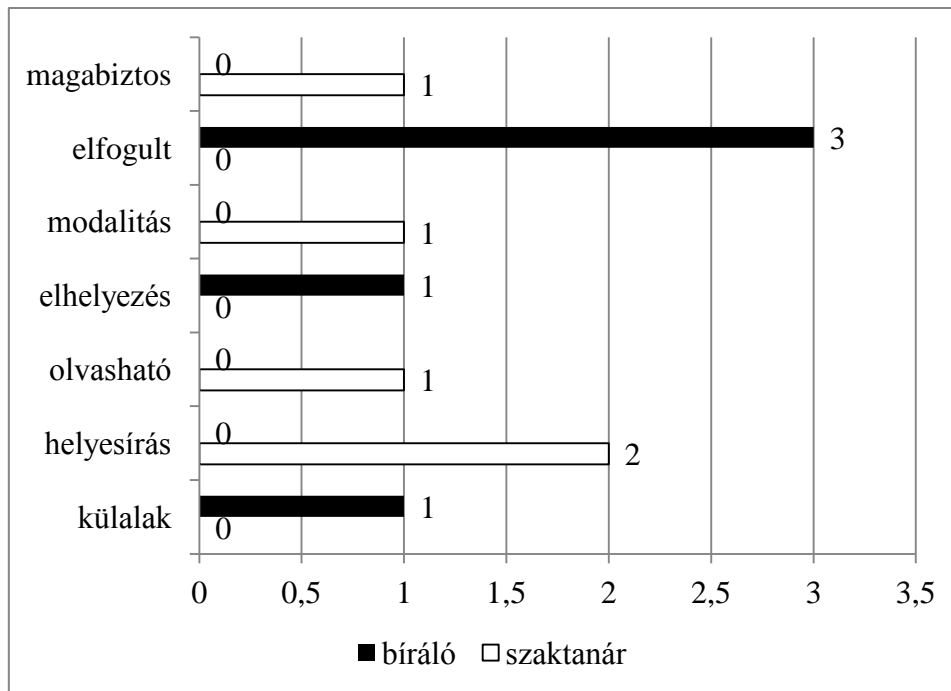
8.2.6. ábra: A stílus hibái (darab)

Egy-egy bíráló illetve az általa elemzett munkát a stílustévesztés, dagályosság, nehézkesség, zavarosság, homályosság vádjával. A szaktanárok közül hárman a pontatlanságot, hárman a mondathasználatot, ketten a pongyola nyelvhasználatot, a dagályosságot, a kevés stíluselemzést és a nyelvhelyességi hibákat bírálták. Egy-egy írásműben hívták fel a szaktanárok a figyelmet a stílustévesztésre, a hibás szóhasználatra illetve a dolgozat unalmas stílusára.



8.2.7. ábra: Az *éthosz*, a *pathosz* és a műfaji jellemzők megítélésére használt szempontok (darab)

A 8.2.7. ábra azt mutatja, megjelenik-e az értelmi mellett az érzelmi érvelésre való igény az elemzésekben. Emellett az esszé műfaji elvárásainak felbukkanását is ez az ábra tünteti fel. Az „egyéni” írást tartották a legtöbbször a szaktanárok (8) és a bírálók is (7). A szaktanárok (7) és a bírálók (5) ezután az „érzékeny” munkát méltatták, ez utalhat a *pathosz* jelenlétére. Öt tanár az „esszéstílust” méltatta az általa választott dolgozatban, a műfaj jegyeinek helyes alkalmazását egy tanár és két bíráló emelte ki. Két bíráló az elemzett művel folytatott dialógust dicsérte. Az esszé műfaji jellemzőinek érvényesülését az írásokban tehát a bírálók és a szaktanárok is méltányolták. Az érzelmekre apellálás az *érzékenység* értékelése mellett az *átélés* (5 bíráló, 4 szaktanár) és a hangulat iránti fogékonyság (egy szaktanár, két bíráló). A költő lelkivilágának értő vizsgálatát két szaktanár és egy bíráló dicsérte. Az *éthosz* iránti igényt fejezi ki a hitelesség (egy bíráló) és a morális szemlélet (négy szaktanár) méltatása.



8.2.8. ábra: A műfaj (1–3. szempont; darab) és a megjelenítés hibái (4–8. szempont)

A fejezet utolsó ábrája alapján (8.2.8) először az esszék műfaji hibáival kapcsolatos észrevételeket foglalom össze. A bírálók és a szaktanárok véleménye eltért ebből a szempontból, három bíráló a dolgozatok elfogultságát, egy az üzenet erőltetését kárhoztatta, egy szaktanár pedig a túlzott magabiztosságot.

A dolgozatok külső formájával kapcsolatos reflexiókat az áttekinthetőség kedvéért szintén a 8.2.8. ábrán tüntettem fel, mivel csak kevés utalást találtam az értékelésekben: a bírálók egy-egy esetben emelték ki a dolgozat külalakját és elhelyezését, a szaktanárok a változatos modalitást és az olvasható írást egy-egy, helyesírást két esetben említették, egyszer a sok helyesírási hiba, egyszer viszont szabályos volta miatt.

A 8.2. fejezetben végzett vizsgálatban az „ideális dolgozat” jellemzőit kerestem tanulóinak dolgozatok értékelései segítségével. A bírálatokban kiemelt erősségek és hibák megfeleltethetők a retorikai elemzés általam használt kategóriáinak. Az írásbeli szövegalkotás értékelésekor tehát nemcsak a tantervek és a vizsgaszabályzat, hanem az ideális dolgozat jellemzőiből kiinduló szakértők is a retorikai eszköztárat keresik. Leginkább a logika, az érveforrások és a szövegtani ismeretek alkalmazásának hiányosságait kárhoztatták. Az előadásmódot vizsgáló fejezet utolsó alpontjában ezért a szóbeli érettségi vizsga szabályzatában fogok kutatni a retorikai elemzés kategóriái után, majd megpróbálom kiemelni az írásbeli és a szóbeli vizsga értékelésére használt közös szempontokat, megfeleltetve ezeket a retorikai elemzés kategóriáinak.

8.3. A szóbeli érettségi vizsga mint retorikai szituáció

A magyar nyelv és irodalom szóbeli érettségi vizsga két feladatból, egy irodalmi és egy nyelvi tétel kifejtéséből áll. A tanuló „szükséglete”, hogy a maximálisan elérhető 50 pontból minél többet szerezzen. A közönség elvárásait, a korlátokat és kényszereket objektíven csak a vizsgaleírás segítségével tanulmányozhatjuk. A 4. fejezetben is szó volt arról, hogy a retorikai szituációban nem csak egy helyes válasz lehetséges. A szónoknak így lehetősége van egyedi, kreatív megoldás alkotására, ha rendelkezik a tények ismerete mellett a fogalmazáshoz szükséges retorikai eszköztárral is.

A közönség – a vizsgabizottság (emelt szinten), illetve a kérdező tanár, esetleg az elnök és a vizsgabizottság többi tagja (középszinten) – befolyásolni tudja a szituáció eredményét, a teremben ülő többi diák meghallgathatja a feleletet, de az értékelésben nem vesz részt. (A fellebbezés lehetőségével itt nem foglalkozom, mivel nem tartozik a témához.) A felelet 15 percet vehet igénybe, az 50 pontból 25 adható a tartalomra, 25 pedig az előadásmódra (8.3.1. ábra). Az irodalmi és a nyelvi tételt is tudják már a tanulók, azonban az adott vizsgahelyzetben egy-egy konkrét nyelvi és irodalmi problémát kell megoldaniuk. A vizsgahelyzet tehát az írásbeli feladathoz hasonlóan nem az otthon előre betanult tételvázlat elmondását várja el, hanem olyan retorikai szituációt teremt a nyelvi és az irodalmi feladat megfogalmazásával, melyben a tanulónak tárgyi tudása mellett kreativitását, szövegszerkesztési ismereteit, nyelvi (és nem nyelvi) eszközeit meggyőzően kell tudnia alkalmazni a felkészülési idő alatt végzett problémamegoldás és az azt követő felelet során is.

TARTALOM 25 pont

- Nyelvtani, irodalmi, kulturális tájékozottság
- Tárgyi tudás
- Gondolatgazdagság
- Rendszerezés

8.3.1. ábra: A szóbeli vizsgafelelet tartalmának értékeléséhez megadott általános szempontok

A 8.3.1. táblázat a tartalmi értékelési szempontokat mutatja, aláhúzással jelöltem azokat a kifejezéseket, melyek arra utalnak, hogy az értékelésben fontos szerepet játszik a retorikai szituációnak megfelelő válasz. A felelet önállósága, rendszerezettsége, meggyőző ereje és a feladatnak megfelelő (releváns) példák említése egyaránt a retorikai szituáció fogalmával hozható összefüggésbe. A kérdező tanár feladata, hogy a hibákra, hiányosságokra

rámutasson, de csak a problémafelvetés szempontjából lényeges elemekre, egyéb, nem releváns tartalmi elemet nem kérhet számon.

Mivel az egyes teljesítményszinteken (alsó, középső, felső) belül a szabályzatban nem mutatható ki a kritériumok következetes alkalmazása, az előadásmód értékelésében is sok lehet a szubjektív elem. A megadott szempontok körvonalazatlansága mellett az is problémát okoz, hogy sem az egyes kategóriákra adható pontszám, sem az nincs rögzítve, hogyan oszlik meg a pontszám a nyelvi és az irodalmi tétel között. Természetesen a szubjektív tényező az értékelésnél nem szűrhető ki teljesen, a felelet objektív értékelését a fentiek azonban jelentősen megnehezítik.

Az előadásmód értékelése – ha az írásbeli értékelési útmutatójával vetjük össze – magában foglalja a megszerkesztettség és a nyelvi minőség értékelését is. Ami a szerkezetet illeti, a szöveges értékelés a felső kategória ismérvei között említi az önálló, érthető, folyamatos előadásmódot és a felelet áttekinthető gondolati ívét. A lényeg kiemelése mint szempont pedig már a tartalom értékelésénél is szerepelt („irreleváns narráció”).

8.3.1. táblázat: A retorikai szituáció indikátorai a szóbeli érettségi vizsga értékelési útmutatójában I.

Tartalom	25–20	19–10	9–1
<p>Tématartás?</p> <p>(megfelelés a feladatnak, szempontoknak, szövegbázisnak; probléma-érzékenység)</p> <p>Állítások jellege?</p> <p>(világismeret, gondolkodási kulturáltság)</p> <p>Tárgyszerűség ?</p> <p>(műveltség, tájékozottság)</p>	<p>A vizsgázó a tételnek megfelelő (átfogó) összefüggések, gondolatok, megállapítások <u>önálló közlésével bizonyítja, hogy jól érti és ismeri a tétel témáját</u> (összefüggéseit, fő kérdéseit).</p> <p><u>Megfogalmazza a tétel kívánta értékelő véleményét.</u></p> <p>Nyelvi, irodalmi ismereteit <u>meggyőzően alkalmazza, kifejtését releváns példákkal támasztja alá.</u> <u>A feladat megoldása minden lényeges elemében meggyőző.</u></p>	<p><u>A tétel kifejtése lényegében önálló, a főbb megállapítások lényegében helytállóak.</u></p> <p><u>A tétel kifejtése rendszerezésre törekvő, de néhány tartalmi elem bizonytalan, esetleg hiányos.</u></p> <p><u>A felelet kifejezi a felelő témával kapcsolatos véleményét.</u></p> <p>Előfordulhat <u>némi felületesség, túlzott általánosítás, irreleváns narráció.</u></p>	<p>A vizsgázó a <u>tétel témáját nem ismeri kielégítően,</u></p> <p>de rendelkezik a <u>feladatmegoldáshoz tartozó összefüggések, tények, művek, fogalmak töredékes ismeretével.</u></p> <p><u>A felelethez szükséges a kérdező tanár segítsége.</u></p>

ELŐADÁSMÓD 25 pont

- Világos, tagolt szöveg- és mondszerkesztés
 - Lényegkiemelés
 - Logikus érvelés
- Megfelelő szóhasználat
 - Érthető előadásmód

8.3.2. ábra: A szóbeli vizsgafelelet előadásmódjának értékeléséhez megadott általános szempontok

A nyelvi minőség értékelési szempontjai megegyeznek az írásbeli vizsga javítási útmutatójában leírtakkal, a szóhasználat és a szakszókincs mellett a mondszerkesztés és a stílus tűnik fel. A terjedelem szempontjának a rendelkezésre álló idő kihasználása feleltethető meg. A felelet „önállósága” feltételezi, hogy a tanuló kitölti a probléma megoldásához kapcsolódó, jól felépített, meggyőző, önálló előadásával a rendelkezésre álló idő nagy részét. Az előadásmód értékelésénél további problémát jelent az a már említett tény, hogy a nyelvtan és az irodalom tétel arányát a maximálisan elérhető 25 pontból az útmutató nem adja meg, a kérdező tanár egyéni döntésére bízva, mennyire számítja be a nyelvtant a felelet értékelésébe.

8.3.2. táblázat: A retorikai szituáció indikátorai a szóbeli érettségi vizsga értékelési útmutatójában II.

Előadásmód	25–20	19–10	9–1
<p><u>Megszerkesztettség?</u></p> <p>Felépítés, műfajnak való megfelelés</p> <p>Koherencia, arányosság, tagolás</p> <p>Terjedelem</p>	<p>Az előadásmód <u>önálló, folyamatos, érthető.</u></p> <p>A felelet <u>gondolati íve rendezett, átlátható.</u></p> <p><u>Az érvelés, kifejtés szerkezete meggyőző; a vizsgázó elkerüli a lényegtelen elemeket, kitérőket.</u></p>	<p><u>A tétel kifejtése, a mondandó elrendezése, gondolati íve általában átlátható.</u></p> <p>Az előadásmód esetleg néhol <u>akadozó, körülményes.</u></p>	<p>A felelet <u>gondolatmenete nem vagy kevéssé azonosítható.</u></p> <p>A felelet <u>nem eléggé folyamatos, érvelése bizonytalan, kevéssé elfogadható.</u></p>
<p><u>Nyelvi minőség?</u></p> <p>Nyelvi norma, hangnem, stílus</p> <p>Mondat-és szövegalkotás</p> <p>Szókincs</p>	<p>Fogalomhasználata világos, pontos,</p> <p><u>szókincse gazdag, egészében megfelel a téma és a vizsgahelyzet nyelvi, stiláris regiszterének.</u></p>	<p><u>Fogalomhasználata, szókincse a témának megfelelő,</u></p> <p>csak néhány kisebb nyelvi, stilisztikai, mondszerkesztési hiba fordulhat elő benne.</p>	<p><u>A nyelvi, stilisztikai kifejezésmódja nem igényes</u></p> <p>(pl. bizonytalan mondszerkesztés, szegényes szókincs).</p>

A vizsgaleírás az előadásmód értékeléséhez a 8.3.2. ábrán látható szempontokat adja meg. A lényegkiemelés és a logikus érvelés azonban ismét átfedésekhez vezet a tartalom értékelésével, az pedig eldöntetlen marad, hogy az egyes értékelési szempontok milyen arányban számítanak bele a fejelet értékelésébe.

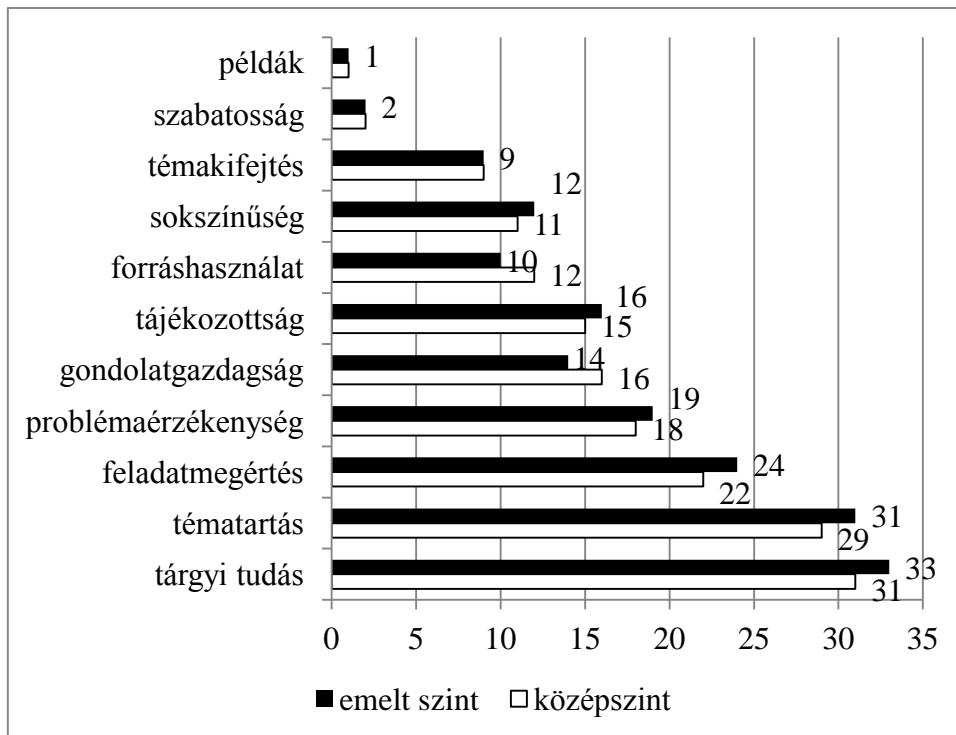
A vizsgálat kimutatta: a szövegalkotási feladat alapvető értékelési szempontjai függetlenek attól, hogy a vizsga írásban vagy szóban történik, hiszen a retorikai szituáció és az általa elvárt műveletek megegyeznek. A hordozó közeg viszont eltér, az írásbeli vizsgán 15 pont vonható le a helyesírás, 3 pont pedig az íráskép miatt. A szóbeli érettséginnél természetesen lehetetlen számolni a nyelvhelyességi hibákat, de a beszédtechnikai problémákat az írásképhez hasonlóan pontlevonással lehetne „büntetni”, ha a vizsgáztató(k) ezt szükségesnek találja (találják). Így az utolsó szempont, az „Érthető előadásmód” könnyebben értékelhető lenne. Az írásbeli és a szóbeli vizsga értékelési szempontjait helyezi egymás mellé a 8.3.3. táblázat.

8.3.3. táblázat: A szövegalkotás értékelési szempontjai a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgán

Szempont	Írásbeli vizsga (60 pont)	Szóbeli vizsga (50 pont)
Tartalom	<p>Tématartás</p> <p>(megfelelés a feladatnak, szempontoknak, szövegbázisnak; problémaérzékenység)</p> <p>Állítások jellege</p> <p>(világismeret, gondolkodási kulturáltság)</p> <p>Tárgyszerűség (műveltség, tájékozottság)</p> <p>Összesen 20 pont</p>	<p>Tárgyi tudás</p> <p>Rendszerezés</p> <p>Gondolatgazdagság</p> <p>Nyelvtani, irodalmi, kulturális tájékozottság</p> <p>Összesen 25 pont</p>

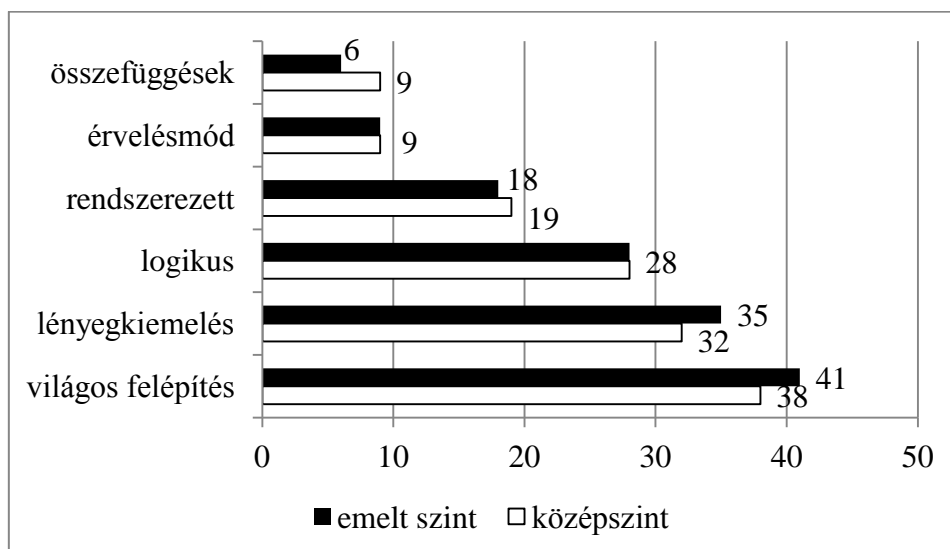
Előadásmód (megszerkesztettség és nyelvi minőség)	Felépítés, műfajnak való megfelelés	Világos, tagolt szöveg- és mondatszerkesztés
	Koherencia, arányosság, tagolás	Logikus érvelés
	Terjedelem	Lényegkiemelés
	Nyelvi norma, hangnem, stílus	Megfelelő szóhasználat
	Mondat- és szövegalkotás	Érthető előadásmód
	Szókincs	
	Összesen 20 + 20 pont	Összesen 25 pont

Mivel a szóbeli vizsga mint retorikai szituáció hasonló az egyes tantárgyak esetén, a többi vizsgatárgy értékelési elveit összevettem a magyar nyelv és irodalommal. Az élő idegen nyelveket és a projektérettségit a vizsga speciális jellege miatt nem vizsgáltam. A vizsgatárgyak listáját M 8., a vizsgálat eredményeit a 8.3.4., a 8.3.5. és a 8.3.6. ábra, valamint a 8.3.4. táblázat mutatja. Az áttekinthetőség kedvéért a talált 24 szempontot két ábrán osztottam el, az elsőt tartalomnak, a másodikat előadásmódnak neveztem, de a szempontok így történő kategorizálása (mint már említettem) sok problémát vet fel, logikusabb a hármas felosztás (tartalom, szerkezet, stílus).



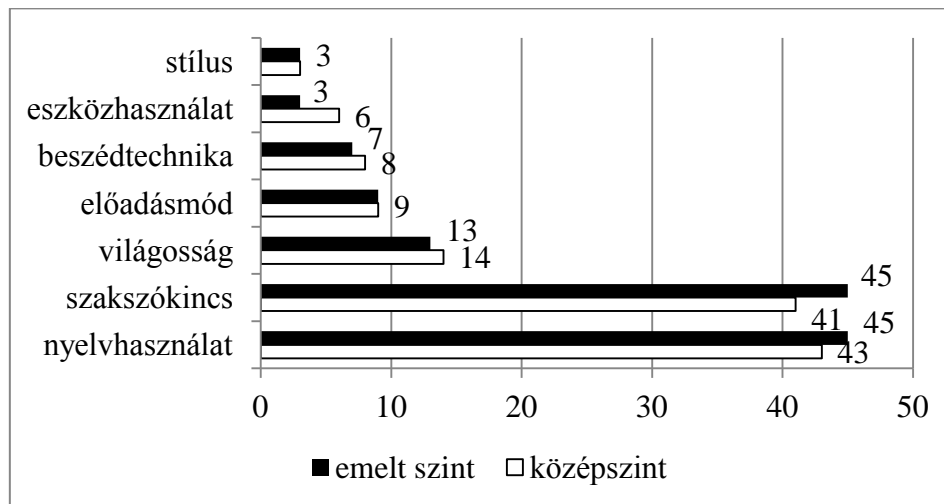
8.3.4. ábra: A szóbeli vizsga értékeléséhez használt szempontok I. (tartalom)

A legtöbb vizsgatárgy a szakszókincs, a tárgyi tudás, a témataratás, a logikusság és a feladatmegértés jelentőségét hangsúlyozta. A középszint és az emelt szint között lényeges különbség nincsen. Ahhoz tehát, hogy az érettségiző sikeresen kommunikáljon a vizsgahelyzetben, tisztában kell lennie ezen szempontok fontosságával, szövegművét a meggyőzés érdekében ezek ismeretében kell megformálnia. A vizsgálatához az Oktatási Hivatal (www.oktatas.hu) oldalán található vizsgatárgyak listáját (ld. M 8.) és vizsgaleírásait használtam fel.



8.3.5. ábra: A szóbeli vizsga értékeléséhez használt szempontok II. (szerkezet)

A összes értékelési kategória közül a leggyakrabban a nyelvhasználatot említették az útmutatók, gyakran e szempontba sorolva a szakszókincset is. Ez felhívja a figyelmet a nyelvi nevelés fontosságára, és arra, hogy ez, bár kiemelten a magyar nyelv és irodalom tantárgy feladata, a többi tantárgy is elismeri fontosságát és „hasznát veszi”. A világos felépítés és a lényegkiemelés szintén szorosan kapcsolódik a vizsgahelyzethez mint retorikai szituációhoz. Az órai feleletek gyakran csak az előző órai anyag felmondására adnak lehetőséget, így azonban a diáknak nincs lehetősége a fent említett (és az ábra alapján a többi tantárgy által is kiemelkedően fontosnak tartott) készségei fejlesztésére. A rendszerezettség, sokszínűség, világosság, az összefüggések meglátása és az érvelésmód sok esetben egymás mellett jelenik meg egy kategórián belül. Az emelt szintű és a középszintű feleletek értékelésében az előadásmód szempontjából sincs jelentős különbség.



8.3.6. ábra: A szóbeli vizsga értékeléséhez használt szempontok III. (stílus, előadásmód)

A vizsgálat alapján nyolc értékelési kategóriát különítettem el, melyek gyakran szerepelnek (együtt vagy önállóan) az értékelési útmutatókban. Ehhez figyelembe vettem a retorikai szituáció szakirodalmát, a korábbi fogalmazásvizsgálatok eredményét és az érettségi vizsgatárgyak útmutatójának fent részletezett vizsgálatát is. Az egyes kategóriákhoz részletes, alkategóriákra lebontott pontozási táblázat (az élő idegen nyelv vagy a történelem vizsgához hasonlóan) megkönnyítené és objektívebbé tehetné az értékelést. A szempontok az írásbeli dolgozatok értékeléséhez is használhatók, ha a helyesírási hibákat és (beszédtechnika helyett) a nehezen olvasható írásképet pontlevonással jelezzük.

Fontos lenne, hogy az értékeléshez használt fogalmak jelentése, tartalma világos legyen a javító tanárok számára. E fogalmak nagy része retorikai ismeretek meglétét feltételezi, önmagában az, hogy „gondolkodási kulturáltság” nem sokat mond. A vizsgálat

során is kimutatható volt a nyelvhasználat, az igényes nyelvi norma és a szaknyelv ismeretének kiemelkedő jelentősége, hiszen a tanuló ennek hiányában nem tudja a közönség számára megfelelő nyelvi formába önteni mondandóját.

8.3.5. táblázat: Leggyakoribb szempontok a szóbeli felelet értékelésében

Az útmutató szempontjai	Retorikai elemzés
Feladat megértése, témataratás, relevancia	retorikai szituáció
Tárgyi tudás, tájékozottság	feltalálás
Fogalomhasználat, szakszókincs, szabatosság	stílus, definíció mint érvforrás
Stílus, nyelvhasználat, világosság, szabatosság, részek összefüggésének jelöltsége	stílus
Világos felépítés, rendszerezettség, lényegkiemelés, gondolatmenet egyenessége és előremozgása, kohézió, megszakítatlanság, konvergencia, terjedelem	beszédműfaj, gondolatmenet, elrendezés
Problémaérzékenység, összefüggések felismerése, gondolatgazdagság, sokszínűség, releváns példák	érvforrások
Forráshasználat, eszközhasználat, szövegelemzés, gyakorlati alkalmazás	érvforrások
Érvelésmód, meggyőző erő, személyes vélemény, kritika	értelmi és érzelmi érvelés
Beszédtechnika (íraskép)	előadásmód, megjelenítés

Az előadásmód összefoglalóan mindannak az alkalmazása, amelyről az eddigi fejezetekben szó volt. Az alkalmazás a Bloom-taxonómia harmadik eleme, az új szituációhoz illő új tudás teremtése, Zwiars rendszerében viszont az utolsó készség, amely a kommunikációhoz hasonlóan gyakorlati szintre emeli az összes többi gondolkodási készséget (2004: 201). A fejezetben három szempontból, az iskolai dolgozatok külső formájának érvelő szerepe, az ideális érettségi dolgozattal kapcsolatos tanári elvárások és a szóbeli érettségi vizsgák értékelési kategóriáinak vizsgálatával próbáltam bizonyítani: a retorikai elemzés eszközei hatékonyak a retorikai nevelésben.

Az előadásmód értékelése történhet a retorika kritériumai mentén: a külső megjelenés meggyőző szerepének, a szaktanárok dolgozatokat minősítő véleményének és a szóbeli vizsga elvárásainak vizsgálata egyaránt ezt bizonyítja. A tanterv és a vizsgakövetelmények kategóriáit a retorikai nevelés tölti meg tartalommal. Az elvárások kielégítéséhez szükséges metakognitív stratégiák kialakulása időigényes folyamat, de a fogalmazástanítás és az alkalmazott retorika egyik legfontosabb feladata.

9. EMLÉKEZŐTEHETSÉG (*MEMORIA*)

„Az emlékezőtehetség a tényeknek, a szavaknak és a beszéd felépítésének tartós rögzítése elménkben.”
(*Rhet. Her.* 1,2,3; 2001: 10)

Az ókori szónok számára elképzelhetetlen volt, hogy papírról olvassa fel beszédét, ezért az emlékezőtehetséget, sőt annak fejlesztését a szónok negyedik feladatákként tartották számon (Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 111). Ma már nem minden esetben követelmény, hogy a szónok megtanulja beszédét, a tanulók is inkább felolvassák előadásait, a fogalmazás megtanulása pedig szükségtelen. Miről szól akkor ez a fejezet?

Az emlékezetet inkább abban az értelemben használnám, amit ma metakogníciónak nevezünk, és Flavell kognitív tárgyakról való tudásnak és megismerésnek nevez (Weinert–Kluwe 1987: 21). Flavell elkülöníti a metakognitív tudást, ezt a személyi változók (*person variables*), feladatváltozók (*task variables*) és stratégiai variációk (*strategy variables*) alkotják. A személyi változók intraindividuális, interindividuális és univerzális elemeket tartalmaznak. A második alapja az összehasonlítás, a legutóbbi pedig olyan naiv pszichológiai megfigyeléseket tartalmaz, mint amelyeken Arisztotelész *Rétorikájának* második könyve alapul. A feladatváltozó az információfeldolgozás módjainak ismeretét jelenti. A metakognitív stratégiai változók célja a kognitív stratégiával szemben inkább az, hogy az illető meggyőződjön arról, biztosan elérte-e célját (Weinert–Kluwe 1987: 22–23).

A metakognitív tapasztalat olyan tudatos tapasztalat, mely kognitív és affektív (Weinert–Kluwe 1987: 24). Flavell leír egy kísérletet, melyben óvodás, öt- vagy hatéves gyerekeknek magnóról hallott utasítások alapján kellett építőkockákkal dolgozni. Az utasítások egy része érthetetlen vagy homályos volt, és a kísérlet bizonyította, hogy a gyerekek metakognitív tapasztalat híján nehezebben értették meg saját érzéseiket, amelyeket az érthetetlen vagy kétértelmű feladat váltott ki belőlük. A felnőtt intellektuális életét ezek a tapasztalatok irányítják, érzi, hogy egy feladat könnyű vagy nehéz, hogy azért nyugtalan, mert nem ért valamit (Weinert–Kluwe 1987: 24–25). A kognitív fejlődés a metakognitív fejlődésre is hat, például ha a tanuló megtanul előre tervezni, az hat a stratégiai és a feladatváltozók fejlődésére is. Például a kisgyerek az olvasástanulással együtt metakognitív tapasztalatokra tesz szert a félreolvasásokkal, nehézségekkel kapcsolatban, ezáltal metakognitív fejlődésen is átmegy; a

metakognitív fejlődés kulcsa tehát a tudás, a gyakorlat, a tapasztalatszerzés (Weinert–Kluwe 1987: 26).

Ami a fogalmazástanítás szempontjából különösen fontos, hogy a szóbeli kommunikáció sokkal több kulcsot ad a megértéshez, mint az írott szöveg (ez például a feladat utasításának megértését is nehezé teheti, nemhogy a retorikai szituáció kibontását). A kontextustól elválasztott írott szöveg megértése (például az irodalmi mű elemzése) szintén gyakorlatot és metakognitív tapasztalatot igényel; a kritikus gondolkodás pedig a kognitív monitorozásban való jártasságot (Weinert–Kluwe 1987: 27). A szövegalkotási kompetencia kifejlődését több szakaszra osztja a szakirodalom (Becker-Mrotzek–Böttcher 2014: 54–63), azonban ez hangsúlyozottan nem az életkor, hanem az írási tapasztalat, metakognitív tudás meglététől vagy hiányától függ. Ez biztosítja a kompetenciához szükséges részkészségek megfelelő kiépülését.

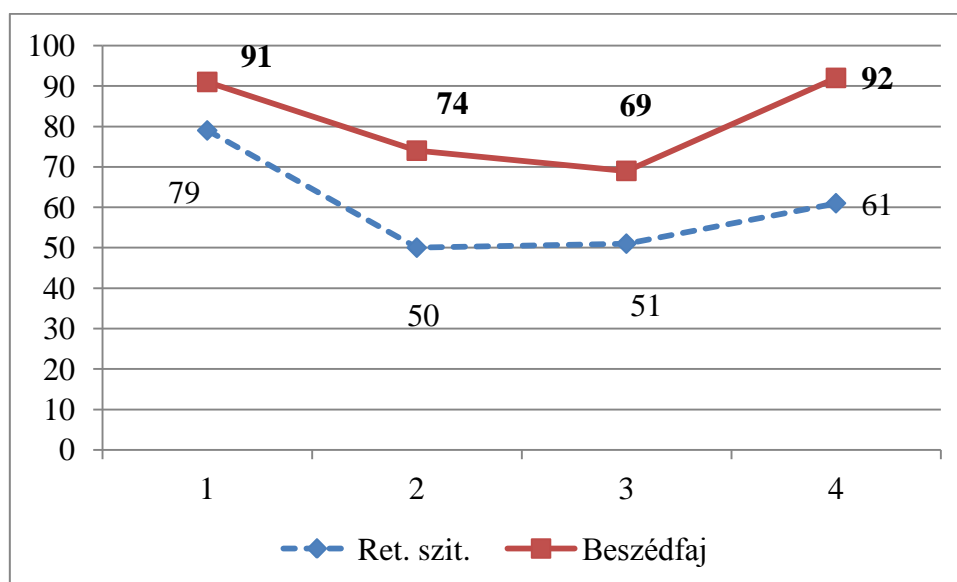
Az előkészítő szakaszban, az első próbálkozások idején (5–7. életév) a gondolatok írásban rögzítése komoly emlékezetkapacitást igényel, a többi folyamat blokkolva van. A szerkesztés, tervszerűség még hiányzik, az írás asszociatív. A kiépülés első fázisában (7–10. életév) megjelennek a sémák (a deklaratív tudást szervező fogalmi struktúrák és tudásháló) és a forgatókönyvek (tipikus cselekvési minták). Ebben a szakaszban lép működésbe az élményreprodukció, a tudáselmondás (*knowledge telling*) írási stratégiája és a szóbeliségre jellemző elbeszélési minták alkalmazása írásban (elbeszélés, fantáziaelbeszélés írása), amikor az írónak sem a tartalmat, sem a kommunikatív funkciót nem kell különösebben megterveznie, mert rendelkezik kész mintával.

A második szakasz (10–14. életév) a tárgy és az olvasó felé fordulás és a tudásátalakítás (*knowledge transforming*) kiépülésének ideje. Az elbeszélésben szabályossá válik az igeidők és a kötőszavak, a szövegkohéziós eszközök használata, a leírások, magyarázatok kiegészülnek a tárgyi tudás elemeivel. Az érveléstechnika is fejlődik, megjelenik az időrend mellett a tematikus csomópontok logikája szerint történő szervezés és a pró-kontra-séma. A harmadik, az iskolai évek zárásáig tartó szakaszban már tervezett írásról beszélhetünk, az írás folyamatos és tudatos egyensúlyozás lesz az olvasó, a téma és az írói szándék között. Ebben segíti az író a szövegműfaji sémák biztos ismerete. A retorikai nevelés szempontjából nagyon fontos, hogy ebben a szakaszban az érvelést már a lineáris-dialogikus szövegminta, az olvasó esetleges ellenérveire való folyamatos és tudatos ráhangolódás, válasz és cáfolat határozza meg. A tantervi elvárások ellenére ezt a szakaszt sajnos nem minden középiskolából kikerülő fiatal éri el.

