

M
A
G
Y
A
R
T
A
N
Í
T
Á
S



Deme László
(1921–2011)

2011/4.
SZEPTEMBER–OKTÓBER

TREZOR KIADÓ

1149 Budapest, Egressy köz 6. (Az Egressy út 46. mellett!)

Telefon/fax: (1) 363-0276 * E-mail: trezorkiado@t-online.hu

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Az árak 2011. december 31-ig érvényesek.

Raktári szám:	Szerző:	Cím:	Iskolai ár (Ft)	Bolti ár (Ft)
TR 0001	Cs. Nagy Lajos	Alapfokú helyesírási gyakorlókönyv 3–8. osztály	720	920
TR 0002	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 3–4. osztály	680	860
TR 0003	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési munkafüzet 3–4. osztály	420	520
TR 0005	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 5–6. osztály	680	860
TR 0006	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 7–8. osztály	720	920
TR 0007	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési munkafüzet 5–6. osztály	470	630
TR 0010/T	Magassy László	Leíró magyar nyelvtan az általános iskolák 5–8. és a nyolcosztályos gimnáziumok I–IV. osztálya számára (<i>Tartós tankönyv változat, kemény kötésben.</i>)	820	930
TR 0011	Magassy László – Magassyné Molnár Katalin	Gyakorlatok, feladatok I. magyar nyelvtanból az általános iskolák 5. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok I. osztálya számára	200	250
TR 0012	Cs. Nagy Lajos	Helyesírási munkafüzet 5–6. osztály	470	630
TR 0013	Magassy László	Gyakorlatok, feladatok II. magyar nyelvtanból az általános iskolák 6. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok II. osztálya számára	200	250
TR 0014	Magassy László	Gyakorlatok, feladatok III. magyar nyelvtanból az általános iskolák 7. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok III. osztálya számára	200	250
TR 0015	Magassy László – Magassyné Molnár Katalin	Gyakorlatok, feladatok IV. magyar nyelvtanból az általános iskolák 8. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok IV. osztálya számára	200	250
TR 0016	Cs. Nagy Lajos	Helyesírási gyakorlókönyv	1050	1300
TR 0017	Hangay Zoltán	Magyar nyelvi gyakorlókönyv	1050	1300
TR 0018	Cs. Nagy Lajos	Magyar nyelvi munkafüzet 1–2. osztály	550	650
TR 0019	Cs. Nagy Lajos	Helyesírási munkafüzet 7–8. osztály	550	650
TR 0021	Tánczos K.	Középiskolába készülök! Gyakorlókönyv magyar nyelvből	840	950
TR 0022	N. Császi Ildikó	Példaszövegek a magyar nyelvtan tanításához 2–8. osztály	630	750
TR 0023	Cs. Nagy Lajos	Helyesírási munkafüzet 3–4. osztály (<i>Átdolgozott, bővített, színes nyomású kiadás; szerepel a tankönyvjegyzéken.</i>)	960	1100
TR 0024	Cs. Nagy Lajos	Nyelvtani elemzési munkafüzet 7–8. osztály (<i>Átdolgozott kiadás</i>)	550	750

MAGYARTANÍTÁS

2011. 4. szám

LII. évfolyam

Lektorált módszertani folyóirat.

A megjelenő cikkeket a szerkesztőbizottság két tagja vagy két felkért külső szakember lektorálja.

Megjelenik elektronikus formában (e-mail-mellékletben megküldött pdf-állományként) évente ötször:

január, március, május, szeptember és november hónapban.

A korábbi számok hozzáférhetők az alábbi webhelyen:

<http://www.magyardanitas.fw.hu>

Szerkesztő:

A. Jászó Anna

Szerkesztőbizottság:

Adamik Tamás, Benczik Vilmos,
Hangay Zoltán, Merényi Hajnalka,
Raátz Judit, Zimányi Árpád

A szerkesztőség címe:

Budapest, Eötvös u. 77. 1153

Telefon/fax: 306-4234

E-mail: postmaster@adamir-retor.t-online.hu

* * *

Kiadja a Trezor Kiadó

A kiadó címe:

Budapest, Egressy köz 6. 1149

Telefon/fax: (1) 363-0276, e-mail: trezorkiado@t-online.hu

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Felélő kiadó:

A Trezor Kiadó igazgatója

ISSN 0464-4999

Az elektronikus kiadás előfizetési díja 2011-re: 1000 Ft

A folyóirat megrendelhető a Trezor Kiadó címén, levélben, e-mailben, telefonon vagy telefaxon. Fizetés a megrendelést követően megküldött számla alapján csekken vagy átutalással.

TARTALOM

BÚCSÚ

B. Fejes Katalin: Búcsú.

Deme László (1921–2011) 2

Kerekes Barnabás: Deme László professzor úr emlékére (1921–2011)..... 4

A RETORIKAI ELEMZÉSÉRŐL

Deme László emlékére

Edward Corbett: Irodalmi művek retorikai elemzései (A. Jászó Anna fordítása)..... 6

Bolonyai Gábor: Szókratész és a retorika.....18

Porczel Beáta versenybeszéde.....22

Fercsik Erzsébet: „Az egész beszéd szavakon és gondolatokon áll vagy bukik.”
Porczel Beáta beszédének elemzése23

Székely Csilla Kinga versenybeszéde27

Pethő József: A stílus szerepe a szónoki beszédben. Székely Csilla Kinga beszédének elemzése28

Szemponstör a retorikai elemzéshez29

MŰHELY

Miklós Katalin: Gondolatok az osztálytermi kommunikáció sajátosságairól.....30

NYELVMŰVELÉS

Zimányi Árpád: Az iskolák névadásáról33

KÖNYVBEMUTATÓ

Buvári Márta: Vészharang. Állítsuk meg a kiejtés romlását!35

KÖNYVSZEMLE

Kelemenné Széll Zsuzsanna: Méhes Edit – Dr. Raátz Judit (szerk.): Szövegértés lépésről lépésre36

ÖTLETTÁR

Raátz Judit rovata.....39

E számunk szerzői:

Bolonyai Gábor, egyetemi tanár, ELTE BTK ♦ Buvári Márta, nyelvész, Budapest ♦ B. Fejes Katalin, egyetemi magántanár, SZTE BTK ♦ Fercsik Erzsébet, vendégprofesszor, Károly Egyetem, Prága ♦ A. Jászó Anna, egyetemi tanár, ELTE BTK ♦ Kelemenné Széll Zsuzsanna, tanár, Budapest ♦ Kerekes Barnabás, tanár, Budapest ♦ Miklós Katalin, egyetemi hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem, Társadalomtudományi Kar ♦ Pethő József, főiskolai tanár, Nyíregyházi Főiskola ♦ Zimányi Árpád, főiskolai tanár, Eszterházy Károly Főiskola, Eger

B. Fejes Katalin

Búcsú Deme László (1921–2011)

Nem a jelen idejű gyász emelkedettsége, hanem tizenöt évvel ezelőtt, Deme László 75. születésnapja szegedi köszöntésének tanítványi meghittsége mondatta ki egyik kedves volt tanítványával, Bagi Ádámné középiskolai tanárral alábbi közös meggyőződésünket:

„Nemcsak Szegeden, hanem az egész magyarok, magyar nyelvű, magyar iskolájú Kárpát-medencei térségben, igen sok magyartanár és magyar tanár mondhatja nagy tisztelettel, és írhatja csupa nagybetűvel legkiválóbb TANÍTÓJÁNAK DEME LÁSZLÓT.” (Vö. B. Fejes – R. Molnár 1996. 11)

Deme László 1921-ben született Pécelen. A Pázmány Péter Tudományegyetemen 1943-ban szerzett diplomát. Ezután az egyetem, majd az MTA Nyelvtudományi Intézetének munkatársa lett. 1965-től 1969-ig a pozsonyi Komensky egyetemen vendégprofesszor, 1970-től 1981-ig a József Attila Tudományegyetem Általános és Alkalmazott Nyelvészetének, majd a Magyar Nyelvészeti Tanszéknek tanszékvezető tanára volt. Közalkalmazotti pályafutását nem nehéz követni; egyrészt, mert igen korai nyugdíjba vonulásáig mindössze négy állomáshelye volt, másrészt évfordulós köszöntései, pályafutásának egyéb összegzései ezekre is kitérnek. (Mikola Tibor: Néprajz és Nyelvtudomány 1980–1981: 7–12, Máté Jakab: *Szemiotikai Szövegtan* 1991/2: 73–116, *Szemiotikai Szövegtan* 1991/3 :105–143, Békési Imre *Magyar Nyelv* 1992: 242–4, Szabó József *Magyar Nyelvtudományi Intézet* 1992: 245–7, Bolla Kálmán (szerk.) *Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások* 9, 2000: 42 p., Büky László *Magyar Nyelvtudomány* 2002: 129–132.)

Feltűnő tehetség eredményeként Deme László 1941-ben, vagyis még egyetemi hallgatóként gyakornokká lett a Pázmány Péter Tudományegyetem Magyarságtudományi Intézetének, majd 1949-ben az Intézet többi nyelvészére alapozva – Benkő Loránd, Kálmán Béla, Lőrincze Lajos, Sulán Béla – az ő vezetésével alakult meg az MTA Nyelvtudományi Intézete (vö. Kiss Lajos: „A Nyelvtudományi Intézet fél évszázada”, 2001: 3). A Nyelvtudományi Intézet munkatársaként vállalt ötévnyi, 1964-től 1969-ig tartó vendégprofesszori munkakört, ennek letelte után, 1970-ben hozta létre Szegeden az Általános Nyelvészeti Tanszékét, s lett a József Attila Tudományegyetem tanszékvezető egyetemi tanára. Az egyetemről 1981-ben közalkalmazotti státusából nyugdíjazását kérte, s minden tudásával, lelkesedésével az anyanyelvi mozgalmakat, különösen a hangzó magyar nyelv fejlesztő versenyeit támogatta. Munkásságát számos szakmai díj jutalmazta: Szinyei-emlékérem (1943), Szily-jutalom (1947), Akadémiai jutalom (1953, 1955), Akadémiai Díj (1964), Révai-emlékérem (1969), Ifjúsági Díj (1982), Déry Tibor-díj (1986), SZOT-díj (1987), Bölöni-jutalom (1988), az Implom József-díj (2006).

Deme László életpályája minden kutatási területén egybeforr a hivatásával. Hetven munkás éven át; húszéves korától, bölcsészettan-hallgatóként publikált első szakcikkétől (Magyar Nyelv 1941: 189–90.) utolsó leheletéig (2011. június 6.) „a társadalom nyelviségének és a nyelviség társadalmának fáradhatatlan bűvára, anyanyelvünk hűséges ápolója” volt. Munkájának alaposságával és hitelességével örökké időszerű lesz a nyelvjárásokról szóló teljesítménye („A hangátvetés a magyarban”, 1943; „Magyar nyelvjárások”, 1949; „A magyar nyelvjárások néhány kérdése”, 1953); s a nyelvjárás kutatással együtt végezte éveken át (másodmagával) a nyelvátlasz anyagának szerkesztését („A magyar nyelvjárások atlasza” I–VI. (1968–1977). A nyelvátlaszkal kapcsolatos elméleti-módszertani művei: „Nyelvátlaszunk funkciója és anyagközlési problémái” 1955; „Nyelvátlaszunk funkciója és további problémái” (kandidátusi értekezés), 1956. (A magyar nyelvjárás kutatási – s vele együtt „A Magyar Nyelvjárások Atlasza”-ként megjelent – eredmények méltó elismeréseként Deme László szerkesztőtársát 1976-ban az MTA tagjává választották.)

Egy másik alap kutatási irány, amelynek hazai kezdeményezése Deme László nevéhez fűződik, a komplex alakulatok „tömbösödésének” elemzéséből kifejlődött mondat- és szövegszerkezeti kutatás. (Vö. „Mondat szerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata”, 1971; „A szöveg alaptermészetéről”, in: A szövegtan a kutatásban és az oktatásban, 1979; „Szövegalkat és hangzásforma”, in: Egyetemi Fonetikai Füzetek 5 [1992]; „Válaszok helyett”: *Szemiotikai Szövegtan* 5 [1992], „Megjegyzések a szövegről és a szövegtanról”, Eger, 1993.)

Deme László szövegfeldolgozása a hatvanas évek közepétől publikált mondat-szerkelemleletről kiindulva, magától értetődő módon. Földről, azaz a szövegből látható ugyanis, hogy szöveg elemi részeként keletkező mondatok – nyomatékosból nyomatéktalanba átmenő – szakaszhangsúlyai a szövegbe való beágyazottságukból következnek, ezért a mondat ún. grammatikai szerkezete mellé Deme László fontosnak látta egy akusztikai szerkezet fölvételét is (vö. „Hangsúly, szórend, hanglejtés, szünet”. In: Tompa József szerk.

A mai magyar nyelv rendszere II. 1962: 458–517; „Szórendi problémák az értekező prózában”. Műszaki nyelvőr, 1964: 114–135; „Grammatikai képlet és akusztikai képlet kapcsolatához”. In: Magyar Fonetikai Füzetek [1979] 3: 7–13) – Megjegyzendő, hogy a „Magyar grammatika” mondatfelfogásában, az egypólusú, állítmányközpontú mondatstruktúrában (szerk. Keszler Borbála, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000. 371–379) Deme László szemlélete érvényesül. A magyar nyelvtudomány történetének ténye (vö. Máté Jakab: Szemiotikai Szövegtan 2., 3. [1992]), hogy hazánkban – a 60-as évek közepétől kezdődően – a s z ö v e g k u t a t á s egyik lehetséges irányát – valamint ösztönzést a különféle műfajú szövegek kutatásaihoz – Deme László összetettmondat-kutatásai jelölték ki. Gyakorisági vizsgálataiban Deme László úgy tekintette a mondatot, mint a szöveg részét, de nem az általában vett szövegét, hanem – alapvizsgálataiban – a közlő, valamint a szépirodalmi műfajúakét. „Azokat a jellemzőket kerestem – írja MTA doktori értekezésében –, amelyek a k o m m u n i k á c i ó – közlés és megértés – sorsát befolyásolják. S ezeket sem elsősorban magára a – kiragadott – mondatra tekinttem jellemzőnek; hanem úgy vizsgáltam a mondatot, mint a s z ö v e g r é s z é t. Így a felfedett sajátságok is a mondatnak mint szövegelemnek sajátosságai; s gyakorisági viselkedésükben az adott szövegnek (korpusznak) jellemzői.” (Deme 1971. 392)

Több évtizedes folyamat volt, mégis külön kell megemlékezni Deme Lászlónak arról a tevékenységéről, amelyet Wacha Imre ezzel a címmel tekintett át: „Deme László és az anyanyelvi mozgalmak” (vö. Wacha: Módszertani Közlemények 2011/5.). Tanárok, tanulók, egyetemi-főiskolai hallgatók remélhetőleg el nem múló emlékei maradnak a Kazinczy-versenyek, a „Beszélni nehéz!”-körök nyelvi fejtörői, példaelemzései, kommunikációs gyakorlatai. Velük együtt aztán a magyar kiejtés sajátosságaira – s ezzel együtt a beszédértés igényére – egyre több olyan rádióhallgató is felfigyelt, aki nem teljesen értette ugyan, hogy Deme László – Péchy Blanka színművész nyelvész tanácsadójaként – miféle nehézségekről szól a „Beszélni nehéz!” című műsorukban, de példamutatóan szép magyar beszédüket, akárcsak Bözsöny Ferencét, Kerekes Barnabását, Wacha Imrét és többi munkatársukat, mindenki szívesen hallgatta.

A „mindenki” köréhez persze a költségvetésért felelős vezetők nem tartoztak oda, hiszen a műsort – több más nyelvművelő műsorral egyetemben – 2007 májusában megszüntette a Kossuth rádió. Pedig a magyar közoktatás vezetőinek már négy évvel korábban nem kellett volna oly értetlenül állniuk a – magyar tanulók szövegértését leminősítő – 2003-as PISA-jelentés előtt, ha már elődeik felismerik a szövegalkotás és szövegértés kutatásának – s kutatási eredményei minél szélesebb körű terjesztésének – jelentőségét. S talán az sem ártott volna, ha az oktatásirányítás – ha korábban még nem is, de legalább 1970-ben – elgondolkodik a nyelv és a nyelvtan Deme László-féle funkcionális-konstrukcionális szemléletén.