Flavell szerint a jó iskolák a metakognitív fejlődés melegágyai (Weinert–Kluwe 1987: 27). Úgy gondoltam, érdemes ezért a következtetések levonása előtt áttekinteni az összes mérési eredményt a két csoportban, még akkor is, ha az összes dolgot terjedelmi okokból nem tudom mellékelni. A fejezet két részre tagolódik: 9.1. A mérési eredmények a kezdő csoportban; 9.2. A végzősök eredményei. A mérések összegző bemutatásához a mérőlap nyolc szempontjának eredményét kategóriánként átlagoltam, így áttekinthetőbben tudom bemutatni az eredményeket.

9.1. A mérési eredmények változása a kezdő csoportban

A 9.1.1. ábra az első két szempont, a retorikai szituáció és a beszéd faj eredményeit mutatja a kezdő csoportban. Az első mérésben a feladat *chreia* írása volt feladatlappal, a 2. és a 3. mérésben elvi kérdést, az utolsóban pedig tanácsadó beszédet kellett írniuk.

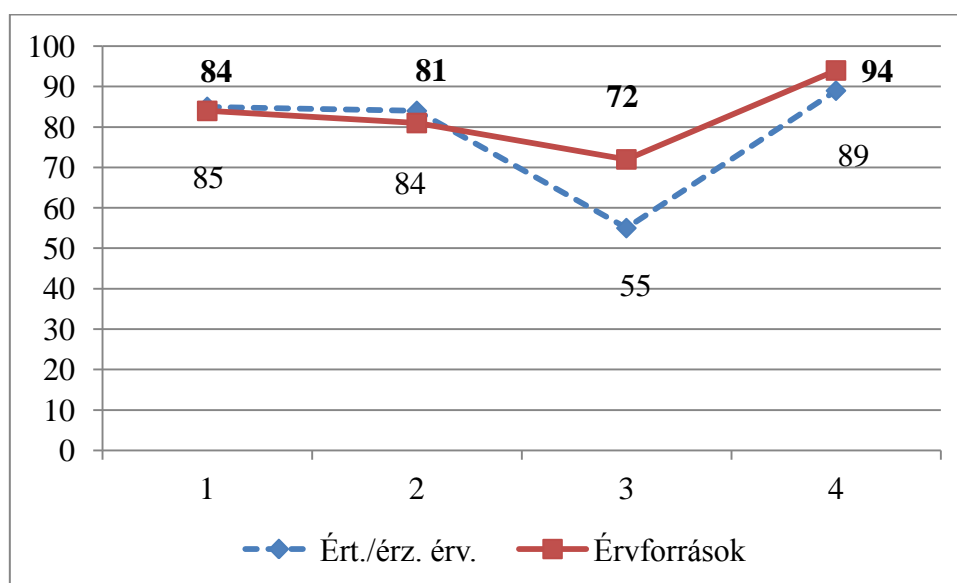


9.1.1. ábra: Retorikai szituáció és beszéd faj a kezdő csoport méréseiben (%)
 1: *chreia* feladatlappal; 2: elvi kérdés, iskola; 3: elvi kérdés, kötelező olvasmányok;
 4: tanácsadó beszéd

Látható, hogy a feladatlap segítségével írt *chreia*-ban sikerült a tanulóknak legjobban megoldani a retorikai szituációt (79%, a feladatlapot lásd a mellékletben). A két elvi kérdésben csak 50% illetve 51%, a tanácsadó beszédben 61%-a valósult meg a mérőlap elvárásainak. A feladatlap kérdései tehát orientálhatják a tanulót, segíthetik a fő kérdés megtalálását, a feltalálást és a szerkesztést, ezáltal fokozhatják a relevanciát. Az elvi kérdés esetén a műfaj absztraktabb, a retorikai szituáció kifejtetlenebb, csak egy eldöntendő kérdést tartalmaz, ennek megválaszolása és a vélemény alátámasztása a feladat. A relevanciát

segíthetné, hogy a címben szereplő kérdés az, amit ebben a retorikai szituációban meg kell válaszolni, de tervezés hiányában gyakori a témától való eltérés releváns bizonyítás helyett. A tanácsadó beszéd konkrét helyzetében szintén nehézséget okozott feladatlap nélkül a releváns problémamegoldás, de az eredmények 10%-kal meghaladják az elvi kérdés eredményeit. Mindkét elvi kérdésben problémát okozott, hogy a kérdés szempontjából fontos központi fogalom (iskola illetve kötelező olvasmány) tartalmát csak kevesen próbálták meghatározni, végiggondolni.

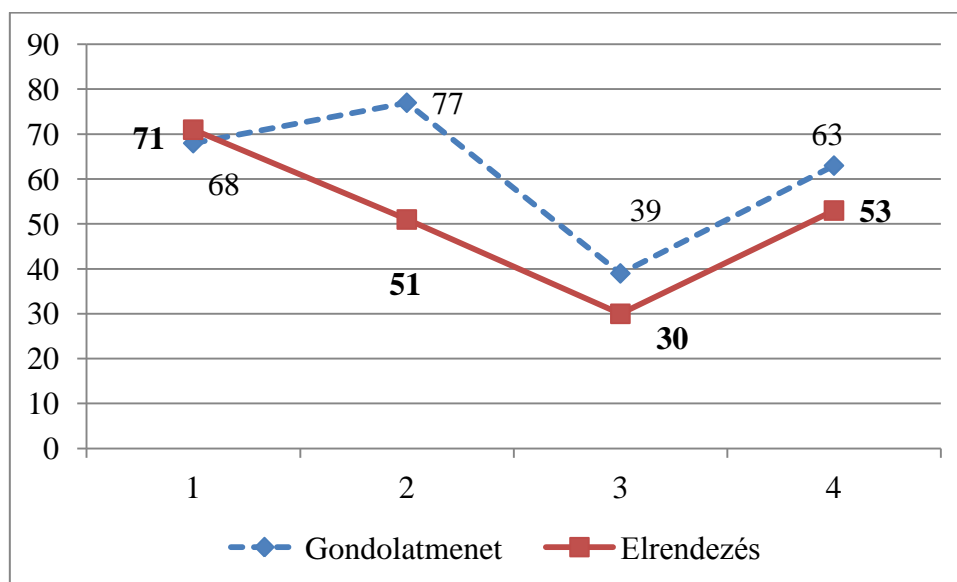
Hasonló volt a helyzet a beszéd faj esetén: a feladatlap segítségével írt *chreia* és a hétköznapi szituációban elhangzó beszéd hordozta leginkább a tanácsadó beszéd jellemzőit (90% feletti eredmények). Az iskola-témájú elvi kérdésben a szempontok háromnegyede, a kötelező olvasmányok témájában írt elvi kérdések közel 70% volt a tanácsadó beszéd öt választott jellemzőjének megfelelő. Az absztraktabb érvelési feladat és a nehezebb téma együtt eredményezheti, hogy a „Szükség van-e kötelező olvasmányokra?” kérdésre válaszoló elvi kérdés eredményei a leggyengébbek (69%). A 2. és a 3. mérésben (elvi kérdés) jelentkezett leginkább a témától való eltérés problémája illetve szorult háttérbe a meggyőzés szándéka az elbeszélés vagy leírás (bemutatás) mögött.



9.1.2. ábra: Értelmi, érzelmi érvelés és érvforrások a kezdő csoport méréseiben (%)
 1: *chreia* feladatlappal; 2: elvi kérdés, iskola; 3: elvi kérdés, kötelező olvasmányok;
 4: tanácsadó beszéd

Az értelmi és érzelmi érvelés mérési szempontjainak 80%-ban megfelelték az első, feladatlap segítségével írt dolgozatok és az iskoláról írt elvi kérdések. A tanácsadó beszédek majdnem 90%-ban megfelelték a *logoszra*, *éthoszra* és a *pathoszra* appellálás mért szempontjainak, ezzel szemben a kötelező olvasmányok témájában írt elvi kérdések csak alig

több mint felét teljesítették az elvárásoknak. Az eredmény azt is mutatja, hogy a *logosz*, *éthosz*, *pathosz* felhasználása a téma függvénye is. A másik következtetés, melyet levonhatunk az eredményekből, hogy az elvi kérdés esetén nagyon fontos figyelembe venni a diákoknak az etikai aspektusokat is, ez jelentősen csökkentheti az érvelés egyoldalúságát (valószínűleg ezért is használták szívesen ezt a gyakorlatot a retorikai nevelésben). Az eredmények mutatják azt a fejlesztési lehetőséget is, amely az érvelési feladatban, különösen az elvi kérdésben rejlik: érzékennyé teheti a tanulót a (nehezebb, elvontabb) téma etikai aspektusai iránt, gyakorlásával az érzelmi manipuláció felismerése is könnyebb lehet. Az érvforrások használatának vizsgálata is alátámasztja ezt a következtetést, a tendencia hasonló. A speciális érvforrások használata bizonyult a legnehezebbnek a kötelező olvasmányokról szóló elvi kérdés esetén. A tanácsadó beszéd (4. mérés) hétköznapi helyzetében volt a legsikeresebb az érvforrások használata és a saját tapasztalatok beépítése.

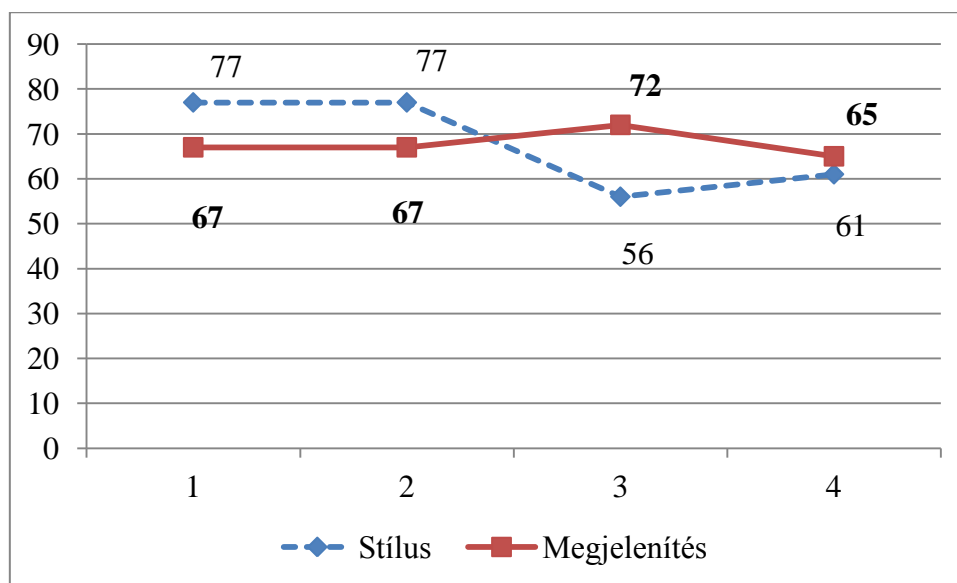


9.1.3. ábra: Gondolatmenet és elrendezés a kezdő csoport méréseiben (%)

1: *chreia* feladatlap; 2: elvi kérdés, iskola; 3: elvi kérdés, kötelező olvasmányok; 4: tanácsadó beszéd

A 9.1.3. ábra a gondolatmenetet és az elrendezést mutatja. A gondolatmenet kialakításában már nem segít annyit a feladatlap, mint a feltalálásban, az első mérésben 71%, az első elvi kérdésben 77% teljesült az elvárásokból, e két mérésben különösen a példából levont helyes következtetés, az állítások megfelelő alátámasztása okozott gondot. Az első elvi kérdésben a szempontok háromnegyede, a tanácsadó beszédben több mint 60% teljesült. A kötelező olvasmány-téma itt is nehezebbnek bizonyult, csak az elvárások harmada valósult meg. E témában az általános érvényű igazságból való következtetés hibái és a prekonceptió jelenléte különösen feltűnő. Hasonlóan gyakoribb a prekonceptió a tanácsadó beszédben is.

Az elrendezés eredményei is tanulságosak. A fogalmazás jellemzőinek átismétlése után, a feladatlap segítségével (1. mérés) és anélkül is (2. mérés) a szempontok háromnegyedének eleget tesznek a dolgozatok. A márciusban, illetve májusban történt mérések már csak 55 illetve 60%-ban felelnek meg az öt mérési szempontnak. Külön érdekes, hogy a tanácsadó beszédben kicsit jobbak is az eredmények, a szélső részek sem hiányoznak, sőt konvergensek is, míg a második elvi kérdésben az elvárások alig 50%-ban teljesülnek. Biztosan közrejátszott az is, hogy a kötelező olvasmányok kérdése nehezebbnek bizonyult, és az is, hogy „természetesnek tűnt”, hogy a tanácsadó beszéd elején és végén a diákok utaljanak a helyzetre, ez pedig növelte a konvergenciát. Érdekes, hogy a bevezetés és a befejezés megléte vagy hiánya összekapcsolódik, az első mérésben mindkettő 90%, a másodikban 60%, a negyedikben ismét 90% körüli eredmények születtek (a mérőlap első és ötödik szempontja vizsgálta ezt). A kötelező olvasmányokról szóló elvi kérdések negyedének volt bevezetése, 40%-ban fordult elő a mérési szempontnak megfelelő befejezés. A legnagyobb nehézséget a kezdőknek is a tételmondat megfogalmazása jelentette, de a meggyőző elrendezés és a mondatok szövegbe szerkesztése is gondot okozott, különösen a két elvi kérdésben.



9.1.4. ábra: Stílus és megjelenítés a kezdő csoport méréseiben (%)

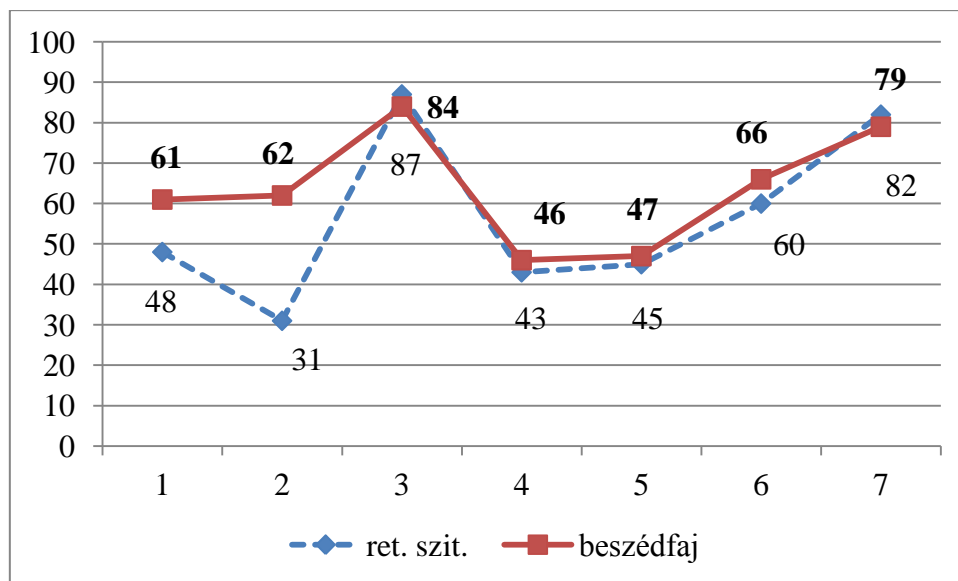
1: *chreia* feladatlappal; 2: elvi kérdés, iskola; 3: elvi kérdés, kötelező olvasmányok; 4: tanácsadó beszéd.

A stílus kategóriájában a feladatlap segítségével írott fogalmazások és az iskola témájú elvi kérdések az elvárások háromnegyedét teljesítették. Az előbbiben inkább a világosság és a fogalomhasználat pontossága, az utóbbiban a pontatlan fogalomhasználat mellett a stíluseszközök hiányoztak. A másik két mérés eredményei rosszabbak, a kötelező olvasmányokról írt elvi kérdésekben több volt a nyelvhelyességi hiba, és a bonyolultabb téma

miatt a világosság erényét is gyakrabban sértették meg. A többi szempontból is legnehezebbnek bizonyuló feladat, a kötelező olvasmányok szükségességét firtató elvi kérdés a világosság, a fogalomhasználat pontossága, a nyelvhelyesség és az ékesség tekintetében is alacsony mérési eredményeket mutat. A tanácsadó beszédben a „másodlagos szóbeliség” okozott sok stílushibát, de az eredmény 60%, jobb, mint a második elvi kérdés esetén. Itt az illőség erénye is sokszor sérült, az élőbeszédre emlékeztető mondatszerkezet is több esetben homályhoz vezetett. A megjelenítés értékei viszont a kötelező olvasmány-témánál a legjobbak, a helyesírási hibák száma kisebb és az elrendezés is jobban sikerült (72%). A három hónappal később írt munkában azonban az eredmények a kezdeti szint (67%) alá esnek (65%). Az első két mérésben a bekezdések szerkesztése és a helyesírás, az utolsó kettőben ezek mellett az idézés szabályai is problémát jelentett. Az értékek azonban a többi kategóriához képest jóval nagyobb állandóságot mutatnak.

9.2. A mérési eredmények a végzős csoportban

A végzős csoportban hét mérést végeztem, az epikus mű elemzését egy összehasonlító elemzés, majd egy érvelés követte. Ezután ismét vers-összehasonlítás következett, majd a korábbi érettségi feladatok közül választott novellaelemzés. A próbaérettségén három feladat közül választhattak, 160 percet kaptak a kidolgozásra. Az érettségi vizsgahelyzet hasonló ehhez, de 180 percük van a feladat kidolgozására, előtte pedig egy órát töltenek a szövegértési feladatlap kidolgozásával.



9.2.1. ábra: Retorikai szituáció és beszédfaj a végzős csoport méréseiben (%)

1: epikus mű elemzése; 2: összehasonlító műelemzés; 3: érvelés; 4: összehasonlító műelemzés;
5: epikus mű elemzése, korábbi érettségi feladat; 6: próbaérettségi; 7: érettségi

A feladatmegértés problematikus voltát már a 9.2.1. ábra mutatja: az első mérésen a retorikai szituáció szempontja esetén az elvárások közel felét, a műfaji jellemzőket pedig 61%-ban teljesítették. Az első mérés témája epikus mű elemzése volt, sokan a megtanult ismereteket mondták vissza vagy kihagytak részfeladatokat. A retorikai szituáció megértését jelentősen nehezítette az összehasonlítás gondolkodási művelete, az eredmények a műelemzésben mért 48%-ról 31%-ra esnek vissza. A problémamegoldáshoz itt nem elég az adott művel kapcsolatban következtetéseket tenni, a gondolatmenetet az összehasonlításból leszűrt következtetésekre kell építeni.

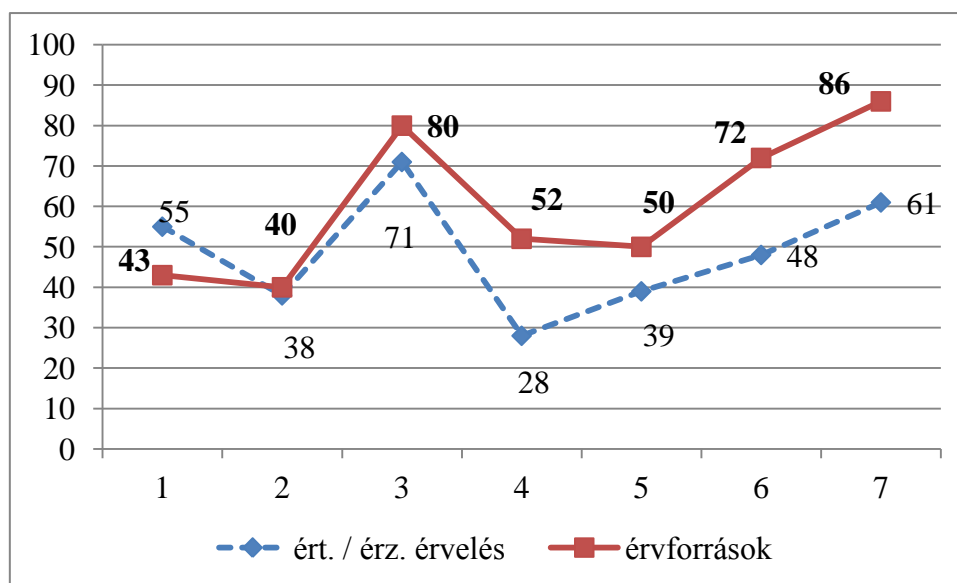
Az érvelési feladatot összefoglaló óra előzte meg, hasonló típusú feladat megoldásával, az eredmények 80% felettiak lettek. Az összehasonlító elemzés (4. mérés), majd a korábbi érettségi feladat (5. mérés) 40%-os visszaesést eredményez (43% és 45%). Az érvelési feladattól (3. mérés) a beszéd faj és a retorikai szituáció kritériumában hasonló tendenciájú fejlődés látható. Az eredmények meghaladják a kiinduló értékeket a nehezebb, a korábbi érettségi vizsgafeladatok kidolgozása esetén is (66% a beszéd faj, 60% a retorikai szituáció eredménye).

A gyakorlás hatására a feladatmegértés és a problémamegoldás a retorikai szituáció kategóriájában az érettségin 82%-ban volt sikeres. A próbaérettségin és a vizsgán az eredmények tehát javultak akkor is, ha a dolgozatot nem előzte meg közös órai műelemzés vagy megbeszélés. A próbaérettségin 60%, az érettségin 80% az eredmény. A különbségnek több oka is lehet. Egyrészt a megnövekedett idő lehetőséget adott az átgondoltabb munkára. Másrészt a feladatot választhatták, tehát lehetőségük volt megítélni, melyik nehezebb vagy könnyebb, korábbi (metakognitív) tapasztalataikat is felhasználhatták a feladat kiválasztásához és megoldásához. A legnagyobb problémát a fő kérdés megtalálása és a részek kidolgozása jelentette, a relevancia megvalósítása különösen az összehasonlító elemzés esetében nehéznek bizonyult.

A beszéd faj eredményei az első dolgozatban 13, a másodikban 31%-kal lettek jobbak, mint a retorikai szituáció értékei. Problémát itt főleg a harmadik és a negyedik elemzési szempont jelentett: a szubjektivitás becsempészése a dolgozatokban az érvelésben bizonyult a legegyszerűbb feladatnak, a műelemzés, összehasonlító elemzés és az érettségi feladatok esetén nehezebb volt. Az összehasonlító elemzés feltételezi az analízis és a szintézis gondolati műveletének meglétét (Zwiers 2004: 7–21), így látható az értékelésből, mely tanulóknak van szüksége ezen készségek fejlesztésére. Az érvelésben az idézetnek köszönhetően, amelyről

állást kell foglalniuk, többen meg tudták a szubjektívitas és a tudományosság közötti helyes (esszére jellemző) arányt.

A feladatok nehezülésével azonban kevesebb a közvetlenül a dolgozatra betanulható ismeret, a több elemző gondolatot 90 perc alatt kell gondolatmenetű rendezni, nyelvi formába is önteni. A feladat szabad megválasztásának és a megnövekedett időmennyiségnek köszönhetően a tendencia javul, a próbaérettség in 10%-kal jobb, az érettség in pedig már csak a műfaji követelmények ötöde nem valósul meg. A nehezebb feladatok is segítették a fejlődést, a gyakorlás hatására a szubjektív hangvétel megtalálása egyre többeknek sikerült, az érettségi vizsgán az elvárások a beszéd faj / mű faj kategóriájában 79%-ban teljesültek. Ha a műfaji jellemzők alkalmazása sikerült, a tanuló „nem felejt i el”, ezt mutatja, hogy az első két mérés adatai hasonló k, míg a többi kategóriában az összehasonlítás visszaesést eredményez, az esszé stílus jellemzőit nem érinti a gondolkodási művelet megváltozása. Ez a szintézis teremtésre való képességgel is összefügghet: ha a tanuló képes rá, és tudja, hogy ezt várja tőle a feladat, akkor meg fogja tenni (ha van rá elég ideje).



9.2.2. ábra: Értelmi, érzelmi érvelés és érvforrások a végzős csoport méréseiben (%)

- 1: epikus mű elemzése; 2: összehasonlító műelemzés; 3: érvelés;
 4: összehasonlító műelemzés; 5: epikus mű elemzése, korábbi érettségi feladat;
 6: próbaérettségi; 7: érettségi

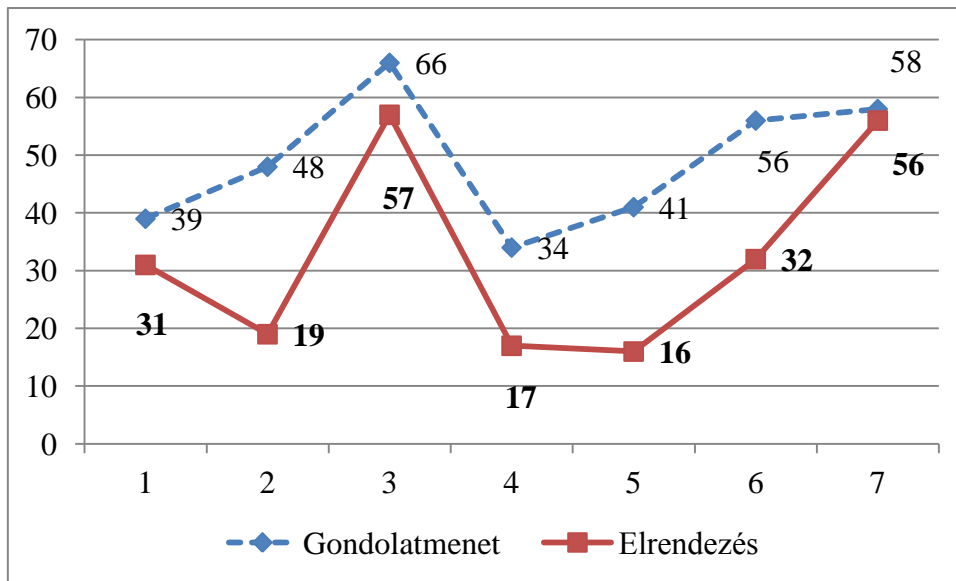
Az esszé műfaji jellegzetessége, az egyéni hang összefügg az értelmi és érzelmi érvelés lehetőségeinek ismeretével és tudatos használatával. Zwiars rendszerében az átélés (*empathizing*) a problémamegoldást (*problem solving*) és a meggyőzést (*persuading*) követő gondolkodási művelet. A műfajhoz szükséges szubjektívitas megteremtése sok gyakorlást igényel, az érzelmi érvelés lehetőségeivel a témától, a tanuló személyiségétől, a hallgatóságtól

függően más és más formában tud a diák meggyőzően élni. A helyes arányok kialakulásának tendenciája hasonló az értelmi és érzelmi érvelés és az érvforrások kategóriájában.

A 9.2.2. ábra az értelmi és az érzelmi érvelés lehetőségeinek ismeretét és felhasználását mutatja a csoportban. E lehetőségeket hitelesen alkalmazni a műelemzésben (1. mérés) 55%-ban, az összehasonlító elemzés bonyolultabb művelete esetében (2. mérés) azonban már csak 38%-ban tudták a tanulók. Az első feladat utasítása orientálta a tanulókat az „árva-lét” kiemelésével, a vers-összehasonlítás esetén az elemzés nem tudott úgy elmélyülni, hogy etikai vagy érzelmi aspektusokat érintsen.

Az érvelési feladat segítette e gondolkodási művelet begyakorlását (itt a legjobb az átlag, 71%), de az összehasonlítás művelete (4. mérés: 28%) komoly visszaeséshez vezet. Az összetettebb érettségi feladatok (5. és 6. mérés) és az érettségi vizsgahelyzet eredményei szabályos (kb. 10%-os) fejlődést mutatnak mérésenként. Az érettségi eredménye (61%) alig haladja meg a kiinduló értéket (55%), mutatván, hogy az esszé hangnemének megtalálása nem könnyű feladat, de gyakorlással összetett vizsgahelyzetben is jobban sikerülhet megvalósítása. Az eredmények érthetők: a Zwiers (2004) által említett értelmi (pl. értelmezés, *Interpreting*) mellett olyan magas szintű képességeket is igényel, mint az átélés (*Empathizing*) vagy az értékelés (*Evaluating*).

Az ábrán látható másik adatsor az érvforrások használatának változását mutatja. Fontos érvforrás az elemzéshez, és Zwiers rendszerében alapvető gondolkodási művelet az ok-okozat azonosítása (*identifying cause and effect*), valamint az osztályozás, kategorizálás (*categorizing and classifying*). Az első mérésben az érvforrások ismerete 43%-on állt. Az összehasonlítási feladat nem okozott jelentős visszaesést (40%), hiszen az összehasonlítás maga is érvforrás. Jelentősebb a javulás is, mint a másik adatsor esetén, az érvelési feladatban elért 80%-os eredményt az érettségi vizsgán is sikerült megvalósítani. Az érvelésben az idézet által keltett dialógus vagy dialektikus helyzet kedvezett az érvforrások használatának. A 4. és az 5. mérés eredménye az összetettebb feladatok ellenére is jobb (50% körüli), mint a másik adatsorban, a próbaérettségien (72%) és az érettségi vizsgán (86%) pedig – részben a megnövekedett időmennyiségnek köszönhetően – egyre változatosabbak és árnyaltabbak az érvek. A legnagyobb problémát a saját tapasztalatok beépítése és a speciális érvforrások használata jelentette, de előfordult, hogy az érvek anyaga volt hibás (külső érvforrás, tapasztalatok hibás alkalmazása). A speciális érvforrások ismerete és használata összefügg az értelmi és érzelmi érveléssel, manipulációtól mentes használatuk gyakorlást igényel, de jelentősen gazdagíthatják az elemzést: más aspektusokat, nézőpontokat, megközelítési lehetőségeket is kínálnak a tanulóknak.



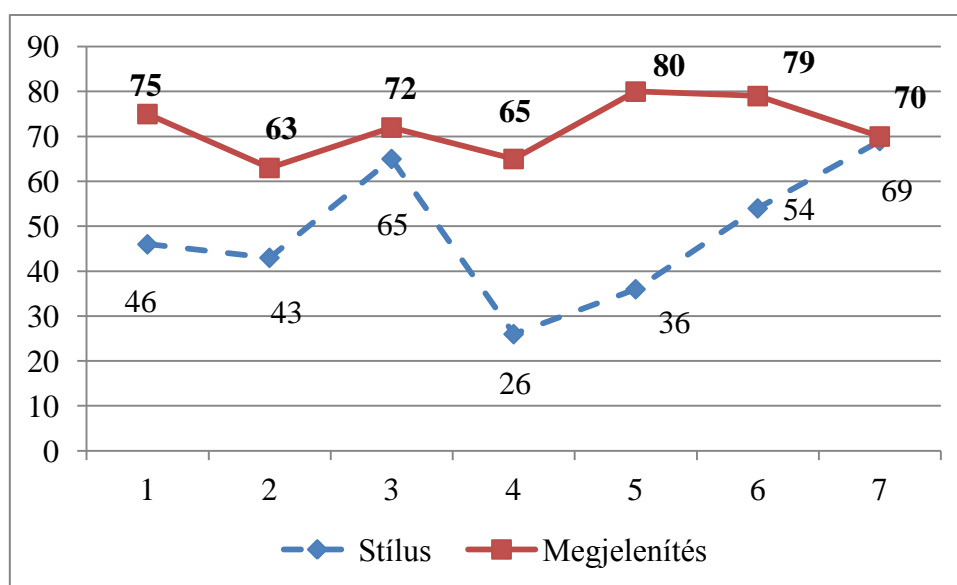
9.2.3. ábra: Gondolatmenet és elrendezés a végzős csoport dolgozataiban (%)

- 1: epikus mű elemzése; 2: összehasonlító műelemzés; 3: érvelés;
 4: összehasonlító műelemzés; 5: epikus mű elemzése, korábbi érettségi feladat;
 6: próbaérettségi; 7: érettségi

A leggyengébb eredményeket a megszerkesztettség szempontja mutatja (9.2.3. ábra). Gondolatmenet kialakításához a Zwiars-féle rendszer újabb három gondolkodási műveletére is szükség van, az összefoglalásra (*synthesizing*), értelmezésre (*interpreting*) és az értékelésre (*evaluating*). Az elrendezés emellett nagyon szorosan összefügg a beszédformával, így a feladattal is, hiszen a feladat típusa (érvelés, elemzés, összehasonlító elemzés) szabja meg a „beszédrészeket”, a fogalmazás szerkezetét. A másik nagy problémát az érvek elrendezése, az előremozgás megvalósítása jelentette, ez a gondolatmenet megtervezése nélkül nem valósítható meg.

A fejlődési tendencia hasonlít a gondolatmenet és az elrendezés esetében, de a gondolatmenet értékei folyamatos javulást mutatnak (39%, 48%, 66%), az összehasonlító elemzés esetén sem romlanak az eredmények. Felépítése szintén az érvelésben volt a legsikeresebb, mert a feladat olyan retorikai szituációt teremt, mely az ok-okozati viszonyok megteremtésére, értelmezésre és tudatos értékelésre hívja fel a tanulót. A második összehasonlító elemzés és a korábbi érettségi feladat azonban megnehezítette az egységes gondolatmenet felépítését (34% és 41%). A próbaérettségi (56%) és az érettségi vizsga (58%) hasonló eredményei arra utalnak, hogy a gondolatmenet megteremtéséhez szükséges gondolkodási műveletek elvégzésére 50% feletti arányban képesek a tanulók az összetettebb feladatokban is. A legnagyobb problémát a következtetések helyes logikai és nyelvi formájának megtalálása jelentette.

Az elrendezés kategóriájában az első mérésben az elvárások harmada, az összehasonlító elemzésben alig ötöde valósult meg. Az érvelésben volt a legsikeresebb a mérési szempontok megvalósítása (57%), de a másik összehasonlító elemzési (17%) és az első korábbi érettségi vizsgafeladat (16%) esetén ismét jelentős a visszaesés. Az utolsó két mérési eredmény ismét javuló tendenciát mutat, a próbaérettségin eléri az első mérés szintjét (32% összetett érettségi feladat esetén is), az érettségin pedig az elvárások több mint fele megvalósul (56%). Az elrendezés esetében a legnagyobb problémát – az időhiány mellett – a beszédrészek tudatos használata (a tulajdonképpeni szintézis megteremtése) és a tételmondaton alapuló bekezdésszerkesztés jelentette.



9.2.4. ábra: Stílus és megjelenítés a végzős csoport dolgozataiban (%)

1: epikus mű elemzése; 2: összehasonlító műelemzés; 3: érvelés;
4: összehasonlító műelemzés; 5: epikus mű elemzése, korábbi érettségi feladat;
6: próbaérettségi; 7: érettségi

A szintézisteremtésnek megfelelő nyelvi formát is kell adni, tehát a témának, műfajnak, címzettnek megfelelő szabotosság eléréséhez a szerzőnek ismernie kell a stíluserevényeket (illőség, világosság, nyelvhelyesség, ékesség). A meggyőző válasz, feladatmegoldás nem a nyelvvel való küszködést, hanem annak árnyalt, az egyéni színeket stíluszeszközökkel kifejező használatát jelenti. A gördülékeny nyelvi kifejezés azonban hosszadalmas, a gondolkodás fejlesztéséhez hasonlóan következetes gyakorlást, olvasottságot, színvonalas szövegek elemzését kívánó folyamat. Az első mérési eredmények hasonlóak (46, ill. 43%), tehát az összehasonlító feladatban nem látható komolyabb visszaesés a 9.2.4. ábrán. Az érvelés és az érettségi vizsga eredményei a legmagasabbak (65, ill. 69%), a legjobb értékek a vizsgán

születtek. Az ismeretlen kortárs vers összehasonlító elemzése és a korábbi érettségi feladat azonban a nyelvi minőség szempontjából is komoly problémát jelentett, az elvárások negyede illetve harmada valósult csak meg. A próba- és a valós érettségi vizsgán az eredmények jelentősen javultak (54% és 69%), valószínűleg az elegendő idő miatt. E mérési szempontban a világosság, a pontos fogalomhasználat és a stílusesszéközök felismerése, alkalmazása jelentett nehézséget.

A legnagyobb állandóságot az összes mérési eredmény közül a külső megformálás mutatja, az értékek 63 és 80% között ingadoznak. A többi mérési szempont ennél jóval rosszabb eredményeket és nagyobb ingadozást mutatott. Talán a gondolkodási művelet összetettsége miatt lettek az összehasonlító elemzés értékei a leggyengébbek a megjelenítés kategóriájában is. A helyesírás és az írásképek esetében problémát jelentettek a jól olvasható betűformák és a hibátlan helyesírás (legfeljebb két hibapont a szabályzat alapján). A szövegformálás jelentőségének tudatosítása, az írásképek és a helyesírás szerepe a szövegekalkotási feladat megítélésében, általában az ellenőrzés és az olvasó figyelembe vételének szükségessége feltételezi, hogy a tanuló alkalmazza ezeket a metakognitív stratégiákat is. A feltárt problémák megoldása időt és elszántságot igényel a tanuló részéről, de a követelményrendszer által elvárt szabatos megformálás érdekében fontos a gyakorlás.

Érdekes, hogy a stílus tendenciája leginkább a beszédfajra emlékeztet, tehát az esszéstílus megvalósítása a szükséges gondolati műveletek birtoklását is jelenti. Ezért alkalmas az érettségi dolgozat annak bizonyítására, hogy a tanuló kifejlesztette azokat a gondolati műveleteket is, melyek egy esszé megírásához szükségesek. Az „esszéstílus” ugyanis csak akkor meggyőző, ha a szerző nem küzd a nyelvvel, hanem a stíluserényeknek megfelelően fejezi ki magát. A 8.2. fejezet vizsgálata pedig azt is bizonyította, hogy a tanárok és a bírálók az egyéni, a stílusesszéközökkel bánni tudó, logikus dolgozatokat kedvelik. Az első két mérésben a stíluserények 45–42%-a teljesül. Az érvelésben eléri a 65%-ot, de a mondatszerkezet és a világosság, a fogalomhasználat és a stílusesszéközök ismerete is hiányos. Ezt a szintet csak kicsivel haladja meg az érettségi dolgozat, alulról súrolva a 70%-ot. A nehezebb, „érettségi szintű”, tehát komolyabb gondolkodási tevékenységet igénylő feladatok esetében jelentősen visszaesik, az összehasonlító elemzésnél 25%-ra, az epikus mű elemzésénél 35%-ra. Ha a fejlődési tendenciát nézzük, az eredmények a nehezebb feladat miatti visszaesést követően az érettségiig szabályosan javulnak, míg az esszéstílus nem javult a második összehasonlító elemzés és a második novellaelemzés között, a stíluserényeknek való megfelelésben itt is mutatkozik a már korábban említett szabályos fejlődés.

A megjelenítés eredményei minden mérésben a legjobbak, az érettségi novellaelemzés esetén elérik a 80%-ot. A 100% elérését a helyesírási hibák akadályozzák, a (sajnos sokszor csak formális) bekezdésekre tagolást és a szabályos idézést könnyen elsajátítják azok a tanulók, akik törekednek erre. Az érettségi feladatlap előre megszabott margót, sortávolságot biztosít, az íráskéért és a helyesírási hibáért pontlevonás jár, a szempontoknak megfelelően 70%-os, a (többi szempontból a legkönnyebbnek számító) érvelési feladathoz hasonlóan. Érdekes, hogy a legrosszabb eredmények az összehasonlító elemzésnél születtek, mindkét esetben a szempontoknak csak 62–65%-a teljesült.

Feltűnhet az olvasónak, hogy az eredmények minden esetben az érvelési feladatban a legjobbak. Ezt nem a mérőlap hibájának tulajdonítom, hiszen a szempontok mindegyike megtalálható a tantervi követelményekben. A retorika és a retorikai nevelés képes azoknak a metakognitív stratégiáknak a kiépítésére, amelyek a szövegalkotás színvonalát emelhetik. Az eredmények mutatják, hogy a retorikai szituációnak, a feladat részeinek és a fő kérdésnek előzetes tudatosítása relevánssá, illővé teszi a választ. Ezért ezeknek a kategóriáknak szerepelni kell az érettségizők „szerszámoszládjában”, hogy a problémamegoldás eredményes legyen. A feltalálás egyik legtöbb gyakorlást igénylő része az esszéírásban az értelmi és az érzelmi érvelés lehetőségeinek felismerése, de ez a tudás és gyakorlat az esszé műfajához nélkülözhetetlen. Az értelmi érvelés részeként az érvforrások ismerete segítette a feltalálást, árnyaltabbá tette az érvelést.

A feltalálás mellett az elrendezés eredményeinek értékelése is tanulságos. Egységes gondolatmenet kialakítása a tanulók alig több mint felének sikerült, de az elrendezés a retorikai szituáció feltárásának hatására javult. A legnagyobb problémát a tételmondatra épülő bekezdés szerkesztése jelenti a tanulók számára, tételmondatokból álló vázlat írása nem jellemző. A tervezettség hiányát mutatja, hogy több az induktív gondolatmenet, a befejezés a végkövetkeztetés, gyakran hiányzik a konvergencia. A beszéd részeinek ismerete nemcsak elméletben lenne fontos, meggyőző szerepükkel inkább a gyakorlatban kellene tudni élni.

A stíluserevények jelentőségének ismerete és az előadásmód (szövegformálás) tudatos ellenőrzése két olyan metakognitív stratégiát nyújt a tanulónak, amelyek a nyelvi és nem nyelvi eszközök sikeres és meggyőző felhasználását segíthetik. Az összetettebb érettségi feladatok esetén a világosság és a nyelvhelyesség is romlik, de a meggyőző munkák ékesek: stílus eszközöket is használnak, stílusuk a műfaj elvárásainak megfelelően egyéni. A megjelenítés a meggyőzés fontos eszköze: ennek tudatosítása az igényességre nevelés (helyesírás, külalak) érdekében különösen fontos még akkor is, ha a pontvesztés esetleg nem is tűnik fenyegetőnek.

A mai középiskolások a másodlagos szóbeliség világában szocializálódtak, a tudományos írásbeliség és a tudományos gondolkodás alapjainak elsajátítása és bizonyítása azonban olyan szövegalkotási kompetenciát követel tőlük, amelynek fontos része a „retorikai szerszámoszláda” magabiztos használata. Ezért nem lehet a retorikát és a retorikai nevelést egy évfolyam tananyagává szűkíteni, az kell, hogy – mivel az anyanyelvi nevelés alapját ez a rendszer adja – a szövegértés és a szövegalkotás fejlesztése 12 éven át egységes fejlesztési és értékelési rendszer segítségével történjen. E rendszer (hasonlóan a beszédfejlesztéshez) segíti a gondolkodás fejlődését és a sikeres felnőtt élethez szükséges metakognitív stratégiák kialakulását.

10. KÖVETKEZTETÉSEK

A mérőlappal végzett diagnózisból adódó következtetések egy részét már a fejlődési tendenciákat tárgyaló fejezetben ismertettem. Felmerülhet a vád, hogy a mérőlappal csak azt mértem, mennyire idomulnak a tanulók az általam választott és „sugallt” szempontokhoz. Ezért tartottam fontosnak a mérőlap egyeztetését az (írásbeli és szóbeli) érettségi vizsga követelményeivel, a NAT 2012-vel és a kerettantervvel. A retorikai hagyomány és a retorikai nevelés továbbélését az anyanyelvtanításban és a fogalmazástanításban tantervelemzéssel vizsgáltam meg, az 1996-ban Pásztor Bertalan szerkesztésében megjelent érettségi dolgozatgyűjtemény szaktanári és bírálói elvárásaival kiegészítve. A retorikai nevelés személyiségfejlesztő hatása és fogalmazástanítással való kapcsolata tovább él az iskolai oktatásban. A fogalmazástanítás célja, a retorikai eszköztár megfeleltethető a retorikai elemzés kategóriáinak.

A retorikai elemzés szempontjai nemcsak irodalmi művek, hanem fogalmazások elemzésére is alkalmasak. A 4. fejezetben a fogalmazást mint **retorikai szituációt** vizsgáltam meg saját tanítványaim és a fent említett dolgozatgyűjtemény alapján. A kompetenciaalapú érettségi vizsga problémamegoldásként tekint a szövegalkotásra, ehhez szükséges ismerni a problémamegoldás lépéseit. A probléma átstrukturálása, az analízis, a körülmények vizsgálata nehézséget okoz a tanulóknak, különösen absztrakt érvelési feladat vagy műelemzés esetén.

A relevancia megsértése és egy-egy részfeladat kihagyása is gyakori probléma, az analízisre való készség hiányát mutatja. A gyakorlás konkrét, ismert problémák segítségével jobb, az ügyállást, a fő kérdést, az érvelő feladatban a problémát is könnyebben felismerik a tanulók. Ha a körülmények, az ügyállás vagy a fő kérdés (mint a *controversiában*) a feladatutasításban meg van adva, a diák könnyebben fel tudja tárni a kényszereket és a hallgatóság igényeit. Szintén gyakorolni kell az ítélet explicit kimondását és határozott megfogalmazását, hiszen ez lesz a gondolatmenet alapja. A Bitzer-elmélet mellett a körülmények feltárását segítheti a Burke-pentász vagy a középkori oktatás hét említett kérdőszava.

A **műfaji** jegyek ismerete szintén fogódzót nyújt a diák számára, megkönnyíti a feltalálást és az elrendezést. A retorika a szövegműfajok elméleteként is definiálható, a szónoki előgyakorlatok segítségével írásban gyakoroltatták a kidolgozását, élőszóban az előadását. A beszéd faj sikeres megvalósítását a téma absztrakt volta vagy az ismeretek hiánya nehezítheti. A tanácsadó beszéd klasszikus jellemzői kimutathatók a kilencedikes diákok írásaiból, de a hagyományos formák elsajátításához minta és gyakorlás kell, hogy a

„prototipikus szöveg” jellemzőit megismerhesse a diák. Ha az összehasonlítás és osztályozás készségének segítségével elegendő saját tapasztalatot gyűjtött a „prototipikus szöveg” elemzésében és megalkotásában is, könnyebben felel meg az érettségi szituáció követelményeinek.

A leggyakoribb hibák (a Zwiars-féle készségeket is segítségül hívva) a feladat lemásolása valódi problémamegoldás helyett, az ok-okozati következtetések meglátására és ezáltal a feladat által kért szempontok mindegyikének kifejtésére való képtelenség, az átélés és a metaforikus gondolkodás hiányossága. A legnagyobb kihívás a szubjektivitás és az objektivitás megfelelő arányának megtalálása az esszében, ez összefügg az értelmi és érzelmi érvelés technikáinak és az érvtípusok ismeretével is. Az idézethez kapcsolódó érvelés feladattípusa az érettségien hasonló a *chreia*hoz, állásfoglalást, véleménynyilvánítást provokál, ezért alkalmas az esszéstílus gyakorlására is.

A műfaji jellemzők induktív tanulmányozása és a visszajelzések hatására az ítéletalkotás és az esszé jellemzőjeként elvárt szubjektivitás is javult a végzős csoportban, összetettebb feladatok esetén is. A klasszikus retorika problémamegoldási stratégiái közül tehát a műfaj, a Zwiars-féle készségek közül az ok-okozati viszonyok feltárása, az empatikus gondolkodás, az elemzés és az értelmezési készség szükségességére derült fény a mérési eredményekben. Fontos gyakorlási lehetőség lenne kiváló esszék feldolgozása a retorikai elemzés segítségével, így a diákok tanulmányozni tudnák a hangnem, érvelés, szerkezet, stílus jellegzetességeit. Ez segíthetné egyéni stílusuk megtalálását.

A fenti problémával is összefügg, hogy az **értelmi és érzelmi érvelés** lehetőségeivel nincsenek tisztában a diákok, a fejlődés során nagy visszaesések figyelhetők meg. A gyakorlás azonban fontos, mert ezeknek a szempontoknak bevitele az elemzésbe, érvelésbe gazdagíthatja a dolgozatokat, csökkentheti az egyoldalúságot. Példa lehet erre a szerzői álláspont meghatározása és értékelése vagy az elbeszélésmód etikai elemeinek, „őszinteségének” vizsgálata, ezek a gyakorlatok fejleszthetik a tanulók érzelmi intelligenciáját is. A feladatban rejlő lehetőségek feltárása időigényes, ez szintén amellettszól, hogy a tanulók gyakorlatra tegyenek szert irodalmi művek etikai vagy érzelmi vonatkozásainak önálló feltárásában, ne betanult „üzenetet”, „mondanivalót” várjanak el, amelyet elismételhetnek. Ezt támasztotta alá a tantervek, vizsgakövetelmények és a tanári elvárások elemzése is. Az 1996. évi gyűjtemény szaktanárai és bírálói (8.2.) egyértelműen az őszinte, hiteles érzelmkifejezés mellett és a hamis pátoasz, betanult, kötelező, sablonos fordulatok ellen foglaltak állást.

A dolgozatok vizsgálata igazolta a klasszikus tanítást, a bevezetésben és a befejezésben volt a leggyakoribb az etikai érzékre vagy az érzelmekre való apellálás. A befejezésben gyakoriak voltak a szentenciaszerű kijelentések vagy idézetek. A nyelvi kifejezés, érvelési hibák vagy a nem megfelelően megválasztott hangnem (irónia, gúny) gyöngítették az írásművek hitelét, a szerző *éthoszát*.

A *pathosz* lehetőségeinek ismerete segít az értékek és hierarchiák tudatosításában, feltételezi az érzelmek és az érzelemkeltés módjainak ismeretét. A Zwiers-féle készségek közül a meggyőzés és az átélés szükségessége bizonyosodott be. Az érzelmek hiteles kifejezése az átélés feltétele, helytelen használata az érzelmi manipuláció, ennek felismerése szintén gyakorolható, elsajátítása a műelemzést, műértést is mélyebbé teheti. Az értelmi és érzelmi érvelés retorikai szituációhoz illő arányának megtalálása azonban csak folyamatos visszajelzéssel fejleszthető.

Az **érvforrások** ismerete az értékelés, kritikus gondolkodás, a speciális érvforrások az érzelmi-etikai aspektusok bevonásának eszközei. A szónoki előgyakorlatok, mint például az elvi kérdés gyakoroltatják a gondolkodási műveletek, absztrakt tartalmak biztos nyelvi kifejezését. Denis Lawton (1974) megfigyelte, hogy a korlátozott kódot használó diákok nehezen vonnak le következtetéseket, nem képesek absztrakt érveket használni, hipotetikus eseteket is konkrét példának vesznek.

A belső érvek közül a meghatározás alaposabb kibontása erős érvekhez, hiánya relevanciaproblémákhoz vezet. Az összehasonlítás igényli a hasonlóság alapjának pontos meghatározását, nem szerencsés, hogy a két tag közül az egyik nagyobb hangsúlyt kap, vagy esetleg elmarad. A nyelvi kifejezés sokszor nem idomul a gondolkodási művelethez, például az ok-okozati érvek esetén, különösen elvi kérdés vagy műelemzés esetén. Gyakori érvelési hiba volt emellett a hibás általánosítás, a feltételből levont következtetés. Ha tanári reflexió kíséri, addig gyakorolhatja a tanuló, amíg meg nem tanulja felismerni az érvelési hibát (manipulációt), és kerülni azt saját írásaiban és beszédében. A logikusság, az egyéni vélemény, az ítélőképesség (*iudicium*) megléte a dolgozatokban a javító és bíráló tanárok által leggyakrabban kiemelt erény volt. A nyelvi kifejezés külön fejlesztést igényelne, folyamatos és következetes visszajelzéssel.

A dolgozatok vizsgálata a Toulmin-módszerrel bizonyította, hogy a **gondolatmenet** megszakítottága az adat és az állítás közötti kapcsolat kifejtetlen voltának köszönhető, kevés a dolgozatokban az igazolás, a cáfolás, a minősítő. Gondolatmenet megalkotásához nélkülözhetetlen az analízis, az ok-okozati összefüggések felismerése, a szintézisreemtés készsége, az érvek tudatos elrendezése. Fejlesztése ezért nehéz, elvont témákban még inkább,

mint például a mért helyzetek közül a tanácsadó beszéd hétköznapi szituációjában, de a végzős tanulók felénél kimutatható a változás.

A szintézisteremtés hiánya több ponton is megmutatkozik. Az induktív gondolatmenet gyakoribb, a befejezés egyben a következtetés kimondása, a bekezdések nem tételmondatra épülnek, a részek összefüggése gyakran nincs jelölve, az előremozgás nem valósul meg érezhetően. Mivel az érettségi vizsga javítókulcsában is felfedezhető a gondolkodás-lélektani jegyek hatása, ezért a tanulók érdeke is, hogy a fenti hibákat megpróbálják elkerülni.

A megfelelő kifejtettség, a megszakítottság elkerülése, a javító tanárok és bírálók által egyaránt elvárt logikusan felépített gondolatmenet kialakításához szükség van a vázlatírás szokássá tételére.³¹ A klasszikus retorikában ez a feltalálás és az elrendezés lépésének felel meg. Fontos lenne tudatosítani a tanulóknál, hogy problémamegoldási modell készítése nélkül nem fognak tudni koherens érvelést készíteni. A dolgozatok igazolták, hogy szükség van e téren fejlesztésre. Ezt az időigényes, rendszeres gyakorlást igénylő tevékenységet hosszabb, teljes érvelő szövegek retorikai elemzésével kell segíteni. A hibák jelölésének és következetes visszajelzésének, a tanulói önértékelésnek szintén fejlesztő hatása van.

Az írásbeli érettségi szövegalkotási feladatában a megszerkesztettség adja a pontok egyharmadát, ennek ellenére a fogalmazásokat gyakran egy tartalmi és egy nyelvi jeggyel értékeli a tanárok, a szerkezet szempontja háttérbe szorul. Pedig a beszédrészek ismerete és tudatos **elrendezése** meggyőzőbbé teszi a dolgozatot. A magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségi vizsga javítókulcsában és a bírálói elvárásokban (Pásztor 1996) is fellelhetők Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit által megállapított gondolkodás-lélektani jegyek. A bírálók, javító tanárok (Pásztor 1996) szerint a bevezetések, befejezések sablonosak. Absztrakt témában (elvi kérdés) a kilencedikesek gyakran eltértek a fő kérdéstől, a végzős műelemzésekben is gyakori, hogy a részkérdések kifejtettsége nem arányos, a szélső részek üresek, nem konvergensek.

A legnagyobb problémát a bekezdés szerkesztése jelenti. Nagyon kevés a tézist lebontó, egy-egy központi gondolatot körüljáró bekezdés, ezek sajnos legtöbbször csak névlegesen felelnek meg a bekezdés kritériumának, tartalmilag nem. Az érvelő feladat meghatározza a kötelező beszédrészeket is, ezek közül a cáfolás gyakran elmarad. A cáfolat hiánya egyoldalúsághoz vezethet, ezért szokássá kellene tenni, hogy még a műelemzésekbe is be tudják csempészni a dialektikát. Az elrendezés hibái gyakran az időhiány (pl. végzős műelemzések), az elvont, nehéz téma miatt elmaradó szintézis (pl. kilencedikes elvi kérdés)

³¹ A mentális modellről, a vázlatírás jelentőségéről a fogalmazástanításban és az érvelés tanításában ld. Adamik–A. Jászó–Aczél 2004: 539–542.

vagy az igénytelenség eredményeként születnek. A diskurzusközösségbe való beilleszkedés feltétele ezen szabályok ismerete, a retorikai problémamegoldás rutinná válása. A megszerkesztés problémáira utalnak a nyelvhelyességi hibák és a homályos kifejezés, ezeket a következő pont foglalja össze.

A nyelvi kifejezés, a **stílus** és a gondolkodási készségek birtoklása a szövegalkotási feladatban egymást feltételezi, az élőszóbeli kifejezésben a homály vagy a megszakítás a szituációból kiegészíthető. A tudományos írásbeliség az értékelési útmutató szerint a gondolatok stíluserejének megfelelő kifejezését követeli meg, Zwiers rendszerében ez a kommunikáció szintje. A stílushibák elemzése a stíluserejek alapján összekapcsolható a leíró nyelvtani gyakorlással, hasonlóan, mint az amerikai esszétanítási gyakorlat (pl. Weaver 1961, Willis 1973) mutatja.

A stílusnemek, a klasszikus retorika másik nagy stilisztikai kategóriája a tanítást az egyszerű stílusnemhez sorolja. A vizsgaszabályzat és a tanári elvárások elemzése kimutatta, hogy előnyt jelenthet az egyéni stílus, az „esszéstílus”, a stíluszeszközök megfejtésében és használatában mutatott érzékenység. Az érettségi vizsga javítókulcsa a gördülékeny, világos, logikus kifejezésmódot helyezi előtérbe. A tanárok által kiemelt érettségi dolgozatok (Pásztor 1996) elemzése azonban bizonyította, hogy a válogatás írásműveinek nagy része él a stíluszeszközök nyújtotta lehetőségekkel.

Az írásmű külső formája, az **előadásmód**, hasonlóan a szónok megjelenéséhez, befolyásolja megítélését. Az írásmű elhelyezése odafigyeléssel szabályossá tehető, a kezdők erre külön felszólítás nélkül nem fordítanak figyelmet. A betűforma, szótávolság szabálytalansága a vizsgált anyagban inkább a végzősök írásaiban nehezítette a megértést, értékelést. A megjelenítés szempontja esetén egyik csoportban sem látható kialakult rutin. A helyesírási hibák száma is ingadozik még a jó helyesíróknál is, kapkodás hatására megnő a hibák száma (Bozsik–Dobóné–Zimányi 2006: 151).

Említést érdemel azonban, hogy a helyesírás miatt összesen 15 pont veszíthető el az érettségien, ez soknak tűnhet az összpontszámhoz (100 pont) képest, de a korábbi típusú érettségi gyakorlatánál jóval kevesebb szigorot mutat a helyesírási hibákkal szemben. Más tantárgyak esszéfeladataiban is levonással jár a helyesírási hiba, mégis kevés diák fordít időt rá, hogy dolgozatát ellenőrizze a vizsgaszabályzatban engedélyezett helyesírási szótárral. A központoszási hibák, a mondathatárok hibás jelölése az írott norma ismeretének hiányára utalhat, az írásjelek figyelmen kívül hagyása pedig a szövegértésre, az értő felolvasásra is rossz hatással van (Bóna 2008: 242).

Az érettségi vizsgaszabályzat három pont levonását engedélyezi az íráskép miatt, ez kevésnek tűnhet, de megerősítheti, hogy szükség van a forma jelentőségének tudatosítására a meggyőzésben. Az igényességre nevelés érdekét szolgálná, ha a szabályzat kitérne rá, mi miatt és mennyi pont vonható le. A tudatos szövegtagolás, elrendezés szerepének ismerete kézírásos szöveg esetén a többi tantárgy számára is hasznos lehet, az informatika segítségével az elektronikus szövegek, kiosztmányok, prezentációk szerkesztésére is kiterjeszhető. Az erre való rendszeres odafigyelésnek, tantárgyak közötti együttműködésnek lehet csak olyan személyiségfejlesztő hatása, mint a helyesírásnak (Bozsik –Dobóné– Zimányi 2006: 151).

A retorikai elemzés általam használt szempontrendszere jelen van a tantervben, az írásbeli és a szóbeli vizsgakövetelményben és a tanárok által a jónak tartott dolgozat kritériumai között is, eszköztára mind a szóbeli, mind az írásbeli érettségi vizsgákra való felkészülést segíti, nemcsak magyar nyelv és irodalomból. A disszertációban ismertetett mérőlap a végzős csoportnak segített a hibák és erősségek diagnosztizálásában, kijavításában, az erősségek tudatosításában. A kilencedikesek nem kaptak visszajelzést, náluk ilyen tendencia nem figyelhető meg, de a gyakorlás vagy a segítő kérdéseket tartalmazó feladatlap e mérésekben is érezteti hatását.

Egyre több pedagógus fogadja el, hogy a szövegértésre nem csak a magyarórákon van szükség, és a fejlesztésre sem csak a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein belül van lehetőség. Hasonló együttműködésre lenne szükség a szövegalkotás fejlesztésében is (Hangay 1993, 1996), az érdeklődést mutatja az *Őn hányast adott volna?* rovat a *Magyartanításban*. A metakogníció, a motiváció és a tanulás szoros kapcsolatára hívja fel a figyelmet Weinert (Weinert–Kluwe 1987: 12). A feladat elvárásainak feltárása, a megoldás feltérképezése, a feladat nehézségének megítélése mellett a saját képességek ismerete, a sikerbe illetve kudarcba vetett hit, a tett következményeinek megítélése összefügg egymással.

A folyamatos visszajelzés hasznosnak bizonyult, de nagy erőfeszítést jelent a pedagógusnak minden dolgozatot mind a nyolc szempontból értékelni. Érdemes lenne a tanmenetben szereplő dolgozatok között felosztani a mérési szempontokat, 2–4 kategóriát vizsgálni egy dolgozatban. Következétesen, évente adott visszajelzés esetén így is mérhető lehet az eredmény, hiszen egy év alatt is fejlődés mutatható ki a végzős dolgozatokban. Tovább emelhetné a fogalmazástanítás és a retorika presztízsét, ha a szövegértéshez hasonló kompetenciamérés épülne eredményeire. A jelen vizsgálat eredményei ugyanis mutatják: a fogalmazástanítás nem más, mint alkalmazott retorika.

Zwiers: kifejezés Bloom: alkotás	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Stílus</td> <td style="text-align: center;">Megjelenítés</td> </tr> <tr> <td>- stílusere nyek - stílusnemek</td> <td>- tagolás, elhelyezés - betűforma - sorok, sortáv, szótáv - bekezdés, kiemelés - helyesírás</td> </tr> </table>	Stílus	Megjelenítés	- stílusere nyek - stílusnemek	- tagolás, elhelyezés - betűforma - sorok, sortáv, szótáv - bekezdés, kiemelés - helyesírás	Zwiers: alkalmazás Bloom: alkotás
Stílus	Megjelenítés					
- stílusere nyek - stílusnemek	- tagolás, elhelyezés - betűforma - sorok, sortáv, szótáv - bekezdés, kiemelés - helyesírás					
	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Elrendezés</td> </tr> <tr> <td>- beszédrészek - tételmondat - részek összefüggése</td> </tr> </table>	Elrendezés	- beszédrészek - tételmondat - részek összefüggése	Zwiers: szintézis Bloom: alkotás		
Elrendezés						
- beszédrészek - tételmondat - részek összefüggése						
Zwiers: értékelés Bloom: értékelés	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Érvforrások</td> <td style="text-align: center;">Gondolatmenet</td> </tr> <tr> <td>- külső, belső és speciális érvek - Toulmin érvelési sémája</td> <td>- indukció - dedukció - szillogizmus</td> </tr> </table>	Érvforrások	Gondolatmenet	- külső, belső és speciális érvek - Toulmin érvelési sémája	- indukció - dedukció - szillogizmus	Zwiers: analízis Bloom: elemzés
Érvforrások	Gondolatmenet					
- külső, belső és speciális érvek - Toulmin érvelési sémája	- indukció - dedukció - szillogizmus					
	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Értelmi és érzelmi érvelés</td> </tr> <tr> <td>- <i>logosz, éthosz, pathosz</i> lehetőségei - a manipuláció eseteinek felismerése</td> </tr> </table>	Értelmi és érzelmi érvelés	- <i>logosz, éthosz, pathosz</i> lehetőségei - a manipuláció eseteinek felismerése	Zwiers: meggyőzés Bloom: alkalmazás		
Értelmi és érzelmi érvelés						
- <i>logosz, éthosz, pathosz</i> lehetőségei - a manipuláció eseteinek felismerése						
Zwiers: probléma újradefiniálása ok-okozati viszonyok empatikus gondolkodás elemzés értelmezés Bloom: alkalmazás	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Beszéd faj/műfaj</td> </tr> <tr> <td>- forma - objektivitás / szubjektivitás - ismeretközlés / szépirodalom</td> </tr> </table>	Beszéd faj/műfaj	- forma - objektivitás / szubjektivitás - ismeretközlés / szépirodalom	Zwiers: problémamegoldás lépései		
Beszéd faj/műfaj						
- forma - objektivitás / szubjektivitás - ismeretközlés / szépirodalom						
	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Retorikai szituáció</td> </tr> <tr> <td>- ügyállás, képviselhetőségi fok - fő kérdés, fő érv, ítélet - körülmények (Burke-pentász)</td> </tr> </table>	Retorikai szituáció	- ügyállás, képviselhetőségi fok - fő kérdés, fő érv, ítélet - körülmények (Burke-pentász)	- Bitzer: szükséglet, kényszer, hallgatóság - Burke (pentász) Bloom: megfigyelés (felidézés) megértés		
Retorikai szituáció						
- ügyállás, képviselhetőségi fok - fő kérdés, fő érv, ítélet - körülmények (Burke-pentász)						

10. ábra: A fogalmazástanítás és a retorika kapcsolatának modellje

ÖSSZEFOGLALÁS

Mérhető-e objektíven a fogalmazási készség? Jelen disszertáció azt vizsgálta, a retorika eszköztárával lehetséges-e kezdő és végzős gimnazisták szövegalkotási feladataiban a tudományos gondolkodáshoz (Zwiers 2004) szükséges készségeket diagnosztizálni. Kivételes szerencsének tartom, hogy a korpusz retorikai elemzésére lehetőségem volt, és leszűrhettem a megfigyelt tendenciákat, hiszen gyakorló pedagógusként nem tudok az értékelés előtt ilyen mélységig elmerülni a dolgozatokban.

A **bevezető** ismertette a fogalmazás definícióját és fontosabb modelljeit a szakirodalom alapján. Felvetette azt a problémát, hogy az íráskészség jelentőségének és problémáinak közismertsége ellenére a fogalmazás tanítása (taníthatósága) nem kap elég hangsúlyt. A kutatás célja annak vizsgálata volt, milyen kapcsolat van a retorika és a szövegalkotás között.

A téma kifejtéséhez az **1. fejezetben** szükséges volt tisztázni a retorika értelmezéseit és viszonyát a modern tudományokkal. Arisztotelész szerint a retorika *tekhné*, mesterség, gyakorlati tudomány, „olyan kérdésekkel foglalkozik, amelyeket valamiképpen minden ember egyaránt megismerhet, és nem tartoznak semmiféle külön tudományhoz” (1354a, 1999: 29). Az elemzés vezérfonala a szövegtudományok őse, a klasszikus retorika, mert a következő korszakok ezt követték, a mai gyakorlat is átláthatóbb így. Erre a rendszerre épül a retorikai elemzés, amelyet az általam választott korpusz diagnosztizálására felhasználtam.

A **2. fejezet** célja volt annak bemutatása, hogy az iskolai oktatásban a retorika rendszerén nyugvó fogalmazástanítás az ókortól máig elegendő és megfelelő segítség az anyanyelvi (és idegen nyelvi) kulcskompetencia fejlesztéséhez, a szövegalkotáshoz szükséges retorikai eszköztár kiépüléséhez, nemcsak a retorikai nevelés évezredes hagyománya miatt, hanem azért is, mert ez a rendszer magához a tudományos gondolkodáshoz szükséges készségeket fejleszti. A tantervek és a vizsgakövetelmények elemzése bizonyította, hogy a retorika rendszere megőrződött az oktatásban.

A **3. fejezet** bemutatja a vizsgálatban részt vevő diákokat, a dolgozatok számát és műfaját, a mérőlapot, amellyel az írásműveket értékeltem, és annak tantervi alapjait a NAT-ban és a kerettantervben. A fejezet vége tartalmazza a kutatási kérdést és a két hipotézist. Az egyik: a retorikai elemzés segítségével diagnosztizálható a tanulói dolgozatok készségrendszere; a másik: a visszajelzésekre fejlesztő értékelés épülhet.

A **4. fejezetben** bemutatott, bitzeri értelemben vett retorikai szituáció rokon a kompetenciafejlesztés szemléletével, mindkettő a problémamegoldást helyezi középpontba. Az új típusú érettségi vizsga írásbeli és szóbeli feladata (és nemcsak magyar nyelv és

irodalomból) a problémát körvonalazza, nemcsak a feladat címét adja meg, hanem a tulajdonképpeni retorikai szituációt, ezért ennek elemeit hasznos a tanulónak is ismerni. A retorikai szituáció indikátorai az érettségi vizsga javítókulcsában is jelen vannak.

Az 5–9. fejezet a szónok klasszikus retorikában szereplő öt feladata alapján veszi sorra a diagnózis eredményeit. Az **5. fejezet** tárgya a feltalálás: ezt segíti a beszéd faj vagy műfaj mint prototípus ismerete, az érzelmi érvelés, valamint az értelmi érvelés lehetőségei, az érvforrások. Az érvelési hibák vizsgálata a gondolkodás hibáira is rávilágít, a Toulmin-módszer eszközt nyújt az érv hibáinak feltárására és megfelelő megformálására.

A **6. fejezet** a szónok második feladatát, az elrendezést taglalja, ezen belül a gondolatmenet induktív vagy deduktív voltát, gondolkodás-lélektani jegyeit és a beszéd részeket. A szintézis hiányát jelzi a kevés dedukció, a tételmondatra épülő bekezdések és az előremozgás, valamint a konvergencia hiánya.

A szónok harmadik feladata a kifejezés, a **7. fejezet** a dolgozatok stílusát vizsgálja a klasszikus retorika négy stíluserejére, az illőség, a világosság, a nyelvhelyesség és az ékesség alapján. Ezek a kategóriák a kisebb átfedések (pl. nyelvhelyesség és világosság) ellenére alkalmasnak bizonyultak a szövegművek készségi szintjének diagnosztizálására. A tanári elvárások és a kiváló dolgozatok elemzése bizonyította, hogy az stílus eszközöket használó (ékes) dolgozatok meggyőzőbbek az érettségi vizsgán.

A szónok negyedik feladata, az előadásmód (az írott munka megjelenítése) gyakran elhanyagolt, de ennek ellenére fontos területe a meggyőzésnek. Ez a **8. fejezet** témája. Az íráskép, betűforma, tördelés, idézés tudatos szabályozása és a helyesírás ellenőrzése a szabályzat segítségével olyan készségek, amelyekben csak következetes, minden kategóriára kiterjedő visszajelzéssel érhető el lassú változás. Két alfejezetben vizsgáltam a hallgatóság elvárásait a javító tanárok és a többi tantárgy szóbeli vizsgaszabályzatai alapján. A retorikai elemzés szempontjai kimutathatók voltak az elvárások mindkét csoportjában.

A **9. fejezet** nem a kész beszéd megtanulásaként értelmezi a szónok 5. feladatát, az emlékezőtehetséget, hanem a mérésorozattal kimutatható metakognitív stratégiák nyomát keresi. A kezdők korpuszában inkább az egyes feladatok bonyolultsága mutatható ki, a rendszeres visszajelzésben részesülő végzős csoportban azonban szabályos fejlődési tendencia látható minden elemzési szempont esetén az érettségiig. (Az utolsó két fejezet a nyomtatásban megjelent dolgozatgyűjteményt nem vizsgálta.)

A következtetések végén található a mérésorozat eredményeként kialakított fogalmazási modell. Az összefoglalás és a tézisek után helyzetem el a mellékleteket, amelyek egy része terjedelmi okok miatt került ide (tantervelemzés), de következtetéseim szempontjából fontos

háttéranyagot tartalmaz, egy része pedig az elméleti háttérhez és a mérés gyakorlati részéhez szükséges ábrákat, dokumentumokat, adatokat tartalmazza.

A készségszint megállapítására szolgáló mérőeszköz kidolgozása után következő célként olyan retorikai problémamegoldó sémák kialakítására szeretnék óravázlatokat és feladatokat készíteni, amelyek segítik a Zwiers-féle gyakorlatokhoz hasonlóan a készségfejlesztést. A mérési módszereket is szeretném továbbfejleszteni a szakirodalom segítségével (pl. Becker–Mrotzek–Böttcher 2014). A retorika által nyújtott rengeteg lehetőség közül legérdekesebbnek és leghasznosabbnak a toposzkutatást találom, ennek a szövegelemzésben, retorikai elemzésben (Schirren–Ueding 2000, Bayer 2007, Dörpinghaus–Helmer 2004) való felhasználhatósága érdekel.

Másik szakom, a történelem oktatásában is szeretném a disszertáció tanulságait hasznosítani. Quintilianusszal együtt én is remélem, hogy a retorika eszköztára segítségével a tanuló „egyrészt eléri azt, amiért fölhalálták a beszéd használatát, hogy tudniillik hasznosan beszéljen, és elérje azt, amit olyannyira akar, másrészt hogy dicsérjék nemcsak a műveltek, hanem az egyszerű nép is” (12,10,72; 2009: 819). A középiskolai anyanyelvi nevelés céljaként ennél többet nem is kell kitűznünk – de ennél kevesebbet sem.