„Ha enciklopédikus ismeretanyag marad [a nyelvtan], csak kínozzuk vele a tanítványokat. Ám ha a nyelvi értékek, összefüggések és törvények tudatosítójává tud válni, akkor alapja lehet minden további anyanyelvi stúdiumnak.” Meggyőződése volt ez a – az 1970-ben, a pozsonyi Madách Kiadónál megjelent könyvéből idézett – gondolat Deme Lászlónak, aki a nyelvtudományi kutatások értelmét nem egy vonatkozásban az iskolai nyelvtanórák visszaigazolásaiban látta. (Vö. „Az iskola nyelvi nevelő munkájáról”. In: *Nyelvi és nyelvhasználati gondjainkról*, 139). Ennek számos jelét találjuk gazdag munkásságában, de elegendő, ha saját érvelését folytatjuk az idézett helyről, ahol – az elemzettel kapcsolatban – a tárgy mondatrészi, illetőleg szerkezettagi szerepének elkülönítését hozza fel tanulságos példának:

„A mondatrészeknek mechanikus és összefüggéseik nélkül való »felismertetése«, azaz megnevezetése – írja Deme László – pusztán dresszúra, nem más. Ha ebben a példamondatunkban: »A rőzsét cipelő öregasszony egyszer csak megpillantott egy *nyulat*«, egyszerűen tárgy a *rőzsét* is, meg a *nyulat*, és ezzel megelégszünk, semmit sem tettünk, vagy annál is rosszabbat. De ha a *rőzsét* a mondat tárgya, a *nyulat* meg a mondat alanyához csatlakozó [igenévi] jelzőnek alárendelt tárgy: akkor behatoltunk a gondolat szerkezetébe, a logikai felépítés hierarchiájába.” (I. h.)

Ha a fenti példa kapcsán figyelembe vesszük, hogy a tárgy, a határozó és (ritkábban) az alany mondatrészi, valamint szerkezettagi elkülönítése „alulról” nézve – hiszen ezek a szerepek az igenévben is igei tőhöz kapcsolódnak – valóban nem érdemi különbség, akkor Deme László példamondat-elemzésén mélyen el kell gondolkodnunk. Az a figyelemtöbblet ugyanis, amelyet az ő funkciót szétválasztó mondatelemzése ajánl, nemcsak mennyiségében térül vissza (ti. hogy példánkban a tárgy kétféle szerkezetbe is beépülhet), hanem minőségében is. „A tanítványok itt felismerik, hogy az ún. egyszerű mondatuk két tárgya nem egy, hanem két kijelentéshez tartozik (’Az öregasszony *rőzsét* cipel’, [és eközben] ’megpillant egy *nyulat*’). Itt már köze van a mondatnak a gondolathoz, a nyelvtannak a logikához, az iskolának a valósághoz.”

Volt már valamikor is érdemi – átgondolt és kitartó – törekvésünk arra, hogy a tudományak köze legyen az iskolához s az iskolának a valósághoz? A magyar nyelvjárásokban is a valóságot kutató s az iskolában a tudományt oktató Deme László tanár úr életművében volt. Törekedjünk rá, hogy ez ne merüljön feledésbe.

Kerekes Barnabás

Deme László professzor úr emlékére (1921-2011)

Amitől rettegtünk, bekövetkezett. A magyar nyelvtudomány és nyelvművelés történetének kimagasló alakja, anyanyelvi mozgalmaink apostola, sokunknak szellemi atyja, Deme László professzor úr június 6-án csendben eltávozott közülünk. Sajnos, beteljesült az, amire évek óta vágyott: több mint négy évtizeden át hűséges társa – ahogy ő mondta: „Asszonykájá” – után menni. Drága feleségének elvesztése, a Beszélni nehéz! műsornak embertelen, megalázó módon való eltávolítása a Magyar Rádióból még az ő hatalmas lelkierejét is kikezdte. Közvetlen munkatársaiként egyre többször hallottuk tőle az elmúlt években: „Engedjetelem elmenni!”, „Hagyjatek meghalni!” Aztán – látva ragaszkodásunkat, érezve szeretetünket – csak megenyhült, s éltették tovább az anyanyelvi mozgalmakkal kapcsolatos feladatok, éltette a körvezetői és ifjúsági táborokban, a különféle anyanyelvi rendezvényeken felé irányuló szeretet – meg a rá jellemző legendás kötelelességtudat. Az utóbbi években-hónapokban-napokban aggódva figyeltük a testnek-szellemnek-léleknek fogyatoskodását, s a találkozások öröme mögött állandósult a kétség: vajon látjuk-e még, nem ez-e az utolsó alkalom, amikor testben még velünk van. Ki-ki őrizgette az agyával lefényképezett pillanatokat, s most jött el az a szomorú perc, amikor elő kell vennünk a valóságos és a lelkünkben lévő képeket, hogy drága Professzorunk feledhetetlen alakját felidézhesük. Személyes találkozásainkról új felvételeket már nem készíthetünk.

Egy korábbi rádióadásunkban még örömmel idézhettem a Kazinczy-díj átadásának tiszteletére íródott méltatást, a Beszélni nehéz! mozgalom május 21-i országos találkozásán még megtekinthettük a bensőséges, családias alkalomról készült filmkockákat, május 28-án még láthattuk a Duna tévé Nyelvörzójében a díjátadások rögzített anyagának a szerkesztett változatát, terveztük a közeljövő találkozásait, aztán néhány nappal később megérkezett a lesújtó, feldolgozhatatlan hír: örökre elment e földi létből. S most arról kellene beszélnem, mit végzett Deme professzor úr itteni életének 90 éve alatt, mekkora szellemi kincset hagyott hátra, számba kellene vennünk a megszámlálhatatlant, az elmondhatatlant. S ahogy rakosgatjuk a mozaikokat, rájövünk: csak önámításként, önmaguk megnyugtatására mondják, akik mondják: nincsen pótolható ember. De van! Ő az! Egy kisebb könyvtárat megtölthetnének a műveivel, a nyelvészetnek majd mindenik ágában alkotott valami egyedit, számos területen kora előtt járt, máig érvényes, elévülhetetlen felismerésekkel gazdagította a világot.

Nekünk, a nyelv- és beszédművelő mozgalom tagjainak még fájdalmasabb a búcsú, mert nemcsak a nagy tudóst tiszteltük benne, hanem érzelmileg is kötődtünk hozzá, mint családfőre tekinthetünk rá. Mozgalmunk alapítójának, Péchy Blankának a kezdetektől fogva alkotótársa volt, aki megkérdőjelezhetetlen szaktudásával a tudományosságot képviselte, ugyanakkor végtelenül fontosnak tartotta a gyakorlatot, s a különféle anyanyelvi mozgalmaknak nemcsak a megszűlésénél volt ott, hanem már a fogantatáskor is.

A *Beszélni nehéz!* rádióműsornak 31 éven át volt társszerkesztője, majd szerkesztője, a *Szóról-szóval* műsornak 2007 óta, az alapítás óta felelős szerkesztője, a Duna televízió Nyelvörzójében a Beszélni nehéz! rovat koncepciójának ő volt a kidolgozója. Az egi anyanyelvoktatási napokon az előadók rendre Deme László kutatásaira hivatkoztak. Egyetemi tanárként magyartanárok nemzedékeinek nyelvszemléletét alakította ki, s nemcsak oktatójuk, nevelőjük is volt. A Kazinczy-versenyek és az „Édes anyanyelvünk” nyelvhasználati versenyek bírálóbizottságának elnökeként meghatározó szerepe volt a máig érvényes követelményrendszer kidolgozásában. Az Anyanyelvpolók Szövetségének alapító társelnökeként 1989-től az utóbbi évekig kulcsszerepe volt a szervezet irányításában, s maradandót alkotott az Édes Anyanyelvünk folyóirat szerkesztőbizottságának elnökeként is. Személyét nélkülözhetetlennek tartottuk az ASZ Ifjúsági Tagozatának rendezvényein, közel másfél évtizeden át ő nyitotta meg csongrádi táborainkat, ifjúsági parlamentiünket, gárdonyi-agárdi továbbképzéseinket, helyi csoportjaink országos találkozóit, mert – mint megtanultuk tőle: „Az ifjúság a jövő!” Végtelen bölcsességével, hatalmas élettapasztalatával jól használható útravalót adott fiataljainknak. Határon túli testvéreink helyzetével kapcsolatos megállapításai máig érvényesek, egykori pozsonyi tanítványai nyugdíjas korukban is öt tartják professzorunknak. Amíg csak tehetette, a Magyar Rádió és a Duna Televízió anyanyelvi bizottságának elnökeként, tagjaként segítette a közszolgálati intézmények beszédkultúrája színvonalának megőrzését.

Aligha akad olyan, az anyanyelvészettel kapcsolatos intézmény, szervezet, bizottság, amely ne tartotta volna fontosnak, hogy Deme László a vezetője, tisztségviselője, tagja legyen. Bizony, akár csak tagja! Mert szemléletében az ÜGY volt fontos. Persze, szerette, el is várta, hogy tudjon az eseményekről, hogy véleményét formálhasson, hogy odafigyeljenek a szavára, de azt a köz érdekében tette. Műsorkészítőként, a Kazinczy-díj Alapítvány kurátoraként, zsűrielnökként, s minden más minőségében is alapelve volt az igazságosság. A Beszélni nehéz! mozgalom vezetőjeként is hangoztatta: tartsuk fontosnak, becsljük meg a hozzánk tartozókat! Ne legyenek szátorolt szakkörök és személyek, de az érdemeket tartsuk számon! A rádióadások anyagának

szerkesztések hagyatkozunk a levelek tartalmára – s még sok hasonló megszívlelendő gondolatot idézhetnénk szellemi hagyatékából. Amint Péchy Blankának „Folytassátok, ha én már nem leszek!” – mondata legendássá vált köreinkben, Professzor úr üzenetei is efféle végrendelekékké válhatnak. A humorosak is: „Éreztétek jól magatokat, éreztétek jól egymást!”, s az utóbbi hónapok komoly, óvó mondata is: „Vigyázzatok egymásra!”

Rettenetes, hogy sok embernek a jelentőségét a hátramaradottak csak akkor veszik észre, amikor az illető távoztával kénytelenek tapasztalni: mekkora úr maradt utána. Talán vigasztaló a pótolhatatlan veszteségben, hogy mi tudtuk és éreztettük is: a magyar nyelvtudomány, nyelv művelés óriása van velünk, hozzá tartozhatunk. Sokszor fogjuk emlegetni; mozgalmunk fontos eseményeit, az országos találkozót, versenyeket az ő szellemében visszük tovább. Ez mindannyiunk feladata és felelőssége is!

Friss a gyászunk, nehezen dolgozunk fel a megváltoztathatatlant, most még fontosabb a családi összetartás, mint korábban bármikor. Hiányérzetünket csak növeli, hogy végakarata szerint sem hamvasztás előtti, sem utáni búcsúztatása nem volt, a legszűkebb család lehetett csak ott a végső alkalmon. Igyekszünk megtalálni a módot, hogy méltóképpen tudjunk megemlékezni róla. Az elmúlt évtizedek veszteségei után kiderült: hűséges „nagy család” vagyunk, híven őrizzük azoknak az emlékét, akik hozzánk tartoztak. Professzor úr elvesztésekor ez fokozottan igaz! Őrizzük a tőle kapott szellemi-lelki ajándékokat, tartsuk becsben a kézírásával ellátott okleveleket, emléklapokat, a leveleket, tartsuk különlegesen nagy kegyelemnek, hogy ismerhettük, hogy hozzá tartozhattunk. Ha testben el is távozott, lelke örökké él, és vigyáz ránk!

Az élet kegyetlensége a hátramaradottaknak: feldolgozni a feldolgozhatatlant; az élet adománya a hátramaradottaknak: folytathatják, amit lehetőségként, ajándékként kaptak: ennek szellemében folytatjuk.



Felső kép: Deme László Péchy Blankával a *Beszélni nehéz* felvételén

Alsó kép: 2004-ben Sárospatakon, a 65. érettségi találkozón



A RETORIKAI ELEMZÉSRŐL

Deme László emlékére

Edward Corbett

Irodalmi művek retorikai elemzése

Ha egy művet retorikai szabályok szerint alkottak meg, akkor a retorikai szabályok ismerete segít a mű megértésében. Ha retorikai elemzést végzünk, jobban tájékozódunk a műben. A retorika nemcsak a produkció végett jött létre, hanem a percepció végett is. Így volt ez a kezdetekben, s így volt a retorika hosszú története folyamán. Edward Corbett, amerikai tudós, a klasszikus retorika ismerője és a modern retorika művelője, egy kötetet állított össze modern amerikai szerzők retorikai elemzéseiből. Különösen két elemzés érdekelheti a magyar olvasókat: az egyiket Kenneth Burke készítette Antonius gyászbeszédéről, melyet Shakespeare Julius Caesar c. tragédiájából ismerünk; a másikat Wayne Booth írta Jane Austin Emma c. regényéről. Corbett egy kitűnő előszót írt a retorikai elemzésekhez, melyben jelentősen hozzájárul a retorikai elemzés fogalmának tisztázásához. Ezt az előszót tesszük most közzé magyar fordításban. A szerző megjegyzései zárójelben vannak, a szögletes zárójelben lévő megjegyzések nem a szerzőtől származnak. A tanulmány végén néhány fogalomhoz magyarázatot fűzünk (ezeket csillaggal jelöljük). Kiegészítésül a Retorikai lexikont ajánljuk (Kalligram, 2010).

Corbett, Edward P. J. 1969, ed. Rhetorical Analyses of Literary Works [Irodalmi művek retorikai elemzése]. London – Toronto: Oxford University Press

Az „Irodalmi művek retorikai elemzése” c. gyűjtemény szerkesztőjének kötelessége világossá tenni, hogy mi a retorikai elemzés, és hogy az elemzésnek ez a módja mennyiben különbözik az irodalmi vizsgálódások egyéb kritikai módszereitől. Ámbár ezt a kötelességet sokkal könnyebb elismerni, mint teljesíteni. Mivel a *retorikai elemzés* terminus – úgy tűnik – a retorika terminusból van képezve, az embernek az a fogalma, hogy mi alkotja a retorikai elemzést, attól függ, hogy mi a fogalma a retorikáról. A retorika iráni érdeklődés jelenlegi megújulása ellenére is, továbbra is bizonyos homályosság van vele kapcsolatban, még – kénytelen vagyok ezt mondani: *különösen* – az angoltanárok között is. A Modern Nyelvek Társaságának 1964 és 1967 között tartott retorikai és irodalmi konferenciáinak egész sora drámaian mutatott rá a retorikáról alkotott nézetek különbségeire és a tanárok következetes nézeteltérésére a tekintetben, hogy van-e a retorikának relevanciája és értéke az irodalmi tanulmányok számára.¹

Ennek a kötetnek a szerkesztőjeként nem merek dogmatikus kijelentést tenni a *retorikai elemzés* terminus jelentéséről. Bemutatom a terminus meghatározását, és remélem, hogy kifejtésem elég világos és elég meggyőző lesz ahhoz, hogy legalább egy ideiglenes elfogadást váltson ki olvasóimból. És ha nem nyerem el ezt az ideiglenes elfogadást sem, akkor legalább egy stipulatív [megegyezésszerű] meghatározás arra szolgálhat, hogy ennek a gyűjteménynek némi koherenciát és egységet biztosítson.

Talán annak a kifejtésével kezdhetném, hogy mit értek a *retorika* terminuson. Ez a fejtegetés elkerülhetetlenül bevon engem annak a diszciplínának a történetébe, amelyet ez a terminus címkéz. Az egyik denotációja szerint a retorika számomra „a meggyőző szónoklás művészete” – egy diszciplína, amely az 5. századi Athénban keletkezett, és – többek között – Arisztotelész foglalta szabályokba. Arisztotelész – a politikával és az etikával együtt – úgy határozta meg a retorikát, mint a gyakorlati mesterségek egyikét, megkülönböztetve az olyan spekulatív mesterségektől, mint a metafizika és a matematika, valamint az olyan produktív mesterségektől, mint a költészet és az ácsmesterség. Mint egy gyakorlati mesterség, a retorika inkább a folyamatban érdekelt, semmint a végeredményben, inkább a cselekvés vagy a tevékenység optimális módjában, mint abban az alkotásban, amely a tevékenység eredménye. A retorikai szövegek olyan szabályok vagy okos

¹ Az első két konferencia vitájának az összegzését ld. James J. Murphy 1966, *The Four Faces of Rhetoric: A Progress Report. College Composition and Communication*, XVII, May, 55–59.

technikák egész sorát mutatják fel, amelyekhez ügyes beszélők és írók gyakorlatából induktív módon jutottak, amelyek azt a tevékenységet irányítják, amelynek során az emberek arra törek-szenek, hogy meggyőzzék embertársaikat, a kimondott vagy a leírt szó használata révén, hogy el-fogadjanak egy bizonyos szempontot, és talán azért, hogy cselekedjenek vagy véleményt alkossan-ak, egyetértve ezzel a felvetett szemponttal. Arisztotelész úgy határozta meg a retorikát, mint „olyan képesség [dünamisz], amely minden egyes tárgyban feltárja a meggyőzés lehetőségeit” (1. könyv, 2. fejezet).

Azon az alapon, amelyet Arisztotelész a *Retorikájában* fektetett le, retorikusok egymást köve-tő generációi – gyakran „klasszikus retorikusoknak” nevezik őket – egy szuperstruktúrát hoztak létre és dolgoztak ki. Habár – amint Duhamel professzor rámutatott² – a klasszikus retorika nem volt olyan egységes elvi alapjaiban, mint ahogy némely történetek elhittették velünk, mégis a reto-rika rendszere, ahogyan mintegy 2000 éven át uralkodott az iskolában, fő orientációjában és jó adag mellékes vonásában figyelemre méltóan egységes volt. Mivel a klasszikus retorikából örö-költ terminológia meg fog jelenni a kötet néhány retorikai elemzésében, célszerű lesz ennek a rendszernek néhány kulcsterminusával röviden foglalkozni.

A klasszikus retorikusok öt részre osztották a retorika tudományát: *feltalálás [inventio]*, ez az érvek vagy bizonyítékok feltárásában volt érdekelt; az *elrendezés [dispositio]*, ez a feltalálás által elérhetővé tett anyag szervezésével vagy elrendezésével foglalkozott; a *stílus [elocutio]*, ez a beszéd kifejezésével vagy szavakba öntésével foglalkozott, olyan dolgokat tárgyalt, mint a stílus, a mondat szerkezetek, a ritmus és a beszéd alakzatainak és szóképeinek megválasztása; az *emléke-zetbe vésés [memoria]*, ez az előre elkészített beszéd emlékezetbe véséséhez ajánlott eljárásokat; valamint az *előadásmód [pronuntiatio]*, ez a megszerkesztett beszéd szóbeli előadásával foglalko-zott. A retorikai mesterségnek ezek a pedagógiai egységei érvényesültek a meggyőző beszéd há-rom fajtájának megfogalmazásában (de nyilvánvalóan az emlékezetbe vésés és az előadásmód nem érvényesült az írott szövegben): 1. *politikai* vagy *tanácsadó beszéd [genus deliberativum]* – ez a beszéd fajta – elsősorban a jövővel foglalkozva – azt kereste, hogy megnyerje egy hallgatóság beleegyezését vagy ellenkezését, rendszerint egy közösségi ügyben, és/vagy befolyásoljon egy cselekvést ennek a beleegyezésnek vagy az ellenvetésnek megfelelően; 2. a *törvényszéki* vagy *bí-rósági beszéd [genus iudiciale]* – eredetileg meggyőző beszéd a bíróságon, de végül is bármely beszéd, amelynek célja egy múltbeli cselekedet vádolása vagy védelme volt; 3. a *bemutató* vagy *innepi beszéd [genus demonstrativum]* – egy olyan „bemutatásnak” a szövege, amelynek időtar-tományja elsődlegesen a jelen volt, és amelynek célja személyek vagy csoportok vagy intézmé-nyek dicsérete vagy feddése. Mindhárom fajtában a meggyőzés a folyamodás* egyik módjával vagy mindhárom módjának kombinációjával megy végbe: 1. az *észhez való folyamodás [logosz]*, magában foglalva – ahol csak elérhető – a logikának vagy a dialektikának azokat a bizonyító esz-közzeit, mint az indukció, az analógia és a szillogizmus, valamint ezeknek az eszközöknek a retorikai megfelelőit, a példát és az enthümémát; a *hallgatóság érzelmeihez való folyamodás [pathosz]* és 3. a *beszélő vagy az író erkölcséhez való folyamodás [éthosz]* – a bizalom és a cso-dálat által kiváltott folyamodás, amelyet a beszélő vagy az író kelt hallgatóságában a jóézés, a jó-akarát és az erkölcsi azonosulás megmutatásával (*Rétorika* 1. könyv 2. fejezet).

A folyamodásnak ez a három módja meglehetősen jól kapcsolódik össze azzal a három elemmel, amelyek minden retorikai szituációban szerepelnek: ezek a beszélő, a beszéd és a hall-gatóság, vagy névmási terminusokkal kifejezve: az *én*, az *ő* (*az*) és a *te*. Az értelemhez való fo-lyamodás elsődlegesen magával a szöveggel volt kapcsolatos, az etikai folyamodás a szónokkal vagy az íróval, az érzelmi folyamodás pedig a hallgatósággal. Éppen ez a kölcsönös kapcsolat a beszélő, a beszéd és a hallgatóság között segít abban, hogy megkülönböztessük a meggyőző szö-vegnek arisztotelészi tárgyalását a *Rétorikában* a mimetikus szöveg tárgyalásától a *Poétikában*. Arisztotelész a *Poétikában*, mihelyt végez a különféle poétikai műfajok fejlődésének számbavéte-

² P. Albert Duhamel 1949, The Function of Rhetoric as Effective Expression. *Journal of the History of Ideas*. X, June, 344–56.

lével, és a mimetikus szövegnek csak két típusára összpontosít, a tragédiára és az epikára, *belül* marad a művön magán. Nincs szó a szerzőről mint okozó elemről a mű *megalkotásában*, az egyetlen fejbőlintás, amelyet a másik külső tényező, a hallgatóság felé tesz, akkor fordul elő, amikor megemlíti – egészen röviden – a tragédia hatását, ami nem más, mint a szájalom és a félelem katarzisa. Ahogyan a *Poétika* első bekezdése világossá teszi, Arisztotelész ebben az értekezésben főleg a költészet lényegének, különböző fajtáinak és számos funkciójának a meghatározásával, a cselekmények felépítésének módjaival és a költészeti művek alkotó elemeinek számával és természetével foglalkozik. Az utánzó művek különböző fajainak a meghatározására kritériumokként a következőket használja: *eszközök*, *célok* és *mód*, és amikor rátér a tragédia hat alkotó elemének** a tárgyalására, ezeket a részeket három kritériummal kapcsolja össze: a stílus és a zene az utánzás *eszközeivel* kapcsolatos, a cselekmény, a jellem és a gondolat az utánzott *célokkal*, a látvány pedig az utánzás *módjával*.

A klasszikus retorika ezen kulcs-terminológiájának rövid áttekintése, valamint annak áttekintése, hogyan tárgyalja Arisztotelész *Rétorikájában* a retorikai szerkesztést és *Poétikájában* a költői szerkesztést, végül is el fog vezetni bennünket a retorikai elemzés meghatározásához és a kritika ezen módjának a többi módtól való megkülönböztetéséhez. De először talán meg kellene próbálnom tárgyalni a retorika és a poétika később kialakult egybemosását, azzal az eredménnyel, hogy a két művészet bármelyike csaknem megkülönböztethetlenné vált, vagy egyikük megpróbálta magába olvasztani a másikat.

Ahogy Richard McKeon rámutatott: „Ami irodalomra alkalmazható a későbbi írók tanultak Arisztotelésztől, azt inkább a *Rétorikából*, s nem a *Poétikából* következtették ki.”³ Arisztotelész elismerte, hogy a tragédia hat része közül kettő, a stílus (*lexis*) és a gondolat (*dianoia*) közös a poétikában és a retorikában, és hogy egyikük – a gondolat – inkább a retorika tartományába tartozik. Az viszont világos, hogy Arisztotelész számára – éppúgy, mint Platón számára – a retorika és a poétika különböző diszciplínák. Részint a retorika elsődlegessége miatt a klasszikus iskolában, a *mimészis* fogalma mint a költői diskurzus*** megkülönböztető jegye egyre többet és többet vesztett befolyásából, és a diskurzus fogalma mint kommunikáció került előtérbe. Ez a fordulat szilárdan akkoriban következett be, amikor Horatius megjelentette *Ars Poeticáját*. „Nem elég – mondja –, hogy a költemények szépek legyenek; tessenek is, és a hallgatók lelkét ragadják el, ahová csak akarják” (99–100). Horatius nézetének klasszikus kifejtését a költészet funkciójáról e sorok tartalmazzák: „A költők vagy használni [*prodesse*], vagy gyönyörködtetni [*delectare*] akarnak, vagy egyesíteni a kellemest [*dulce*] a hasznossal [*utile*] az olvasók épülése és gyönyörködése céljából” (333–334, 343–344). Horatius még elismeri a költészet esztétikai funkcióját, de osztozik vele, ha nem is uralkodik, a didaktikus funkció.

Francesco Robortello 1548-ban publikálta Arisztotelész *Poétikájának* első teljes exegézisét, és Bernard Weinberg⁴ szerint ő a felelős azért, ahogyan a reneszánsz kritikusok elfogadták a poétika funkciójának horatiusi értelmezését. Robortello kommentárjában a retorika és a poétika egyesítése csaknem tökéletesen megvalósult, az egyetlen tényleges különbség az, amit ő elismert, hogy a költészet metrumot, a retorika pedig prózát használ. Weinberg professzor úgy látja, hogy Robortello alapvető eltávolodása az arisztotelészi költészetértelmezéstől olyan nézet, amely szerint „a létrehozott hatás többé nem egyike a művészi gyönyörnek, amely a mű formai tulajdonságaiból származik, hanem egyike a cselekvésre vagy a passzivitásra ösztönző erkölcsi meggyőzésnek, amelyben a benne lévő gyönyör legfeljebb kísérő vagy eszköz; és a hallgatóság olyan emberekből tevődik össze, akik képesek inkább behódolni ennek a meggyőzésnek, mint olyan emberekből, akik képesek élvezni ezt a gyönyört.”⁵

A költészet haszonelvű, kommunikatív funkciójának a fogalmát átvette és terjesztette a *Poétika* minden későbbi reneszánsz kommentátora, és elfogadta a legtöbb reneszánsz kritikus. Minden arisztotelészi sugallat ellenére, Sir Philip Sidney híres költészetmeghatározása *Defense of Poesie*

³ The Concept of Imitation in Antiquity. *Critics and Criticism*. Ed. B. S. Crane. Chicago 1952. p. 171.

⁴ Robortello on the *Poetics*. *Critics and Criticism*. pp. 319–48.

⁵ *Ibid.* pp. 438–7.

[A költészet védelme] c. művében (1595) lényegében horatiusi: „A költészet ezért az utánzás művésze, mivel Arisztotelész a *mimészi*s szóval nevezi meg, vagyis ábrázoló, utánzó vagy díszítő továbbá – metaforikusan szólva, beszélő kép: azzal a céllal, hogy tanítson és gyönyörködtessen.” Ennek a megszövegezésnek a végső oka az *utile* [hasznos] és a *dulce* [kellemes] kombinációja. Ez az értelmezés, amelyhez ragaszkodott jó néhány 18. századi angol kritikus, evidens Dr. Johnson *Preface to Shakespeare* [Előszó Shakespeare-hez] c. művének kijelentéséből: „Az írás célja a tanítás, a költészet célja a gyönyörködtetés általi tanítás.”

„A pragmatikus szemlélet lett a nyugati világ fő esztétikai attitűdje – mondja M. H. Abrams –, akár időtartamával, akár híveinek számával mérjük.”⁶ De a szónok vagy az író éthosának a retorikai hagyományban – folytatja Abrams – voltak olyan elemei, amelyek hozzájárultak ennek a retorikai hajlammal a hanyatlásához a kritikában. Olyan személyiségek, mint Hobbes és Locke, pszichológiai tevékenységének a hatása alatt – mondja Abrams – „a hangsúly egyre inkább a költő természetes zsenialitására, alkotó képzetére és érzelmi ösztönösségére tevődött át, az olyan ellentétes tulajdonságok kárára, mint az ítélet, a tanulás és a művészi mérséklet. Mindennek eredményeképpen a közönség fokozatosan háttérbe került, helyet adva a költőnek magának és szellemi erőinek és érzelmi szükségleteinek, mint a művészet fő okának, sőt céljának és megítélésének.”⁷

Az az ábra, melyet Abrams közöl *The Mirror and the Lamp* [A tükör és a lámpa] c. művének első fejezetében, alkalmas sémát ad a nyugati hagyományban uralkodó irodalomkritika négy fő változatának osztályozására. Abrams sémájában a mű maga három külső tényező viszonylatában helyezkedik el – ezek az univerzum, a szerző és a hallgatóság. Ha a kritikus magára a műre fordítja a figyelmét, csak a mű formai egységére és szerkezetére összpontosítva, akkor arra kötelezi el magát, amit Abrams úgy hív, hogy objektív kritika. Ez az a fajta kritika, amelyhez például az Új Kritika és a neo-arisztotelészi Chicagói Iskola kapcsolódik. A kritikának ebben a módozatában az irodalmi művet mint autonóm egészet elemzik, tekintet nélkül az őt létrehozó szerzőre és az őt hallgató vagy olvasó közönségre. Az irodalmi művet úgy tekintik, mint az elmélkedés tárgyát, mint egy olyan tárgyat, melyet meg kell tapasztalni és amelyet élvezni kell, a kritikust az anyag és a forma összetevő elemei érdeklik, amelyek a művet egy esztétikai egésszé teszik.

Azután ott van az a kritikai iskola, amely az „univerzum” viszonylatában, önmagán kívül tanulmányozza a művet – a világ vagy a valóság az, amelyet a mű megkísérel képviselni. Ez a mimetikus kritika, amelynek kútfeje Platón és Arisztotelész (habár hangsúlyozni kell, hogy Arisztotelész objektív kritikus lesz, amikor a *Poétiká*ban belefog a tragikus dráma és az epika elemzésébe). Itt a kritikust az irodalmi műben megvalósuló reprezentáció vagy *mimészi* igazsága, valószínűsége, elfogadhatósága érdekli. Az elbírálás mércéje nem a részek belső koherenciája, mint az objektív kritika esetében, hanem a mű hűsége a valóság univerzumához.

Az expresszív kritika, ahogyan Abrams nevezi, a kritikának azon módja, amely a szerző viszonylatában vizsgálja a művet. Ezt a fajta kritikát elsősorban a teremtő aktus pszichológiája érdekli. Ily módon az expresszív kritika „visszafelé olvas”, a műtől létrehozó oka felé. Ennek a fajta kritikának a példáját olyan romantikusok érkekezéseiben látjuk, mint Wordsworth és Coleridge, akik olyan, a pszichológiai képességből kölcsönzött terminusokkal foglalkoznak, mint *zseni, képzelet, ábránd, akarát, ítéltetés, ízlés, megértés, érzelmek*. Ez a fajta kritika figyelmét a szerzőre mint a művészi alkotás létrehozójára összpontosítja, és belőle következteti ki kritériumait.