TÉZISEK

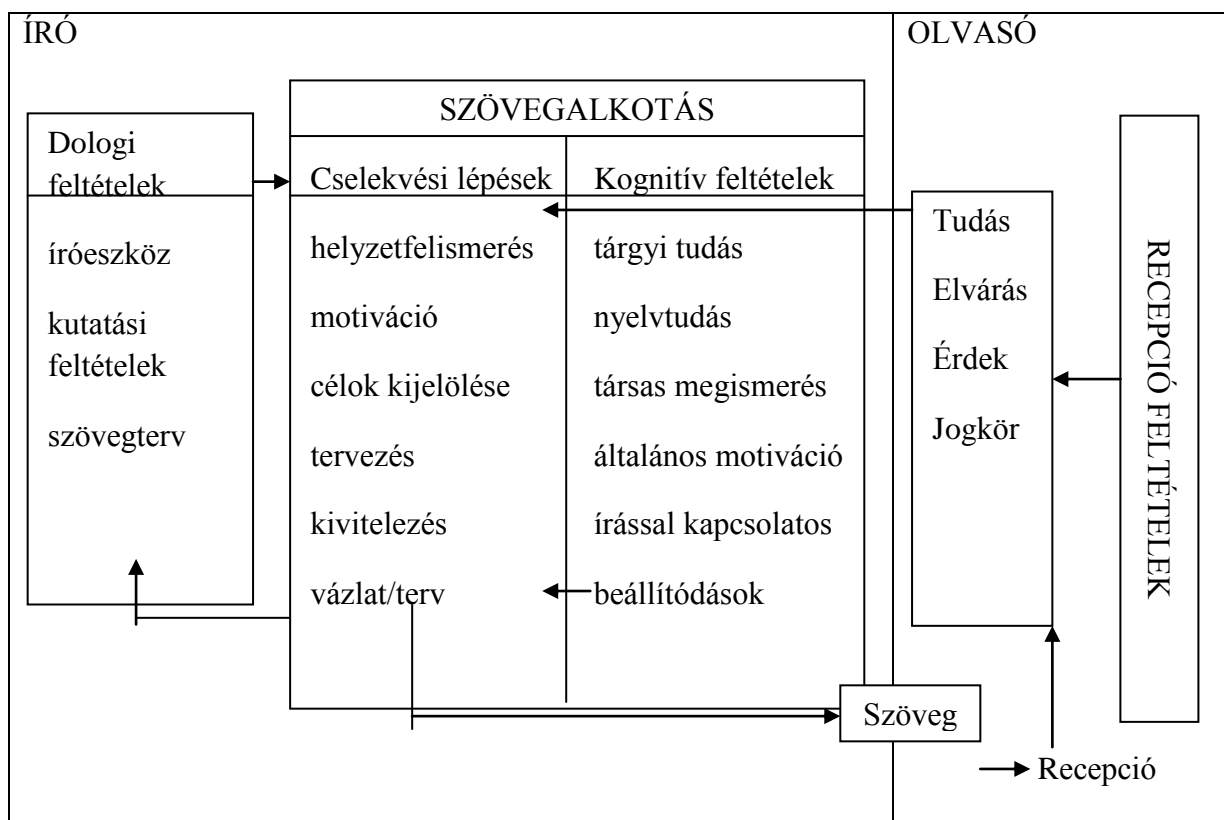
1. A fogalmazástanítás feladata, hogy az írásbeli szövegalkotáshoz szükséges, és a tanterv, az érettségi vizsga és a tanárok által megkövetelt retorikai eszköztárral ellássa a diákokat.
2. A fogalmazás a szövegalkotás végterméke; a retorikai elemzés szempontjai segítségével kimutathatók a fogalmazási folyamatban lévő problémák (hibadiagnosztika). A retorika kategóriái segítik a készségi szint diagnosztizálását és a fejlesztés további irányának kijelölését.
3. A fogalmazás nemcsak kommunikációs, hanem retorikai szituáció is. A retorika eszköztára, a fő kérdés, az ügyállás, a fő érv, az ítéletalkotás segíti a kényszereknek és a hallgatóság igényeinek megfelelő problémamegoldást.
4. A beszéd faj, műfaj ismerete problémamegoldási stratégiaként segíti a szövegalkotási feladat megoldását. A probléma felismerése után a tanulónak át kell strukturálni tudását, analízis, az ok-okozati viszonyok feltárása, beleérzés, értelmezési készség segítségével tud csak szabályos esszét alkotni. Az érvelési gyakorlatok segítik a készségek fejlesztését.
5. Az értelmi és érzelmi érvelés lehetőségeinek ismerete és használata elvárás a tanterv és a javító tanárok részéről, ezért meggyőzőbbé teszi a tanulói fogalmazást. Értő felismerésükkel gazdagítható a szöveg mű, elkerülhető a manipuláció, használatuk segíti az „esszéstílus” kialakulását, hiteles bevezetés és befejezés alkotását.
6. Az érvforrások gondolkodási stratégiáknak felelnek meg, segítik a feltalálást, árnyaltabbá teszik az érvelést, használatuk gyakorlása segíti a gondolat helyes nyelvi formájának megtalálását is. Az érvelési hibák rámutatnak a gondolkodási műveletek hibáira.
7. Az érv szerkezetének ismerete segíti az érvelés gondolatmenetének követését, a hiba megtalálását, a szintézis megalkotását és helyes nyelvi formájának megtalálását. Az ok-okozati következtetések levonására való képesség a Toulmin-módszer segítségével,

az analízisre és szintézisre való képesség a gondolkodás-lélektani jegyek alapján mérhető.

8. A szintézisalkotás fontos eleme a klasszikus retorika beszédrészeinek ismerete. Problémamegoldási stratégiaként segíti a meggyőző elrendezést emellett a szélső részek konvergenciája és a tételmondatra épülő bekezdésszerkesztés.
9. Az illőség, világosság, nyelvhelyesség erényének betartására épülnek a javítási útmutatók és a tanári elvárások. Ezen értékelési kritériumokat a hibadiagnosztika és az állványozás is eredményesen használhatja. Az ékesség, azaz a stíluseszközök felismerése, értelmezése és tudatos alkalmazása meggyőző ereje révén szintén problémamegoldási stratégiaként működhet az esszében.
10. Az igényességre nevelés személyiségfejlesztő hatása miatt 1–12. osztályig tudatosítani kell az írott szöveg formájának szerepét a meggyőzésben, a javítóban kialakuló „összbenyomásban”. Ehhez az íráskép kritériumait is érdemes lenne a helyesírási hibák osztályozásához hasonló részletességgel kidolgozni.
11. A retorikai elemzés problémamegoldó stratégiáival alkalmas a szóbeli és az írásbeli érettségi vizsgára való felkészítésre is. Nemcsak az anyanyelvi vizsgán, hanem más tárgyak követelményrendszere alapján interdiszciplinárisan szükséges a retorikai eszköztár a középiskolások számára.

M 0. AZ ÍRÁSBELI KOMMUNIKÁCIÓ SZITUÁCIÓJA

M 0.1. Az elnyújtott beszédcselekvés, Becker-Mrotzek–Böttcher 2014: 21



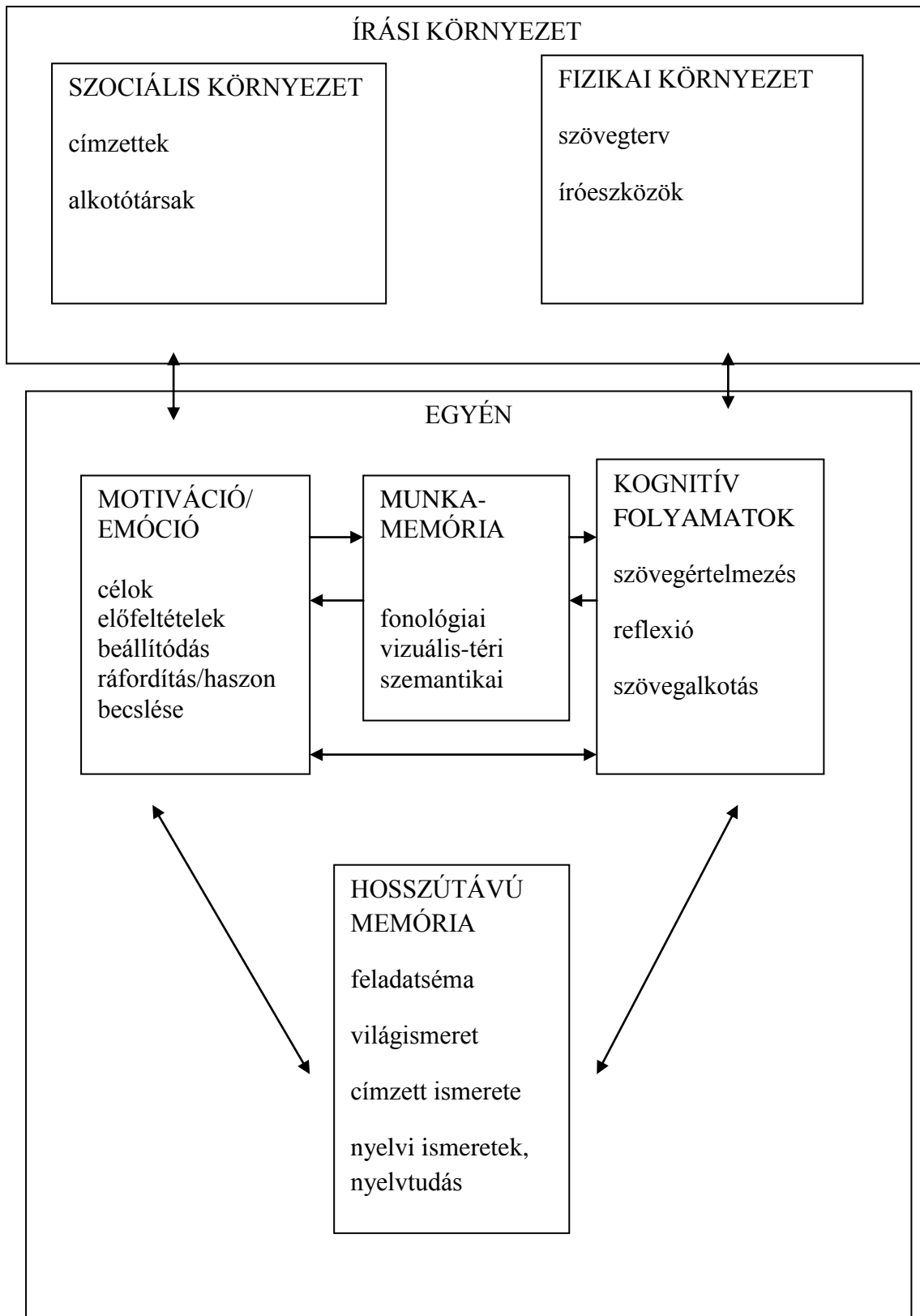
M 0.2. A SZÖVEGALKOTÁSI KOMPETENCIA ÉS RÉSZKÉSZSÉGEI

(Becker-Mrotzek–Böttcher 2014: 51)

SZAKÉRTELEM				
cselekvési kompetencia	olvasási kompetencia	írási kompetencia	szakmai kompetencia	beszéd-kompetencia
nyelvtani ismeretek	lexikai ismeretek	szöveg minta ismeretek	írástudás	szociális megismerés

M 0.3. HAYES MÓDOSÍTOTT ÍRÁSMODELLJE

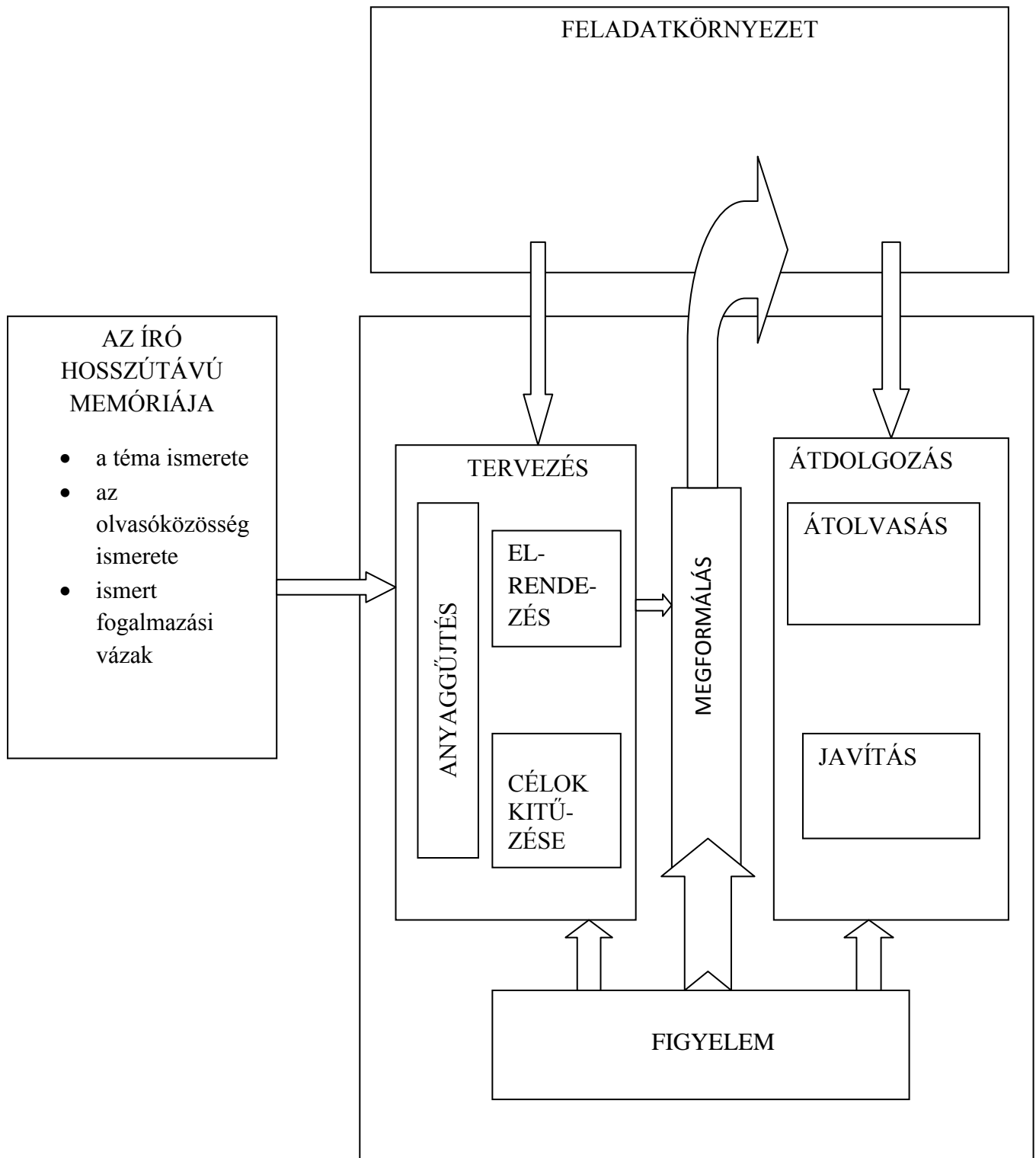
(Becker-Mrotzek–Böttcher 2014: 31)



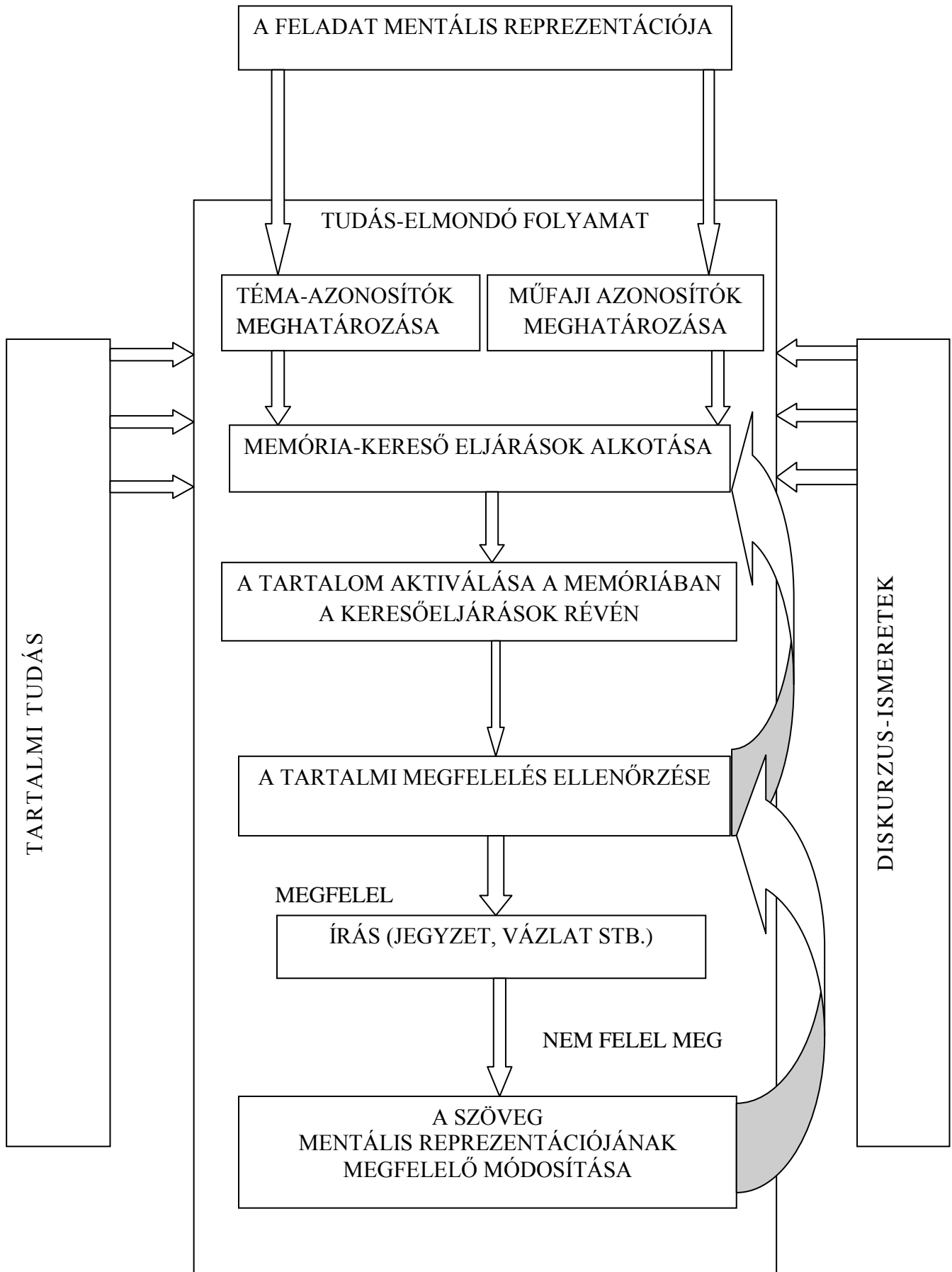
M 0.4. ÍRÁSMODELLEK

M 0. 4. 1. Flower és Hayes rekurzív modellje

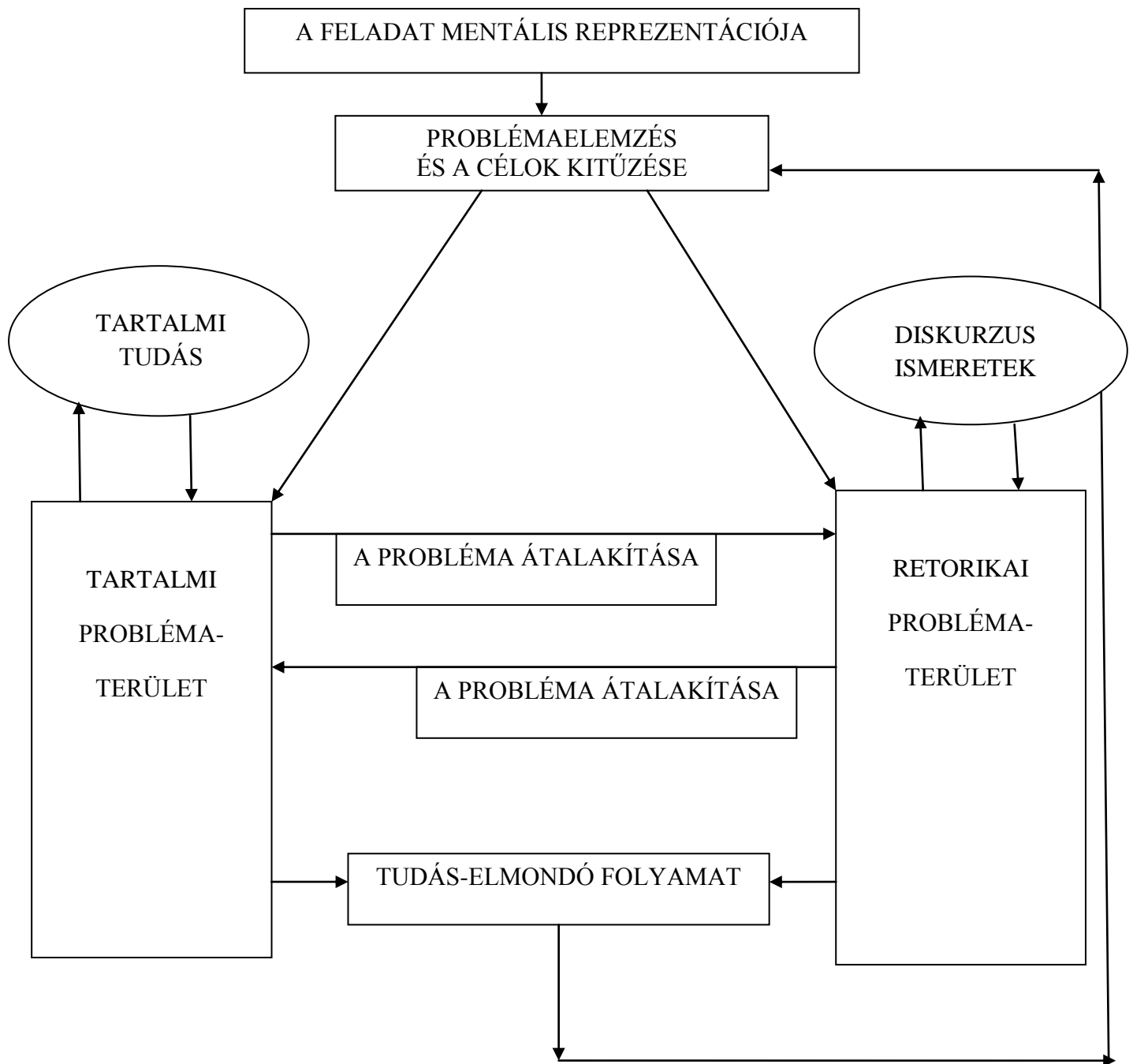
A modell a tervezés és az átdolgozás folyamatának kiemelt szerepet tulajdonít, az írásbeli norma kényszerét a kezdő írók és a tapasztalt írók kognitív stratégiáinak vizsgálata alapján a szövegalkotást tulajdonképpen retorikai szituációként értelmezi. (Molnár 1996: 143)



M 0.4.2. Bereiter és Scardamalia modellje: a fogalmazás mint tudás-elmondó és tudás-átalakító folyamat (Molnár 1996: 150–151)



M 0.4.3. Az írásstratégia-modell



Az írásstratégia-modell a fogalmazást a rekurzív modellhez hasonlóan kognitív folyamatnak tekinti, amelynek fejlődési skálája egyik végét a gyermek „eszembe jut, kimondom”-stratégiája, a másik végét a felnőtt retorikai problémamegoldása képezi (Molnár 1996: 149). A Bereiter-féle feldolgozási szintek némelyike, pl. a végrehajtó sémához tartozó célok és kényszerek, a műfaji séma, a tartalmi és nyelvi feldolgozás lépései (Molnár 1996: 148) szintén párhuzamba állíthatók a retorikai elemzés általam választott szempontjaival. Az érvforrások (toposzok) véleményem szerint tartalmi kategóriákként és stratégiákként funkcionálnak.

M 0.4.4. de Beaugrande interaktív modelljének stádiumai

A modell célja a beszélt és írott diskurzus „kiegyenesítési folyamatának” vizsgálata, a beszéd és írás modalitásának közös aspektusai mellett azt vizsgálja, hogyan jön létre a szöveg lineáris formája. Mindkét említett cél érdekes lehet a fogalmazástanítás szempontjából, maga de Beaugrande is fontosnak tartotta a retorikai eszköztár meglétét a szövegalkotáshoz (Molnár 1996: 153).

a kifejezés által meglett elemek lineáris sorba rendezése	HANGOK/BETŰK LINEARIZÁCIÓJA
	FRÁZISOK LINEARIZÁCIÓJA
csak funkcionális egység, válogatás, hiányok kitöltése	NYELVI KIFEJEZÉS
gazdagítás	FOGALMI KIDOLGOZÁS
memória aktiválása, válogatás relevancia alapján	KULCSFOGALMAK AKTIVÁLÁSA
szövegtípus, informativitás	CÉLOK KIDOLGOZÁSA

M 2.1. RETORIKAI NEVELÉS A NAT 2012-BEN

A klasszikus retorikai nevelés szerves része volt a szövegolvasás, -elemzés, -alkotás és előadás, a retorika elmélete a gyakorlat megfigyeléséből, tapasztalatainak leszűréséből alakult ki. Lonni Bahmer a német tantervekben vizsgálta a fogalmazás szerepét (1991), és kimutatta, hogy a hetvenes évektől a kommunikációelmélet modelljeit alkalmazzák a fogalmazástanításban, a fogalmazás heurisztikus funkciója háttérbe szorult. Az antik retorika gyakorlatközpontú (*utilitas*), mindig alkalmazkodik a szituációhoz (*aptum*), a szónoki beszéd (*oratio*) szemben a hétköznapi beszéddel (*sermo*) mindig a meggyőzés céljával készül. Ezt a célt szolgálja a nyelvtani ismeretek elsajátítása, a stilisztika, az irodalmi művek tanulmányozása, az írásfolyamat lehetővé teszi „éles” helyzetben a helyes döntést (*consilium*), a bölcs választást (*prudencia*). Bahmer szerint (1991: 133–148) a kommunikatív elméletnek nincsenek konkrét, gyakorlati vonatkozásai, a szövegalkotás didaktikája a beszéd elkészítésének folyamatával egyezik meg, ez pedig a retorikán alapul; a retorika koncepcionálisan tehát jelen van a tantervekben (1991: 154–200). A kommunikációelméleti megközelítés kimondatlanul szintén meggyöző szövegek alkotását tűzi ki célul (Bahmer 1991: 210–1), a különböző szituációkban, közönségnek szánt szövegek célja is a platóni értelemben vett „lélekvezetés”.

A szónoki előgyakorlatok az érvelés fejlesztésében fontos didaktikai célt láttak el (Bahmer 1991: 218), rendszerük az egyszerűtől a bonyolultabb gondolkodási műveletek fejlesztése felé haladt. Az egyes szövegműfajok megalkotását azok szerkezeti egységeinek ismerete segítette, ez azonban nem mechanikus sablont vagy szolgál utánzást jelent (ld. Bolonyai 2001). A fogalmazásról szóló fejezetben áttekintett modellek közül a rekurzív modell (cél, tervezés, megformálás, csiszolás) mellett az interaktív és az írásstratégiai modell jellemzőit, az írás nyújtotta lehetőségeket is kihasználta a fejlesztés e klasszikus útja. A szöveggel való produktív, aktív, kreatív kapcsolatra, az RJR-modellnek megfelelően a ráhangolódást (szövegolvasás, -elemzés) a jelentésteremtés (szövegelemzés) és a reflektálás (szövegalkotás) követte, így tettek szert „szakértelemre” a tanulók még a mintabeszédek megtartása előtt (vö. Pethőné 2005: 73–95).

A pedagógia és a tantervírás jelenlegi központi fogalma a *kompetencia*. A kompetencia „képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására”, mely „magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt” (Vass Vilmos 2009: 9). Ha összehasonlítjuk a kompetencia és a retorika

meghatározását és a retorika legfontosabb területeit, a hasonlóság szembeötlő, így felmerülhet a kérdés: retorikai nevelés-e a mai, van-e nyoma a mai kompetenciaközpontú tantervekben a retorikai nevelésnek, illetve mutatkozik-e igény a retorikai nevelésre a ma érvényes tantervben?

A NAT 2012 a kulcskompetenciák alatt az Európai Unióban elfogadott meghatározás szerint azokat az ismereteket, képességeket és attitűdöket érti, amelyek birtokában az unió polgárai hatékonyan alkalmazkodhatnak a modern világhoz, emellett a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják (17. oldal). A köznevelés feladatát a nemzeti műveltség átadásában, az egyetemes kultúra közvetítésében, a szellemi-érzelmi fogékonyság és az erkölcsi érzék elmélyítésében határozza meg. A következő 12 pontot nevezi meg fejlesztési területként: erkölcsi nevelés; nemzeti öntudatra, állampolgárságra, demokráciára nevelés; önismeret, társas kultúra; családi életre, egészséges életmódra nevelés; a másokért érzett felelősségre, környezettudatosságra való nevelés; pályorientáció; gazdasági és pénzügyi nevelés; médiatudatosságra nevelés; a tanulás tanítása. Ha e követelményeket összevetjük az ókori retorikai nevelés céljaival, a köznevelés feladatai teljesen, a fejlesztési területek a modern kor „találmányai” (médiatudatosság, környezetvédelem, nőnevelés) kivételével megfeleltethetők a retorikai nevelés céljainak.

A kulcskompetenciák közül az anyanyelvi kommunikáció példáján szeretném ezt a megfelelést bizonyítani³², ezen belül az írásbeli szövegalkotás szerepét állítva a vizsgálat középpontjába. Régi és súlyos probléma a nyelvtan alacsony óraszám (Hangay 1974: 214), holott az iskolának a szegényes nyelvhasználat miatt már nemcsak az alapokra építés, hanem a nyelvi minta mutatása, az alapozás is a feladatai közé került. Ez pedig nemcsak a magyartanítás, hanem a kifejezés nehézsége miatt a természettudományos tantárgyak problémája is, megoldása az egész tantestület összefogását, az olvasás- és íráskészség külön értékelését igényelné (Hangay 1993: 55–58). A 2. fejezet bemutatta, hogyan fonódott össze az ókori retorikai nevelésben az olvasás (szövegértés, szövegelemzés) és a szövegalkotás a szónok öt feladatának (tulajdonképpen a tanulási, problémamegoldási folyamatnak) a gyakorlásával. Mivel az igényes nyelvi norma elsajátítására az írásbeli gyakorló feladatok (szónoki előgyakorlatok) kidolgozása, javítása, felolvasása, értékelése bevált módszernek bizonyult, az egyes részfeladatokat így alakították rutinná. Később a mintabeszédek megtartását már az általuk szerzett gyakorlattal kezdhette meg a tanuló, és így juthatott el később a szóbeli előadásban a helyzethez illő beszéd megtartásához, akár a rögtönzéshez is.

³² A NAT nem említi a retorikát vagy az érvelést a kulcskompetenciák között, de létezik ilyen nézet is, ld. Herrmann–Hoppmann–Stölzgen–Taraman 2012.

A NAT 2012 meghatározása szerint: az „anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megőrzését és közvetítését szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás szóban és írásban), valamint a helyes, öntudatos és alkotó nyelvhasználatot az oktatásban és képzésben, a társadalmi és kulturális tevékenységek során, a családi és a társas életben, a munkában és a szabadidős tevékenységekben, a társas valóság formálásában.” Ez a meghatározás teljesen megegyezik a retorikai nevelés előző fejezetben ismertetett céljaival, de érdemes a továbbiakat is idézni (kiemelés tőlem):

„Az ember rendelkezik azzal a képességgel, hogy **változatos helyzetekben, szóban és írásban** érintkezni tud másokkal, kommunikációját figyelemmel tudja kísérni, és a **helyzetnek megfelelően tudja alakítani**. Képes **nyelvileg megalkotni és kifejezni** saját valóságát és valóságértelmezését, a nyelvhasználaton keresztül mások valóságértelmezését megismerni és a sajátjával **összevetni, összehangolni, vagy ütköztetni**. Képes a nyelvhasználat útján ismereteket szerezni és ismereteit gazdagítani, illetve új ismereteket, új **tudást létrehozni**. Képes megkülönböztetni és **felhasználni különböző típusú szövegeket**, továbbá képes **információkat keresni, gyűjteni, feldolgozni és közvetíteni**. Tud különböző segédeszközöket használni, saját **szóbeli és írásbeli érveit a helyzetnek megfelelően, etikusan és meggyőzően kifejezni**. A pozitív attitűd magában foglalja a társas viszonyokra érzékeny, tudatos, érdeklődő és **önkritikus magatartást**, az építő jellegű **párbeszédre való törekvést**, az **igényes megnyilvánulás értékének** felismerését, az esztétikai minőség tiszteletét mások megismerésének az igényét és az anyanyelv iránti felelősség vállalását. Ehhez ismerni kell az anyanyelv és a nemzeti kultúra, a nyelv és a valóság, a kommunikáció és a társas világ közötti összetett kapcsolatot, a nyelv változó-változtató természetét, másokra gyakorolt hatását, a **társadalmilag felelős nyelvhasználat** jelentőségét.”

A hét alpont a következő:

1. Beszédkészség, szóbeli szövegértés, -értelmezés, -alkotás
2. Olvasás, írott szöveg megértése
3. Írás, szövegalkotás
4. Tanulási képesség
5. Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről
6. Irodalmi kultúra
7. Ítéliképesség, erkölcsi, esztétikai, történeti érzék fejlesztése

A jelen fejezet további részében az anyanyelvi kommunikáció mint kulcskompetencia tantervben megjelölt fejlesztési céljait állítom párhuzamba a szónoki előgyakorlatok

fejlesztési lehetőségeivel, azt bizonyítva, hogy a retorikai nevelés és ezek az írásbeli gyakorlatok mind a hét megnevezett terület szisztematikus fejlesztésére alkalmasak, ha az 1. osztálytól érettségig következetesen és rendszeresen foglalkoznak velük a tanulók.

Az alábbi táblázatok a 14 írásbeli előgyakorlat fejlesztési lehetőségeit szemléltetik a szakirodalmat (Bolonyai 2001) és a NAT 2012 követelményeit párhuzamba állítva. Az áttekinthetőség kedvéért a táblázat első oszlopában tüntetem fel a szövegértésben/szövegelemzésben, a második oszlopban a szövegalkotásban rejlő lehetőségeket. A NAT követelményeit mindig *kurzív* betűvel emeltem ki, a zárójelben lévő számok a Nemzeti Alaptanterv követelményrendszerének megfelelő pontjára utalnak.

Látható, hogy az előgyakorlatok felépítése valóban szisztematikus, kumulatív hierarchiát alkotva vesznek részt a gondolkodás fejlesztésében, az első négy gyakorlat (ezek a kezdő gyakorlatok) megfelelnek a kisgyermek értelmi képességeinek és erkölcsi tudatosságának, az utolsó két gyakorlat pedig a mintabeszédeket előlegzi meg, ezek kidolgozásához elvont állításokról, kijelentésekről bonyolultabb logikai műveleteket végezve kell gondolkodnia a tanulónak.

M 2.1.1. táblázat: A mese mint előgyakorlat fejlesztési lehetőségei (a NAT 2012 és Bolonyai 2001: 43–5, 83–7, 127–9 alapján)

Műfaj / Előgyakorlat	Szövegértés, szövegelemzés	Szövegalkotás
1. mese	<ul style="list-style-type: none"> • valóság és fikció elkülönítése • szándék, cél felismerése • tanulság megfogalmazása, következtetés levonása • <i>rövid hallott szöveg üzenetének, érzelmi tartalmának megértése (1.1–4)</i> • <i>értő figyelem alkalmazása (1.5–6.)</i> • <i>különböző beszédműfajok kommunikációs technikáinak alkalmazása és értékelése (a szándék, a hatáskeltés eszközei, a kommunikáció eredményessége szempontjából) (1. 7–8.)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • tartalmi összefoglaló • történetet szándékkal, tanulságra, „poénra” kihegyezve elmondani <p>Variációs lehetőség:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ugyanaz a történet más tanulsággal - kibővítés - rövidítés - kontextusba helyezés • <i>hallott szöveg rövid szóbeli összefoglalása (1. 5–6.)</i> • <i>törekvés a hallott szöveg üzenetének dekódolására, a beszédszándék felismerésére, a rendszeres önreflexióra és önkorrekcióna (1. 9–12.)</i>

**M 2.1.2. táblázat: Az elbeszélés mint előgyakorlat fejlesztési lehetőségei
(a NAT 2012 és Bolonyai 2001: 45–7, 84, 130–3 alapján)**

Műfaj / Előgyakorlat	Szövegértés, szövegelemzés	Szövegalkotás
2. elbeszélés	<ul style="list-style-type: none"> • valóság és fikció elkülönítése • elbeszélte történet megértése • <i>szövegek műfaji különbségének érzékelése (2.5–6.)</i> • <i>szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegek; tájékoztató, véleményközlő műfajok közti különbség (2.7–8.)</i> • <i>műfajnak megfelelő szövegfeldolgozási eljárások, tematikus-motivikus kapcsolatok, tények és vélemények összevetése (2.9–12.)</i> • <i>olvasott szöveg cselekményének utólagos felidézése (2.5–8.)</i> • <i>annak megállapítása, ki beszél el a történetet (6.1–4.)</i> • <i>kinek a szemével látjuk (6.5–6.), elbeszélői nézőpont, beszédhelyzet érzékelése (6.7–8.), nézőpontok és nézőpontváltások funkciójának értelmezése (6. 9–12.)</i> • <i>a történet idejének, helyszínének, a cselekmény kezdő és végpontjának, a cselekményelemek összefüggésének, sorrendjének megállapítása (6.1–4.), tetőpont, fordulópont, kitérő (6.5–6.), előreutalás, késleltetés (6.7–8.)</i> • <i>Az idő- és térmegjelöléseknek vagy ezek hiányának értelmezése. Az elbeszélés szerkezete és a történet időrendje közötti eltérés értelmezése. A jelentés és az időszerkezet összefüggéseinek bemutatása különböző epikai művekben (6.9–12.)</i> • <i>történetek főszereplőinek azonosítása (6.1–4.)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • teljes és világos történet elbeszélése • cél nélküli történetmondás <p>Variációs lehetőség:</p> <ul style="list-style-type: none"> - körülmények bevonásával nehezíthető <ul style="list-style-type: none"> • Az elbeszélés erényei: <ul style="list-style-type: none"> - világos - tömör - hihető - helyes • Az elbeszélés hat eleme: <ul style="list-style-type: none"> - szereplő - cselekvés - idő - hely - ok - mód • <i>törekvés a hallgatóságához, a beszédhelyzethez való alkalmazkodásra, az árnyalatok érzékeltetésére (1.5–6.)</i> • <i>olvasmányhoz kapcsolódó személyes élmények felidézése (2.1–4.)</i>

M 2.1.1. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása

A klasszikus retorikai nevelésben tehát az írásbeli és a szóbeli szövegalkotás szoros egységet alkotott, a NAT viszont három külön területre bontva írja le a fejlesztési követelményeket, az első, a beszédfejlesztés célja: „az önkifejezéshez és a társas-társadalmi párbeszédhez szükséges szóbeli nyelvi képességek fejlesztése. A beszédpartnerekhez alkalmazkodó, a beszédhelyzetnek megfelelő, artikulált nyelvi magatartás kialakítása. Hangzó szövegek verbális és nem verbális kódjainak megértése és értelmezése, a hangzó szöveg különféle kommunikációs helyzetekben, beszédshándékokkal és célokkal. Törekvés a megértés aktusának beteljesülésére, a megértetésre; a megértési folyamat hibáinak, fennakadásainak reflexiója, korrigálása. Magabiztos fellépés, a szóbeli kommunikáció nem verbális eszközeinek és a segédeszközök magabiztos használata. Törekvés a változatosságra, az esztétikai minőség érzékelése és tisztelete.”

A retorikai nevelés céljai mellett a meghatározásban a kommunikációközpontú modell elvárásai is tükröződnek. Az értékelés, siker kritériumaként a helyzetnek való megfelelés, emellett a kommunikációs cél, a „beszédszándék” elérése, a „megértetés”, valamint a „változatosság” és az „esztétikai minőség” ismerhető fel. Ezek szerint a tanterv a beszédkészséget (kimondatlanul) a meggyőző kommunikáció, a retorikai szituáció Bitzer-féle modelljének megfelelően határozza meg, az értékelési szempontok pedig az ókori stíluserényeknek feleltethetők meg.

M 2.1.2. Olvasás, írott szöveg megértése

A retorikai nevelés alapeleme, a *lectio* szerepét a tanterv így határozza meg: „A korosztály képességeinek és az oktatási igényeknek megfelelő olvasási és szövegértési képességek folyamatos differenciálása és mélyítése; értő hangos és néma olvasás, amely magában foglalja a különféle nyelvi szintek jelenségeinek felismerését, azonosítását, jelentésadó és jelentésmódosító szerepükre való reflexiót, a megértés szóbeli és írásbeli alkalmazását az elemi feladatmegoldástól a beszélgetésen át az önálló írásműig. Különféle hosszúságú, bonyolultságú, műfajú, rendeltetésű, különféle hordozókon közzétett szövegek olvasása és összehasonlítása. A szerzői álláspont azonosítása, a mondottakhoz való viszony értékelése, a szövegben kifejtett vélemény bírálata.” Érdemes megfigyelni, hogy a követelményrendszer is ciklikus folyamatként tünteti fel a szövegértést, mely szorosan kapcsolódik az írott szövegre való reflektáláshoz, saját írásmű megalkotásához. A retorikai nevelés klasszikus

hagyományait idézi a grammatika központi szerepére való utalás is. Az ítélőképesség (*iudicium*) iránti igény már itt is megjelenik, nem csak a 7. pontban, a szöveghez való személyes, kritikus viszonyulás is fontos.

**M 2.1.3. táblázat: A *chreia* és a *gnóma* fejlesztési lehetőségei
(a NAT 2012 és Bolonyai 2001: 47–50, 85–9, 134–50 alapján)**

Műfaj/ Előgyakorlat	Szövegértés, szövegelemzés	Szövegalkotás
3. <i>chreia</i> 4. <i>gnóma</i>	<ul style="list-style-type: none"> • anekdota, vicc, mese vagy elbeszélés elemzése • mondás vagy tett megítélése • más véleményének megértése és megítélése • szereplő tetteinek megítélése • <i>mások véleményének reprodukálása</i> (1. 7–8.) • <i>szereplők cselekedeteinek, jellemének, kifejtett és ki nem fejtett nézeteinek megértése</i> (2.5–8.) • <i>beszélgetés a szép/csúnya fogalmáról, ízlésítéletek</i> (7. 1–4.) • <i>beszélgetés a jó/rossz fogalmáról, értékítéletek</i> (7. 1–4.) • <i>ítélkezés mint cselekedet felismerése</i> (7. 5–6.) • <i>nem saját álláspont megjelenítése, átélése</i> (7. 5–6.) • <i>szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegekben megjelenített értékek, erkölcsi kérdések, motivációk, magatartásformák megértése</i> (2. 9–12.) 	<ul style="list-style-type: none"> • meggyőző szándékú szöveg alkotása (rábeszélés/lebeszélés) • reflektálás, bővítés gyakorlása • <i>saját vélemény megfogalmazása, megvédése egy-egy érv említésével a témának és a beszédhelyzetnek megfelelően</i> (1.5–6.) • <i>saját vélemény újrafogalmazása adott szempont szerint</i> (1.7–8.) • <i>saját vélemény megvédése vagy korrekciója</i> (1. 9–12.) • <i>érvelés: érvek felkutatása, vélemény, állásfoglalás kialakítása</i> (1. 7–8.) • <i>érvek rendszerezése, továbbfejlesztése, logikus gondolatmenet kialakítása</i> (1. 9–12.) • <i>egy-két mondatos vélemény a szövegekben megjelenő szereplők élethelyzetéről, cselekedeteiről, tulajdonságairól, magatartásáról</i> (2.1–4.) • <i>vélemény írásbeli megfogalmazása érzelmeikről, gondolataikról, a szövegekben megjelenő emberi helyzetekről</i> (2.5–6.)

M 2.1.3. Írás, szövegalkotás

A választott témához nevében leginkább a harmadik fejlesztési terület kötődik, ennek követelményeivel érdemes alaposabban foglalkozni. Milyen szerepet szán a tanterv az írásnak és a fogalmazásnak? A fejlesztési célok a következők: „az anyanyelvű írásbeliség normáinak megismerése, az életkornak és az oktatás igényeinek megfelelő írástechnika, olvasható betűformák, esztétikus íráskép, lényegkiemelő, áttekinthető jegyzetelés és vázlatkészítés, biztos, problémaérzékeny helyesírás. Szövegtípusok és műfajok széles körének alapos ismerete, normakövető írásmód az alapvető műfajokban. A műfajokhoz kötődő hagyományok, nyelvi-stilisztikai és kommunikációs jellegzetességek szerepének felismerése és kreatív alkalmazásuk saját írásműben. Saját álláspont pontos, változatos, önálló kifejtése különféle nyelvi formákban. Kiegészítés, újraírás, kreatív írás.”

M 2.1.4. táblázat: A cáfolat és a megerősítés fejlesztési lehetőségei (a NAT 2012 és Bolonyai 2001: 50–1, 91–6, 151–65 alapján)

Műfaj/ Előgyakorlat	Szövegértés, szövegelemzés	Szövegalkotás
5. cáfolat 6. megerősítés	<ul style="list-style-type: none"> • kritikus olvasás • szövegrészlet igazságtartalmának vizsgálata • elbeszélés elemeinek vizsgálata • tények és vélemények elkülönítése • a megítélés szempontjai: <ul style="list-style-type: none"> - valószerű - lehetséges - világos • <i>hibás következtetések, megalapozatlan ítéletek felismerése (1.9–12.)</i> • <i>alapvető emberi alaphelyzetek, irodalmi témák felismerése az olvasott művekben (6.1–6.)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • ítéletalkotás, bizonyítása érvekkel • elbeszélés alapján (+ vagy – előjelű) következtetés levonása • következtetés valószerűre és lehetségesre • történetelemek elrendezése más logika szerint • <i>különböző vélemények összevetése, különbségek és hasonlóságok megfigyelése, vélemény megfogalmazása szóban és írásban (2.7–8.)</i> • <i>olvasott vélemények kritikája különféle műfajokban (2.9–12.)</i>

A fejlesztési elvárások azonban ennél is sokoldalúbban körvonalazzák a fogalmazásban rejlő lehetőségeket, ezek mindegyike egybevághat a retorikai nevelés céljaival.

- az **eszközsztintű** íráshasználat fokozatos kialakítása. A jegyzetelés alapjainak elsajátítása;
- különböző **szövegminták** megfigyelése műfaji és szövegszerkesztési szempontból;

- a szövegalkotási képesség fejlesztése különböző **szövegtípusokban és műfajokban** (pl. a leírás, a különböző nézőpontú elbeszélés és jellemzés);
- **világos** szövegalkotás, **kifejezőkészség** a hétköznapi és a **társadalmi (közösségi) élet** minden fontos területén és műfajában (pl. levél, önéletrajz, kérvény, pályázat);
- **nyelvtani, helyesírási, nyelvhelyességi ismeretek** alkalmazása a fogalmazásokban, írásbeli szövegekben;
- **önkifejezés és kreativitás** különböző műfajokban (pl. szövegek átírása, olvasott művekhez különböző befejezések készítése, a történet folytatása, rimes játékok, párbeszéd írás, dramatizálás, párbeszédes forma átírása epikus formába, érvelés, szövegek átírása különböző nézőpontokból stílus- és hangnembváltással, sajtóműfajok gyakorlása);
- **gondolatok, vélemények, érzelmek, képzetek** kifejezése különböző nézőpontokból rövidebb fogalmazások formájában;
- törekvés a személyiséget kifejező **egyéni stílusra**; személyiség és a személyesség kifejezése a szövegformálás kreatív eszközeinek birtokában;
- az **anyaggyűjtés és -elrendezés** alapjainak megismerése, anyaggyűjtés;
- **hosszabb felkészülést igénylő** esszé, pályázat, értekezés, műértelmezés megalkotásának gyakorlása.

M 2.1.5. táblázat: A közhely mint előgyakorlat fejlesztési lehetőségei (a NAT 2012 és Bolonyai 2001: 52–3, 97–9, 166–178 alapján)

Műfaj/ Előgyakorlat	Szövegértés, szövegelemzés	Szövegalkotás
7. közhely	<ul style="list-style-type: none"> • nagyítás és az érzelmek felkeltésének módszerei • komédia elemzése: rossz tulajdonságok felnagyítása • <i>előítélet, manipulációs szándék felismerése</i> (1. 9–12.) 	<ul style="list-style-type: none"> • törekvés a hallgatóság érzelmeinek megismerésére, érzelmi kapcsolatra a hallgatósággal • törekvés érzelmekeltésre

A felsorolt funkciók mutatják, hogy a tanterv mindazokra a lehetőségekre épít elvárásaiban, melyeket a retorika és a szövegalkotás nyújt a tanuló számára: a szónok feladatainak gyakorlására, a tanult nyelvtani ismeretek alkalmazására, a feltalálás mellett a szövegműfajnak, -típusnak, helyzetnek megfelelő elrendezésre, a stílusnemeknek, stíluserényeknek, egyéni kreativitásnak, tehetségnek megfelelő szövegalkotásra. Az írás tehát nemcsak a szövegalkotás technikáját, módszertanát, hanem az ismeretszerzés és a

véleményalkotás folyamatát is modellezi a tanulók számára, az írott nyelvi norma elsajátítása pedig gördülékenyebbé teszi az élőlőszóbeli kifejezőkészséget is. Az írás az önmegismerés iskolája is; nemcsak az egyéni stílus és vélemény kialakítását segíti elő, hanem – a következő pontot megelőlegezve – a tanuló saját tanulási, problémamegoldási folyamatát is.

**M 2.1.6. táblázat: A dicsőítés és a szidalmazás fejlesztési lehetőségei
(a NAT 2012 és Bolonyai 2001: 52–3, 100–7, 179–213 alapján)**

Műfaj/ Előgyakorlat	Szövegértés, szövegelemzés	Szövegalkotás
8. dicsőítés 9. szidalmazás	<ul style="list-style-type: none"> • értékrend felismerése • értékelemzés • érzelmek felismerése • kreatív olvasás • <i>szereplők külső és belső jellemzőinek azonosítása (6.5–6), a jellemzés fő eszközeinek azonosítása (6.7–8)</i> • <i>igazság és nézőpont, a személyes és a közösségi igazság konfliktusának megértése különböző szövegekben (7. 7–8.)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • közösség értékrendjének megerősítése • <i>az empátia fejlesztése (7. 7–8.)</i> • törekvés érzelmek kifejezésére <p>Variációs lehetőségek:</p> <ul style="list-style-type: none"> - szituációtól függő - szituációtól független érzelmek kifejezése

M 2.1.4. A tanulási képesség fejlesztése

Az előző pontban már utaltam rá, hogy az írás folyamata és a problémamegoldási folyamat párhuzamba állítható, az írástanítás az ismeretszerzés, véleményalkotás, az ismeretek újrendezésének módja is (Oroszlány 1998). A fejlesztés célja az „alpműveltség elsajátításához szükséges tudás megszerzésének és feldolgozásának csoportos és egyéni technikái, e technikák megismerése, használatuk gyakorlása”. Ezek főleg a feltalálás, elrendezés eszközei (gondolattérkép, Venn-diagram, lineáris vázlat stb.), de szükségesek a (hosszabb) írásművek megalkotásához is, a továbbtanulásra készülő diákokat felkészítik az egyetemi-főiskolai tanulmányaik során végzendő tudományos munkára is.

M 2.1.5. Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről

Az alaptanterv 5. és 6. fejezete a nyelvtani és irodalmi ismeretek elsajátításának célját határozza meg, a tartalmi követelményeket később a tanterv külön részletezi. Mivel a vizsgálat témájához ez nem tartozik szorosan hozzá, a tartalmi követelményeket e két fejlesztési területnél nem érintem, de a célt érdemes idézni (a retorikai nevelésre utaló kulcsszavakat kiemeltem). „A mai magyar nyelv **árnyalt és igényes** használatához szükséges **nyelvtani ismeretek** elsajátítása, a **szövegre**, annak **felépítésére, működésére, jelentésére és stílusára** vonatkozó ismeretek alkalmazása a **szövegalkotásban** és a **szövegek megértésében, elemzésében**. A nyelvnek kommunikációs közegként, eszközként és társadalmi jelenségként való értelmezése, annak felismerése, hogy a nyelv rendszer, és a nyelv anyanyelvként való birtoklása tartja össze a nyelvközösséget, közvetíti a világra vonatkozó tudást, hagyományt. A nyelvi kultúra fejlesztése, birtoklása megalapozza a tanulók sikeres **szocializációját**, hozzájárul megfelelő **önértékelésük** kialakulásához, önbecsülésük fejlesztéséhez, és biztosítja az igényes **önkifejezés** lehetőségét is.

M 2.1.7. táblázat: Az összehasonlítás mint előgyakorlat fejlesztési lehetőségei (a NAT 2012 és Bolonyai 2001: 53–4, 108–110, 214–224 alapján)

Műfaj/ Előgyakorlat	Szövegértés, szövegelemzés	Szövegalkotás
10. össze- hasonlítás	<ul style="list-style-type: none">• értékkülönbség felismerése• kritikus olvasás• <i>igény a társadalmi, közösségi és egyéni konfliktusok hátterének megértésére, a morális gondolkodásra és az ítéletalkotásra (7. 9–12.)</i>• az enthüméma megismerése	<ul style="list-style-type: none">• értékkülönbség megindoklása• enthüméma kifejtése, alkotása

M 2.1.6. Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése

E fejlesztési terület céljai a retorikai nevelés alapját képezik, az irodalmi példák olvasása, elemzése a kifejezés árnyalásán, a szókincs bővítésén kívül a kultúra, a hagyomány és az értékrend átadásának, az ízlésformálásnak volt az eszköze az ókorban.³³ A NAT 2012 szerint a műértelmezés céljai hasonlóak:

³³ A retorikának ez az oldala gyakran a tanulók és a tanárok számára sem világos, holott sok problémát megoldana: „Még rosszabbul jár azonban, a legtöbb tankönyvben említést sem nyerve, az eposznál és a tragédiánál sem hatástörténeti szerepére, sem esztétikai kvalitásaira nézve nem kisebb jelentőségű antik ékesszólás”; a retorikai elemzésre is igaz a következő kijelentés: „[...] Pázmány vagy Kölcsey beszédeinek

M 2.1.8. táblázat: A jellemábrázolás és a leírás fejlesztési lehetőségei
(NAT 2012, Bolonyai 2001: 54–55, 111–2, 225–241 valamint 56, 113–5, 242–251 alapján)

Műfaj/ Előgyakorlat	Szövegértés, szövegelemzés	Szövegalkotás
11. jellem- ábrázolás	<ul style="list-style-type: none"> • értékek, erkölcsi motivációk, magatartásformák felismerése, értelmezése • tapasztalatszerzés a tisztán elbeszélő és a dramatikus műrészek közötti különbségről (6.5–6.) • a hasonlóságok és eltérések azonosítása (6. 7–8.) • az idő-, tér-, és cselekményszervezés, a jellemalkotás közötti különbségek megfigyelése, felismerése (6. 9–12.) • tettek és szavak közötti viszony szerepének felismerése a jellemzésben, az irónia (6. 9–12.) • belső folyamat megragadása döntéshelyzetben • érzelem / jellem felismerése • nincs vitás pont • szerkezete: jelen – múlt – jövő eseményei 	<ul style="list-style-type: none"> • érzelmek, jellem kifejezése • azonosulás a szereplővel adott szituációban • elbeszélések és elbeszélő költemények részleteinek illetve köznap helyzeteknek dramatizált megjelenítése (6. 5–6.) <p>Fajtái:</p> <ul style="list-style-type: none"> - megidézés - megszemélyesítés - jellemábrázolás
12. leírás	<ul style="list-style-type: none"> • elbeszélés és leírás különbségének megfigyelése • a körülmények és a történések megfigyelése • fokozatok felismerése • alakzatok szerepének felismerése • szerkesztési módok: <ul style="list-style-type: none"> - időrend - térbeli elrendezés - fokozat 	<ul style="list-style-type: none"> • egy elem kiragadása az elbeszélésből, részletezése • szerkeztípusok gyakorlása • alakzatok alkalmazásának gyakorlása

- az irodalom mint művészet befogadásának megalapozása és fejlesztése;
- az olvasás mint műélvezet megtapasztalása, az olvasás iránti igény felkeltése;
- az irodalom sajátos kifejezési formáinak felismerése, összehasonlítása, megértése és értelmezése;

logikáját segíthetne megközelíteni, hanem sok egyéb mellett Eötvös József, Kemény Zsigmond rendre olvasatlanul maradó regényeinek mind idegenebbé váló retorikájához is kulcsot adhatna” (Simon L. 1998: 100).

- a műnemek és a műfajok hagyománya mint a műalkotás megértésének egyik vonatkoztatási pontja;
- ismerkedés a magyar és az európai, valamint a világirodalom kiemelkedő alkotásaival, alkotóival, korszakaival;
- a nyelvi műalkotás történetisége és ennek következményei;
- érzékenység az irodalmi művekben megjelenő értékek, problémák, kérdések és kétségek felfedezésére;
- az ízlés, a kánon mint értékmérő és mint folyamatosan változó jelenség.

M 2.1.9. táblázat: Az elvi kérdés és a törvényjavaslat fejlesztési lehetőségei (a NAT 2012 és Bolonyai 2001: 56–8, 116–124, 252–7 alapján)

Műfaj/ Előgyakorlat	Szövegértés, szövegelemzés	Szövegalkotás
13. elvi kérdés (<i>thesis</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • filozófiai probléma megragadása konkrét ügyekben • alapkérdés, fő kérdés megfogalmazása • megalapozatlan ítélet, hibás következtetés felismerése • etikai vizsgálódás, vélekedés • helyzet, események személyek objektív értékelése • <i>ízlésítéletek különbözőségének megértése, elfogadása (7. 7–8.)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • szerkezetét a lehetséges ellenvetések alkotják, a mintabeszédeket előlegzi meg • döntéshelyzet, emberi életet befolyásoló választás megvitatása <p>Megítélés szempontjai:</p> <ul style="list-style-type: none"> - törvényes - igazságos - hasznos - lehetséges
14. törvény- javaslat	<ul style="list-style-type: none"> • elvi kérdés tanulmányozása meghatározott körülmények között • a személy nem azonosítható 	<ul style="list-style-type: none"> • saját és ellentétes álláspont különbsége • gyakorlás: lezárás közhellyel

M 2.1.7. Az ítélőképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék fejlesztése

A hetedik fejlesztési terület címének utolsó három eleme összefügg az előző pont fejlesztési céljaival, azonban az ítélőképesség, a kritikus szemlélet és az aktív befogadói hozzáállás elvárásként való megfogalmazása mutatja, hogy az egyszerű ismeretátadásnál többről van szó: az ítélőképesség, a tapasztalatokon, esztétikai és erkölcsi értékeken nyugvó megalapozott véleményalkotásról. A tanterv egyértelművé teszi, hogy az általános iskola első osztályától az érettségiig e képesség fejlesztését is elvárja, a fejlesztési célok egyértelműen a retorika illetékességi körébe tartoznak:

- műalkotások aktív befogadása, igény és fogékonyság a műélvezetre, a műalkotás fiktív létmódjának megértése;
- képesség a konfliktuskezelésre és az önálló ismeretszerzésre;
- önálló gondolkodás, az önkifejezés kulturáltsága, a kulturális és történeti másság felismerése, megértése és erre épülő tisztelete;
- a saját kultúra sokrétű ismeretén nyugvó képesség a különbözőség felismerésére és megértésére;
- önálló ítéletalkotás társadalmi, történeti, morális és esztétikai kérdésekről;
- a humor személyiség- és közösségépítő szerepének megértése;
- a vélemény érvelő kifejtésének és védelmének képessége különféle kulturális, etikai, esztétikai normák és kultúrtörténeti ismeretek alapján.

M 2.2. RETORIKAI NEVELÉS A KERETTANTERVBEN

Az előző melléklet (M 2.1.) célja az volt, hogy a Nemzeti alaptantervben kimutassa a retorikai nevelés aspektusait, majd ezeket összekapcsolja a fogalmazás és az érvelés tanításának klasszikus módjával, a szónoki előgyakorlatokkal. A jelen fejezet az alaptantervre épülő részletesebb szabályozás, a kerettanterv tematikai egységeiben és követelményrendszerében keresi a retorikai nevelés és a fogalmazás szerepének nyomait. Felépítése az iskolai oktatás életkori csoportjait követi: 1. Retorikai nevelés és fogalmazástanítás az alsó tagozaton, 2. Retorikai nevelés és fogalmazástanítás a felső tagozaton, 3. Retorikai nevelés és fogalmazástanítás a középiskolában.

M 2.2.1. Retorikai nevelés és fogalmazástanítás az alsó tagozaton

Az alsó tagozat integrált anyanyelvi és irodalmi fejlesztése során a gyerekek elsajátítják készség szinten az olvasást és az írást, hogy ezeket később eszközként használhassák a szövegértés és a szövegalkotás magasabb szintjeihez. A nyelvi tudatosság fejlesztése, a fogalomalkotás a nyelvi tapasztalatra épül, a beszédképesség fejlesztésének a kezdetektől feltétele a szituációhoz illeszkedő nyelvhasználat kialakítása. A tanulási képesség fejlesztésének keretében a szónok mind az öt feladatára igény mutatkozik: önálló információkeresés a könyvtárban, rövid szövegek létrehozása, a használt szavak jelentésrétegeire, stílusértékére ügyelve, memoriterek, játékos memória- és ritmusgyakorlatok, drámajátékban való részvétel.

Az értő olvasás mint elvárás már az 1–2. osztályban igényli az olvasási stratégiák ismeretét: az explicit információk, állítások megértése és értékelése mellett nyelvi-logikai kapcsolatok, következtetések, viszonyítások felismerését: következtetés, lényegkiemelés, tartalommondás, események összefoglalása, egyszerű értékelése az életkornak megfelelő szinten. (Olvasás, az írott szöveg megértése 3.) Elvárás mesék, narratív szövegek értő hallgatása, az irodalomértés első lépéseihez a mese és a valóság-leírás, a vers és a prózai szöveg különbségeinek tudatosítása tartozik (Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése). A szereplők tetteinek megítélése, tulajdonságaik felismerése igényli az egyszerű oksági viszonyok felismerését.

M 2.2.1. táblázat: Szövegalkotási gyakorlatok a kerettantervben 3–4. évfolyam

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Szövegalkotási gyakorlatok	Órakeret 42 óra
Előzetes tudás	Mondatalkotás. Mondatok összekapcsolása. Történetalkotás szóban. Képolvasás, mesemondás.	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	A képzelet, az önkifejezés aktivizálása különböző szövegformák megismerésével és az írásbeli szövegalkotás képességének továbbfejlesztésével. Az írásbeli szövegalkotó készség fejlesztése.	
Tevékenységek/Ismeretek	Fejlesztési követelmények	Kapcsolódási pontok
A tanult fogalmazási ismeretek felhasználása a szöveg alkotásakor. Gondolatok, érzelmek, vélemények kifejezése. Önálló írásbeli fogalmazások készítése elbeszélő szövegformában. A párbeszéd beillesztése a történetmondásba. Szemléletes leírások készítése egyszerű tárgyról, növényről, állatról. Jellemzés készítése emberről. Levélírás, levélcímzés. Rövid szöveges üzenetek megfogalmazása különféle alkalmakra a címzett személyének figyelembevételével. Fogalmazásíráskor a megfelelő nyelvi eszközök alkalmazása. A fogalmazás koherenciájának megteremtése tématarással, a mondatok kapcsolásával. A fogalmazás témájának megfelelő szavak és kifejezések használata, a fölösleges szóismétlődés kerülése. A fogalmazások javítása a tanult fogalmazási ismeretek felhasználásával, a tanító segítségével.	A tanuló <ul style="list-style-type: none"> – a tanult fogalmazási ismeretek felhasználásával kb. egy oldal terjedelmű elbeszélő fogalmazást készít; – a fogalmazás témájának megfelelő szavakat és kifejezéseket használ; – adott vagy választott témáról 8–10 mondatos leírást készít a tanult fogalmazási ismeretek alkalmazásával; – a tartalmi egységek kezdetét bekezdéssel jelzi; – figyel a bemutatás sorrendjére és a nyelvi eszközök használatára; – a tanító útmutatásai alapján kijavítja fogalmazási és helyesírási hibáit. 	<i>Környezetismeret:</i> változatos élővilág; a tanultak bemutató leírása. <i>Vizuális kultúra:</i> Természeti jelenség megfigyelése, a tapasztalatok leírása, megjelenítése. Egyszerű cselekmény megjelenítése képsorozattal (pl. rajz, digitális fotó, rövid animációs film) és hangokkal (médiaszöveg-írás).
Kulcsfogalmak/ fogalmak	Elbeszélés, történetmondás, leírás, jellemzés; téma, helyszín, szereplő, cselekmény, időrend, nézőpont; párbeszéd.	

A retorika mint a prózai művek elmélete is fontossá válik: műfaji jellemzőik alapján kell felismernie a diáknak az irodalmi szövegeket. A mesék értő hallgatása során a kezdés, a befejezés módjait, a szöveg felépítésének módját figyelheti meg. A retorikai nevelésnek

megfelelően az ítélőképesség fejlesztése, a következtetés, ítéletalkotás, az erkölcsi és esztétikai kategóriák megismerése a szépirodalmi szövegekhez kapcsolódik, ezeket a tanuló saját tapasztalataival, életeseményeivel veti össze. A történet szerveződésének, szerkezetének követésén kívül arra is képesnek kell lennie, hogy a logikai kapcsolatok felismerése után állást foglaljon erkölcsi kérdésekben, azonosulva az életkorának megfelelő művek szereplőivel.

A 3–4. osztályban a kritikai érzék és az empátia továbbfejlesztése kiemelt cél, a cél pedig az olvasástechnika fejlesztésével összekapcsolva, a nyelvi kifejezésre is figyelve valósítandó meg. Az írásbeli szövegalkotás fejlesztése szintén az olvasáshoz kapcsolódva, a „különböző témájú és szövegtípusú olvasmányok feldolgozásával valósul meg” (3–4. osztály, bevezető). Az olvasás és a szövegértés az önálló tanulás képességének intenzív fejlesztését is szolgálja (a szövegalkotási folyamat fejlesztő hatásáról nem esik szó). Fontos műveletei a forráshasználat, szelekció, összehasonlítás, kritikai feldolgozás. A kritikai érzék fejlesztése mellett az önértékelő képesség, az igényes nyelvhasználatra való törekvés is szerepet kap. A szóbeli szövegalkotás fejlesztésében megjelenik a tartalmi összefoglaló, a rövidített elmondás igénye.³⁴

Az olvasásértés a grafikus szervezők ismeretével az információk analizálását és szintetizálását segíti elő (ez a feltalálásnak, a szónok első feladatának fontos eleme), olvasási stratégiaként megjelenik az átfutás, a jóslás és az előzetes ismeretek aktivizálása is. Az íráshasználat fejlesztésében célként tűnik fel a „folyamatjellegű gyakorlás ösztönzése”, a fogalmazási alapismeretek között pedig a „szövegalkotás műveleteinek ismerete: anyaggyűjtés, címválasztás, lényeges gondolatok kiválasztása, elrendezése, időrend érzékeltetése, a szöveg tagolása bekezdésekre.” A szónok feladatainak ismerete tehát elvárásként jelentkezik, a szövegformák tartalmi és a szövegszerkesztési jellemzők ismerete mellett olyan elvárásokkal párosítva, mint a cím szerepe, a szövegfelépítés, az időrend, a már logikai kapcsolatokat felismertető esemény, előzmény, következmény kapcsolata. A szövegkohézió, tématarthatás, nyelvi megformáltság, a szövegforma követelményeinek

³⁴ Alsó tagozaton nem tanítok, de átvizsgáltam a következő népszerű tanítási segédleteket, a fogalmazások szövegműfajait vizsgálva, érvelési gyakorlatok után kutatva: Csikósné Monostori Erzsébet – Jerneiné Mezey Klára 2007: hangok, betűk, mondat, cím, az anyaggyűjtés módjai, lényeges/lényegtelen, elbeszélés, időrend, hangulat, fogalmazási hibák; Csikósné Monostori Erzsébet – Jerneiné Mezey Klára 2007b: elbeszélés, párbeszéd, leírás, jellemzés, levél, publicisztikai műfajok (hír, hirdetés, riport), egyéb műfajok (meghívó, könyvismertetés; Csikósné Monostori Erzsébet – Jerneiné Mezey Klára 2005: cím, lényegkiemelés, kapcsolat, hangulat, elbeszélés, sorrend, hibajavítás; Csikósné Monostori Erzsébet – Jerneiné Mezey Klára 2006: mondat, szöveg, elbeszélés, párbeszéd, mese, leírás (állat-, növény-, tárgy-, táj- és személyleírás), jellemzés, az újságírás műfajai (hír, hirdetés, tudósítás, riport), levél; Jordánné Tóth 2011: szavakból mondat, mondatkapcsolás, a megfogalmazás eltérései, hivatalos levél, anyaggyűjtés (saját tapasztalat, olvasmány), címadás, írásművek részei, tagolása, vázlat, elbeszélés, párbeszéd. *Chreiat, gnómát* vagy más előgyakorlatot nem találtam.

megismerése mind a retorikai nevelés igényét jelzi, nevelési fejlesztési céljaként az „önkifejezés iránti igény erősítését” jelölve meg.

A *Szövegalkotási gyakorlatok* című tematikai egység már a gondolatok, érzelmek, vélemények kifejezésének igényével is fellép, a szóbeli történetalkotás mint fejlesztési cél említése mellett. Írásbeli fogalmazásként az elbeszélés, a párbeszéd, a leírás (tárgy, növény, állat), a jellemzés és a levél jelenik meg, a leírás terjedelme 8–10 mondat. Elvárás a koherencia megteremtése, a tématarítás és a mondatkapcsolás, a témának megfelelő szavak használata, a szóismétlés kerülése és az ellenőrzés, javítás.

M 2.2.2. táblázat: Fogalmazási alapismeretek a kerettantervben a 3–4. évfolyamon

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Fogalmazási alapismeretek		Órakeret 23 óra
Előzetes tudás	A szöveg és a mondat jellemzőinek azonosítása.		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	Az önkifejezés iránti igény erősítése, különféle formáinak és lehetőségeinek megismertetése, megvalósításának támogatása.		
Tevékenységek/Ismeretek	Fejlesztési követelmények	Kapcsolódási pontok	
A különböző szövegformák tartalmi és szerkesztési jellemzőinek ismerete. Kellő tapasztalat a cím szerepéről, jellemzőiről; a szövegek felépítéséről; az időrendről; az esemény, az előzmény és a következmény kapcsolatáról; a szöveg kohéziójáról; a tématarításról; a nyelvi megformáltságról; a különböző szövegforma jellemzőiről, a bekezdések szerepéről. A szövegalkotás műveleteinek ismerete: anyaggyűjtés, címválasztás, a lényeges gondolatok kiválasztása, elrendezése, az időrend érzékeltetése, a szöveg tagolása bekezdésekre.	A tanuló – a tanult fogalmazási ismereteket felhasználja fogalmazáskészítéskor.	<i>Környezetismeret;</i> <i>matematika:</i> érthető, világos szóbeli szövegalkotás. <i>Vizuális kultúra:</i> Az elemi mozgóképi szövegalkotó kódok kreatív alkalmazása, médiaszöveg írása. Egyszerű cselekmény megjelenítése képsorozattal (pl. rajz, digitális fotó, rövid animációs film) és hangokkal.	
Kulcsfogalmak/ fogalmak	Témaválasztás, anyaggyűjtés, címadás; bekezdés; bevezetés, tárgyalás, befejezés; elbeszélés, hír, leírás, levél, meghívó; értesítés; hirdetés; SMS; e-mail.		

A nyelvtani fogalmak elsajátítása a mondatfajták, szavak, szófajok és a helyesírási szabályok ismeretének és alkalmazásának további gyakorlásával valósul meg. A

metakogníció fejlesztése iránti igényt a tanulási stratégiák ismerete, a saját tanulási és gondolkodási folyamat ismerete, monitorozása, a vázlatkészítés, információgyűjtés, az olvasási stratégiák tevékenységként és fejlesztési követelményként való feltüntetése is jelzi. Az esztétikai és erkölcsi kategóriák megismerése tovább folytatódik, mesehősök tulajdonságait, cselekedeteit, döntéshelyezeteit kell felidézni, egyszerű szituációkban, szépirodalmi művek alapján kell ítéletet alkotni a tanulóknak. A beleélés, azonosulás segítségével az állásfoglalás, saját vélemény megvédése, mások meggyőzése, az alapvető emberi értékek meggyőző képviselője, a sajáttól eltérő vélemények megértése, az ezekkel való azonosulás már a vitakészséget alapozza meg. A vélemények összevetése, különbségek és hasonlóságok megfigyelése, felismerése és kritikája a műélvezet mélyítésének is eszköze.

M 2.2.2. Retorikai nevelés és fogalmazástanítás a felső tagozaton

A felső tagozaton a fejlesztés előzetes tudásként épít azokra az ismeretekre, melyeket a tanuló a beszéd zenei eszközeiről és a kommunikációról megtanult, ezeket a helyes előadásmód kialakításánál alkalmaznia is kell. A beszédhelyezethez és a kommunikációs célhoz való alkalmazkodást személyes beszámolóban, történetmeséléskor, személyek jellemzésekor a megfelelő szókinccsel is érzékeltetnie kell a tanulónak, ezek nyelvi mintájára vagy írásos megfogalmazására azonban nincsen utalás a tantervben.