A negyedik, a mű és közönsége közötti viszony alkotja azt a fő orientációt, amelyet Abrams pragmatikai kritikának nevez, és amit én retorikai kritikának nevezek. Ahogy Abrams megfogalmazza, a pragmatikai kritika „a művészi alkotást úgy tekinti, mint egy célhoz vezető eszközt, egy valamit megvalósító eszközt, és értékét aszerint ítéli meg, hogy elérte-e célját.”⁸ Az irodalmi művet úgy tekintik, mint a kommunikáció hordozóját, mint a szerző és közönsége közötti interakció eszközét. A pragmatikai kritikus számára a költő nem Shelley csalogánya, „aki a sötétségben ül,

⁶ 1958, *The Mirror and the Lamp*, New York: Norton Library Edition, p. 21.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid. p. 15.

és azért dalol, hogy saját magányosságát édes hangokkal gyönyörködtesse.” A költő éneke nem egyszerűen valami, amit *kifejez*, esetleg amit *kihallunk*; az olyan *kijelentés*, amely végpontját egy közönség válaszában keresi, egy olyan kijelentés, amely bizonyos értelemben nincs befejezve addig, amíg meg nem talál egy hallgatóságot

Valójában, az irodalmi művek funkciójának ezen szemlélete nem annak az Arisztotelésznek a szemlélete, aki a *Rétorikát* és a *Poétikát* írta, mert ő a szöveg két különböző módját vette észre. Vannak, akik hajlanak úgy vélni, hogy a pragmatikai vagy retorikai kritika egy másik nagy görög retorikus és kritikus, Longinosz hagyatéka. A *fenségről* c. művében Longinosz valóban figyelmet fordít a szerző, a mű és a közönség hármasságára. A hallgatóságra gyakorolt hatás (átvitel, „extázis”) figyelembe vételével kezdi művét, ettől a hatástól visszafelé dolgozik a minőségig (a fenségig) a műben, amely létrehozta ezt a hatást; és azután visszafelé dolgozik a műben lévő minőségtől a szerzőig, aki létrehozta ezt a minőséget. Mivel az irodalmi művekre alkalmazza azt a hármasság keretét, amelyet Arisztotelész a retorikai szöveg jellemzőjének tekintett****, Longinosz a költői szöveg retorikai kritikusa prototípusának tűnik. De Longinosz egészen világosan megkülönbözteti a fenséges művészetét a retorika művészetétől. Először is, a retorikai szöveg hatása a meggyőzés, míg a „fenséges” szöveg hatása az elragadtatás (az ekstázis). Másodszor, a retorikai szöveg hatása a sikeresen felépített egészről származik, míg a fenséges hatása egy pillanat alatt („mint a villámfény”) megrendíthet bennünket egyetlen rész felragyogása által.

Jobban megvizsgálva, Longinosz tulajdonképpen az expresszív kritika prototípusa, s ezt a tényt megerősíti a romantikus kritikusok közötti nagy népszerűsége és hatása. Habár a fenségesség öt forrása***** közül három – azok, amelyeket művészettel lehet elsajátítani (a stílus, az alakzatok és a szóképek, a szerkezet) – a retorikában hagyományosan tanulmányozott stilisztikai készségek, Longinoszt elsődlegesen a szerző érdekli. Jelentős, amint azt Elder Olson megjegyzi,⁹ hogy a fenségesség összes forrásáról állíthatjuk, hogy az emberi szubjektum tartozéka – „a kifejezés ereje”, „nagy gondolatok képessége”, „heves szenvedélyek által inspirálva” stb. Más szóval, a fenségesség forrásai nem a „súlyos gondolatokban”, nem az „erőteljes szenvedélyekben”, nem a „nemes stílusban” rejlenek, hanem inkább a szerzőnek abban a képességében, hogy kigondolja és kifejezze őket. Ahogy Longinosz a VIII. fejezet első mondatában mondja, amelyben először nevezi meg a fenségesség forrásait, az öt forrás közös megnevezője „a kifejezés természetes képessége” (*legein diinameósz*). És természetesen az értekezés leghíresebb sora – „A fenségesség a nemes elme visszhangja.”

Habár az irodalmi mű retorikai kritikája lényegében sem nem arisztotelészi, sem nem longinoszi, inkább abban a horatiusi irányban gyökeredzik, amelyet a reneszánsz kritikusok adtak a poétikának, mégis ez sajátos, tekintélyes és életképes módja a kritikának. És miután egybevettem a többi kritikai módszerrel, most folytathatom *modus operandi*-ja [működési módja] képének élesítését.

Mindenekelőtt azt lehet mondani, hogy a retorikai kritika olyan elemzési mód, amely magára a szövegre összpontosít. Ebben a vonatkozásban olyan, mint az a gyakorlati kritika, amelyet a Új Kritika és a Chicagói Iskola kedvelt. Ezekről a kritikai módszerektől eltérően azonban, nem marad az irodalmi művön *belül*, hanem a szövegtől *kifelé* tevékenykedik, hogy figyelembe vegye a szerzőt és a közönséget, mert a szerző, a mű és a közönség kölcsönös viszonyában érdekelt. Ezért nem maradhat a műben bezárva.

De ha a retorikai kritika kilép a műből avégett, hogy figyelembe vegye a szerzőt és a közönséget, hogyan különbözik a kritika egyéb olyan módszereitől, mint az életrajzi kritika, a történeti-szociológiai kritika és a pszichológiai kritika? És hogyan kerül el – miként W. K. Wimsatt nevezi –, hogy beleessen a szándékos hibába [intentional fallacy] és az érzelmi hibába [affective fallacy]? Ezek nyomasztó kérdések, amelyek határozott választ igényelnek, ha a retorikai kritikát világosan meg akarjuk különböztetni a többi kritikai módtól.

⁹ The Argument of Longinus. On the Sublime. *Critics and Criticism*. p. 243.

Az egyik haszna az Új Kritikának, amely oly népszerű lett az iskolákban a II. világháború után, az volt, hogy visszavezette a tanulókat magának a szövegnek szoros olvasásához. Az Új Kritika hatékonyan ellensúlyozta az iskolákban régóta uralkodó azon gyakorlatot, mely a szerző életrajzát és filozófiai-esztétikai alátámasztását, valamint a mű történelmi kontextusának megállapítását tárta fel. A diákoktól azt várták el, hogy a tantermen kívül olvassák el az irodalmi műveket, a tantermi időt nagyrészt a szerző életének és korának vagy az eszmétörténet feltárásának áttekintésével töltötték. Elismerjük, hogy ennek a szituációnak a képe különleges, bárkit megkérhetünk, hogy mondjon rá egy tantermi példát, amelyben a figyelmet sosem fordították magára a műre. De bárki, aki az 1940-es évek előtt vett részt egy irodalmi kurzuson, tanúsíthatja, hogy sok ilyen kurzuson a hangsúly főleg a szerző életén és a mű történelmi hátterén volt. Az Új Kritika elleni egyik későbbi ellenvetés az volt, hogy a külső körülményektől elszigetelt műre való összpontosítással az ellenkező véletbe lendítette az ingát. Mindazonáltal létrejött ez az általános egyetértés: azért, hogy oda helyezték a hangsúlyt, ahová tartozik – vagyis magára a műre –, az Új Kritikusok üdvösen orvosolták a kiegyensúlyozatlanságot.

A retorikai kritika szintén visszaviszi a tanulót a szöveghez, de azt is megengedi neki, hogy figyelembe vegye a szerzőt, aki a művet írta, és a közösséget, amely befogadja a művet. Ami megkülönbözteti a retorikai kritikát a kritika egyéb olyan módjaitól, amelyek külső tényezőket vesznek figyelembe, az, hogy a retorikai kritika a szerzőről és a közönségről való „olvasatokra” használja fel a szöveget. Az etikai folyamodást tárgyalva a *Retorikájában*, Arisztotelész hangsúlyozza: annak ellenére, hogy a szónok bizonyos meglévő hírnévvel léphet hallgatósága elé, etikai befolyása elsősorban abból ered, amit egy meghatározott beszédben mond egy meghatározott közönség előtt. Hasonlóképpen, a retorikai kritikában, a szerzőről való benyomásunkat onnan nyerjük, amit magából a szövegből gyűjtünk össze, olyan tényezőket vizsgálva, mint gondolatai, attitűdjei, hozzáállása, hangneme, stílusa. Ez a visszaolvasás a szerzőhöz nem ugyanaz a dolog, mint amikor megkíséréljük rekonstruálni az író életrajzát irodalmi műveiből.¹⁰ A retorikai kritika egyszerűen ki akarja deríteni azt a sajátos magatartást vagy imázst, amelyet a szerző létrehoz abban a sajátos műben avégett, hogy sajátos hatást gyakoroljon egy sajátos közönségre.

Egyszóval, tekintettel a közönségre – a retorikai kritika kiindulásul használja a szöveget avégett, hogy a közönség hajlamáról és a műnek a közönségre gyakorolt lehetséges hatásáról spekuláljon. A retorikai kritika nem nézi le az egyéb forrásokból nyert életrajzi és történelmi információk használatát, amelyek segítik őt felbecsülni a szerzőt vagy a közönséget vagy az alkalmat, de az irodalmi mű maga az elsőszámú dokumentum azon „olvasatok” számára, amelyek a szerzőről és a közönségről árulkodnak.

Vajon ez a fajta kritika nem rohan-e bele a szándékos hiba és az érzelmi hiba kockázatába? Egy közelebbi pillantás arra, amit W. K. Wimsatt mondott az efféle kritika csapdájáról, feltárja, hogy egyáltalán nem arra az érdeklődésre hivatkozik, amely a retorikai kritikára jellemző a szerző és a közönség vonatkozásában. Wimsatt a következőképpen összegezi ennek a két eltévelyedésnek a jellemzőjét:

A szándékos hiba [Intentional Fallacy] a költeménynek és eredetének az összekeverése, aminek sajátos esetét a filozófusok genetikus hibaként ismerik [Genetic Fallacy]. Azzal kezdődik, hogy a kritika standardját megpróbálják kikövetkeztetni a költemény pszichológiai okaiból, és az életrajzban és a relativizmusban végződik. Az érzelmi hiba [Affective Fallacy] a műnek és eredményének az összekeverése (micsoda és mit tesz), az episztemológiai szkepticizmus sajátos esete. ... Azzal kezdődik, hogy a kritika standardjait megpróbálják kikövetkeztetni a mű pszichológiai hatásaiból, és impresszionizmusban és relativizmusban végződik. Mindkét hibának – a szándékosnak és az érzelmi- nek – a következménye az, hogy a mű maga mint a speciális kritikai ítélet tárgya kezd eltűnni.¹¹

¹⁰ Az író élete műveiből való rekonstruálásának kezdetére a 19. sz. első harmadában lásd Richard D. Altick 1966, *Lives and Letters*, New York, pp. 93–103.

¹¹ 1960, *The Affective Fallacy. The Verbal Icon*, Noonday Press, p. 21.

Hogy Wimsatt nem gondolja azt, hogy a retorikai kritika szükségszerűen ki van téve ezeknek a hibáknak, az evidens a saját elkötelezettségéből a retorikai kritika iránt olyan cikkekben, mint „Retorika és költemények: Pope példája”, amelyben úgy határozza meg a retorikát, mint „a költemények elmélete, amely a nyelvi szempontokat hangsúlyozza”. „Érzelmi hiba” c. esszéjében (p. 34) megmutatja nekünk, hogy mi óvja meg a retorikai kritikát attól, hogy ebbe a csapdába essen:

Minél sajátosabb egy érzelem beszámolója egy költeményben, annál könnyebben lesz az az indokok beszámolója az érzelem számára, magának a költeménynek a számára, és annál megbízhatóbb lesz az mint beszámoló arról, hogy a költemény mit fog előidézni más olvasókban, ha kellőképpen tájékozottak. Sőt pótolni fogja azt a fajta információt, amely képessé teszi az olvasókat arra, hogy válaszoljanak a költeményre.

Ahogy egyszer Wimsatt kritikai eljárásáról mondták: „Egészében véve, a költészetet tárgyalva inkább arra készítetne minket, hogy a retorika szaknyelvét használjuk, mint a pszichológiát.”¹²

Néhány retorikakutató nem bízik semmiféle retorikai kritikában, amely a külső szerző és a közönség viszonyát tanulmányozza. Robert M. Browne, aki szerepel ebben a gyűjteményben, azt a retorikai kritikát részesíti előnyben, amely belül marad a művön ezeknek a viszonyoknak a tanulmányozása céljából. Ezt állapítja meg:

Azt a retorikát, amely a költő költészetén kívüli szándékából következtet (ez olyasmí, amit Wimsatt „szándékos hibának”-nak nevez), *külső* retorikának nevezhetjük, azért külsőnek, mert mindkettő, a költő és olvasói, a művön kívül vannak. De a retorika belép a költeménybe egy harmadik, lényegesebb módon: a költeményen belül vannak a beszélők és a hallgatók és a meggyőzés folyamatai. Néha úgy használjuk a retorika terminust, hogy a költeménynek ehhez a *belső* retorikájához alkalmazzuk, és úgy tekintjük a beszélőit, mint retorikusokat.”¹³

Az ember úgy is nyerhet értékelhető betekintést az irodalmi mű működésébe, ha a művön belül működő retorikai stratégiákra összpontosít – ennek a gyűjteménynek néhány kritikusja éppen ezt teszi –, de olyan kritikusok, mint Kenneth Burke és Wayne Booth, akik azt vizsgálják, amit Browne az irodalmi mű „külső kritikájának” nevez, nyilvánvalóan nem úgy érzik, hogy a retorikai kritikának hamis formáját művelnék. Minden irodalmi mű produkciója nyilvános tevékenység, „tranzakció” a szerző és a közönség között, akár a szerző kortársaiból áll ez a közönség, akár századokkal későbbi olvasókból. Régóta kiábrándultunk abból a gondolatból, hogy a beszélő vagy a narrátor vagy az „Én” vagy az irodalmi műben lévő személy feltétlenül az író nézőpontját képviseli. De éppen ahol felismerjük, hogy a személy, mint Swift Gulliverje, nem a szerző mellett szól, ott is felismerjük a szerzőt a jelenetek mögött, amint a különféle elemeket manipulálja azért, hogy befolyásolja a mű eseményei, érzelmei, gondolatai és jellemei iránti reakcióinkat. Gulliver például a művön belüli hallgatóságát manipulálja, de Swift is manipulálja olvasóit a *Gulliver utazásai*-ban. És a szerzői manipuláció is éppúgy része a mű retorikájának, mint az a manipuláció, amely a műben megy végbe. Thomas O. Sloane így magyarázza ezt:

Válaszunk a szerző jellemére – akár éthosznak, akár „implikált szerző”-nek, akár stílusnak vagy éppen hangnemnek nevezzük – művéből nyert tapasztalatunk része, a mű személyein, maszkjain belüli hangnak megtapasztalása. ... A retorikai kritika felerősíti azoknak a dinamikus viszonyoknak az érzését, amely szerző mint reális személy és a többé-kevésbé fiktív, a műben rejlő személy között létezik.¹⁴

Wayne Booth még erősebb terminusokkal fogalmazza meg a helyzetet:

Röviden szólva, minden önálló természetes tárgyról szóló klisé legfeljebb félig igaz. Ámbár néhány szereplő és esemény elmondhatja önmagáról az olvasónak szóló művészi üzenetét, és saját retorikáját gyengén érvényesítheti, de egyik sem fogja ezt a kellő világossággal és erővel tenni, ha a szerző összes erejét nem összpontosítja arra a problémá-

¹² 1959, Cognitive Criticism. *The Times Literary Supplement*. February 20, p. 97.

¹³ 1967, Rhetorical Analysis and Poetic Structure. *Rhetoric: Theories for Application*, ed. Robert M. Gorrell, Champaign, Illinois. p. 91.