A szövegfeldolgozás a megismert olvasási és tanulási stratégiák gyakorlásával folytatódik, új elem az intenzív és extenzív (mély, elemző illetve szándék nélküli, szórakoztató olvasás, ld. Bárdos 2000: 139), a szó szerinti, a kritikai és a kreatív olvasás megjelenése, az internetes szövegek értelmezése, használata, a kép- és ábraelemzés és a szótárhasználat. Az olvasás és az írás folyamatának a tanulási folyamattal való összefüggéseit mutatja az ellenőrzés, a hibák felismerésére és tudatos javítására való törekvés a szövegértés során. Az értelmező olvasás (ld. A. Jászó 2006: 311–320) nem szerepel a felsorolásban.

A jegyzetelés és a forráshasználat mellett írástechnikai kompetenciaként jelenik meg az érzelmek hiteles kifejezésének képessége, a konfliktuskezelés, az udvariassági formák ismerete. A tanult szövegműfajokban törekedni kell a változatos, kreatív szövegalkotásra, az írásmű üzenetének, céljának, befogadójának megfelelő szókinccs használatára. A személyes élmények megfogalmazása a mese, az elbeszélés, a leírás, a jellemzés és a levél műfajában követelmény, de megjelennek az internetes szövegműfajok is (e-mail, komment), valamint az ezek alkotásához szükséges tipográfiai ismeretek. Az antik stíluserények közül pedig a nyelvhelyességnek további fejlesztését teszi lehetővé a helyesírási ismeretek bővítése és a

nyelv szerkezetének alaposabb megismerése, elemzése. A stilisztikai ismeretek bővülnek a hangalak és jelentés kapcsolatának, az állandósult szókapcsolatok, szólások, közmondások, a követelményrendszer által „egyszerű metaforáknak” nevezett csoport jelentésének, használati körének megfigyelésével. Az ehhez kapcsolódó kreatív gyakorlatok és a szótárhasználat az árnyaltabb, a beszélő céljának megfelelő beszédmód kialakítását segítik elő.

Az irodalmi művek elemzése is előzetes tudásként épít az alsó tagozatra, például a fogalmi gondolkodást a mesékkel kapcsolatos fogalmak alkalmazásával fejleszti, a poétikai eszközök a *János vitéz* elemzése kapcsán kerülnek elő részletesebben: a hasonlat, a megszemélyesítés, az alakzatok közül az ellentét, a párhuzam, a felsorolás; a megszólítás, a felkiáltás és a kérdés. Az előbbieket jól láthatóan logikai műveletek végzését igénylik a tanulóktól, emellett a szövegalkotásban is nagyobb önállóságra kell szert tennie (pl. nézőpontváltás alkalmazása). A *János vitéz* és a *Toldi* órai feldolgozása a szövegközeli olvasás és a retorikai elemzés mintáját szolgáltatja a tanulóknak, mintát ad a házi olvasmányok önálló feldolgozásához. A *Toldi* elemzésének központi szempontja a megjelenítés poétikai eszközeinek felismerése mellett a lélekábrázolás, a főhős helyzeteinek, tetteinek, magatartásának, kapcsolatainak, konfliktusainak értelmezése. Ez az alapos feldolgozás lehetővé teszi a bonyolultabb formák (pl. belső monológ, a jellemzés szónoki előgyakorlatként való értelmezését, az előgyakorlat kidolgoztatását is).

A retorika mint a prózai művek elmélete ismét fontos szerepet kap: lehetőség van egyes műfajok (monda, rege, ballada) alaposabb megismerésére, de egy-egy téma variációit korszaktól, műfajtól, formától függetlenül fel kell ismerniük. Az irodalmi művek az emberi élet archetipikus alaphelyzeteinek, az emberi kapcsolatok sokféleségének megismerésére szolgálnak, véleményét a tanulóknak szóban és írásban is meg kell fogalmaznia a szereplő tetteiről, érzelmeiről, gondolatairól.

A házi olvasmányok (*A Pál utcai fiúk*, *Egri csillagok*) elemzése a hatékony, önálló szövegfeldolgozás újabb terepét, a sok szempontú műelemzés a téma mellett a tér- és időviszonyok, a cselekményidő/külső, történelmi idő, a cselekmény, a szerkezet, a szereplők/jellemek és kapcsolataik, konfliktusaik feltárását is jelenti. A hozzá kapcsolódó kreatív szövegalkotási feladatok (jellemzés, levél, elbeszélés, jellemzés nézőpontváltással) pedig tovább mélyítik a beleélés, a műelemzés képességét. Az *Egri csillagok* elemzésében követelmény az elbeszélői nézőpont, a jellemábrázolás, az ábrázolásmód vizsgálata, a leírás, a jellemzés, az elbeszélés nézőpontváltással és a levél pedig hozzá kapcsolódó szövegalkotási gyakorlatként jelenik meg. A szövegalkotás tematikai egysége 5–6. osztályban az elektronikus szövegek és a mindennapi tájékoztató szövegek készítését, a fentiek folyamatos

gyakorlását és a hibajavítás képességét hangsúlyozza elvárásként. Először jelenik meg elvárásként rövid érvelő szövegek készítése is.

M 2.2.3. táblázat: A fogalmazás tematikai egység követelményei 7–8. osztályban

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Írás, fogalmazás	Órakeret 7 óra
Előzetes tudás	Adatgyűjtés, jegyzet- és vázlatkészítés különböző technikákkal. Megadott témához, problémához való célzott anyaggyűjtés (pl. adatok, példák, érvek) a könyvtár nyomtatott és elektronikus eszközeinek és forrásainak felhasználásával. A tanult műfajokban történő önálló szövegalkotás. A fogalmazás folyamatközpontúságának alkalmazása.	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	A társas kultúrában való részvételhez szükséges <i>írástechnikai</i> kompetenciák fejlesztése: az érzelmek hiteles kifejezésének képessége, a szeretetteljes emberi kapcsolatok ápolásának képessége, konfliktuskezelés képessége, udvariassági formulák ismerete, alkalmazása stb. Néhány tömegkommunikációs műfaj jellemzőinek megismertetése, a műfaji sajátosságoknak megfelelő szövegalkotás. Többféle jegyzetelési technika, forma elsajátíttatása, a célnak megfelelő kiválasztása, alkalmazása tanári segítséggel. A bemutatkozás írásos formáinak megismerése, írása. A nyilvános felületeken történő önbemutató etikai kérdéseinek, következményeinek elemző megismerése, megvitatása.	
Ismeretek/fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
A kommunikációs céloknak megfelelő papíralapú és elektronikus szövegek írása. Forrásjegyzék önálló elkészítése, az idézés pontos jelölése. Néhány tömegkommunikációs műfajban való kreatív szövegalkotás (hír, interjú, riport, tudósítás). A tanulást segítő papíralapú és számítógépes jegyzetelés gyakorlása, törekvés a legoptimálisabb egyéni forma kialakítására. Különböző nézőpontú és műfajú szövegek alkotása: elbeszélés, jellemzés, vélemény. Az írásban történő bemutatkozás szabályai a papíralapú és az online felületen (önéletrajz, blogbejegyzés, internetes közösségi portál).		<i>Informatika:</i> a szövegszerkesztő programok lehetőségei. <i>Vizuális kultúra:</i> tipográfiai ismeretek.
<i>Kulcsfogalmak/ fogalmak</i>	Jegyzet, elbeszélés, jellemzés, vélemény, elektronikus szöveg, komment, blog; önéletrajz.	

A 7–8. évfolyamon az olvasás és az írás, a szövegértés és a szövegalkotás „már több kell hogy legyen számukra merő technikai gyakorlatnál vagy egyszerű kódoló-dekódoló eljárásnál.” (7–8., bevezető) Az irodalomértés mellett a vázlatkészítés, a stilisztikai elemzés és az erkölcsi ítélőképesség jelenik meg célként. A beszédértés, szóbeli szövegalkotás témában új elem a kulturált véleményalkotás, a vitázás szabályai (tehát a rövid érvelő szöveg

írásbeli megalkotása megelőzi a szóbeli szövegalkotást), a kommunikációs helyzetnek megfelelő beszédmodot kisközösségi helyzetekben gyakoroltatja. A saját álláspont előadása, megvédése-, korrigálása esetén is fontos szempont a kommunikációs helyzetnek és a témának megfelelő kifejezőmód. A közéleti kommunikáció iskolai helyzetei és műfajai között a megbeszélés, vita, felszólalás, hozzászólás, rövid alkalmi beszéd, köszöntés, kiselőadás nyelvi mintájára való utalás nincsen, az elvárás itt is a kommunikációs helyzetnek és a témának való megfelelés.

Új elem a tömegkommunikáció, a sajtóműfajok (hír, tudósítás, interjú) megjelenése. Az *Olvasás-szövegértés* tematikai egységben ezek kritikus megítélése követelmény, cél „a tömegkommunikációs szövegekben rejlő manipulációk felismerésének képességének fejlesztése”. A tanult szövegfeldolgozási technikák mellett a webes szövegek nem lineáris olvasási technikáinak, az intertextualitásnak jellemzőit, az esetleges problémáit is tudatosítani kell. A szó szerinti, kritikai, kreatív, szelektív, kereső olvasás, ábraolvasás, szótárhasználat a nyomtatott szövegek mellett az elektronikus szövegek esetén is követelmény lesz. A követelményrendszer felsorolásából itt is kimaradt az értelmező (interpretáló) olvasás.

Az írás, szövegalkotás tematikai egység a fentiekre épül. A szövegfeldolgozási technikák a célzott anyaggyűjtést és a tanult műfajokban (hír, interjú, riport, tudósítás, jegyzet, elbeszélés, jellemzés, vélemény, komment, blog, önéletrajz) való önálló, kreatív szövegalkotást szolgálják, a megítélés kritériuma a műfaji sajátosságoknak való megfelelés. Külön követelményként jelenik meg a írásbeli bemutatkozás internetes közösségi portálon.

A grammatikai ismeretek és a helyesírás szabályainak gyakorlása mellett magyar irodalomból kis- és nagyepikai alkotások elemzése, értelmezése során műfaji, poétikai, tematikai, erkölcsi következtetéseket kell tudnia megfogalmazni a tanulónak. Elemzési szempont az idő- és térviszonyok, előreutalások, késleltetések szerepe, az elbeszélői nézőpont, a beszédhelyzet, a műfaji sajátosságok, a téma, a szereplők tetteinek, erkölcsi választásainak minősítése. Az értelmezés segítségével az irodalmi élmény megosztására kell képesnek lennie, az elemzés és értelmezés mellett elvárás a kreatív írások készítése.

Lírai művek esetén a megszólító-megszólított viszony típusait, a vershelyzetet, a zenei-ritmikai jellemzőket (versformát), képeket (a megszemélyesítés és a metafora mellett tévesen itt szerepel a hasonlat is), alakzatokat (ismétlés, párhuzam, ellentét, fokozás, szórendcsere), szókincsbeli, mondattani jellegzetességeket, a kompozíció jellemzőit (tematikus szerkezet, tér- és időszerkezet, logikai szerkezet, beszédhelyzet és változása), érzelmek. Ehhez társulnak később a megismert stílus, korstílus (romantika) jellemzői, az elemzett nagyregény alapján ajánlás, beszámoló készítése is feladat lehet.

A drámai mű (komédia) elemzése tovább mélyítheti a döntéshelyzetek megítélésének, a konfliktuskezelés, a jellemábrázolás módjainak megfigyelését. A drámai szerkezet, a tér- és időviszonyok, a szereplők rendszere, a tragikum/komikum megjelenési formái, a drámai jellem, a drámai nyelv jelenik meg elemzési szempontként. A drámai mű elemzésének követelményei között szerepel a jelenetértelmezés (színházi előadás felvétele), jelenet előadása is.

A tömegkommunikáció mint téma megjelenésével a mozgóképi szövegek olvasása, nyelvüknek, kifejezőeszközeiknek elemzése és értelmezése hasonló szempontok alapján történik, mint az irodalmi műveknél (jellem, hős, konfliktus, cselekmény, történet, elbeszélés, narráció, exozíció, bonyodalom, lezárás, beállítás, jelenet, epizód, fordulat). Elvárás a mozgóképi és az írott sajtó szövegeinek rendszerezése, műfajainak ismerete, a médiaszövegekben a metafora, a metonímia felismerése. A médiaszövegek, a mediatizált kommunikáció, a sztereotipizálás kritikus megítélése egyrészt a valóság és médiareprezentációjának összevetése, másrészt azonos események médiareprezentációinak összevetése, a műfaji, nyelvi különbségek megfigyelése alapján.

A fentiekén kívül kiemelendő a kétéves ciklus végére elvárt eredmények közül, hogy a tanuló „képes a kulturált szociális érintkezésre, eligazodik és hatékonyan részt vesz a mindennapi páros és csoportos kommunikációs helyzetekben, vitákban. Figyeli és tudja értelmezni partnerei kommunikációs szándékát, nem nyelvi jeleit. Képes érzelmeit kifejezni, álláspontját megfelelő érvek, bizonyítékok segítségével megvédeni, ugyanakkor empátiáskusan képes beleélni magát mások gondolatvilágába, érzelmeibe, megérti mások cselekvésének mozgatórugóit”. A fogalmazásra mint gyakorlási lehetőségre nincs utalás, a szövegértelmezés szerepére viszont igen: „Az olvasott, megtárgyalt művek erkölcsi kérdésfeltevéseire véleményében, erkölcsi ítéleteiben, érveiben tud támaszkodni.”

M 2.2.3. Retorikai nevelés a középiskolában

A középiskola első két évfolyamának követelményrendszere szintén előzetes tudásként épít a tanult szövegértési, szövegfeldolgozási stratégiákra, fogalmi, kommunikációs, nyelvi-nyelvtani, jelentéstani, stilisztikai ismeretekre, ezeket szakmai-tudományos, publicisztikai, közéleti, szépirodalmi szövegek feldolgozásának analizáló, jelentésfeltáró és holisztikus szövegelemzési eljárásaiban alkalmazni is kell. „Cél a szövegelemzés már ismert módszereinek gazdagítása a stilisztikai és szövegtani ismeretek alkalmazásával” (9–10., bevezetés).

A retorikai nevelés szempontjából érdekes lehet e két témakör követelményrendszerének részletes megvizsgálása. Látható, hogy új elemet csak a szóbeli és írásos szövegek különbségeinek részletes bemutatása, valamint a szöveg nyelvtani, jelentéstani és pragmatikai szintjének elkülönítése jelent, a többi téma már a korábbi évfolyamok követelményrendszerében is szerepelt, most azonban a tanult grammatikai, helyesírási, jelentéstani, kommunikációs ismereteket egy magasabb absztrakciós szintre emelve, tudatos fogalomhasználattal kell felhasználni a szövegelemzés során.

Az írásbeli szövegalkotás szempontjából is fontos a szövegkohézió, a szövegpragmatika és a szöveg szintaktikai szintje; a felsorolt fogalmak ismeretéhez a szoros szövegelemzés gyakorlására van szükség, megkockáztathatjuk azonban a kijelentést: ahhoz, hogy a felismert és megismert jelenségek tartósan rögzüljenek, az önálló szövegalkotás elengedhetetlen. A műfajon kívül a szövegek csoportosításának két újabb szempontja tűnik fel, a szövegtípus (önállóan és nyelvhasználati színterek szerint) és a szövegműfaj (elbeszélő, leíró, érvelő szövegek). A tanulási készséget is szolgálja a szakszövegek elemzésének gyakorlása (például a természettudományos tantárgyak tankönyvszövegeinek feldolgozása) és a forráshasználat szabályainak, jellemzőinek vizsgálata, a szövegek összehasonlítása, kritikai észrevételek, következtetések levonása (történelem).

A retorika mint a prózai szövegek elmélete tehát fontos szerepet játszik a 9–10. évfolyam tantervében. A 10. évfolyam végére a tanuló: „ismeri a hivatalos írásművek jellemzőit, képes önálló szövegalkotásra ezek gyakori műfajaiban. Képes definíció, magyarázat, prezentáció, egyszerűbb értekezés (kisértékezés) készítésére az olvasmányaival, a felvetett és tárgyalt problémákkal összefüggésben, maga is meg tud fogalmazni kérdéseket, problémákat. Alkalmazza az idézés szabályait és etikai normáit.”

A követelményrendszer szerint a 10. évfolyam végére: „A szövegértés fejlesztése eljut oda, hogy a tanuló kritikai és kreatív olvasással képes szakmai-tudományos, publicisztikai – írott, audiovizuális, digitális környezetben megjelenő – szövegek, metaforikus, metonimikus jelentésének feltárására, értelmezésére, manipulációs szándékok, technikák felfedezésére, szépirodalmi, szakmai, publicisztikai szóbeli és írásos szövegek értékelésében a szerkezeti és stiláris egység, a vizuális megformáltság, a kifejtettség és információs gazdagság fölismerésére, értékelésére. Ismeri hivatalos írásművek (meghatalmazás, elismervény, jegyzőkönyv, szakmai önéletrajz) jellemzőit, és képes önálló (kézi és digitális) szövegalkotásra e műfajokban. Képes a konnotatív jelentések felfedezésével a szépirodalmi művek üzenetének teljesebb megértésére.”

**M 2.2.4. táblázat: A szöveg tan tematikai egység követelményei a kerettantervben
(9–10. évfolyam)**

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	A szöveg	Órakeret 22 óra
Előzetes tudás	A szövegértési és szövegalkotási képesség megfelelő szintje: szövegértési, szövegfeldolgozási stratégiák (átfutás, jóslás, előzetes tudás aktiválása, szintézis, szelektív olvasás stb.) alkalmazása különféle megjelenésű és típusú szövegeken. Elbeszélő, magyarázó, dokumentum típusú szövegek kommunikációs funkcióinak, fő jellemzőinek ismerete. Beszélt és írott nyelvi, továbbá internetes szövegek eltéréseinek azonosítása. Rendszeres könyv- és könyvtárhasználat.	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	A szövegszervező erők megismertetése és alkalmazása a gyakorlatban. A szöveg általános szerkezetének, a szövegértelem összetevőinek megfigyelési és értelmezési képességének fejlesztése a legjellemzőbb szövegtípusokon. A valamilyen szempontból egymással összefüggő szövegek közötti értelemhálózat felismertetése. A szövegelemző képességek fejlesztése: a szövegfeldolgozás módjainak gyakorlása a feladatnak megfelelő leghatékonyabb olvasástípus alkalmazásával.	
Ismeretek/fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
<p>A szöveg fogalma, jellemzőinek megfigyelése, megnevezése, rendszerezése.</p> <p>A szóbeliség és az írásbeliség hatása a szövegformálásra. A szóbeli és írott szövegek szerepe, eltérő jegyei. A szövegfonetikai eszközök és az írásjegyek szövegértelmező szerepe.</p> <p>A szöveg szerkezete: a szöveg és a mondat viszonya, szövegegységek.</p> <p>A szövegértelem összetevői: pragmatikai, jelentésbeli és nyelvtani szintje.</p> <p>Szövegtípusok jellemzői megjelenés, műfajok és nyelvhasználati szintek szerint. A legjellegzetesebb szövegtípusok: a beszélt nyelvi társalgási és az írott monologikus szövegek.</p> <p>Szövegek köziség, az internetes szövegek jellemzői.</p> <p>Az írott és internetes szövegek összehasonlítása, az eltérő és azonos jegyek megfigyelése, megnevezése.</p> <p>Az internetes adatkeresés, szöveghálók, az intertextualitás kezelése, a különböző forrásokból származó adatok megbízhatóságának és használhatóságának kérdései.</p> <p>A különböző forrásból származó információk megadott szempontok szerint való összehasonlítása, megvitatása, kritikai következtetés levonása.</p> <p>Szövegek összefüggése, értelemhálózata; intertextualitás.</p> <p>A szövegértés, szövegfeldolgozás technikája, olvasási típusok és stratégiák.</p>		<p><i>Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:</i> a forrásszövegek típusai.</p> <p><i>Idegen nyelvek:</i> az idegen nyelvi szöveg/ek kultúrafüggő felépítése.</p> <p><i>Biológia-egészségtan; Fizika; Kémia; Földrajz:</i> a természettudományos ismeretterjesztő, illetve szakszövegek témahálózata, szókinccse, felépítése.</p>

**M 2.2.5. táblázat: A szövegtan tematikai egység követelményei a kerettantervben
(9–10. évfolyam): *Folytatás***

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	A szöveg	Órakeret 22 óra
Kulcsfogalmak/ fogalmak	Szöveg, szövegösszefüggés, beszédhelyzet. Szövegmondat, bekezdés, tömb, szakasz. Szövegkohézió (témahálózat, téma-réma, szövegtopik, szövegfókusz, kulcsszó, cím). Szövegpragmatika (szövegvilág, nézőpont, fogalmi séma, tudáskeret, forgatókönyv). Nyelvtani (szintaktikai) tényező (kötőszó, névmás, névelő, határozószó, előre- és visszautalás, deixis, egyeztetés). Intertextualitás. Szövegtípus (monologikus, dialogikus és polilogikus; beszélt, írott, elektronikus; spontán, tervezett). Szövegműfaj (elbeszélő, leíró, érvelő). Nyelvhasználati szinterek szerinti szövegtípus (mindennapi, közéleti és hivatalos, tudományos, sajtó és média, szépirodalmi). Szövegfonetika (hangsúly, hanglejtés, hangerő, szünet, beszédtempó).	

A szövegtelmezéshez tehát az egyes szövegműfajok tartalmi és szerkezeti elemzése mellett szükséges a stilisztikai-jelentéstani ismeretek alkalmazása is. Mivel a stilisztika a retorikából vált ki, az ókori retorikai nevelés szerves része volt, érdemes ezt a tematikai egységet is részletesen megvizsgálni. A korábbi évfolyamokon megszerzett poétikai ismeretek itt is előzetes tudásként jelennek meg, emellett látható, hogy a kommunikációs helyzetnek való megfelelés itt is fontos értékelési kritérium. A szövegtani ismeretek pedig már alapját képezik a további elemzésnek, a stílusrétegek jellemzőit a szövegtani jellemzőkkel összefüggésben kell kezelni, felismerni a szépirodalmi szövegek mellett hétköznapi helyzetekben és a különböző stílusrétegekbe tartozó szövegekben.

A tanterv a stílusesszók szerepét jelentésfeltáró, hatáselemző gyakorlatokkal ismertetné fel, külön kiemeli a követelményrendszer a metafora funkcióját és használatát nemcsak szépirodalmi, hanem publicisztikai és tudományos szövegek elemzésében is. A felismerendő szóképek, alakzatok listája tovább bővül. A gyakorlás eszközeiként konkrét gyakorlattípusok is megjelennek: szövegtranszformációk és stílusgyakorlatok, a szótárhasználat tovább gyakoroltatható a stílusárnyalatok, az állandósult és alkalmi stílusérték fogalmának bevezetésével. A szöveg befogadóra tett hatását, a stílushatás fogalmát a szövegelemzések és a kreatív gyakorlatok segítségével kell megismertetni a tanulókkal.

M 2.6.5. táblázat: A stilisztika tematikai egység követelményei a kerettantervben (9-10. évfolyam)

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Stilisztikai alapismeretek	Órakeret 10 óra
Előzetes tudás	Befogadói és műelemzési tapasztalatok, alapvető szóképek és alakzatok, nyelvi játékok, kreatív írás. Stílusregiszterek, nyelvi magatartás, nyelvi norma.	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	<p>Annak megtapasztalása, hogy a nyelvi elemek stílusértéke a konkrét szövegben, nyelvhasználatban kap szerepet; a stílust befolyásolja a beszélő, a kommunikációs helyzet, a megnyilatkozás célja.</p> <p>A megismert jelentéstani, stilisztikai, a szövegtani jelenségek felismerése és alkalmazása a műelemzésben, a mindennapi élet nyelvi jelenségeinek megítélésében, szövegalkotásban.</p> <p>A közlési szándéknak és beszédhelyzetnek megfelelő stílusréteg, stílusárnyalat és stílus eszköz használata.</p> <p>A fogalmi, a kreatív gondolkodás, a szövegértelmező képesség fejlesztése.</p>	
Ismeretek/fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
<p>A jellegzetes stílustípusok (stílusárnyalatok) megismerése (pl. a társalgás bizalmas vagy közömbös), felismerése, hatásának elemzése.</p> <p>A nyelvi szintek alkalmi és a szótárakban jelölt állandó stílusértékének megfigyelése, felismerésük, valamint alkalmazásuk a szövegalkotásban.</p> <p>A leggyakoribb stílusrétegek jellemzőinek megismerése, felismerése, elemzése, összefüggésben a szövegtani jellemzőkkel.</p> <p>A szövegek stílusának, jelentésének a befogadóra tett hatásának (stílushatás) megtapasztalása, vizsgálata; stílusgyakorlatok, szövegtranszformációk.</p> <p>A stíluselemek, stílus eszközök szerepének értelmezése művészi és mindennapi szövegekben (jelentésfeltáró, hatáselemző gyakorlatok).</p> <p>A helyzetnek, kommunikációs célnak megfelelő stílus eszközök tudatos használata a szövegalkotásban.</p> <p>A metafora funkciója és használata a mindennapi, továbbá a publicisztikai és a tudományos nyelvhasználatban.</p>		<p><i>Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:</i> különböző forrásszövegek stílusjellemzői.</p> <p><i>Idegen nyelvek:</i> beszélt nyelvi stílusregiszterek.</p> <p><i>Biológia-egészségtan; Fizika; Kémia; Földrajz:</i> metaforák a természettudományos szövegekben.</p> <p><i>Dráma és tánc:</i> drámajáték; társalgási stílusárnyalatok megjelenítése.</p> <p><i>Mozgóképkultúra és médiaismeret:</i> nyilvános megnyilatkozások, különféle műsортípusok, illetve internetes felületek jellemző stílusregiszterei.</p> <p><i>Informatika, könyvtár:</i> kézikönyvek, egynyelvű szótárak használata.</p>
Kulcsfogalmak/ fogalmak	<p>Stílus, stilisztika, stílustípus (bizalmas, közömbös, választékos stb.). Stílusérték (alkalmi és állandó). Stílusréteg (társalgási, tudományos, publicisztikai, hivatalos, szónoki, irodalmi). Stílushatás. Szókép (metafora, hasonlat, szinesztézia, metonímia, szinekdoché, összetett költői kép, allegória, szimbólum). Alakzat (ellipszis, kötőszóhiány, ismétlődés, gondolatrítmus, oximoron).</p> <p>Mondatstilisztikai eszköz (verbális stílus, nominális stílus, körmondat).</p> <p>Hangszimbolika, hangutánzás, hangulatfestés, alliteráció, áthajlás, figura etimologica, expresszivitás, eufemizmus, evokáció, archaizálás, egyéni szóalkotás, poétizáció.</p>	

Célként a kommunikációs helyzetnek való megfelelés mellett egyértelműen feltűnik a közlési szándéknak, a „kommunikációs célnak megfelelő stílusesszéközök tudatos használata a szövegalkotásban”, bizonyítva, hogy ez a terület jogosan képezte évszázadokon át a retorika részét, a meggyözö kommunikációban fontos szerepe van a stílusesszéközök tudatos megválasztásának. Ennek gyakorlását pedig a retorikai (stilisztikai) szövegelemzés mellett a szövegalkotási feladatok segítik elő legjobban.

Az irodalom követelményrendszerében a korábban említett műelemzési szempontok mellett új elemként jelenik meg a toposzok, irodalmi alapformák, történetek, motívumok hatása és az adott műről szóló művek kritikus befogadása, a témák, élethelyzetek elhelyezése többféle értelmezési kontextusban, a befogadástörténet vizsgálata, mely szintén összefügg a retorikai elemzés szempontrendszerével. „Az irodalmi műveltség épüléséhez hozzájárul, ha a tanulók képessé válnak az olvasott, különböző korú és világlátású művekben megjelenített témák, élethelyzetek, motívumok, formai megoldások közötti kapcsolódási pontok azonosítására, megértésére, a megismert korszakok, művek máig tartó kulturális, irodalmi hatásának megértésére, konkrét példák felidézésére.”

Az irodalmi szövegelemzés a szövegalkotáshoz szorosan kapcsolódik: „Kívánatos, hogy tudásukat alkalmazni tudják, például szövegek kapcsolatának és különbségének felismerésében, értelmezésében (pl. tematikus, motivikus kapcsolatok, utalások, nem irodalmi és irodalmi szövegek, tények és vélemények összevetése). A gondolkodási képességet, az önkifejezést, a kreativitást fejlesztö feladathelyzet a megismert formák és stilisztikai, nyelvi sajátosságok alkalmazása a mindennapi történetmondásban, a kreatív írásban.”

Az irodalmi műelemzés magasabb, közösségi célokat szolgál, szükséges a társadalmi, közösségi és egyéni konfliktusok, kérdésfeltevések szellemi háttérének megértése, ehhez a morális gondolkodás és az erkölcsi és esztétikai ítéletalkotás fejlesztése. A fogalmak köre tovább bővül, ezek pontos értelmezése mellett az is szükséges, hogy a tanuló képes legyen „a fogalmak változó jelentésének megértésére”. A stilisztikai ismeretek mellett a stíluskorszakok jellemzőinek felismerése és elemzése is követelmény. Továbbra is követelmény a törekvés a képzelöerö, a kreativitás, a képzettársítási képesség fejlesztése.

A szövegfeldolgozás mellett a tanulási képességet, az önképzést, az érettségire és a továbbtanulásra felkészülést segítik a szónok feladatai: az önálló információszerzés, a jegyzetelés, vázlatírás, tartalmi összefoglaló, a felkészülés egy-egy nagyobb anyaggyűjtést, önálló munkát igénylő, terjedelmesebb szöveg (pl. beszámoló, ismertetés, esszé, egyszerűbb értekezés) írására, verbális és nem verbális (hangzó és képi) információk célszerű gyűjtésére, szelekciójára, rendszerezésére, kritikájára és felhasználására. Mind a magyar nyelv, mind az

irodalomtanítás feladata az információfelhasználás normáinak (pl. a források megjelölését, idézés) közvetítése. Elvárható önálló műelemzés készítése adott szempont/ok szerint.

A 11–12. évfolyamon is fontos a nagyobb dolgozat megírása egyéni kutatómunka alapján (akár önállóan kialakított szempontokat követő anyaggyűjtés alapján), önálló elemzést, kritikai hozzáállást kíván meg az irodalom határterületeihez tartozó művek, a filmes adaptációk és a kortárs irodalmi és kulturális élet közegeinek, alkotásainak megítélése. Az irodalomértést, elemző gondolkodást tovább mélyíti a művek adott szempontok szerinti összehasonlítása, a szóbeli prezentáció mellett a művek írásbeli bemutatása is követelmény „különböző nézőpontból, illetve különféle címzetteknek, önálló műelemzés készítése közösen fel nem dolgozott kisepikai és lírai alkotásról többféle elemzési szempont felhasználásával” (11–12, bevezető).

Az ítélőképesség fejlesztésének eszközeként a szerzők és művek utóéletének, hatásának megfigyelése az irodalmi hagyományban, valamint a „hőstípusok, jellegzetes élethelyzetek, konfliktushelyzetek, személyiségdilemmák felfogása, értelmezése, megvitatása.”, mely szintén az irodalmi művek értelmezésén alapul. Ez összefügg azzal a céllal, mely szerint „az irodalomtanítás alapvető célja irodalmi művek olvasása, értelmezése, megvitatása”, azaz a retorika az irodalomtanítás központi szemléletmódjaként tűnik fel az „önkifejezést, gondolkodást támogató” tevékenységként.

Továbbra is cél a szövegelemzési jártasság, a kritikai érzék továbbfejlesztése, a fentiekén túl a tanult retorikai ismeretekkel bővítve, „a kommunikációs helyzetnek megfelelő nyelvváltozatok szókincsének, elem- és szabálykészletének tudatos használata”, a nyelvi tudatosság továbbfejlesztése (helyesírás, grammatika). Érdekes, hogy a retorikától elválasztva jelenik meg „a nyelvi képzés életszerű, gyakorlati” tudásösszetevőjeként a „kommunikációs zavarok felfedezése, értelmezése, kezelési módok keresése”, pedig ez a cél a dialektika és a logika, a retorikával két szorosan összekapcsolódó terület feladata. A kommunikáció oktatása önmagában ezt a problémát nem orvosolja, hiába tűnik fel a „hibás következtetések felismerése” a kommunikáció tematikai egységében.

**M 2.6.6. táblázat: A retorika tematikai egység követelményei a kerettantervben
(11–12. évfolyam)**

Tematikai egység/ Fejlesztési cél	Retorika	Órakeret 12 óra
Előzetes tudás	A kommunikációs funkciók ismerete, alkalmazása. Érvelő szövegek értelmezése és alkotása. Stilisztikai és jelentéstani ismeretek. Kulturált véleménynyilvánítás.	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	A klasszikus retorika alapfogalmainak megismertetése, ezek alkalmazása a tanulók életével, mindennapjaival összefüggő nyilvános megszólalásokban. A hatásos érvelés technikájának, a legfőbb érvelési hibáknak a megismertetése. Önálló beszéd megírásához, annak a hatásos előadásához szükséges nyelvi, gondolkodási képességek fejlesztése.	
Ismeretek/fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
<p>A kulturált vita, véleménynyilvánítás gyakorlása.</p> <p>A szónok tulajdonságai, feladatai.</p> <p>A szónoki beszéd kommunikációs funkciói.</p> <p>A beszéd felépítése, a beszéd megszerkesztésének menete az anyaggyűjtéstől a megszólalásig.</p> <p>Az érv felépítése.</p> <p>Az érvelés logikája, technikája; az érvek elrendezése.</p> <p>Az érvelési hibák.</p> <p>A cáfolat módszerei.</p> <p>A kiselőadás és a vizsgafelelet felépítése.</p> <p>A hatásos előadásmód eszközei.</p> <p>Az előadás szemléltetésének módjai: bemutatás, prezentáció stb.</p> <p>A hatásos meggyőzés és véleménynyilvánítás nyelvi (mondat- és szövegfonetikai eszközök) és nem nyelvi kifejezésbeli eszközei a különféle szövegműfajokban, az audiovizuális és multimédiás közlés különböző formáiban.</p> <p>A hivatalos felszólalás, hozzászólás gyakorlása különböző helyzetekben.</p> <p>Monologikus szöveg (előadás, beszéd) és memoriter kifejező tolmácsolása.</p>		<p><i>Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:</i> antik szónokok, neves magyar szónoklatok (pl. Kölcsey, Kossuth, Deák). Közéleti megnyilatkozások retorikája.</p> <p><i>Mozgóképkultúra és médiaismeret:</i> a meggyőzés, befolyásolás, a hatás eszközei.</p> <p><i>Dráma és tánc:</i> a színpadi beszéd retorikai elemei, klasszikus monológok értelmezése.</p> <p><i>Matematika:</i> bizonyítás, érvelés, cáfolat.</p> <p><i>Filozófia:</i> Érvelési szerkezetek tudatosítása</p>
Kulcsfogalmak/ fogalmak	<p>Retorika, szónok, szónoklat, beszéd fajta (bemutató, tanácsadó, törvényszéki), alkalmi beszéd, meggyőző szövegműfaj (vita, ajánlás).</p> <p>Szónoklat, bevezetés (az érdeklődés felkeltése, a jóindulat megnyerése, témamegjelölés), elbeszélés, érv, cáfolat, befejezés (összefoglalás, kitekintés).</p> <p>Érv, tétel, bizonyítás, összekötőelem.</p> <p>Érvelés, indukció, dedukció.</p>	

A retorikaoktatás tárgya: „a nyelvi magatartás és az általános nyelvi kultúra részeként a retorikai tudás növelése, ennek keretében néhány klasszikus és mai szónoki beszéd, értekezés műfaji jellemzőinek megfigyelése (szerkesztésmód, nyelvi kifejezésmód, retorikai eszközök használata); az érvelés technikájának megismerése és alkalmazása: érvek, ellenérvek felsorakoztatása. Mind a problémamegoldó gondolkodást, mind a kreativitást növeli, ha a tanuló ismeri a deduktív vagy induktív érvelést, a cáfolat módszereit; képes szónoklatnak, alkalmi beszédnek vagy ezek egyes részleteinek önálló kidolgozására. Retorikai tudását megfelelően képes használni a tanulásban és a társadalmi nyilvánosságban” (11–12., bevezetés).

A 11. évfolyam retorikaanyaga az elméleti összegzése mindannak, amit a tanulók a korábbi évfolyamokon a szövegolvasás, szövegelemzés, a hozzá kapcsolódó játékos órai feladatok és kreatív fogalmazások alapján megfigyeltek, kipróbáltak, gyakoroltak. Teljesen új elemként jelenik meg a szónok tulajdonságai és az érvelés logikája, az érvelés és a cáfolat módjai. Az elsajátítás módszereire, a gyakorlás módjára nem történik utalás.

A pragmatikai ismeretek részeként találjuk meg a különböző célok elérése érdekében különböző kontextusokban folytatott kommunikációt, ez azonban a beszédaktusokra, udvariassági formákra, nem nyelvi elemekre szűkül, a nyelvi befolyásolás vizsgálata (ami legalább olyan fontos eleme a meggyőző kommunikációnak, mint a fentiek, ezért oktatása is legalább ilyen fontos) itt nem szerepel. Nevelési-fejlesztési célként a *Nyelv és társadalom* c. blokk része „a tömegkommunikáció, az információs társadalom nyelvhasználatra gyakorolt hatásának megfigyelése, érvek, adatok értelmezése”, a vitakészség és a meggyőző érvelés fejlesztésére a nyelvvédelem, nyelvművelés kérdésében biztosít terepet, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére pedig a magyar nyelv eredetének megvizsgálása a *Nyelvtörténet* blokkban.

A *Szövegalkotás* tematikus egységében (7 óra) a nevelési-fejlesztési célok között utalást találunk arra, hogy a szövegalkotás célja a „gondolkodásfejlesztés, az önkifejezés fejlesztése”. Követelményként a kommunikációs célnak megfelelő papíralapú és elektronikus szövegalkotás, a kommunikációs cél mellett a műfajnak, címzettnek, kontextusnak megfelelő stílus eszközök alkalmazása, a jegyzetelés, az elbeszélés, jellemzés, vélemény, esszé formai és tartalmi jellemzőinek ismerete szerepel.

A tájékoztató, érvelő, meggyőző, vitázó közlésformák valamelyikében „lényegre törő, világos felépítésű, információban gazdag” szöveget kell alkotni. Ha a korábbi évek tartalmi összefoglalóit, lényegkiemelési gyakorlatait a tanuló a stíluserények figyelembevételével végezte, ezt a feladatot meg tudja oldani. Ha az előbbieket mellett érvelési gyakorlatokat is

végzett, az érvelő esszé írását mint feladatot szintén könnyen teljesíteni tudja, ennek szerkesztése sem okoz gondot. A tudományos szövegek mellett helyet kapnak a blokkban a „kreatív gyakorlatok a mondat- és szövegszerkezet stiláris lehetőségeinek, a szavak hangulatának, stílusértékének, nyelvrétegbeli stiláris különbségének figyelembevételével.”

Az irodalmi művek értelmezésében a korábban használt szempontok érvényesülnek az egyes műnemekbe tartozó művek elemzésében, emellett az érettségire való készülés jegyében az egyes szerzők a szóbeli tételeknek megfelelő csoportosításban szerepelnek, az elemzés szempontjait, szintjét, mélységét, követelményeit a szerzők „besorolása” szabja meg. Az életműtételek szerzőinél minden esetben megjelenik az intertextualitás, a szerzők evokációjának felismerése kortárs művekben is. Ez összefügg az ízlésneveléssel, azzal az irodalom határterületei blokkban megfogalmazott törekvéssel, hogy a tanuló törekedjen ízlése önálló, tudatos fejlesztésére (e témán belül is feltüntetett cél a retorikai tudás, az érvelő képesség továbbfejlesztése.)

Érdeemes az érettségi előtt álló diákokkal szemben támasztott követelményeket a retorikai nevelés szempontjából alaposan tanulmányozni. Az önálló és problémaérzékeny információgyűjtés, az értő, kritikus és kreatív szövegelemzés során a tanulónak mozgósítania kell a tanult grammatikai, helyesírási, szövegtani, jelentéstani, pragmatikai, stilisztikai, retorikai ismereteit. Fel kell tudnia ismerni nyomtatott és digitális szövegek jellemzőit, ezek kapcsolatait, tematikus, motivikus utalásait, el kell különítenie a tényeket és a véleményeket, önállóan kell kérdéseket megfogalmaznia az olvasottakkal kapcsolatban. Az irodalmi művek műfaji, poétikai, kompozíciós megoldásait, a stíluskorszakok jellemzőit felismerni és elemezni is tudnia kell, szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegekben fel kell ismernie az erkölcsi problémákat, értékeket, elemezni a döntéshelyzeteket.

A szövegalkotásban a fejlesztés eredményei közül elsőként a megfelelő hangnem, stílusréteg, nyelvváltozat megválasztásának és a nyelvhelyességi normák betartásának igényét emelném ki, ami a retorikai szituáció felismerésével függ össze, és a feltalálás első lépése. A hivatalos szövegek közül az önéletrajz és a motivációs levél, a tudományos stíusból a definíció, magyarázat, prezentáció, értekezés szerepel külön, bizonyítva, hogy a prózai művek elméleteként a retorika továbbra is jelen van a tantervben.

A szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegek értékei, erkölcsi kérdései, álláspontjai, motivációi, magatartásai értelmezésére képesnek kell lennie a tanulónak, ezeket megnevezni, példával bemutatni, következtetéseket levonni, saját véleményt alkotni is tudnia kell. Tárgyszerűen ismertetnie kell az epikai, drámai, lírai művek jelentését, erkölcsi tartalmát. Azonosítania kell az irodalmi művekben megjelenő álláspontokat, ezeket megvitatni,

összehasonlítani, az eltérő véleményeket megérteni és újrafogalmazni, tudnia kell felismerni a művek közötti tematikus kapcsolatokat, az evokációt és az intertextualitást, különböző korszakban keletkezett művek adott szempontú összevetésére is képesnek kell lennie. Az érettségi előtt álló diák tudását a magyar és a világirodalom kiemelkedő alkotóiról, műveik műfaji, poétikai, kompozíciós, stilisztikai jellemzőiről képes megfogalmazni többféle szempontból is, a korszakok, stílusirányzatok jellemzőit meggyőzően mutatja be.

Újdonságnak tűnhet a filmes műfajok megjelenése, de ha a drámajáték szerepére gondolunk a görög polisz világában, beláthatjuk, hogy a dramatizálás sem állt távol az ókori neveléstől. Hasonlóan a reklámírás (-elemzés) és az érvelés is szoros kapcsolatban van, a diákok így játékos formában gyakorolják a manipuláció felismerését. A kreatív gyakorlatok egy külön csoportját alkotják azok a szövegtranszformációs vizsgálatok, melyeket szintén felhasznált a retorikai nevelés (bevezetés, befejezés írása adott szöveghez, versírás megadott formára stb.) Az irodalomhoz való alkotó, aktív, kritikus hozzáállás tehát nem volt idegen az ókor retorikai nevelésétől, hiszen így fejlődött a tanulók gondolkodása, képessége a meggyőző kommunikációra, ez pedig a nyelvi tudatosság fejlesztése mellett az anyanyelvi nevelés célja, melynek egy demokratikus állam minden polgára hasznát veszi.

M 3. AZ ESETTANULMÁNYOKBAN SZEREPLŐ MÉRÉSEK FELADATAI

M 3.1. Feladatlap az első chreia írásához a kezdő évfolyamon

1. Válassz egyet az alábbi idézetek közül!

„Nagyon boldog voltam, nagyon gazdag, nagyon szép, nagyon körülrajongott, nagyon híres, nagyon boldogtalan.”

(Brigitte Bardot)

„Előbb magunkra kell vigyáznunk, utána másokra! A sorrend fontos, előbb én, utána a többiek. Ha a sorrend megfordul, az ember soha nem talál rá a boldogságra.”

(Feldmár András)

„Igazi boldogság tudni, hogy fizikus vagyok, mi más mérhető ehhez, mint a szerelem?”

(Wigner Jenő)

„Mindannyiunknak gyönyörűsége telik a suttogva elmondott és gyanúsítgatásokkal átszótt pletykákban.”

(Lukianosz)

„Helyesen mondják, hogy aki a babérjain ül, rossz helyen viseli azokat.”

(Szent-Györgyi Albert)

2. A beszédet osztályfőnököd kérésére, osztályfőnöki órán, az osztály előtt kell elmondanod 2014 januárjában.

Írd ide, mi lenne a célod a választott idézettel! (a választás indoklása):

3. Egészítsd ki a vázlatot, majd dolgozd ki a beszédet!

- I. Kapcsolatteremtés a közönséggel:

A választott idézet témája:

Problémafelvetés, fő kérdés:

A szerző álláspontja saját szavaiddal megfogalmazva:

- II. Személyes állásfoglalás a kérdésben (tétel), a bizonyítás lépései:

1. Tétel megfogalmazása pontosan:

2. A tétel kifejtése:

3. A tétel bizonyítása (lehetséges lépések):

- a. Egy kapcsolódó példa, hallott vagy olvasott történet, könyv, film stb.:

- b. A téma és a tétel egy fontos fogalmának értelmezése:

- c. Cáfolás: egy lehetséges ellenpélda, ellenvetés

- d. ennek cáfolata (miért nem cáfolja a tételt, nem fontos, nem elég erős érv stb.)

- III. Összegzés, érzelmi zárás, felhívás cselekvésre, kapcsolatzárás

M 3.2. A 12. évfolyam méréseinek feladatai

1. mérés:

Móricz Zsigmond epikája

Móricz az árva-lét bemutatását választotta műve témájául. Mutassa be az alábbi részletből (4. zsoldár, Dudásné és a Nagysága találkozása) kiindulva, milyen elbeszélésmódot, nézőpontokat, nyelvi eszközöket választott az író a téma bemutatásához! Példákkal igazolja, érezhető-e az elbeszélő állásfoglalása, személyes véleménye a részletben!

2. mérés:

Lírai művek összehasonlító elemzése

Hasonlítsa össze az alábbi két mű (Tóth Árpád: *Körúti hajnal* és Ezra Pound: *Egy metróállomáson*) témaválasztását, a lírai én szövegbeli szerepét és a versek képi világát! Következtetéseit 3-5 oldalban fogalmazza meg!

3. mérés:

Érvelés

Az emberek véleménye megoszlik arról, a sors irányítja-e életünket vagy mi magunk. Ön egyetért az alábbi idézettel? Érvelésében legalább három irodalmi műre hivatkozzon! Térjen ki röviden, lényegre törően az egyes művek elbeszéléstechnikai jellegzetességeire is!

„Minden cselekvés meghozza a maga következményét, mint ahogy a magból kihajt a fa, s ebből kisarjad a gyümölcse. A tettek és következményeik idézik elő minden élőlény sorsát. Jó az, ami a törvény töretlen érvényesülését szolgálja, és elősegíti a folyvást magasabbra fejlődő kibontakozást; rossz az, ami ezzel ellentétesen, gátlóan hat. A helyes tevékenység jó, emelkedő, tisztuló sorsot eredményez, a rossz viszont hanyatló, zavaros, bukás felé sodró sors előidézője.”

(Polgár Ernő)

4. mérés:

Összehasonlító elemzés

A táj és az egyén kapcsolata gyakori téma a művészetben Hasonlítsa össze József Attila *A Dunánál* és Kabdebó Tamás *A bőség városa* című városát a közös téma alapján! Térjen ki a két vers kommunikációs, formai, nyelvi-stilisztikai jellemzőire is!

5. mérés:

Egy mű értelmezése

Olvassa el és értelmezze Lovik Károly alábbi novelláját (*A gyilkos*)! Miként kerül szembe az unalmas és az érdekes fogalma a műben? Hogyan változik a szövegben ennek az ellentétnek a megítélése? Milyen nyelvi és szerkezeti megoldások járulnak hozzá a nézőpont átalakulásához? (A feladat elvégzéséhez nem szükséges az alkotó és életművének ismerete.)

2010. október:

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erttsegi/feladatok2010osz/k_magyir_10okt_fl.pdf

**6. mérés:
Próbaérettségi vizsga**

ÉRVELÉS

„De ifjú kedvem forró vágya más:
Jövõmben vetni egy tekintetet.
Hadd lássam, mért küzdök, mit szenvedek.”

(Madách Imre: *Az ember tragédiája*. Harmadik szín)

A jövõ kutatása, a jövõ megismerésének vágya vélhetően egyidõs az emberiséggel, a különféle jövõképek bemutatása mûalkotásoknak is gyakori tárgya. Mutassa be két mû (pl. regény, dráma, film, lírai alkotás) jövõrõl alkotott elképzeléseit! Szeretné, ha ezek beteljesednének? Miért igen, miért nem?

http://dload.oktatas.educatio.hu/erttsegi/feladatok2006osz/kozep/k_magyir_06okt_fl.pdf

VAGY

EGY MÛ ELEMZÉSE

A novellában a valószerûnek tetszõ és a csodálatos elemek egyaránt fontos szerephez jutnak. A szöveg mely mozzanataiban érhetõek ezek tetten? Hogyan vesz részt a hagyomány megidézése a csodaszerû hatás megteremtésében? Elemzését a fenti kérdések figyelembevételével írja meg! (Lázár Ervin: *Az asszony*)

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erttsegi/feladatok2010osz/k_magyir_10okt_fl.pdf

VAGY

ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉS

Hasonlítsa össze Juhász Gyula (*Magyar nyár*) és József Attila (*Nyár*) költeményét! Milyen jelentéstartalmak kapcsolódnak a két alkotásban a nyár toposzához? Értelmezõ összevetésében térjen ki a két költemény képalkotásának sajátosságaira, a beszédmód különbözõségeire is!

http://dload.oktatas.educatio.hu/erttsegi/feladatok2006osz/kozep/k_magyir_06okt_fl.pdf

7. mérés:

Középszintű írásbeli érettségi vizsga magyar nyelv és irodalomból, 2014. május

ÉRVELÉS

Korunkban terjed egy olyan mozgalom, amely igyekszik a kapkodó, türelmetlen életmóddal szembezegülve az olvasásban is lelassítani a tempót. Ez a lassú olvasás (*slow reading*) mozgalma. Követői ragaszkodnak ahhoz, hogy elegendő időt szánjanak az irodalmi művek olvasására. Mit gondol a lassú olvasás mozgalmáról? Fejtse ki véleményét, érveljen a lassú olvasás mellett vagy ellene! Kifejtésében vegye figyelembe Márai Sándor idézett gondolatát, és hivatkozzon saját olvasmányélményeire is! Legalább 2-3 példát említsen!

„Áhítattal, szenvedéllyel, figyelemmel és kérlelhetetlenül olvasni. Az író fecseghet; de te olvass szűkszavúan. Minden szót, egymás után, előre és hátra hallgatózva a könyvben, látva a nyomokat, melyek a sűrűbe vezetnek, figyelni a titkos jeladásokra, melyeket a könyv írója talán elmulasztott észlelni, mikor előrehaladt műve rengetegében.”

Márai Sándor:42. Az olvasásról. Füveskönyv (részlet) Forrás: Márai Sándor: Füveskönyv. 42. Az olvasásról. 36. o. Helikon Kiadó, 1997.

VAGY

EGY MŰ ÉRTELMEZÉSE

Az alábbi novella (Bródy Sándor: *Kaál Samu*) szerkezetének meghatározó sajátossága a kihagyás. Milyen szerepe van a szövegben az elhallgatásnak? Értelmezésében fejtse ki, mely történetelemek nincsenek elbeszélve, és hogyan rekonstruálhatók mégis azok a történések, amelyeket nem mond el az elbeszélő!

Forrás: Bródy Sándor: Húsevők, I. kötet, Magvető, Budapest, 1960, 471-478.

VAGY

ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉS

Vesse össze a két költeményben (Berzsenyi Dániel: *Életfilozófia* és Arany János: *Visszatekintés*) a múlt, az ifjúkor értékelését, valamint a múltat idéző költői helyzet, magatartás szerepét! Elemzésében térjen ki a hasonló hangnemnek (műfajnak, verstípusnak), motívumoknak, fogalmaknak az értelmezésére, jellemzőire, illetve a címeknek a magyarázatára is!

M 3.3. Műértelmező és reflektáló feladat utasítása (minta)

Emelt szintű magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségi vizsga, 2014. május

EGY MŰ ÉRTELMEZÉSE

Olvassa el figyelmesen, majd értelmezze Pilinszky János költeményét (*Egy arckép alá!*)! Mutassa be a költő beszédmódjának sajátosságait, az ismétlések és a versmondattan szerepét a szöveg jelentésének megteremtésében!

REFLEKTÁLÁS EGY JELENSÉGRE

Olvassa el figyelmesen Szakonyi Károly író, színpadi szerző saját alkotói gyakorlatáról szóló gondolatait! Valóban összefügg-e téma, tartalom a műnem vagy a műfaj megválasztásával? Fejtse ki véleményét a szövegben felvetett kérdésről! Kifejtésében hivatkozzon legalább három irodalmi példára!

„Az kétségtelen, hogy nem lehet erőszakot elkövetni egy-egy témán, hogy legyen belőle próza vagy dráma. Valószínűleg nehéz még saját magamnak is nyomon követni, de már úgy születnek meg a gondolatok is, hogy eleve dialógusokban vagy helyszínekben gondolkozik az ember. Persze ugyanazt a világot ábrázolja az ember prózában is, de van, hogy kikívánczik a drámai forma. [...] A novella az egyik legveszedelmesebb csúszda a dráma felé.”

Forrás: Szépirodalom-e a dráma? Szakonyi Károly Spiró Györggyel és Szörényi Lászlóval beszélget. Szenárium. A Nemzeti Színház művészeti folyóirata. 2013. október. 25-26. o.

http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2014tavasz_emelt/e_magyir_14maj_fl.pdf

M 3.4. A korábbi típusú érettségi dolgozatok (Pásztor 1996) feladatai

Versértelmezések:

Csokonai Vitéz Mihály: *A tihanyi Ekhóhoz*

Vörösmarty Mihály: *Előszó*

Ady Endre: *Az eltévedt lovas*

Regényértelmezések:

Gyulai Pál: *Egy régi udvarház utolsó gazdája*

Móricz Zsigmond: *A boldog ember*

Sánta Ferenc: *Az ötödik pecsét*

Novellaelemzések:

Déry Tibor: *Szerelem*

Krasznahorkai László: *Borbélykézen*

Mészöly Miklós: *Jelentés öt egérről*

A reneszánsz életszemlélet megjelenítése Janus Pannonius és Balassi Bálint költészetében

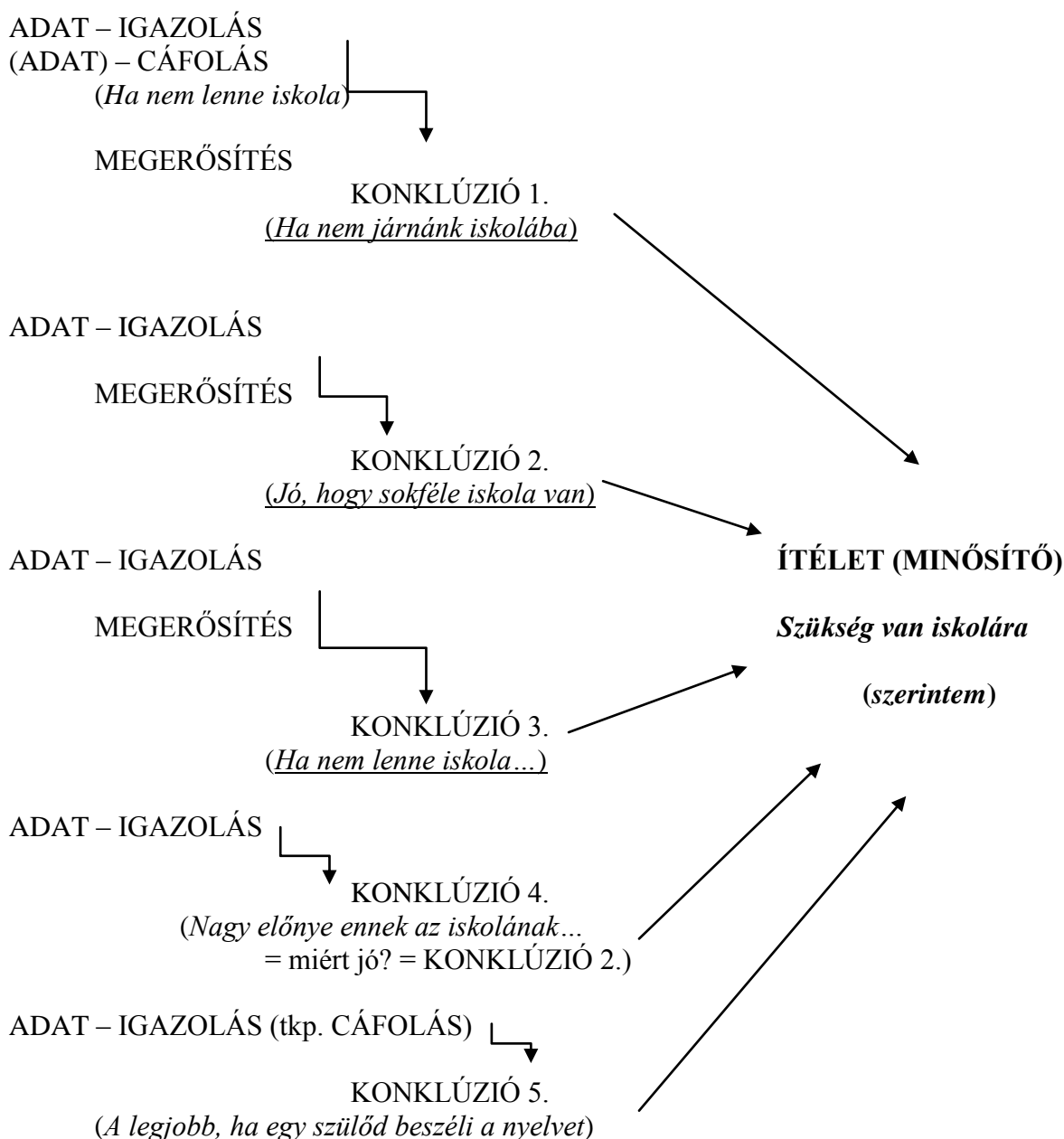
A költői én és a külvilág viszonyának változásai Babits Mihály költészetében

M5. MELLÉKLET: EGY TELJES ÉRVELŐ DOLGOZAT ELEMZÉSE

Dolgozat szövege	Érvforrás
Szükség van-e iskolára?	<i>cím</i>
MINŐSÍTŐ KONKLÚZIÓ Szerintem szükség van az iskolára.	<i>ítélet</i>
ADAT KONKLÚZIÓ Ha nem járnánk iskolába, akkor nem tudnánk írni, olvasni,	ellentmondás
IGAZOLÁS számolni. Az iskola arra jó, hogy különböző tantárgyakat,	meghatározás
CÁFOLÁS nyelveket tanítsanak. Ha nem lenne iskola, nem tudnánk hol	ellentmondás
megtanulni például különböző szakmákat vagy pedig nem	
MEGERŐSÍTÉS tudnánk egyetemekre, főiskolákra járni. Ezzel pedig az a baj,	
hogy akkor még sokkal kevesebb embernek lenne munkahelye,	előzmény/következmény
mert nem tudnák ezeket a különböző szakmákat hol kitanulni.	
KONKLÚZIÓ ADATOK Azért jó, hogy sokféle iskola van, mert van, ahol nyelveket lehet	hasznos/káros
IGAZOLÁS tanulni, van, ahol például, ha valakit nagyon érdekel a	előzmény/következmény
matematika vagy a magyar nyelv és irodalom, akkor olyan	
MEGERŐSÍTÉS iskolába el tud menni. Minden embert más és más érdekel, ezért	hasznos/káros
KONKLÚZIÓ jó, hogy sokféle iskola van.	
ADATOK MINŐSÍTŐ Hogyha nem lennének iskolák, akkor lehet, hogy különböző	
KONKLÚZIÓ IGAZOLÁS nyelveket sem tudnánk. Nem tudnánk, hogy hogy van	ellentmondás
nyelvtanilag helyesen, nem tudnánk a szavak jelentését, és még	
MEGERŐSÍTÉS KONKLÚZIÓ az is lehet, hogy beszélni se tudnánk az adott nyelvet. Ezért jó az	hasznos/káros
ADATOK IGAZOLÁS az iskola, amibe én/mi járunk, mert német iskola, az összes	személyek/dolgok
MEGERŐSÍTÉS tanár tud németül beszélni, jól szakképzettek, vannak német	
anyanyelvű tanárok, és velük nagyon jól lehet tanulni, hogy	
ADATOK mennyire érted meg, avagy nem. Sok olyan ember van, aki már	
IGAZOLÁS tud ezen a nyelven beszélni, és ha nem érték/értünk valamit, ők	

Dolgozat szövege, Toulmin	Érvforrás
<p>MINŐSÍTŐ KONKLÚZIÓ KONKLÚZIÓ rögtön segítenek, és ez nagyon nagy előny. A legjobb az, ha ADATOK „IGAZOLÁS” valamelyik szülőd beszél valamilyen nyelven, mert ha azt a nyelvet már kicsi korod óta próbálják megértetni veled, akkor MINŐSÍTŐ már sokkal, de sokkal előrébb vagy. Az én véleményem az, hogy KONKLÚZIÓ ADATOK szükség van iskolákra, mert azok nélkül nem sokra megyünk. Köszönöm a figyelmet, és remélem, hogy nem voltam unalmas.</p>	<p>hasznos/káros</p> <p>személyek/dolgok</p> <p>ellentmondás</p>

A DOLGOZAT ELEMZÉSE (COOPER 1989: 56–61)



M 7. A STÍLUSHIBÁK ÉS STÍLUSESZKÖZÖK A DOLGOZATOKBAN

kezdők		végzős		Pásztor 1996
elvi kérdés	tanácsadó beszéd	műelemzés	érvelés	
illőség megsértése (előbeszéd, szleng)				
<p>„na meg arról még nem is beszéltem”</p> <p>„oké, ennyi elég volt”</p> <p>„meg mi lenne”</p> <p>„oké”</p> <p>„szóval ami megint jó, mert”</p> <p>„miket meg nem tettek a világért”</p> <p>„egyből tudhatjuk”</p> <p>„de ezt most hagyjuk”</p> <p>„viszont, tudtommal”</p> <p>„amúgy”</p> <p>„meg ha más tantárgyak is bejönnek”</p>	<p>„ezt már most mondhatom”</p> <p>„ha úgy nézzük”</p> <p>„kérlek szépen”</p> <p>„amúgy”</p> <p>„na és az orvostudomány?”</p> <p>„elvégre hogy nézne ki”</p> <p>„ez az egész”</p> <p>„sima gimibe”</p> <p>„plusz még”</p> <p>„bennem maradt”</p> <p>„maximálisan”</p> <p>„maximum”</p> <p>„ha már itt vagyunk”</p> <p>„na és persze”</p> <p>„mondjuk”</p> <p>„felkaptam a vizet”</p> <p>„kitisztult ott benn valami”</p>	<p>„pluszban”</p> <p>„pont”</p> <p>„összidő”</p>	<p>„beszölt az Atyának”</p>	<p>„pár”</p> <p>„de mindegy”</p> <p>„kirúgták”</p>
minősítőhasználat				
<p>„szerintem azt mondhatom”</p> <p>„szerintem minden ember szerint”</p> <p>„nekem az a véleményem”</p> <p>„szerintem igenis”</p> <p>„ez egy elég tág fogalom”</p> <p>„elég sokszor vagyis legtöbbször”</p> <p>„sokan mondták, hogy sokan voltak”</p> <p>„senki vagy csak kevesen tudnák”</p> <p>„nem vezetné túl jó irányba”</p>	<p>„úgy gondolod, hogy neked ez túl nehéz”</p> <p>„sikerült elég jól fölnyitnom a szemed”</p> <p>„rengetegüknek nem sikerült sok minden rövid idő alatt”</p> <p>„elején, főleg a közepén”</p>			

kezdők		végzős		Pásztor 1996
elvi kérdés	tanácsadó beszéd	műelemzés	érvelés	
nyelvhelyesség				
<p>„probléma-megoldó képességet fejlesztenek”</p> <p>„az élelcélt is megtalálhatjuk”</p> <p>„a tanár, akik minket tanítanak”</p> <p>„valamelyiket én is követni fogok”</p> <p>„amik hatalmas élmények lehetnek”</p> <p>„tanulhatsz, és a világot is körbejárhatja”</p> <p>„az iskola arra jó, hogy különböző tantárgyakat, nyelveket tanítsanak”</p> <p>„vagy esetleg még főiskola miért kell még”</p> <p>„osztálytársaink voltak/most”</p> <p>„akkor jön elő, hogy ki milyen is valójában”</p> <p>„de annak a személynek lehet, hogy még a 8 éve sincs meg”</p> <p>„de kinek mi a maga véleménye”</p>	<p>„alkottál magadban egy jövőképet”</p> <p>„újakat megtapasztalni”</p> <p>„lehetőséget, amit”</p> <p>„fáradtságot, amit érted tettek”</p>	<p>„betekintést a személyiségére”</p> <p>„kiprovokálja az olvasó szimpátiáját vele szemben”</p> <p>„annyi gondozást sem fordítanak felé”</p> <p>„emberszámba kerül”</p> <p>„szolgált modellként a Csibe-novelláknak”</p> <p>„felgyullad a ház”</p> <p>„sanyarú sorsát az árvaságról”</p> <p>„neutrálisan áll a dologhoz”</p> <p>„kegyetlenkedésekkel zsúfolt sorsát”</p> <p>„mindegyik család csak a maguk jólétével foglalkozik”</p> <p>„kevés párbeszéd”</p>	<p>„megbűnhődte a sorsot”</p> <p>„itt éli sanyarú sorsa minden napjait”</p> <p>„attól, hogy szegény, még tudja az illemet és a tiszteletadást”</p> <p>„tetteinkkel és annak következményeivel”</p> <p>„Gyurka és Árvácska nem a saját döntésük miatt jutott könyörtelen sorsra”</p> <p>„a sorsuk irányítják az életüket”</p>	<p>„lelkiismerete nem engedte volna meg számára”</p> <p>„jött el sikere”</p> <p>„házasság termelte a feszültséget”</p> <p>„vágyja a külvilág kifejezését”</p> <p>„übersmetschet mutat”</p> <p>„utalást nyerhet”</p> <p>„hagyományt kivetve”</p> <p>„asszociációkon, mely”</p> <p>„átélte a háború borzalmait és szembefordult vele”</p> <p>„apró szépségeit, ami felett egyébként elsiklott volna”</p>

kezdők		végzős		Pásztor 1996
elvi kérdés	tanácsadó beszéd	műelemzés	érvelés	
nyelvhelyesség és világosság				
<p>„tudatlan életforma” „jól szakképzettek” „elemeztem ki” „az embernek vannak más problémái, melyek idegessé teszik az embert” „a gyerekek általában megkeserítőnek nevezhető tantárgya” „az egész társaság – beleértve a tanár – hangulatát” „de később ez jól fog jönni” „szerencsére ez a mai világban nem szükséges” „de ezt, hogy utaztunk” „vagy alsóban vagy felsőben is akár” „amit könnyen megjegyeznek és érdekes” „fejlődik az agyunk és nem szabad, hogy elbutuljon” „ott a telefon vagy más és meg tudja csinálni” „vagy akkor hol lennénk, amíg szüleink”</p>		<p>„úgymond becézi” „szereplőn keresztül beleszövi véleményét” „belelátunk a fejébe” „hatása a kislányon csattan” „a műben ezért játszódik Árvácska sorsa nagy szerepet” „ellene van az egész kihasználásnak” „egyéni idézetes példakkal is alátámasztottam” „árnyaltan az író állásfoglalását az olvasó számára”</p>	<p>„a tárgyalásnak azért kellett megtörténni” „negatív élményekkel töltötték fel” „le van korlátozva” „csak politikai célokra használták ki őket” „egy álhalál által ki tudott jutni a polgári világból” „hatással van a jövőnkre nézve” „saját száműzetésében” „az olvasónak gyakori lehet az abszurd/ groteszk helyzet” „feltörekvő zsidóüldözés” „velük való történéseket” „mindig egyre rosszabb bánásmódban részesül” „felnőtti gondolkodás” „Isten által kibocsátott sors” „a nevelő-szülők rossz, hanyatló viselkedése miatt válik könyörtelen sorssá”</p>	<p>„hullámzóan egymást váltogatva szólítja meg, sőt fel” „neveinek elsői között” „fől kell tárnia kortársai előtt az idők szavát” „nyíltan mutat a leírtakra” „rátér önmagára” „ahogy cseperedik felfelé” „kiugrik a szakasz” „kifakasztották hangját” „sokban függ a személy reagálásától” „az ösztönélet több gátlás alá esik” „kihangsúlyozza” „az egyéniség vállalása kidomborodik” „bemutatásával jelzi az író, hogy ez az ember még jelentős szerepet kap” „fájdalmát hozza föl” „holtában vágyik magának elismerést” „belekiált a világba a közhangulattól különböző véleményével”</p>

kezdők		végzős		Pásztor 1996
elvi kérdés	tanácsadó beszéd	műelemzés	érvelés	
	<p>„ezek apró örömök, de nekem elég”</p> <p>„lehet, hogy nem, de akkor ezt ne hagyd annyiban”</p> <p>„most alakul ki, kivel vagy ki lesz az a társaság, akivel 30 évesen is összejártok”</p> <p>„megtanít különböző dolgokat elviselni vagy akár leplezni azt”</p> <p>„itt hagynád az itteni dolgaidat”</p> <p>„örülj annak, hogy ott tudod folytatni azt, amit szeretsz”</p> <p>„elmondok egy idézetet, amit Iszokratész mondott”</p> <p>„minden nagy művész, még az is, aki nem az”</p> <p>[az orvos] „élete végéig tanul. Minden műtéttel tudnak újakat megtapasztalni.”</p> <p>„megpróbálok felállni, és nem egyszerűen eldobni azt, amit elkezdett”</p> <p>„nem számítanak a szüleid anyagi helyzete”</p> <p>„Bizonyítsd be, hogy menni fog”</p> <p>„Elhiszem, hogy sokat kell tanulnod, és nagyon nehéz, főleg egy kollégiumban”</p>	<p>„átugrik Dudásnéra”</p> <p>„parasztias beszéde”</p> <p>„káromkodó beszédstílusát”</p> <p>„Móricz Zsigmond elbeszélője”</p> <p>„illúziórombolással bombázza az olvasót”</p> <p>„magát a nézőpontot lebegteti”</p> <p>„szemszögükre vált”</p> <p>„az ő szemléletükből láthatjuk a történéseket”</p> <p>„egy egyenes függő beszédre vált át”</p> <p>„mindentudó tudással rendelkezik”</p> <p>„ugrálunk a nézőpontok között”</p> <p>„nyelvtani szempontból két részre osztható: párbeszéd és elbeszélés”</p> <p>„a nagyságos felé próbál civilizáltan beszélni”</p> <p>„próbálja Csörét felfesteni”</p>	<p>„első szám egyes személy”</p> <p>„falusi szavakat”</p> <p>„bele-törődik sorstudatába”</p> <p>„belső nézőpontos elbeszélés”</p> <p>„tudatalatti dolog”</p> <p>„fel kell hagynia egyéniségével”</p> <p>„revizionőr”</p>	<p>„fejletlen infrastrukturális adottságok”</p> <p>„ez mitikus képet rajzol”</p> <p>„idősikokra osztott költemény”</p> <p>„szorosan körülölelte a természet ténykedését”</p>

kezdők		végzős		Pásztor 1996
elvi kérdés	tanácsadó beszéd	műelemzés	érvelés	
alakzatok; ismétlés				
<p>„nincs ideje, türelme, energiája elmagyarázni, hogy mit, miért, hogyan” „ott éljük le a gyerekkorunkat, ott nevelődünk, ott szocializálódunk” „Az iskolai évek során jövünk rá arra, hogy mik is szeretnénk lenni, hogy mi az, ami igazán érdek minket, ott jövünk rá, hogy mit is szeretnénk kezdeni az életünkkel.”</p>	<p>„Nincs munkád, nincs párod, nincs tulajdonképpen semmi” „meg kell szenvedni és meg is éri szenvedni” „többet és többet” „minden ...minden” „sok stressz, sok időt igényel”</p>	<p>„hosszú-hosszú párbeszéddek” „nagyon örült, sőt rettentően örült neki”</p>	<p>„kínok kínját” „sorsa másoktól függ, mások döntenek helyette”</p>	<p>„nem elég..., nem elég...” „milyen..., milyen..., milyen...” „megszületik a regény, megszületik a valóságábrázolás, és kialakul az állandó, érdeklődő olvasótábor” „Vádolni kell, perelni, milliók felé fordulni, nem zárkózni gyávaágból vagy megrettenésből sehová.”</p>
alakzatok; kérdés				
<p>„És mi van a házi feladattal?” „Miért nem elég csak a tanulás?”</p>	<p>„Hova lett ez az öröm?” „Akarod te, hogy ne kapj munkát?” „Miért nem szeretnél idejárni?” „Ki ne vágya az egyetemi évekre?” „Milyen élet lenne az, ha többé nem tudnánk beszélgetni?”</p>	<p>„A szeretete Csibe iránt lehetett olyan erős, hogy miatta akarjon megváltoztatni egy társadalmat?”</p>	<p>„De vajon el lehet-e ítélni egyértelműen egy előre meghatározott életpálya miatt ilyen tette kényszerült embert?” „Számomra talán nem is az a kérdés, hogy létezik-e sors, hanem hogyha létezik, ki irányítja?”</p>	<p>„Hová tűnt a diákos humorú költő?” „Mi lehet erre a paradoxnak tűnő kijelentésre a válasz? Semmi más, csak az Ifjúság”.</p>

kezdők		végzős		Pásztor 1996
elvi kérdés	tanácsadó beszéd	műelemzés	érvelés	
ellentét kifejezése				
<p>„nem szeretem, de segít nekem” „jó iskolába járni annak ellenére, hogy nem szeretünk” „akár hisszük, akár nem”, „a világ nem lenne világ” „Aki nem járhatna vagy nem fejezhetné be a sulit, mi lenne belőlük?”</p>	<p>„Szerencsés vagy, hogy itt tanulhatsz, és most mégis feladnád? Te nem ilyen vagy.” „Ha nincs kedved, csináld kedv nélkül.”</p>	<p>„nyáron, meleg időben kezdődik, a végén pedig a hideg hó lepi el hamvait” „hiába árva és tudatlan, mégis érzékeny és próbál megfelelni” „A történet a kislány halálával végződik, ám ez neki a megváltást jelenti.”</p>	<p>„Lehetnek olyan tetteink is, amivel magunknak jót teszünk, de közben valaki más szenved, vagy fordítva, és amivel másnak jót teszünk, azzal magunknak kárt okozunk. Ez fordítva is igaz, lehet, hogy valaki rossz és helytelen életet él, ám sorsa mégis a lehető legjobban fog alakulni” „Azzal, hogy ölt, szenvedett, azzal pedig, hogy feladta magát, békét talált” „embert ölt, mert embertelenül bántak vele” „döntéseink hozzák a sorsunkat, de nem írják azt”</p>	
mondások				
<p>„a tudás hatalom”</p>	<p>„az élet cseppet sem fenékgig tejfel”, „fél munka nem munka”, „ami könnyen jött, az könnyen megy”, „soha nem szabad feladni”, „a tudás az élet éltetője”</p>	<p>„kibújt a szög a zsákból”</p>	<p>„A tettek kovácsolják az ember sorsát”, „segíts magadon”, „csöbörből vödörbe került”</p>	

kezdők		végzős		Pásztor 1996
elvi kérdés	tanácsadó beszéd	műelemzés	érvelés	
metafora				
	<p>„végigsegítenek az úton”</p> <p>„bukkanók az életben”</p> <p>„Mérföldkő elhagyása veszélyes utakra vezet”</p> <p>„a nehezebb utat választottad”</p> <p>„nehéz a cél felé az út”</p> <p>„nehéz úton lehet megszerezni”</p> <p>„a helyes útra terelnem”</p> <p>„legyőztél egy akadályt”</p> <p>„az élet puzzle-darabkája”</p> <p>„a tudásnak a tükrében”</p> <p>„megnyissa a kaput a jövő előtt”</p>	<p>„sodródni az árral”</p> <p>„melyik úton kell haladnunk”</p> <p>„út, amit az ember az élete során végigjár”</p> <p>„a tettek mezejére lépett”</p>	<p>„kis, törékeny állatka”</p> <p>„ez az állatiasságra utal”</p> <p>„ez a bélyeg benne csörgedezett az ereiben”</p>	<p>„sehol sem tudott gyökeret verni”</p> <p>„a lehetséges út kutatása”</p> <p>„a magány szellemi értékek táptalaja”</p> <p>„a Tihanyi Ekhóhoz írt költemény a középút”</p> <p>„fájó pont maradt”</p> <p>„kulcs lehet”</p> <p>„építőeleme”</p> <p>„Költészete pedig túljutott már a nagy fordulóponton, melytől kezdve mind hangvétele, mind költői módszere átalakult”</p> <p>„költészete csúcsát jelentik”</p> <p>„Mivel nem tudott megküzdeni az életét irányító erővel, megpróbálta a maga hasznára fordítani, s kibékíteni a hullámokat”</p> <p>„az óda köveit átlépi”</p> <p>„Lillát, az örökké benne égő képet”</p>