¹⁴ 1967, Restoration of Rhetoric to Literary Study. *The Speech Teacher*, XVI, March, pp. 95–96.

ra, hogy arra készítse az olvasót, hogy lássa őket, mik is valójában. A szerző nem tud választani, hogy vajon használjon-e retorikai nagyítást. Az egyetlen választása az a retorikafajta, amit használni fog.¹⁵

Az irodalmi mű közönsége egy irodalmi műre adott válaszánaak a tanulmányozása, ami talán a retorikai kritika fő ügye, ki van téve egy sor egyéb csapdának. Ha a kritikus a műre adott saját reakcióit mércéül használja másoknak a műre adott olvasói válaszainak megítélésekor, az eredmény nagyon is egyfajta impresszionisztikus kommentár lesz, amit olyan kritikusoknál észlelhetünk, mint George Saintsbury. Másrészt az a törekvés, hogy mérjük egy bizonyos közönségnek az irodalmi műre adott aktuális választát, némi szubjektivizmus kockázatával jár. Minden előnyünk ellenére a technológiában és a pszichológiában, nincsen még semmiféle objektív eszközünk arra, hogy pontosan és objektíven mérjük a közönségnek egy irodalmi műre adott választát. A legjobb, amit tehetünk az, hogy idézünk sok, a műre adott publikált reakciót.

A retorikai kritikus a legjobban úgy védheti magát az impresszionizmus és a szubjektivizmus ellen, ha elemzését – amennyire csak lehetséges – a mű azon elemeire korlátozza, amelyek képesek létrehozni egy bizonyos hatást hallgatóságra. Ahogy O. G. Brockett mondja: „Amíg az impresszionisztikus kritikus törekszik feltételezni, hogy válasza valahogy tartalmazza a művet, addig a belső kritikus arra törekszik, hogy úgy tekintse a választ, mint amelyet a mű tartalmaz.” A válasz, mondja, „a szerkezeti elemzésből, a jellemek viszonyából, az implikált és a kifejezett jelentésekéből, a módból és hasonló tényezőkből következtethető ki.”¹⁶ A válaszra való összpontosítással, ahogy potenciálisan benne van a műben, a kritikus a hatás elemzését olyan objektívnek érzékeltetheti, amilyen objektív egy analízis lehet. Ahogy Bernard Weinberg mondja: „Elemzésünk párhuzamosan feltár egy a költeménybe beépített 'hatást' és egy a közönségben a mű következtében kialakult hatást. Ezenkívül – és itt a szituáció direkt ellentéte annak, amit a retorikában találunk (azaz a didaktikus vagy a meggyőző szövegben) – ami a közönségben történik, az azért történik, amilyen a mű, s nem azért, amilyen a közönség.”¹⁷

Az előzőkből világos kezd lenni, hogy a retorikai kritika a belső kritika olyan módja, amely a mű, a szerző és a közönség közötti interakciót veszi figyelembe. Mint olyan, a nyelvi tevékenység végeredményében, *folymatában* és *hatásában* érdekelt, akár képzeletből eredő, akár haszonelvű. Amikor a retorikai kritikát a képzeletbeli irodalomhoz alkalmazzák, nem annyira esztétikai elemelkedés tárgyának tartják a művet, hanem a kommunikáció művészien megszerkesztett eszközeinek. Jobban érdeklődik aziránt, hogy mit tesz az irodalmi mű, mint hogy milyen.

Mivel a retorikai kritikát inkább úgy érdekli az irodalmi mű, mint kijelentés, és nem úgy, mint műretek, inkább mint benyomás, és nem úgy, mint kifejezés, azokkal az irodalmi formákkal dolgozik a legjobban – vagy legalább is a leggyakrabban azokat alkalmazza, amelyek, ahogy mondan szeretem, „a közönségre vannak tervezve.” A szatíra, a tanító esszé és költemények, az irányzatos drámák, a propaganda-beszélések, a parabolák, a példázatok – ezek azok az irodalmi formák, amelyekben a szerző inkább a tanításban, mint a gyönyörködtetésben vagy legalább a gyönyörködtetésen keresztül megvalósuló tanításban érdekelt. Gyakran azokhoz a darabokhoz alkalmazva látjuk a retorikai kritikát, amelyeket „alkalmi irodalomnak” nevezünk – olyan irodalmi művekhez, amelyeket kortárs események vagy politikai vagy társadalmi érdekeltségek ösztönöznek.

Minden irodalmi mű közül a leginkább retorikai a szatíra. Mindig valamiféle kortárs szituáció vagy tendencia ösztönzi, és a szerző mindig kész hatni egy attitűd megváltoztatására, vagy arra, hogy cselekvésre ösztönözze az embereket. Ezen okból, a szatíra hasonló ahhoz a meggyőző szónokláshoz, amellyel a retorika kezdődött. Mint a tanácsadó vagy a törvényszéki vagy a bemutató szónok, a szatíra megkísérli, ahogy James Sutherland hangsúlyozza, „rávenni az embereket, hogy

¹⁵ 1965, Poetry as Instrument. *Rhetoric and Poetic*, Ed. Donald C. Bryant. Iowa City, p. 24.

¹⁶ 1965, Poetry as Instrument. *Rhetoric and Poetic*. Ed. Donald C. Bryant. Iowa City, p. 24

¹⁷ Formal Analysis in Poetry and Rhetoric. *Rhetoric and Poetic*, p. 40.

csodáljanak vagy megvessenek valamit ... mindazt lássák, gondolják vagy higgyék, amit az író jónak tart.”¹⁸

A retorikának ez a hajlama bizonyos irodalmi típusokra érvényes, ami Northrup Frye-t arra ösztönözte, hogy a retorikai kritikát úgy tekintse, mint a műfajelmélet alapját. „Az irodalomban a műfajok megkülönböztetése alapjának – mondja Frye – a bemutatás tűnik. A szavakat eljátszhatják a néző előtt, kimondhatják a hallgató előtt, vagy leírhatják az olvasó számára. ... A műfajkritika alapja minden esetben retorikai, abban az értelemben, hogy a műfajt a költő és közönsége közötti feltételek határozzák meg.”¹⁹ Használva a „bemutatást” mint kritériumot, Frye négy műfajt különböztet meg, ezek: a dráma, amelyben a szavak a nézőkön kívül cselekszenek; az eposz, amelyben a szavakat azért recitálják, hogy a hallgatóság hallgassa őket; a líra, amelyben a szavakat recitálják, de nem a hallgató előtt (a lírikust véletlenül hallják meg, ha egyáltalán hallják, mert a közönség el van rejtve a szerző előtt); a regény, amelyben a szavak le vannak írva vagy ki vannak nyomtatva egy olvasó közönség számára.²⁰

Frye fontos különbséget tesz a direkt vagy aktuális megszólítás, a direkt megszólítás mimészsze és az állítás mimészsze között – s ezeket a különbségeket célszerű észben tartanunk, amikor a diskurzussal foglalkozunk, ahogyan megjelenik az elképzelt irodalomban és ahogyan megjelenik a haszonelvű prózában:

Az eposzban, ahol a költő szembesül a közönséggel, a direkt megszólítás mimészsze van jelen. ... Ahogy történelmileg végighaladunk az öt módozaton, a regény egyre inkább háttérbe szorítja az eposzt, és amikor ez megvalósul, a direkt megszólítás mimészszeit felváltja a kijelentő írás mimészsze. Ez viszont a dokumentációs vagy didaktikus próza szélsőségeivel aktuális állítás lesz, és kikerül az irodalomból.

A direkt megszólítás és a direkt megszólítás imitálása vagy az állítás között könnyű különbséget tenni a szélsőséges esetekben. Például senkinek nem okoz gondot megkülönböztetni Absolon mimetikus megszólítását Dryden költeményében egy valóságos megszólítástól, például egy olyan előadástól, mint Lincoln második beiktató beszéde. De hogyan osztályozzuk Pope *Esszéjét a kritikáról* és Arnold *A kritika szerepe napjainkban* c. műveit? Mindkettő a mimetikus állítás példája? Vagy az egyik mimészsze, a másik valóságos dolog? Ha így van, melyik melyik? És hol van a határvonal kettejük között? Az is kérdés, hogy néhány alkalmi esszé miért siklik át az irodalom birodalmába, ahogy erre George Levine felfigyelt „Az ismeretközlés mint művészet” c. cikkében. De ne csabuljunk most el ennek a kérdésnek a vizsgálatára.

Irodalomtörténeti tény, mindenesetre, hogy hosszú ideig, kb. 1540-től legalább 1800-ig, az angol kreatív írók úgy tekintettek a retorikára, mint bármely poétikai rendszerre, amely az irodalmi művek megalkotását irányító szabályrendszer. Nehéz volna találni olyan nagyobb író, Chaucertől kezdve, aki nem kapott volna retorikai oktatást a grammar schoolban és az egyetemeken, ***** legalább is ne befolyásolta volna a kor valamelyik retorikai hajlama. Amikor ezek az írók leültek, hogy komponáljanak egy költeményt vagy egy színdarabot vagy egy regényt vagy egy prózai esszét, egészen természetesen visszatértek azokhoz a leckékhez, amelyeket retorikakönyvük tanított nekik a valódi megszólítás vagy állítás szerkezetéről. Következésképpen, amikor a kritikus figyelmét egy olyan irodalmi műre fordítja, amelyet az alatt a hosszú időszak alatt hoztak létre, amikor a retorika uralkodó diszciplína volt az iskolákban, akkor bőséges és tévedhetetlen bizonyítékot talál a szövegben magában, eltekintve a rendelkezésre álló dokumentumbeli bizonyítéktól, hogy a retorikai elvek segítették a mű megformálását.

Amikor a retorikai kritika példáit kerestem ezen gyűjtemény számára, műelemzések tucatjai közül válogathattam, amelyeket a tizenhatodik, tizenhetedik, tizennyolcadik században hoztak létre, de kevés példát találtam a művek retorikai elemzésére a tizenkilencedik és a huszadik században, azokban az időszakokban, amikor a retorika hatása csökkent. Két magyarázat van a modern

¹⁸ 1958, *English Satire*, Cambridge, p. 5.

¹⁹ 1957, *Anatomy of Criticism*, Princeton, pp. 146–147.

²⁰ Meg kell jegyezni, hogy Frye megkülönböztetése a „fikció” és a többi műfaj között homályos, amikor azt mondja, hogy ez a többi műfaj megjelenhet a nyomtatott vagy az írott médiumban.

irodalom retorikai elemzéseinek hiányára. Az egyik az, hogy sok modern kritikus nem kapott formális oktatást retorikából. S nem is lehet tudatában a retorika hosszú hagyományának. Nem ismerték fel a retorikát mint az irodalmi mű értelmezésének eszközét. A másik az, hogy mivel a legtöbb modern író nem kapott formális retorikai oktatást, nincsenek is tudatában annak, hogy retorikai elveket használhatnak fel műveik megalkotásakor – még akkor sem, ha a retorikai kritikus képes lehet bemutatni, hogy a retorikai elvek segítenek létrehozni azt a sajátos formát, amelyet a mű feltételez.

Amikor a retorika meghatározó szerepet játszik a szerkesztés szintetikus folyamatában, a retorikai kritikusnak könnyű hasznosítani a retorikát a kompozíció összetevői vizsgálatának analitikus folyamatában. A retorikai kritikának talán a legáltalánosabb formája az, ha valaki a klasszikus retorika terminológiáját és elveit alkalmazza az irodalmi mű vizsgálatában. Amikor Sir Philip Sidney szükségét érezte, hogy a költészet védelmére keljen azon kortársai ellen, akik kétségbe vonták annak értékét, könnyen felismerte – az iskolai retorikai oktatása következtében –, hogy az egyik módja annak, hogy védelme hatékonyságát fokozza az, ha írott diskurzusát úgy építi fel, mint a törvényszéki beszédet. Így amikor Kenneth Myrick elemezte *A költészet védelmét Philip Sidney mint irodalmi iparos* c. művében (Cambridge, Mass., 1935), elég könnyű volt számára kimutatni, hogy a *Védelem*ek a klasszikus szónoklatra jellemző hétrészes szerkezete van: bevezetés, narráció, tétel, felosztás, bizonyítás, cáfolás és befejezés. Más kritikusok másként hangsúlyozhatják az esszé szerveződését – például tematikailag. De nehéz átlátni, hogy a szerveződésnek azok a más szempontjai hogyan lehetnek olyan megvilágítók az esszé formáját illetően, amilyen a rendező elvnek azon kiválasztása volt, amelyet a szerző alkalmazott. Lehet, hogy képesek lesznek megmutatni, hogy a szerző nem valósította meg sikeresen a formát, vagy hogy rossz formát választott tárgyához vagy közönségéhez vagy céljához, de nem hozhatják meg még ezeket az ítéleteket sem addig, amíg meg nem határozták a szöveg vagy a külső bizonyítékok vizsgálatával, milyen szerkezetet választott az író műve megvalósításához.

A retorikai kritika, amely az ókori retorika kánonaiból következett, megmutatkozhat az érvelési stratégiák elemzésében egy költeményben, egy színdarabban, egy történetben vagy egy prózai műben. Egy ilyen feltárás akkor lesz hatékony, amikor a mű egészét vagy részeit úgy tekintik, mint egy arra való törekvést, hogy egy közönséget meggyőzzünk valamiről – ez a közönség akár a művön belüli hallgató vagy a művön kívüli olvasó. Az ilyen kritikus az érvek fajtáiban, forrásaiban, hatékonyságában és érvényességében lesz különféleképpen érdekelt. Ha egyszerűen az érv fajtája és forrása érdeklő feltáró eszközeként a „toposzokat” vagy „érvforrásokat” használhatja, amelyek nagyszerűen ki vannak dolgozva az invenció technikáiban, amelyeket a klasszikus retorika javasolt. Használhatja az „érvek sorát”, melyeket a következő témák kínálnak fel: „definíció”, „hasonlóságok”, „különbségek”, „ok és okozat”, „előzmény és következmény”. Az érvek hatékonyságának és érvényességének értékelésében kritériumként nemcsak az igazságot és az állítás logikai következetességét használhatja, hanem a hallgatósággal, a témával, az alkalommal és a céllal kapcsolatos megfontolásokat is. Túl mehet a logikai folyamodás értékelésén a retorikai bizonyíték két másik stratégiájának, az érzelmi és az etikai folyamodásnak a megfontolásához – egy olyan vizsgálódáshoz, amely változatlanul érdekeltté teszi őt a szerző és a közönség figyelmében vételében. Bármilyen érvfajtát választ a kritikus elemzésre, akár így, akár úgy a gondolatlan (*dianoia*) fog foglalkozni, amely alkotó eleme az utánzó műnek, ahogy Arisztotelész elismeri a *Poétikájában*, és sajátosabban a retorikához tartozik.

Ez a fajta kritika, amely meglepi az irodalommal foglalkozó kutatókat, lévén jellemzően „retorikai”, az, amely magával a stílussal***** kapcsolatos. Tudniillik az a néhány pejoratív konnotáció, amely a *retorika* szó hallatán gyakran felmerül, sok ember agyában a stilisztikai mesterességgel való asszociációban gyökerezik – a stílusnak olyan felfogásában, mint „díszítés”, „lila foltok”, „szóbeli füst-függöny”, „hang és düh, ami semmit nem jelent”. A stílusnak a retorikával való asszociálása történetileg igazolható, mert nemcsak a stílus volt néhány görög és római szofista és 17. századi Peter Ramus-tanítvány fő foglalatossága, hanem a stílus (*elocutio*) eredetileg az öt retorikai stúdium egyike volt. Figyelemre méltó, hogy amikor az Új Kritikusok előtérbe kerültek a második világháború után, gyakran „retorikai kritikusokként” emlegették őket, mert az irodalmi

szöveg nyelvi stratégiáira összpontosítottak. Említésre méltó, hogy az Új Kritika három leghíresebb művelője – Allen Tate, Robert Penn Warren és John Crowe Ransom – a Varderbilt Egyetem neveltjei voltak, ahol Donald Davidson oly sokat tett a retorikai hagyomány megőrzéséért. A mostani években, a leglátványosabb és a legfejlettebb eredménye az úgy nevezett „új retorikának” a stílus területén, vagy ahogyan kezdik nevezni, a stilisztika területén jelentkezett.