M 8.: A SZÓBELI VIZSGA ÉRTÉKELÉSÉHEZ HASZNÁLT SZEMPONTOK

Szempont	Középszint	Emelt szint
nyelvhasználat	43	45
szakszókincs	41	45
világos felépítés	38	41
lényegkiemelés	32	35
tárgyi tudás	31	33
témataartás	29	31
logikus	28	28
feladatmegértés	22	24
rendszerezett	19	18
problémaérzékenység	18	19
gondolatgazdagság	16	14
tájékozottság	15	16
világosság	14	13
forráshasználat	12	10
sokszínűség	11	12
témakifejtés	9	9
összefüggések	9	6
érvelésmód	9	9
előadásmód	9	9
beszédtechnika	8	7
eszközhasználat	6	3
stílus	3	3
szabatosság	2	2
példák	1	1

A VIZSGÁLT ÉRETTSÉGI TÁRGYAK

Angol célnyelvi civilizáció
Belügyi rendészeti ismeretek
Bibliaismeret - Hit Gyülekezete
Biológia
Cigány kisebbségi népismeret
Dráma
Egészségügyi alapismeretek
Elektronikai alapismeretek
Élelmiszeripari alapismeretek
Ember- és társadalomismeret, etika
Evangélikus hittan
Faipari alapismeretek
Filozófia
Fizika
Földrajz
Francia célnyelvi civilizáció
Gépészeti alapismeretek
Hangkultúra
Horvát népismeret

Horvát nemzetiségi nyelv és irodalom
Informatika
Informatikai alapismeretek
Katolikus hittan
Kémia
Kereskedelmi és marketing alapismeretek
Könnyűipari alapismeretek
Környezetvédelmi-vízgazdálkodási alapismeretek
Közgazdasági alapismeretek (elméleti gazdaságtan)
Közlekedési alapismeretek (közlekedés-üzemvitel)
A magyar népzene alapjai
Magyar nyelv és irodalom
Matematika
Mezőgazdasági alapismeretek
Mozgóképkultúra és médiaismeret
Művelődési és kommunikációs alapismeretek
Művészettörténet
Német célnyelvi civilizáció
Német nemzetiségi népismeret
Német nemzetiségi
Népművészet
Nyomdaipari alapismeretek
Oktatási alapismeretek
Olasz célnyelvi civilizáció
Orosz célnyelvi civilizáció
Református hittan
Rendészeti alapismeretek
Román népismeret
Román nyelv és irodalom
Spanyol célnyelvi civilizáció
Szerb népismeret
Szerb nyelv és irodalom
Szlovák célnyelvi civilizáció
Szlovák népismeret
Szlovák nyelv és irodalom
Szlovén népismeret
Szociális alapismeretek
Társadalomismeret
Természettudomány
Testnevelés
Történelem
Utazás és turizmus
Ügyviteli alapismeretek
Vegyipari alapismeretek
Vendéglátás-idegenforgalom alapismeretek

FELHASZNÁLT IRODALOM

- L. Aczél Petra 2004. *Retorika. A szóból épült gondolat. Gyakorlókönyv*. Korona Kiadó, Budapest.
- Aczél Petra 2009. *Új retorika*. Kalligram, Pozsony.
- Adamik Tamás 1998. A szöveg értelmezése. In: *Bevezetés az ókortudományba I. kötet*. KLTE BTK, Debrecen, 37–65.
- Adamik Tamás 1998b. *Antik stíluselméletek Gorgiastól Augustinusig*. Seneca Kiadó, Budapest.
- Adamik Tamás 2000. *Az antik retorika rendszere és változásai az időben*. A. Jászó Anna – L. Aczél Petra szerk. A régi új retorika. Trezor Kiadó, Budapest. 11–37.
- Adamik Tamás főszerk. 2010. *Retorikai lexikon*. Kalligram Kiadó, Pozsony.
- Adamikné Jászó Anna – Hangay Zoltán 1999. *Nyelvi elemzések kézikönyve. Grammatika és jelentéstan tanároknak, tanítóknak, diákoknak*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2004. *Retorika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2003. *A retorika fogalma, helye és feladata*. Magyartanítás 44. évfolyam, 1. szám, 21–25.
- Adamikné Jászó Anna 2004. *Retorika és esszéírás*. Magyartanítás, 45. évfolyam, 3. szám, 20–28.
- A. Jászó Anna – Aczél Petra szerk. 2004. *A szónoki beszéd kidolgozása*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2006a. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2006³. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2006b. *33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére – az esszéírás tanításával – a középiskolás korosztálynak*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2012. *A retorikai elemzésről*. In: *Beszédtudomány. Az anyanyelv-elsajátítástól a zöngelkedési időig*. Markó Alexandra szerk. ELTE BTK–MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 171–191. és Raácz Judit – Tóthfalussy Zsófia Sarolta szerk. 2012. *A retorikai elemzés*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest, 83–101.
- Adamikné Jászó Anna 2013. *Klasszikus magyar retorika*. Holnap Kiadó, Budapest.

- Alföldy Jenő 2012. *A Magyar Napló új segélyszolgálat a közép- és emelt szintű érettségéhez magyarból – vizsgázóknak és vizsgáztatóknak.* Magyar Napló, 24. évfolyam, 11. szám, 63.
- Alszeghy Zsolt – Sík Sándor 1928. *Retorika a gimnázium, reálgimnázium és reáliskola V. osztálya számára.* Szent István Társulat, Budapest.
- Anderson, Thayne – Forrester, Kent 1992. *Reading, then Writing. From Source to Essay.* McGraw-Hill Inc. New York, St. Louis etc.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2005. *Magyar nyelv és kommunikáció a nyelvi előkészítő évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2010. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 9–10. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2010. *Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 9. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2010. *Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 10. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2010. *Magyar nyelv és kommunikáció a nyelvi előkészítő évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2003. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2003. *Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 11. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2003. *Magyar nyelv és kommunikáció. Munkafüzet a 12. évfolyam számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Aristotle 2004b. *Topiques.* Traduit par J. Tricot, Vrin, Paris.
- Aristoteles 2012. *Rhetorik.* Übersetzt und herausgegeben von Gernot Krapinger. Reclam, Stuttgart.
- Aristoteles 2004a. *Topik.* Übersetzt und kommentiert von Tim Wagner und Christof Rapp. Reclam, Stuttgart.
- Arisztotelész (Arisztotelész) 1961. *Organon I.* Rónafalvi Ödön és Szabó Miklós ford. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Arisztotelész 1974. *Poétika.* Sarkady János ford. Magyar Helikon, Budapest.
- Arisztotelész 1999. *Rétorika.* Adamik Tamás ford. Telosz Kiadó, Budapest.
- Arnold, Matthias 1993. *Toulouse-Lautrec.* Kulturtrade Kft., Budapest.
- Augustinus (Szent Ágoston) 2012. *A keresztény tanításról.* ford. Városi István, Böröczki Tamás. Kairosz Kiadó, Budapest.

- Babits Mihály 1978. *Irodalmi nevelés. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára.* In: Belia György szerk. *Esszék, tanulmányok I.* Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 87–99.
- Bahmer, Lonni 1991. *Antike Rhetorik und kommunikative Aufsatzdidaktik.* Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich, New York.
- Bakács–Vincze 1926. *Magyar olvasókönyv a prózai írásművek elméletével. Felső kereskedelmi iskolák I. évfolyam.* Athenaeum, Budapest.
- Balassa József szerk. 1895². *Magyar olvasókönyv I–II.* Lampel Róbert cs. és kir. udvari könyvkereskedés kiadása.
- Baranyai Erzsébet – Lénárt Edit 1959. *Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. A kritikai gondolkodás fejlesztése. Pécsi Tudományegyetem, Pécs–Budapest.
Letölthető forma: http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf. Letöltés ideje: 2014. szeptember 20.
- Bartsch, Tim-Christian – Hoppmann, Michael – Rex, Bernd F. – Vergeest, Markus 2013. *Trainingsbuch Rhetorik.* Ferdinand Schöningh, Paderborn
- Bayer, Klaus 2007. *Argument und Argumentation. 2. Auflage.* Vandenhoeck&Ruprecht, Göttingen.
- Becker-Mrotzek, Michael – Böttcher, Ingrid 2014. *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen.* Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin.
- Bem, D. – Smith, E. – Atkinson, R. 1994. *Pszichológia.* Osiris–Századvég, Budapest.
- Bencze Lóránt 2000. A szó varázsa és válsága. In: A. Jászó Anna – L. Aczél Petra szerk. *A régi új retorika.* Trezor Kiadó, Budapest. 37–53.
- Bencze Lóránt 2003. Stephen Toulmin és a bizonyítás természete. Érvelés a modern demokráciában. In: A. Jászó Anna – Aczél Petra szerk. *A modern retorikai bizonyítás.* Trezor Kiadó, Budapest. 13–29.
- Benczédi József 2008. *Retorika. Gyakorlati útmutató.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Bernstein, Basil 1975. *Nyelvi szocializáció és oktathatóság.* In: Pap M. – Szépe Gy. szerk. *Társadalom és nyelv.* Gondolat, Budapest, 393–431.
- Bitzer, Lloyd F. 1968. *The Rhetorical Situation.* Philosophy and Rhetoric, 1, 1–14.
- Blair, Hugh 1787. *Lectures on Rhetoric and belles lettres. Vol. I–III.* University of Edinburgh, Strachan & Caddell, London–Edinburgh.

- BOLONYAI GÁBOR szerk. 2001. *Antik szónoki gyakorlatok*. Typotex, Budapest.
- Bóna Judit 2009. *A szónoki rögtönzés*. In: A. Jászó Anna szerk. *A testbeszéd és a szónoklat*. Trezor Kiadó, Budapest. 26–31.
- Bóna Judit 2008. A Kazinczy Ferencről elnevezett szép magyar beszéd verseny 2008-as döntőjének tanulságai: az írott szöveg meghangosítása és a gyakori hibák. In: *Beszédkutató 2008*. szerk. Gósy Mária. MTA Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium. Budapest. 242–245.
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum Kft. Budapest.
- Bozsik Gabriella – Dobóné Berencsi Margit – Zimányi Árpád 2006. *Anyanyelvi tantárgy-pedagógiánk vázlatja*. A 2., bővített kiadás változatlan utánnomása. EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Brinton, Alan 1981. *Situation in the Theory of Rhetoric*. *Philosophy and Rhetoric*, 14, 234–248.
- Brohm, Michael 2012. *Motivation lernen*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Burke, Kenneth 1969a. *A Grammar of Motives*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London.
- Burke, Kenneth 1969b. *A Rhetoric of Motives*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London.
- Connor, Ulla 1996. *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne.
- Connors, Robert J. 1997. *Composition–Rhetoric. Backgrounds, Theory and Pedagogy*. University of Pittsburg Press, Pittsburg.
- Consigny, Scott 1974. *Rhetoric and Its Situation*. *Philosophy and Rhetoric*, 7, 174–186.
- Corbett, Edward P. J. (ed.) 1969. *Rhetorical analyses of literary works*. Oxford University Press, New York, London, Toronto.
- Cornificius 2001. *A C. Herenniusnak ajánlott retorika*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Csapó Benő 1998. *Az új tudás képződésének eszközei: az induktív gondolkodás*. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. Budapest. 191–221.
- Csapó Benő – Csirikné Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor 1987. *A nyelvi-logikai műveletrendszer fejlettsége 14 éves korban*. *Pszichológia* 7. évfolyam, 4. szám, 521–544.
- Csapó Benő – Kárpáti Andrea 2002. *Műveltség az ezredforduló után. Az oktatás fejlesztésének feladatai*. In: Csapó Benő szerk. *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 299–311.
- Csikósné Monostori Erzsébet – Jerneiné Mezey Klára 2007. *Fogalmazás lépésről lépésre 1. Munkatankönyv 2–4. osztályosok számára*. 13. kiadás. Mozaik Kiadó, Szeged.

- Csikósne Monostori Erzsébet – Jerneiné Mezey Klára 2007b. *Fogalmazás lépésről lépésre 1. Munkatankönyv 4–6. osztályosok számára*. 10. kiadás. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Csikósne Monostori Erzsébet – Jerneiné Mezey Klára 2005. *Szövegtanoda. Fogalmazás feladatgyűjtemény 3. osztályos tanulók részére*. 5. kiadás. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Csikósne Monostori Erzsébet – Jerneiné Mezey Klára 2006. *Szövegtanoda. Fogalmazás feladatgyűjtemény 4. osztályos tanulók részére*. 5. kiadás. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Csokonai-Illés Sándor 2010. *Babits Mihály és Fogaras*. Argumentum, Budapest.
- Deme László 1975. *Bevezető. A szövegalkotás szerkezeti-szerkesztési kérdései*. In: Deme László (összeállította): *Szónokok, előadók kézikönyve*. Kossuth Könyvkiadó. Budapest. 9–24.
- Descartes, René 1992. *Értekezés a módszerről*. Ikon Kiadó, Budapest.
- Detel, Wolfgang 2011. *Grundkurs Philosophie. Band 1. Logik*. Reclam, Stuttgart.
- Dörpinghaus, Andreas – Helmer, Karl hrsg. 2004. *Topik und Argumentation*. Königshausen&Neumann, Würzburg.
- Drösser, Cristoph 2012. *Der Logik-Verführer*. Rowohlt Verlag, Hamburg.
- Dufief, Anne-Simone 1995. *S'exprimer avec logique*. Hatier, Paris.
- Eckhouse, Barry 1999. *Competitive Communication. A Rhetoric for Modern Business*. Oxford University Press, New York, Oxford.
- Emelt szintű írásbeli érettségi vizsga magyar nyelv és irodalomból. Feladatlap és javítókulcs*.
Letöltés ideje: 2014. szeptember 20.
http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettségi_2011/e_magyar_11maj_ut.pdf
- Enos, Theresa Jarnagin ed. 1996. *Encyclopedia of Rhetoric and Composition: Communication from Ancient Times to the Information Age*. New York, Garland Publishing.
- Érsok Nikoletta Ágnes 2006. Szóbeliség és/vagy írásbeliség. *Magyar Nyelvőr*, 130. évf. 2. szám, 165–176.
- Eschelmüller, Michele 2008. *Lerncoaching – Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter*. Verlag an der Ruhr, Mülheim.
- B. Fejes Katalin 1993. *A szintaktikai állomány természete gyermekszövegekben*. Akadémiai, Budapest.
- Fercsik Erzsébet – Raátz Judit 1994. *A nem verbális jelek az írásban*. Iskolakultúra, 4. évfolyam, 6. szám, 60–64.
- Fináczy Ernő 1906/1984. *Az ókori nevelés története*. Hornyánszky Viktor Könyvkiadó hivatala. Utánnomás: Könyvértékesítő Vállalat, Budapest.

- Fináczy Ernő 1926/1985. *A középkori nevelés története*. Hornyánszky Viktor Könyvkiadó hivatala. Utánnomás: Könyvértékesítő Vállalat, Budapest.
- Fináczy Ernő 1927/1986. *Az újkori nevelés története*. Hornyánszky Viktor Könyvkiadó hivatala. Utánnomás: Könyvértékesítő Vállalat, Budapest.
- Fischer Sándor 1975. *Retorika*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Fix, Ulla – Gardt, Andreas – Knape, Joachim 2008. *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*. 1. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin, New York.
- Galambos Rita – Grohe, Adam – Kiss László – Mikó Gábor – Takács Viktória – Vajnai Viktória 2010. *Dilemma – Disputa – demokrácia. Kézikönyv a vitakultúra fejlesztéséhez*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
- Gardner, Howard 1999. *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books, New York.
- Góbi Imre 1888. *Rhetorika a gymnasiumok VI. osztálya számára*. Franklin Társulat, Budapest.
- Golden, James L. – Berquist, Goodwin F. – Coleman, William E. 1978. *The Rhetoric of Western Thought*. Kendall/ Hunt. Dubuque. Iowa.
- Gósy Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Gould, Eric – DiYanni, Robert – Smith, William 1989. *The Act of Writing*. Random House, New York.
- Graff, Richard 2008. *Topics/Topoi*. In: *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung Band 1*. Herausgegeben von Fix, Ulla – Gardt, Andreas – Knape, Joachim. Walter de Gruyter, Berlin, 717–728.
- Grétsy László 2000. *A szóközi „invenció” összetevői avagy a nyilvánosság előtt szereplő szóköz kompetenciája*. In: A. Jászó Anna – L. Aczél Petra szerk. *A régi új retorika*. Trezor Kiadó, Budapest, 89–99.
- Hall Jamieson, Kathleen M. 1973. *Generic Constraints and the Rhetorical Situation*. *Philosophy and Rhetoric*, 6, 162–170.
- Hangay Zoltán 1993. *Iskola és anyanyelvi nevelés az ezredfordulón*. *Magyar Nyelvőr*, 117. évfolyam, 1. szám, 55–61.
- Hangay Zoltán 1974. *Mennyit lehet javítani diákjaink helyesírásán?* *Magyartanítás*, 17. évfolyam, 4. szám, 213–217.
- Hangay Zoltán 1977. *Magyar nyelvi kísérleti tantárgytervezetek szakközépiskolák számára*. *Magyartanítás*, 20. évfolyam, 1. szám, 12–18.

- Hangay Zoltán 1985. *A jelentéstan a magyartanításban*. Magyartanítás, 28. évfolyam, 1. szám, 30–35.
- Hangay Zoltán 1996. *Milyen legyen a kisiskolások anyanyelvi programja a helyi tantervben?* Magyartanítás, 37. évfolyam, 4. szám, 3–6.
- G. Havas Katalin 2002. *Így logikus!* Szent István Társulat, Budapest.
- Hedge, Tricia 2005². *Writing*. Oxford University Press. Oxford, New York etc.
- Herrmann, Markus – Hoppmann, Michael – Stölzgen, Karsten – Taraman, Jasmin 2012.² *Schlüsselkompetenz Argumentation*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Hongre, Bruno – Eterstein, Claude – Joyeux, Micheline – Lesot, Adeline 1999. *Le texte argumentatif*. Hatier, Paris.
- Horváth Lajos 2008. *A nyilvános beszéd*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna (szerk.) 1998. *Anyanyelvi tudástérkép. Mérés, értékelés, vizsgálat. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Hunya Márta 1998. *A disputa programról*.
http://www.kka.hu/_soros/kiadvany.nsf/44cfa372d3c5a279c1256e9600682640/dfd9dd049983bfb3c1256e1900651f43?OpenDocument Letöltés ideje: 2014. szeptember 20.
- Imre Angéla 2007. *Az anyanyelv-elsajátítás vizsgálata*. In: Gósy Mária szerk. *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol, Budapest, 58–69.
- Jordánné Tóth Magdolna 2011. *Kreatív írás. Fogalmazási tankönyv 3. osztályosoknak*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kerettanterv a magyar nyelv és irodalom tanításához* (2000)
<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/gimnazium>, Letöltés: 2014. szeptember 20.
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. osztálya számára, Kerettanterv a szakközépiskolák számára*. <http://kerettanterv.ofi.hu/> Letöltés 2014. szeptember 20.
- Kernya Róza 1988. *A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kindrick, Robert L. – Olpin, Larry R. – Patterson, Frank M. 1980. *A New Classical Rhetoric*. Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque–Toronto.
- Koltai Virgil 1909³. *A prózai írásművel elmélete (retorika) és olvasmányok*. Athenaeum, Budapest.
- Kopperschmidt, Josef 2008. *Rhetorik der deutschsprachigen Länder: vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. In: *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch*

- historischer und systematischer Forschung Band 1*. Herausgegeben von Fix, Ulla–Gardt, Andreas– Knape, Joachim. Walter de Gruyter, Berlin, 146–164.
- Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák*
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_hu.htm Letöltés: 2014. szeptember 22.
- Kunzmann, Peter – Burkard, Franz Peter – Wiedmann, Franz 1999. *Filozófia*. Athenaeum, Budapest.
- Lawton, Denis 1974. *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Gondolat, Budapest.
- Lemeunier, Aude 2008. *La dissertation en français*. Hatier, Paris.
- Lynn, Steven 2010. *Rhetoric and Composition*. Cambridge University Press, Cambridge–New York.
- Magassy László 1995. *Fogalmazástan 10–16 éveseknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Magassy László – Magassyné Molnár Katalin 1995. *Fogalmazási gyakorlatok 10–16 éveseknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Magyar Értelmező Kéziszótár*. 1972. Juhász József, Szöke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Major Hajnalka 2011a. *Reflektálás egy jelenségre - retorikai szempontból: Az emelt szintű magyar nyelvi és irodalmi érettségi érvelési feladatának vizsgálata*. Anyanyelv-pedagógia, 4. évfolyam, 4. szám.
- Major Hajnalka 2011b. *Retorika és fogalmazástanítás*. In: Raátz Judit – Tóthfalussy Zsófia szerk. *A filozófia és a szónoki beszéd*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Margitay Tihamér 2007. *Az érvelés mestersége*. Typotex, Budapest.
- Marrou, Henri Irénée 1977. *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- Máthé Dénes 2006. *Retorika a bölcsészeti oktatásban*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Molinié, Georges 1992/2009. *Dictionnaire de rhétorique*. Le Livre de Poche, Paris.
- Molnár Edit Katalin 1996. *Három kognitív pszichológiai fogalmazásmodell*. Magyar Pedagógia, 96. évfolyam, 2. szám, 139–156.
- Molnár Edit Katalin 2000. *A fogalmazási képesség fejlődésének mérése*. Iskolakultúra, 10. évfolyam, 8. szám, 49–59.
- Molnár Edit Katalin 2001. *Fogalmazás és tanulás*. In: Neveléstudomány az ezredfordulón: tanulmányok Nagy József tiszteletére. Tankönyvkiadó, Budapest, 225–234.
- Molnár Edit Katalin 2002. *Az írásbeli szövegalkotás*. In: Csapó Benő szerk. *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 193–216.

- Molnár Edit Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet 2003. *Tanulás és nyelvi fejlesztés*. Iskolakultúra, 13. évfolyam, 10. szám, 53–57.
- Molnár Edit Katalin 2009. *Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben*. Anyanyelv-pedagógia, 2. évfolyam, 1. szám.
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Nagy Károly 2013. *Egy XIX. századi (kéziratos) győri bencés prédikáció retorikai elemzése*. In: Raátz Judit – Tóth Etelka szerk. *Az egyházi retorika*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest.
- Négyesy László 1895. *Szerkesztéstan a Gymnasium V. osztálya számára*. Budapest.
- Négyesy László 1901. *Retorika a Gymnasium V. osztálya számára*. Budapest.
- Négyesy–Síklaki 1927. *Magyar nyelvtan a polgári fiú- és leányiskolák 1. osztálya számára*. Franklin Társulat, Budapest.
- Négyesy–Síklaki 1927. *Magyar nyelvtan a polgári fiúiskolák 1. osztálya számára*. Franklin Társulat, Budapest.
- Négyesy–Síklaki 1928. *Magyar nyelvtan a polgári fiúiskolák II. osztálya számára*. Franklin Társulat, Budapest.
- Nemesi Attila László 2009. *Az alakzatok a pragmatikában*. Loisir Kiadó, Szeged.
- Nemesi Attila László 2012. *Retorika és pragmatika: az implikátúra fogalmának klasszikus gyökerei*. Magyar Nyelvőr, 136. évfolyam, 3. szám, 249–272.
- Nemesi Attila László 2013. *A pragmatika mint kommunikációtudomány*. Magyar Nyelv, 109. évfolyam, 2. szám, 177–184.
- Névy László 1870. *Az írásművek elmélete, vagyis az irály-, költészet- és szónoklattan kézikönyve iskolai és magánhasználatra*. Ráth Mór bizománya Pesten.
- Névy László 1879. *Stilisztika. az irály és írásmű-szerkezet általános szabályai gymnasiumi és reáliskolai használatra*. Második, tetemesen bővített kiadás, Kókai Lajos, Budapest.
- Nemzeti Alaptanterv*. Letöltés innen:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR 2014. szeptember 20.
- Niquet, Gilberte 1996. *Écrire avec logique et clarté*. Hatier, Paris.
- Ong, Walter J. 2010. *Szóbeliség és írásbeliség*. Kozák Dániel ford. Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet – Gondolat Kiadó, Budapest.
- Orosz Sándor 1972. *A fogalmazástechnika mérésmetodológiai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oroszlány Péter 1998.³ *A tanulás tanítása*. AKG Kiadó, Budapest.

- Pásztor Bertalan szerk. 1996. *Húsz érettségi dolgozat, húsz szaktanári bírálat, húsz tárgyilagos értékelés*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Perelman, Chaïm – Olbrechts-Tyteca, Lucie 1958/2000. *Traité de l'argumentation*. Université de Bruxelles, Bruxelles.
- Perelman, Chaïm 1982. *The Realm of Rhetoric*. Translated by William Kluback. University of Notre Dame Press, Notre Dame–London.
- Pethőné Nagy Csilla 2005. *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.
- Platón 1984. *Gorgiasz*. Péterfy Jenő ford. In: Platón összes művei I. Európa Könyvkiadó, Budapest. 469–643.
- Platón 1984. *Kratülosz*. Szabó Árpád ford. In: Platón összes művei I. Európa Könyvkiadó, Budapest. 725–853.
- Platón 1984. *Phaidrosz*. Kövendi Dénes ford. In: Platón összes művei II. Európa Könyvkiadó, Budapest. 711–809.
- Platón 1994. *A lakoma, Phaidrosz*. Telegdy Zsigmond, Kövendi Dénes, Steiger Kornél ford. Ikon Kiadó, Budapest.
- Plett, H. 1987. *Retorika és stílusztika*. In: Tanulmányok az irodalomtudomány köréből, szerk. Kanyó Zoltán – Síklaki István, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 131–167.
- Plett, Heinrich F. 2001. *Einführung in die rhetorische Textanalyse*. Helmut Buske Verlag, Hamburg.
- Pseudo-Longinosz (Pseudo-Longinos) 1965. *A fenségről*. Nagy Ferenc ford. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla – Németh András 1997. *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Quintilianus, Marcus Fabius 2009. *Szónoklattan*. Adamik Tamás, Csehy Zoltán, Gonda Attila, Kopeczky Rita, Krupp József, Polgár Anikó, Simon L. Zoltán, Tordai Éva ford. Kalligram Kiadó, Pozsony.
- Raátz Judit 1994/2000. *Őn hányast adott volna?* Magyartanítás 35. évfolyam 2. szám – 41. évf. 5. szám, 40. oldal.
- Raátz Judit 2008. *A kreatív írás gyakorlatai*. Anyanyelv-pedagógia, 1. évf. 3–4. szám.
- Raátz Judit 2012. *Néhány tanács az esszéíráshoz*. Magyar Napló, 24. évfolyam, 11. szám, 64–65.
- Réthy Endréné 1998. *Az oktatási folyamat*. In: Falus Iván szerk. Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221–270.

- Részletes érettségi vizsgakövetelmények: magyar nyelv és irodalom*
http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettségi_40_2002_201201/magyar_nyelv_es_irodalom_vl.pdf. Letöltés 2014. szeptember 20.
- Révai nagy lexikona* 1912/1990. V. kötet Csata–Duc. Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság, Budapest. Hasonmás kiadás, Szépirodalmi és Babits.
- Richards, I. A. 1929. *Practical Criticism*. Harcourt, Brace and company, New York.
- Riedl Frigyes 1911. *Retorika és retorikai olvasókönyv*. 7., új tanterv szerint javított kiadás. Lampel Róbert Kk.
- Riedl Frigyes (szerk.) 1927. *Retorika a felső kereskedelmi iskolák számára*. Átdolgozta Pintér Jenő. Franklin Társulat, Budapest.
- Roberts, Celia – Street, Brian 1997/2000. *Spoken and written language*. In: *The Handbook of Sociolinguistics*. ed. Florian Coulmas. Blackwell Publishers Ltd., Oxford, 168–186.
- Róka Jolán 2010. *Retorika és kommunikáció*. In: Raátz Judit – Tóthfalussy Zsófia: *A retorika és határtudományai*. Trezor Kiadó, Budapest. 25–36.
- Rosenblatt, Louise M. 1978/1994. *The Reader, the Text, the Poem. The transactional theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville.
- Samu Ágnes 2012. *Kreatív írás*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Schirren, Thomas – Ueding, Gert hrsg. 2000. *Topik und Rhetorik*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Simon L. Zoltán 1998. *Az újrafeltárt hagyomány*. Iskolakultúra, 8. évfolyam, 11. szám, 99–102.
- Simon L. Zoltán 2005. *Frange, puer, calamos...* Antik Tanulmányok, 49. évfolyam, 1–2. sz. 97–153.
- Somi Éva 2003. *Az esszé és tanítása*. Magyartanítás 44. évfolyam, 1. szám, 3–7.
- Stockwell, Peter 2002. *Sociolinguistics. A resource book for students*. Routledge, London–New York.
- Szabó G. Zoltán – Szörényi László 1997. *Kis magyar retorika. Bevezetés az irodalmi retorikába*. Helikon, Budapest.
- Szabó Márton – Kiss Balázs – Boda Zsolt szerk. 2000. *Szövegváltozatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szálkáné Gyapay Márta 1998. *Gyakorlati retorika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szathmári István 2011. *Hogyan elemezzünk verset?* Tinta Kiadó, Budapest.
- Szikszaíné Nagy Irma 2007. *Magyar stilisztika*. Osiris, Budapest.
- Szvorényi József 1851/1870. *Ékesszólástan*. Heckenast Gusztáv, Pest.

- Szvorényi József 1868. *Kisebb magyar nyelvtana I–II*. Heckenast Gusztáv, Pest.
- Szvorényi József 1870. *Olvasmányok műfajilag rend gymnasiumok és reáltanodák használatára. Tekintettel Szvorényi József Ékesszólástanára az V. és a VI. osztály számára.* szerk. Kürucz Antal 2. javított és bővített kiadás, Lampel Róbert, Pest.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. *A magyar nyelv stilsztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Toulmin, Stephen Edelston 1964. *The Uses of Argument*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Tóth László 2006. *Az írásbeli szövegalkotás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Valaczka András 2012. *Az érettségi választható esszéfeladatairól*. Magyar Napló, 24. évfolyam, 11. szám, 66–69.
- Vass Vilmos szerk. 2009. *A kompetencia alapú fejlesztés elmélete és gyakorlata*. Apáczai Kiadó, Celldömölk.
- Verhoeven, Ludo 1997/2000. *Sociolinguistics and Education* In: *The Handbook of Sociolinguistics*. ed. Florian Coulmas. Blackwell Publishers Ltd., Oxford, 389–404.
- Vidákovich Tibor 1998. *Tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása*. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. Budapest. 191–221.
- Vatz, Richard E. 1973. *The Myth of the Rhetorical Situation*. *Philosophy and Rhetoric*, 6, 154–161.
- Vígh Árpád 1981. *Retorika és történelem*. Gondolat, Budapest.
- Wacha Imre 1994. *A korszerű retorika alapjai I-II*. Szemimpex Kiadó, Budapest.
- Wacha Imre 2000. *A retorika kompetenciái*. In: A. Jászó Anna – L. Aczél Petra szerk. *A régi új retorika*. Trezor Kiadó, Budapest. 53–88.
- Vári Péter alkotó szerk. 2003. *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Weaver, Richard 1953. *The Ethics of Rhetoric*. Henry Regnery Company, Chicago.
- Weigle, Sara Cushing 2002. *Assessing Writing*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Weimer, Wolfgang 2008. *Logisches Argumentieren*. Reclam, Stuttgart.
- Weinert, Franz E. – Kluwe, Rainer H. ed. 1987. *Metacognition, Motivation and Understanding*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, London.
- Whately, Richard 1872. *Rhetoric*. 10th edition, Charles Griffin and Co. , London.

- Willis, Hulon 1973³. *Structure, Style and Usage: Rhetoric and Reasoning*. Holt, Rinehart and Winston Inc. New York etc.
- Winterbottom, Michael 1974. *Introduction*. In: Seneca the Elder 1974. *Declamations Volume I*. (Translated by Michael Winterbottom). Loeb Classical Library. Harvard University Press, Cambridge etc. VII–XXIV.
- Wood, David 1998. *How Children Think and Learn? – The social contexts of cognitive development*. Blackwell Publishing.
- Writing Framework for the 2011 NAEP*. <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/writing/> Letöltés ideje: 2014. szeptember 20.
- Zwiers, Jeff 2004. *Developing Academic Skills in Grades 6–12*. International Reading Association, Inc.

RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE

- RL* Adamik Tamás főszerk. 2010. *Retorikai lexikon*. Kalligram Kiadó, Pozsony.
- Ret.Her.* Cornificius 2001. *A C. Herenniusnak ajánlott retorika*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- HWR* Ueding, Gert hrsg. (1992–2014) *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.