Az irodalmi mű stílusa tanulmányozásában a retorikai kritikusok olyan dolgokra fordítják figyelmüket, mint dikció, képzelőerő, mondatszerkezet, mondatritmus, trópusok és alakzatok, a stílustipológia („alacsony, középső és magas”; „feszés, édes és füledt”). Azonban nem mindegyik kritikus, aki az irodalmi mű stílusát értelmezi, nevezhető „retorikai kritikusnak”. Ami a stílus iránti figyelmet különösen retorikusnak tartja, az némi törekvés, amely a stilisztikai jellemzőket nemcsak a mű egyéb formái és anyagi elemeihez igyekszik viszonyítani, hanem a szerző éthozzához és azokhoz a hatásokhoz, amelyekre a szerző állandóan törekszik, hogy létrehozza a közönségben. A retorikai kritikus számára a stílus azokat a választásokat képviseli, amelyeket a szerző létrehozott a nyelv elérhető lexikai és szintaktikai forrásaiból. Egy kritikus akkor lesz „retorikai”, amikor megpróbálja megmutatni hogy az elérhető lehetőségek közötti választások a téma vagy a műfaj vagy az alkalom vagy a szándék vagy a szerző vagy a hallgatóság – vagy ezek kombinációja – miatt történtek.

Ez az utolsó mondat jellemzi a retorikai kritika alapelvét. A *választások* terminus a retorika szívébe visz minket általában, és a retorikai kritika szívébe sajátosan. Ha a retorika az elérhető források közötti ítélekező választások eszközlésének a művészete, akkor kell lenniük valamiféle normáknak vagy vonatkozási pontoknak, hogy irányítsák a döntéseket a legjobb választásokról. Azok a vonatkozási pontok a retorikai kritikában a fentebb megnevezettek – a téma, a műfaj, az alkalom, a cél, a szerző, a közönség. Amikor egy kritikus azt kérdezi, hogy miért tette *ezt* a szerző, *ebben* a sorrendben és *ezekkel* a szavakkal, és a kérdéseket többé-kevésbé ezeknek a vonatkozási pontoknak a viszonylatában válaszolja meg, akkor valószínűleg retorikai kritikusként működik. Ha létezik egy hierarchia ezek között a vonatkozási pontok között, a *hallgatóságot* kellene a lista élére helyezni. Arisztotelész és a többi nagy retorikus a közönséget tekintette a cél elérésére szolgáló eszközök fő meghatározójának. És a közönség elsődlegességének elve benne van Gene Montague meghatározásában a retorikai kritikáról:

Amikor a retorikai kritikai módszerről beszélek, a hagyományos eszközök használatának kutatását értem rajta, hogy hogyan hatnak a hallgatóságra, az anyagok jelenlétét egy költeményben, regényben vagy a novellában, amelyeket a pragmatikai alapelv legjobban figyelembe vehet – más szóval az elemek jelenlétét a műben, amelyek egyetlen speciális célért vannak ott: hogy manipulálják a hallgatóságot.

Ahogy rámutattam, az irodalmi mű retorikai kritikájának jó része, amelyet a modern kritikusok végeztek, a klasszikus retorika alapján és terminológiájával van végrehajtva. De a gyakorlati kritika gyakorlásának nem kell a régi rendszer terminusait használnia azért, hogy igazolja retorikai voltát. Néhány modern kritikus, annak ellenére, hogy igencsak jártasak a retorika hagyományában, olyan retorikai kritikákat valósítottak meg, amelyek egyetlen terminust sem használnak a klasszikus vagy a reneszánsz retorikai könyvekből – több példa van erre ebben a gyűjteményben. Olvastam néhány olyan kritikát is, amelyben a szerző semmilyen explicit vagy implicit bizonyítékot nem szolgáltatott arra nézve, hogy van valamilyen tudása vagy tudatossága a retorikai hagyományról. A lényeg az, 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. Tény azonban, hogy a modern kritika néhány általánosan használt terminusa nem más, mint új szavak régi retorikai fogalmakra; ilyenek például: *hozzáállás, hang, tónus, textúra, attitűd, kétértelműség, tenzió*.

Közre adva a retorikai elemzések ezen gyűjteményét, nem állítom, hogy az értelmezésnek ez a módszere az egyetlen módszer, amelyet az irodalmi szöveg feltárásában alkalmazni lehet. Én pusztán azoknak ajánlom ezt, akik előnyben részesítik magára az irodalmi műre való összpontosí-

tást; ez egy másik és gyümölcsöző módszere a belső kritikának. Mivel ez a módszer lehetővé teszi, hogy olyan kérdéseket tegyünk föl egy irodalmi szövegről, amely a belső kritika más szisztemái kutató technikáinak nem része, olyan válaszokat adhat nekünk, amelyeket a többi szisztema nem ad. Ha egy speciális védőbeszédet kellett volna mondanom a gyakorlati kritika ezen módszerének fölényéről a többi felett, azt mondtam volna, hogy ez nincs kivéve a „kritikai monizmus” vádjának, ahogy B. S. Crane egyszer vádat emelt olyan kritikusok ellen, mint Cleanth Brooks, Allen Tate, John Crowe Ransom, Robert Penn Warren és I. A. Richards. Megengedve, hogy a kritikus oda-vissza mozogjon a mű a szerző, és a közönség között, ha szükséges, külső dokumentumokra is pillantva kiegészítő és megerősítő bizonyítékért, a retorikai kritika képessé teszi őt arra, hogy feltárja az okok és feltételek változatosságát, ami miatt az irodalmi az, ami. A legtöbb tanár most döbbenhet rá, hogy az irodalmi mű kritikai megközelítésének egész sora áll rendelkezésére. „A kritikai módszer pluralizmusa” volt Crane professzor védőbeszéde vitázó bevezetésében a *Kritikusok és kritikához* még 1952-ben. Elég lesz, ha a retorikai módszer a kritikusoknak és a tanároknak egy másik eszközt nyújthat diagnosztikai felszerelésükhöz.

Fordította: A. Jászó Anna

A fordítást ellenőrizte: Adamik Tamás

A fordító jegyzetei:

* A klasszikus retorika a meggyőzés három lehetőségéről/módjáról beszél, az egyik a beszédben rejlő értelem (logosz), a másik a szónok erkölcsének, jellemének hatása (éthosz), a harmadik a hallgatóságra gyakorolt érzelmi hatás (pathosz). A meggyőzés lehetősége/módja terminus helyett Kenneth Burke az *appeal* 'folyamodás' terminust használja, s ez a szóhasználat átment az amerikai retorikába. A szó ugyanaz, mint a magyarban honos *apellál*, *apellálás*. A *megszólít* jelentés is beleillik a szövegkörnyezetbe, de megtartottuk a *folyamodás* terminust.

** A tragédia hat eleme: „a teljes tragédiának szükségképpen hat eleme kell hogy legyen, ami a tragédia milyenségét megadja, éspedig: a mese (*müthosz*), a jellemek (*éthosz*), a nyelvezet (*lexisz*), az érvelésmód (*dianoia*), a látvány (*opszisz*) és az ének (*melopoiia*). Két elem jelenti az utánzás eszközeit, egy az utánzás módját, három az utánzás tárgyát és ezeken kívül nincs semmi.” Arisztotelész: *Poétika*. Ford. Ritoók Zsigmond. Matúra. PannonKlett. 1997, 37.

*** A *diskurzus* terminus – az angol *discourse*-nak megfelelően – itt szöveget jelent, nem társalgást.

**** „A beszéd három dologból áll össze: a beszélőből, amiről beszél, és akihez beszél; a beszéd célja az utóbirra irányul, azaz a hallgatóra.” (Arisztotelész: *Rétorika*, 1. könyv, 3. fejezet) Ezt háromtényezős kommunikációs modellnek is szoktuk nevezni.

***** A fenségesség öt forrása: „Különbözik pedig öt – mondhatnók – termékeny forrása van a fenséges stílusnak. Feltételezzük ez öt ideának mintegy közös alapját az írói alkotóerőt: nélküle semmi nem jön létre. Első és legfőbb a nagyszerű gondolatok megragadása ... Második az erős és lelkesült szenvedély. De míg e kettő a fenségnek többnyire velünk született összetevője, a többi már elméletileg is elsajátítható: így az alakzatokképzés módja – ez kettős: egyrészt gondolat-, másrészt szóalakzatokra vonatkozik –, azonkívül a művészi előadásmód, amelynek alkotórészei ismét a szavak megválogatása és a szóképekben gazdag csiszolt szerkesztésmód. A nagyszerűség ötödik feltétele végül egybe is fűzi valamennyi előzőt: ez a méltóságteljes és emelkedett szerkesztésmód.” Pseudo-Longinos: A fenségről. Ford. Nagy Ferenc. Akadémiai, 1965, 27. A gondolat- és szóalakzatokra ld. a Retorikai lexikon *alakzat*, *stílus* szócikkeit, valamint a Régi új retorika sorozat 5. kötetét.

***** A retorika oktatásáról: Kr. e. 392 táján Iszokratész tette a retorikát a felsőoktatás tárgyává. Az ókorban a retorikai stúdiumokon képezték az államférfiakat, tisztviselőket, politikusokat, követeket. A középkorban a trivium tárgyai a grammatika, a dialektika és a retorika voltak, ezek adták a műveltség alapját. Angliában a Tudor-kori iskolában a 16. sz.-ban a legfontosabb iskolai tárgy volt. Az Amerikai Egyesült Államokban a kezdetektől felsőoktatási tárgy, 1898-tól doktorálni lehet belőle. Európában lett lenézett tárgy, különösen a romantika idején, a 19. sz.-ban. Nálunk minden iskolázott ember részesült retorikai képzésben, éppen ezért a retorika ismerete szükséges régebbi írónk műveinek elemzéséhez. 1867 után az iskolai reformok a gimnáziumba helyezték. Ez a közoktatás szempontjából hasznos lépés volt, viszont megszüntette a retorika egyetemi kutatását, s hozzájárult máig tartó félreértéshez és lenézéshez. Időközben a retorika külföldön a 20. század második felében újraéledt, kiváló tudósok egész sora foglalkozik vele, mind az angolszász országokban, mind számos európai országban. Nálunk 2000-ben lett ismét középsikolai tárgy, s ennek megfelelően beépült a magyartanárok képzésébe. A retorika fogalmáról, történetéről az egyes országokban ld. a Retorikai lexikon szócikkeit.

***** A stílusról: A szónok harmadik feladata a beszéd/szöveg kidolgozása, az élokúció (*elocutio*), amit Corbett stílusnak ad meg – igen helyesen, végül is erről van szó. A stílus tehát a klasszikus retorika egyik

részterülete volt, ma is az. A stilsztika külön diszciplínaként a retorikából vált ki a 19. sz. elején. Azonban továbbra is a retorika része, szoros a kapcsolata az érveléssel, sőt a stílusnak magának érvelő funkciója van.

Ajánlott olvasmányok

Adamik Tamás főszerk. 2010, *Retorikai lexikon*. Pozsony: Kalligram.

Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2004, *Retorika*. Budapest: Osiris

Adamikné Jászó Anna 2006, *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest: Trezor

(Retorikai gondolkodás és szövegértő olvasás c. fejezete 339–454;
a könyv fenn van az interneten).

A. Jászó Anna főszerk. 2006, *A magyar nyelv könyve*. Hetedik, bővített kiadás. Budapest: Trezor (A retorikai fejezettel is bővült.)

A *Régi-új retorika* sorozat (tanulmányok, a Kossuth-szónokversenyek beszédei elemzésekkel, a Trezor Kiadó gondozásában, 2000-tól):

1. A retorika története: változásai térben és időben
2. A szóközi beszéd részei és a beszédformák
3. A klasszikus retorikai bizonyítás
4. A modern retorikai bizonyítás
5. A szóközi beszéd kidolgozása
6. A szóképek és a szóközi beszéd
7. A prózaritmus és a szóközi beszéd
8. A memória és a szóközi beszéd
9. Az előadásmód és a szóközi beszéd
10. A testbeszéd és a szóközlet
11. A retorika és határtudományai
12. A retorika és a filozófia

A 13. konferencia 2011. november 18-án lesz, témája a retorikai elemzés.

A továbbiakban példákat adunk a retorikai elemzésre A retorika és a filozófia c. kötetből. Corbett egyrészt arról ír, hogy a retorikai elemzésnek figyelembe kell vennie a hallgatóság reakcióit, erre ad példát Bolonyai Gábor Szókratész-tanulmánya (ha módjukban áll, nézzék meg tanítványaikkal Rossellini Szókratész-filmjét); másrészt elemezhetünk a retorika terminusait követve, erre szolgál Fercsik Erzsébet és Pethő József elemzése.

Bolonyai Gábor

Szókratész és a retorika

Szókratészt olykor Jézushoz szokták hasonlítani. Gondolataikat egyikük sem vetette papírra, csak élőszóban osztotta meg másokkal, tanítványaik visszaemlékezésein keresztül azonban hatásuk csak történelmi léptékekkel mérhető. Életükben bárkivel szóba álltak, és az így véletlenszerűen kialakult beszélgetések során fejtették ki **mindenkinek** szóló nézeteiket. Mondanivalójuk messze túllépte annak a kulturális közegnek határait, amelybe születtek és amelyben éltek. Személyük talán éppen ezért már kortársaikat is élesen megosztotta. Mindkettőjüket bíróság elé állították, s miután veszélyesnek ítélt nézeteikből semmit sem vontak vissza a tárgyaláson, a bíróság – közösségük többségének véleményével összhangban – halálra ítélte és kivégeztette őket. A kereszt és a bűnröpkohár örök mementója lett mártírhaláluknak.

Szókratésztől tehát egyetlen betű sem maradt ránk. Csak tanítványaitól, elsősorban Platóntól és

Xenophóntól, illetve vele szemben kevésbé barátságos kortársaiktól, például Arisztophanésztől tudjuk azt is, mit gondolt a szóközi mesterségről. Ezúttal azonban nem az így kikövetkeztethető retorikafelfogásáról szeretnék beszélni, hanem arról az egyedüli esetről, amikor maga kényszerült arra, hogy nagy tömeg előtt (számára szokatlan közegben) összefüggő beszédben fejtse ki gondolatait. Szókratész védőbeszédéről van szó, mely elsősorban Platón tolmácsolásában vált ismertté.

Szókratészt *aszbeibával*, istentelenséggel vádolták be vádlói. A benyújtott vádirat szerint Szókratész bűne abban állt, hogy „*nem tiszteli azokat az isteneket* (itt a görögben a *theosz* szó szerepel), *akiket a város, ehelyett új isteni jelenségekben* (görögül *daimonionokban*) *hisz*”, s ezekkel a nézeteivel „*megrontja az ifjúságot*”.

A váddal kapcsolatban érdemes két körülményt figyelembe vennünk. Egyrészt a vád nem egy konkrét cselekedetet kifogásol, valamint, amit Szókratész egyszer elkövetett, hanem **egész** addigi életét és magatartását, azt a tevékenységet, amit nap mint nap végzett. A másik a per időpontja. A vádemelésre 399-ben került sor, akkor, amikor Szókratész már hetvenéves is elmúlt. Hogy miért pont most telt be a pohár a vádlóknál, arra a védőbeszéd nem kísérel meg magyarázatot adni, és a kérdést egyelőre én is nyitva hagynám. A kései vádemelésnek most inkább épp az ellenkező oldalára tenném a hangsúlyt, arra, hogy a vádiratot ezek szerint nem előzmények nélkül nyújtották be. Az athéniak neheztelésének előtörténete volt. Szókratész tevékenységét évtizedeken át nézték sokan rosszálló szemmel; az iránta érzett ellenszenv, felháborodás és gyűlölet ott izzott az athéni polgárok jelentős részének lelke mélyen. Ezzel maga Szókratész is tisztában volt, s ez az oka annak, hogy mielőtt a tényleges vádiratra felelné, előbb ezekkel a régóta hangzottatott rágalmakkal szemben igyekszik magát tisztázni.

A benyújtott vádak mellett tehát ezeket a rágalmakat is figyelembe kell vennünk. A Szókratészről kialakult negatív kép három eleme megegyezik a korban újszerű tanokkal fellépő bölcselek, a sofisták ellen hangoztatott kifogásokkal. A gyengébb érve erősebbé teszi – szól az első. (Ez a sajátos fordulat nagyjából azt jelenti, hogy egy adott vitában bármely valószínűtlennek, akár erkölcsileg kétesnek tartott álláspont igazságának bebizonyítására törekszik, sőt, a hagyományosan bevett nézetek és értékek helyett ezekkel ellentétes elképzelések igazságát hirdeti, akár pusztán érvelési képessége fitogtatása céljával, akár minden állítás és tudás viszonylagosságát vallva.) „Az égi és föld alatti jelenségeket kutatja” – hangzik a második, és végül: „másokat is effélere tanít”. A sofista tanítókkal szemben felhozott szokásos vádak mellett volt egy kifejezetten Szókratész személyével kapcsolatos szemrehányás is. Szókratészről az a hír járta, hogy ő valamennyi athéninál bölcsebbnek tartja magát. Így tehát a vádak.

Platón a védőbeszéd műfaját választotta a per megörökítéséhez. Választhatott volna elbeszélő formát, ahogyan például Xenophón, vagy a Jézus perét megörökítő evangélisták. Ő mégis emellett a félig dramatikusan formát mellett döntött. Egy védőbeszédben a vádlott szemszögéből követjük nyomon a tárgyalást, az ő érveit ismerjük meg belső nézőpontból, miközben azért körvonalazódik az a többszereplős játszma is, a per, amelynek a védőbeszéd csak egy részét alkotja. A védő a bírákhoz intézi szavait, az ő ítéletüket igyekszik befolyásolni, ezért a mindenkor olvasó természetes módon ítéli meg a védőbeszédet a megszólított bírák szemszögéből is. Előadásomban **ebből** a kevésbé hangsúlyos nézőpontból szeretném a platóni *Apológiát* megvizsgálni: hogyan és miért

fogadták a bírák Szókratész szavait úgy, ahogy fogadták?

De előtte tegyünk egy próbát. Biztosan hallottak már Szókratész peréről – Önök hogyan ítélték volna, ha ott ülnek az ötszáz tagú esküdtszék tagjai között? Önök bűnösnek mondták volna-e Szókratészt az említett vádakra, vagy sem? Kérem, előbb tegye föl a kezét, aki elítélte volna. Most pedig azok, akik felmentik, ha ott ülnek. [A szavazók egyhangúlag a felmentés mellett szavaztak.]

Ezek után lássuk, hogyan is válaszol Szókratész a vádakra. Először is elmeséli, miben is áll az ő bölcsessége. A homályos szavú delphoi isten nevezte annak, Szókratész pedig úgy fejtette meg Apollón talányos jóslatát, hogy ő csak annyiban bölcsebb másnál, hogy másokkal ellentétben, akik azt hiszik, hogy tudnak valamit, ő tisztában van tudása semmisségével.

Az első igazi vádpont („nem tiszteli a város isteneit”) bizonyos kétértelműséget rejt magában. Az istenek tisztelétlen a korabeli hallgatóság elsősorban gyakorlati dolgokat érthetett: azt, hogy valaki részt vesz az istenek kultuszában, fogadalmat tesz és áldoz nekik, segítségükért könyörög, a polisz ünnepein éppúgy, mint magánéletében. Háborúhoz szövetségüket kéri, járvány és betegség ellen kiengesztelődésükért könyörög. Szókratész nem így érti a vádat. Ő arra felel, mintha azt vetették volna szemére, hogy „az istenek **léteben nem hisz**”. A görög szöveg két-ségtelenül jelentheti ezt is, és ez a jelentés természetesen nem független az előzótól, az istentisztelet gyakorlati értelmétől, de ez az állítás, amit Szókratész cáfol, jóval szűkebb értelmű. Ezért cáfolni is könnyebb. Szókratész cáfolata arra épül, hogy ez a vád ellentmond a másoknak, hogy ő tudniillik új istenségeket, *daimonionok*ban viszont hisz. Hiszen hogyan tagadhatná egyfelől az istenek (*theosz*) létét az, aki másfelől istenségeket (*daimónok*) hisz? Hiszen a *daimónok*, szól az érvelés, valójában istenek, *theoszok*.

A védekezésben van egy nyelvi trükk. A *daimón* szó valóban lehet a *theosz* szinonimája. Többnyire akkor használták az istenek megnevezésére, amikor személytelenebbül, óvatosabban kívántak a felsőbb hatalmakról beszélni, amikor érezték valamely isten jelenlétét és hatását, de alakja kevésbé tisztán és világosan rajzolódott ki előttük. A vádlók azonban nyilvánvalóan **nem** szinonimaként értették a két szót, és nem véletlenül használták a *daimonia* kifejezést Szókratész újfajta istenségeire. Szókratész *daimonionjára* utaltak vele, arra a belső hangra, amely fontos döntési helyzetekben megszólalt benne, és lebeszélte, ha rossz döntés felé hajlott volna. Ez a belső isteni hang pedig nagyon sajátos jelenségnek tűnhetett polgártársai szemében. Ilyen *daimonionja* senkinek sem volt, sem előtte, sem utána. A görög vallás alapvetően toleráns volt, nem tiltotta az egyéni vallás-

sosságának különös és egyedi formáit, s nyitott volt akár idegen vagy új istenek kultuszának honosítására is. Egy belülről megszólaló hang ráadásul első pillantásra nagyon szelíd és ártalmatlan lénynek látszik, úgyhogy talán érthetetlennek is tűnik, mi bajuk lehetett vele a vádlóknak. Nem véletlen azonban, hogy Szókratész a védekezésnek ezen a pontján meg sem próbálja védelmébe venni és elfogadtatni a maga *daimonionját*. Ennek a *daimonion*nak ugyanis nemcsak a megjelenése, de a figyelmeztetései is furcsának és gyanúsak hathattak kortársai számára. Mert miről is beszélte le Szókratészt? Először is arról, ami egy korabeli szabad athéni polgár számára a legfontosabb és leginkább hozzá méltó tevékenységnek számított: a közéletben való részvételtől. Sajátos életmódját pedig, melynek értelmében egész életét mások tudása ellenőrzésének és vizsgálatának szentelte, amit a *daimonion* néma jóváhagyásával látott igazoltnak. Egy átlagpolgár szemszögéből persze mindez másképp festett. Ő azt látta, hogy Szókratész sem a polisz ügyeivel nem foglalkozik, sem a maga dolgát nem végzi, ehelyett egész nap az agorán ül, műhelyekben vagy tornacsarnokok környékén lebzsel, és mindenkiről igyekszik bebizonyítani, mennyire nincs tisztában az élet legalapvetőbb dolgaival, legfőképp azzal, hogyan lehet jobb, erényesebb az ember. Egy átlagpolgár számára legnehezebben megemészthető ennek a belső hangnak súlya lehetett. Szókratész elsődleges viszonyítási pontnak tette meg személyes *daimonionját*, a legfőbb istenének, mely felette áll mindennek, még a polisz erkölcsi és társadalmi normáinak is.

És ezen a ponton érdemes azon is elgondolkoznunk, miért nem tért ki Szókratész az istenek **kultikus** tiszteletét hiányoló vádakra. Platón ún. szókratikus dialógusainak tanúsága szerint Szókratész egyik leghatározottabb meggyőződése az volt, hogy egy isten csak a jónak lehet az oka, és ezt a jót személyétől és érdekeitől függetlenül választja és tartja szem előtt. Ez a tétel éles ellentmondásban áll a többistenhiten alapuló görög vallásnak mind mitológiájával, mind kultikus gyakorlatával. A görög mítoszok arra épülnek, hogy az egyes istenek hatalma korlátozott, de ehhez a korlátozott hatalomhoz, tiszteletük alapjához a végsőkig ragaszkodnak. Döntéseiket saját érdekeik, rokon- és ellenszenvük alapján hozzák meg, kompromisszumra csak Zeusz kényszerítheti őket. Igazságuk részizagság. A jót nem erkölcsi elvek szerint határozzák meg, hanem személyes vonzalmaik és érdekeik szerint. Híveiket feltétlen odaadásukért kedvelik, és azokkal szemben kérelhetetlenek, akik nem tisztelik őket feltétlen odaadással. Aphrodité híúsága, Héra és Athéna sértődése nélkül nincs trójai háború, Héra féltékenysége nélkül nem végzi el munkáit Héraklész, és nem születik meg Dionüszosz sem. Zeusz hatalomvágya nélkül még most is Kronosz gyomrában sínylődnének testvérei, a később-

bi olümposziak. Moralizáló istenekről nem születhetnek mítoszok. Ennek tükrében teljesen logikus Szókratész válasza ezekre a mítoszokra: a teljes elutasítás. Költői fikcióknak tartotta őket, melyeknek semmi köze az istenség lényegéhez. Csakhogy ezzel közössége kulturális emlékezetéből hasított ki egy hatalmas részt.

A mítoszok mellett Szókratésznek az istenkultusz hagyományos formáival szemben is voltak fenntartásai. Falsnak, sőt felháborítóan gondolta azt az elképzelést, hogy egy isten fogadalmakkal és áldozatokkal rávehető lenne arra, hogy kéréseinket meghallgassa. Az istenek nem megvesztegethetők, nem zsarolhatók! Másnak rosszat kérni pedig, akárcsak a minket ért igazságtalanság viszonzására is, egyenesen bűn. A hagyományos vallás azonban épp ezen logika szerint működik. Az *Iliász* elején Khrüszész, Apollón papja bosszúért könyörög urához, amiért nem kapta vissza lányát az akhájoktól még illó váltságdíj fejében sem, és indoklasképp az istennek felépített templomot és a tiszteletére bemutatott áldozatokat hozza föl. Átokfeliratok szájai bizonyítják, hogy poliszok és magánemberek egyaránt természetesnek vették, hogy ellenségeiknek az istenek segítségével akarjanak rosszat és pusztulást. Az isteni kegy elnyerésének és haragjuk kiengesztelésének alapja pedig mindig a kölcsönös érdekelttség, a két fél személyes lekötelezettsége egymás iránt: az „adok, hogy adj”, sőt „adtam és adni fogok, hogy adj” elve. Szókratész szemében ez a fajta üzletelés elfogadhatatlannak számított. Tanítványa, Platón még egy lépéssel tovább ment: egyenesen ebben látta az istentelen gondolkodás egyik legfőbb formáját, melynek elkövetéséért átneveléssel egybekötött börtönbüntetés szabott ki képzeletbeli államában.

Erről a komoly felfogásbeli különbségről tehát nem beszél Szókratész a védőbeszédében. Beszél viszont az égi és föld alatti jelenségek kutatásának vádjáról. Az efféle kutatás természetesen azért számíthatott bűnnek, mert már kiindulópontja is (végkövetkeztetéséről már nem is beszélve) annak kétségbevonása volt, hogy az égitestek isteni természetűek lennének, a föld alatti térség pedig az alvilági istenek territóriumára volna. Szókratész gúnyos viszontkérdéssel utasítja el a vádat: hát nem tudja Melétosz (az egyik vádló), hogy efféle tanokat, hogy például a Nap és a Hold puszta kő, Anaxagorasz hirdetett, és nem ő? A ríposzt önmagában véve meggyőzőnek tűnik, Szókratész valóban nem faggatta efféle kérdésekről beszélgetőtársait. Csakhogy máshonnan azt is tudni lehet, hogy fiatal korában Szókratész nagyon is érdeklődött a modern természetfilozófia iránt. Igaz, végül csalódott mestere világmagyarázatában, s felhagyott azzal, hogy ilyen ellenőrizhetetlen elméletekkel foglalkozzon. Az eseményekre azonban megint csak érdemes az átlag athéni szemével is rátekinteni. Az ő perspektívájából nézve Szókratészt

aligha lehetett megkülönböztetni a természetfilozófia híveitől. Kívülről ők egyetlen társaságot alkottak. Hiába hagyta el végül a kört az érdeklődő ifjú, annak az egyszerű polgárok számára gyanús természetű-dományos diskurzusnak, mely pusztán kérdésselvetésével is sértett bizonyos hagyományos istenképzeteket, egyszer s mindenkorra ő is része lett. S ennek a gyanúnak az eloszlatását aligha segíthette az, hogy Szókratész végül is nem mondja ki, hogy szerinte a Nap és a Hold isteni lények volnának.

A vádiratban megjelölt bűn igazi súlyát és veszélyességét azonban az adta, hogy Szókratész nem csak vallotta nézeteit, de terjesztette is. „*Másokat is erre tanít*”, szól a vádirat szövege, s ezzel „*megrontja az ifjúságot*”. Szókratész kétféleképpen védekezik a vád ellen. Először azzal, hogy ő soha senkitől sem kért és kapott fizetséget azért, hogy beszélgetett vele, vagy meghallgathatta másokkal folytatott beszélgetéseit. Mások tanítására ő sosem vállalkozott. Később aztán elismeri, hogy voltak fiatal emberek, főleg a gazdagabbak és sok szabadidővel rendelkezők közül, akik rendszeresen hallgatták, hogyan teszi próbára mások tudását, sőt ahhoz is kedvet kaptak, hogy maguk is hasonló tesztelésnek vessenek alá olyanokat, akik bölcsnek hiszik magukat, de valójában nem azok. Szókratész azonban ebben semmi rosszat nem lát, hiszen az önhitt áltudás leleplezése szerinte nagyon is szórakoztató tud lenni. Ráadásul, neki az isten rendelte el, hogy ezzel foglalatalkodjon, a társaságát kereső ifjak közül pedig senki sem tett panaszt, sem maga, sem valamelyik rokona, hogy megrontotta volna.

Szókratész védekezésének alighanem ez a végzetes pontja. Tanítványokról esvén szó, az athéni bírák fejében, biztosra vehetjük, egészen más asszociációk támadhattak. 399-ben járunk, néhány évvel a harminc zsarnok több ezer polgár kivégzésével járó rémuralma után, a demokrácia helyreállításának első éveiben. A zsarnokok és támogatóik között többen is voltak (Kritiasz, Xenophón), akik egykor fiatalabb korukban Szókratészt követték lelkesen. Szókratész egyik legnagyobb csodálója pedig az az Alkibiadész volt, aki vitathatatlan tehetségét a két ösellenség javára kamatoztatva, előbb Spárta, később Perzsia oldalán saját hazája ellen fordult, és döntő módon járult ahhoz, hogy Athén végül elvesztette a háborút Spártával szemben. A démosz hatalma ellen fellépő politikuskok pályáját persze igazságtalan volna egyenesen és kizárólag a Szókratésztől hallott gondolata-

tokból eredeztetni, de éppígy nehéz volna a kapcsolatot teljes mértékben csafolni. Szókratész beszélgetéseiben a viták egyik visszatérő sarokpontja, alaplétele az volt, hogy a politika és az erkölcsi területén, csakúgy, mint az egyes szakmák esetében, kizárólag a hozzáértők véleménye számít, a hozzá nem értő tömegé nem mérvadó. Márpedig az athéni demokrácia épp a tömeg bölcsességének hitén alapult. Intézményeit az a meggyőződés hatotta át, hogy veleszületett képességeiknek és neveltetésüknek köszönhetően, a szabad polgárok gyűlekezete jogosult dönteni és ítélni az őket érintő kérdésekben.

Szókratész ezeket a szabad polgárokat szembesítette azzal, hogy tudásuk felületes, valójában nincsenek tisztában az élet legfontosabb dolgaival, nem tudják megmondani, miben áll az erény, az igazságosság, a bátorság, a barátság, az istenek helyes tisztelete stb. Egy-egy ilyen szembesítés azonban nem csak az illető megszegyenülésével járt. A többnyire önellentmondásba kényszerített áldozaton keresztül a hagyományos nevelési rendszer egésze is súlyos csapást szenvedett. Szókratész megcáfolt beszélgetőtársai ugyanis olyan nézeteket és értékeket vallottak magukéinak, melyeket apáiktól tanultak, és fiaiknak adták tovább. Egy-egy cáfolattal az idősebb nemzedékek tekintélyén alapuló tudás értéke vált kétségessé. A korabeli és a korábbi gyakorlat szerint a társadalmi-politikai élet szabályait és értékeit az apa, a család férfi rokonai és barátai közvetítették az ifjak számára, a társadalmi élet dolgaiba, s avatták be a férfiak világába, melynek legfőbb színtere a lakoma, a *szimpozion* volt. A Szókratész társaságát kereső és az érte lelkesedő ifjak saját apjuknak és rokonságuknak fordítottak hátat, és az ő látszatudásának leleplezésén mulattak jókat.

Ezek után szeretném ismét feltenni a kérdést: az athéni bírák helyében Önök hogyan döntöttek volna: bűnös-e Szókratész az ellene felhozott vádakban? Hogy milyen büntetést érdemel, azt nem kérdezem, csupán azt, bűnös-e. (A szavazók minimum kétharmada kitarított Szókratész ártatlansága mellett, egyharmaduk viszont elítélte volna.)

Előadásomban Szókratész apológiáját a kevésbé hangsúlyos és kevésbé figyelembe vett oldaláról igyekeztem bemutatni, és arra rávilágítani, hogy a Szókratészt elítélő bírának is megvolt a maguk igazsága. Ez az igazság persze nem Szókratészé, és nem Platóné, de ez már egy másik történet.

Az előadás megírásához a következő tanulmányokra támaszkodtam a legtöbbet: T. Brickhouse – N. A. Smith: *Socrates on Trial*. Oxford – Princeton, 1989; M. F. Burnyeat: *The Impiety of Socrates*. *Ancient Philosophy* 17 (1997), 1–12; G. Danzig: *Apologizing for Socrates: Platon and Xenophon on Socrates' Behaviour in Court*. *Transactions of the American Philological Association* 133 (2003), 281–321; M. L. MacPherran: *Socratic Impiety in the Euthyphro*. *Journal of the History of Philosophy* 23 (1985), 283–309; R. Parker: *The Trial of Socrates: A Religious Crisis?* In: *Athenian Religion: A History*. Oxford University Press, 1996, 199–217; C. D. C. Reeve: *Socrates in the Apology: An Essay on Plato's Apology of Socrates*. Indianapolis, 1989; G. Vlastos: *Socrates: Ironist and Moral Philosopher*. Cambridge – Ithaca, New York, 1991.

Tisztelt Hallgatóság!*

„Ha mindig csak megértek, hol maradok én?” – Hol vannak az együttérzés, a türelem, az önfeladás határai?

Azon töprengtem heteken keresztül, mit is írhatnak én ezekről a gondolatokról, mit mondhatnak, hiszen nagyon fiatal vagyok még, az élet súlyát, úgy vélem, még nem éreztem igazán. Napokon át törttem a fejem a nagy kérdésen, eszembe jutott a tavalyi szónokverseny egyik rögtönzött beszédtemája is: „Nagy úr a gén, de hogy legyek én”. Úgy látszik, mindig ez az „én” kérdés vetődik fel: Ki vagyok én? Mit akarok én?

Mi is feltesszük számtalanszor ezeket a kérdéseket, és valahol mindig csak magunkra gondolunk. Mondjuk, hangoztatjuk azt, hogy másokon akarunk segíteni, másokat akarunk megérteni, de ritka az az eset, amikor úgy tesszük, hogy ebből az áldozatból nekünk semmi haszon ne származzon. Hiszen tudjuk, milyen az ember – gyarló, mindent magának akar. Ez a kijelentés egy kicsit keménynek tűnhet, de valljuk be őszintén saját magunknak, hogy talán igazat mondok.

Na, de térjünk vissza az „én” fogalmához, mivel a fantáziámat igencsak megmozgatta, hogy miért is vagyunk el úgy önmagunkkal? Egy kissé zavarosnak tűnhetnek a gondolataim, de a végére talán engem is megértenek. Hogy ne csak „én” értsek meg dolgokat és másokat.

Kedves Hallgatóim! Vegyük az én kialakulásának a kezdetét! Mikor is kezdjük tudomásul venni, hogy én én vagyok? A fejlődéslélektan szerint már háromévesen kialakul az éntudat. Pedig milyen jó lenne most is azt mondani, hogy „Bettike éhes”, és nem azt, hogy éhes vagyok és enni akarok. Milyen másképp hangzana... Na, de ez lehetetlen! Felnőttünk, magunkért harcolunk, magunknak akarunk tudni mindent, az én kiteljesítése érdekében építjük karrierünket, hogy eredményesek legyünk, hogy el tudjuk mondani: én mire vagyok képes.

Tisztelt Hallgatóság! Térjünk vissza Szabó Lőrinc *Az Egy álmai* című verséhez vagy akár egész költészetéhez: ő is érdekesen fogalmazott meg ezzel kapcsolatban gondolatokat. Az életben folytatott küzdelem végeredménye, ahogyan *Az Egy álmai* című vers mutatja, az elkerülhetetlen, belső magány, az abszurd ember büszke és termékeny magánya, s ennek szerves származéka a védelemül felépített önzés.

Igen, kedves hallgatóim, a védelemül felépített önzés! Azt gondoljuk, hogyha mindig saját énjünket helyezzük előtérbe, és nem húzódunk vissza, akkor nem maradunk magányosak. A legtöbb ember az életben attól fél, hogy magányos lesz, hogy egyedül marad. Gondoljunk csak bele, tekintsünk ki a nagyvilágba! Ha a sztárokat nézzük, mit gondolunk, ők miért próbálják mindig felhívni magukra a figyelmet? A hírességek annak ellenére, hogy az újságok címlapjain szerepelnek, a magánéletükben legtöbbször magányosak. Ez talán azért van így, mert túl sokat akarnak megmutatni abból a bizonyos „én”-ből.

Tisztelt Hallgatóság! Ha keressük az ember helyét, a személyiség megvalósulási lehetőségét a világban, akkor Szabó Lőrinchez fordulhatunk. A versenyre készülve nekem nagyon tanulságos volt böngészni a verseit. Izgalmas volt, amit a parancsoknak kiszolgáltatót, egyéniségét megtagadó tömegemberről olvastam.

Tanulságos volt a kiteljesedni akaró lázadó és az ennek kudarcait figyelő, szkeptikus elemző szemléletét mérlegelni: „*Ketten vagyunk: én és a világ. Ketrecben a rab. Mint neki ő, magamnak ÉN vagyok a fontosabb.*”

Én úgy gondolom, kedves hallgatóim, a világnak nem az a célja, hogy magába olvasszon. Mert akkor mi értelmel volna az egyénnek? A világ azt akarja, hogy a saját utunkat járjuk. Úgy van ez, mint a madármama esetében: persze, félti a fészek alján lapuló fiókákat, mégis: ragaszkodásával ő készíti őket repülésre.

Meggyőződésem: a világ nem rossz hely. Csupán meg kell tanulni megvédeni magunkat. Én úgy érzem, szembe merek szállni vele, ha valami nem tetszik. Azt hiszik, hogy ez könnyű? Igen. Most már az. Mert kiharcoltam magamnak, hogy az legyen. Elég egyszer fellázadnunk a sorsunk ellen. Alkalmazkodni fog: ha komolyan gondoljuk. Ha fél merünk tenni mindent egy lapra. De amíg a legkisebb kétely is ott motoszkál bennünk: nem vagyunk biztosak magunkban, akkor megesz a világ. Ez törvényszerű: hiszen aki nem tud a saját lábán állni, az beleolvad a környezetébe.

Mindezt elemezve, rájövök, számomra a kérdés még mindig kérdés marad: „*ha mindig csak megértek, hol maradok én?*”

Remélem, egyszer majd csak megértem.

* Elhangzott a Kossuth-szónokversenyen 2010. november 4-én.

Fercsik Erzsébet

„Az egész beszéd szavakon és gondolatokon áll vagy bukik”

Porcel Beáta beszédének elemzése

1. Bevezetés

A címként választott idézet egy Quintilianusnak tulajdonított gondolat (Adamik Tamás 2004. Az alakzatok és a szóképek osztályozásáról. In: A. Jászó Anna – Aczél Petra (szerk.) *A szónoki beszéd kidolgozása*. Trezor Kiadó, Budapest, 49.), amely látszólag egyszerűnek tünteti fel a szónok feladatát, hiszen eszerint a sikeres beszédhez csupán a témának megfelelő szavakat és gondolatokat kell megtalálnia. Mindez természetesen nagyon felületes interpretálása a fenti idézetnek, de mindenképpen egyértelmű utalás a szónok alapvető feladataira, azaz a mondanivaló tisztázására és a megfelelő nyelvi – mi több retorikai – köntösbe öltöztetésére. Ezeket a feladatokat szem előtt tartva a következőkben három szempontból vizsgálom Porcel Beáta szónoki szövegét. Szempontjaim a beszéd részeihez, a gondolati és logikai szerkezetéhez, valamint a beszélő és a hallgatóság közötti viszonyhoz kapcsolódnak. Elemzésemmel az erényeket kiemelve és a hiányosságokat is megemlítve kívánom megerősíteni és további tudatos munkára biztatni az előadót.

2. A beszéd részei, különös tekintettel a bevezetésre

A szónoki beszéd részeinek száma, kidolgozottsága mindig a konkrét helyzettől, azaz az ügy milyenségétől és a beszéd fajtájától függ. Porcel Beáta beszédében a bevezetést az első négy bekezdés, a befejezést pedig az utolsó két bekezdés tartalmazza. A fenti két beszédrész között, az 5–11. bekezdésben olvashatjuk a szónok által leszűkített tétel részletes bemutatását, a téma kibontását. Mindez a klasszikus szónoklatokban az elbeszélés, esetleg a kitérés, valamint a részletezés, a bizonyítás és a cáfolás egységeire osztható. A következőkben csupán a bevezetéssel és a befejezéssel foglalkozom részletesen, a kidolgozás szerkezetét nem elemzem. Tüzetesen megvizsgálva a bevezetést azt tapasztaljuk, hogy tartalmilag eleget tesz a hagyományos elvárásoknak: törekszik a figyelem és az érdeklődés felkeltésére, valamint a hallgatóság jóindulatának megnyerésére.

A figyelem felkeltésének, a szónok és a hallgatósága közötti kapcsolat megteremtésének legelső eszköze a megszólítás („*Tisztelt Hallgatóság!*”), amely ebben az esetben homogén jellegű, az udvarias tisztelet kifejezésén túl egyéb, differenciáló vagy szorosabb kapcsolatra utaló nyelvi elemet nem tartalmaz. A figyelem megragadásához és az érdeklődés felkeltéséhez jól megválasztott eszköz a 2. bekezdés személyes, már-már vallomásos hangvétele („*töprengtem*”, „*törtem a fejem*”, „*eszembe jutott*”). Ebben a bekezdésben a szónok egyes szám első személyben fogalmaz (én), ezzel szemben – minden átvezetés nélkül – a 3. bekezdést többes szám első személyű névmással indítja (*mi*). A bekezdésen belül végig kitart ennél a grammatikai formánál, majd a 4. bekezdésben ismét egyes szám első személyre vált. Figyelmes olvasás után rájövünk, hogy a többes számú alak az általános alanyt hivatott kifejezni. Ám erre ebben a helyzetben éppen a fent jelzett éles váltás miatt nem igazán megfelelő ez a nyelvi forma. Szerencsésebb lett volna más eszközt használni helyette, például *Mi is feltesszük számtalanszor ezeket a kérdéseket...* helyett *Valamennyien számtalanszor feltesszük ezeket a kérdéseket...* Ebben a bekezdésben közhelyszerű, általános igazságokat fogalmaz meg a szónok, méghozzá az emberi természet nem éppen hízelgő tulajdonságairól. Éppen ezért – a közönség jóindulatának megnyerésére is gondolva – enyhíthette volna a kategorikus kijelentéseket, például ily módon: „*valahol mindig csak magunkra gondolunk*” helyett „*legtöbbször csak magunkra gondolunk*”; „*de valljuk be őszintén saját magunknak, hogy talán igazat mondok*” helyett „*de valljuk be őszintén, sok igazság van benne*”.

Az érdeklődés felkeltéséhez tartozik a beszéd témájának felvillantása, azaz annak felvázolása, miről fog hallani majd a továbbiakban a közönség. Porcel Beáta beszédének első bekezdése nem más, mint a verseny általános témájának bemutatása („*Ha mindig csak megérték...*”). A témaszűkítés első lépésének tekinthetjük a 2. bekezdés utolsó két mondatát („*Ki vagyok én? Mit akarok én?*”), második lépésének pedig a 4. bekezdésben megfogalmazott kérdést („*...miért is vagyunk*

el[telve – F. E.] úgy önmagunkkal?"). A felsorolt három tétel között nincs szoros logikai kapcsolat, ám elfogadhatjuk az asszociációs viszonyt, amelyben a kiinduló tétel tartalma mintegy megfordult, a végső lépésben az **önfeláldozástól az önteltséghez** jutottunk. Ez a sajátos összekapcsolás minden bizonnyal kíváncsívá teszi a közönséget a téma kifejtésének meghallgatására.

A bevezetés harmadik összetevője – amelyet ebben a szónoklatban szintén megtalálunk – a hallgatóság jóindulatának megnyerése. Ennek tipikus közhelyeihez tartozik az előadó felkészületlenségének és bizonytalanságának hangoztatása. Porczel Beáta ügyes választással fiatal korára és az ebből eredő tapasztalatlanságára hivatkozik a 2. bekezdésben („...mit mondhatnék, hiszen nagyon fiatal vagyok még, az élet súlyát, úgy vélem, még nem éreztem igazán”). Hasonló célja lehet a 4. bekezdésben a le nem tisztult gondolatokra történő utalásnak („Egy kissé zavarosnak tűnhetnek a gondolataim...”). Mindennek a kimondására nemcsak a jóindulat megnyerése miatt van szükség, hanem azért is, mert ez a kijelentés alkalmat ad a bevezetés frappáns lezárására, az *engem értsenek meg mások – én értsek meg másokat* ellentéttel az általános, kiinduló tételhez történő visszatérésre.

A négy bekezdésből álló bevezetéssel összehasonlítva a befejezés terjedelme lényegesen kisebb, mindössze két bekezdés, amelyek mindegyike csupán egy-egy mondatból áll. Ezek az arányok némiképp felborítják a beszéd elvárt struktúráját – még akkor is, ha jól tudjuk, hogy a befejezés egyik fő erénye a rövidegsége. Már az ókori retorikák is többször leírták, hogy a befejezés nem más, mint „a beszéd beteljesülése”. A hallgatóságnak szövegkompetenciája alapján nemcsak terjedelmi, hanem tartalmi elvárásai is vannak a befejezéssel kapcsolatban. Számít a felsorolásra, azaz a beszéd tárgyának az eddigiekben tárgyalt összefoglalására és felidézésére. Mindezt a tények bizonyító erejének is szokás nevezni. Valamint számít az érzelmek felkeltésére, sőt magával ragadó hatására, hiszen itt dől el, hogy milyen lelkiállattal viszonyul a hallgatóság az ügyszóhoz, sikerült-e a szónoknak maga mellé állítania közönségét.

Porczel Beáta beszédében a befejezés rövidegségét sajnos nem ellensúlyozza sem a stílus ékes-sége, sem a mondanivaló érzelemgazdagsága. Elmarad az eddig hallottak felidézése és összegzése is, csupán a *mindezt elemelve* szó szerkezet utal a korábbi gondolatokra. Érzelmileg sem tudunk azonosulni a szónokkal, hiszen az utolsó mondatból egyértelművé válik a hallgatóság számára, hogy ellentmondásba került önmagával, ő sem érti a kiindulásként választott kérdést („Ha mindig csak megérték...”), pontosabban a rá adott választ. Az előadónak nem szabad megfélemlenie arról, hogy az „egész beszéd szavakon és gondolatokon áll vagy bukik”, ha ő sem érti saját magát, hogyan értené akkor gondolatait a közönség. Mindez lehetne akár hatásos retorikai eszköz is, de ebben a formában inkább megkérdőjelezi az elmondottak átgondoltságát, hiszen éles ellentétben áll azzal, amit a szónok a bevezető 4. bekezdésében állított. Ott ugyanis azt ígérte, hogy – zavarosnak tűnő gondolatai ellenére – a végére talán őt is megértjük („...a végére talán engem is megértenek. Hogy ne csak én értsek meg...”). Ha a bevezetés és a befejezés gondolatai közötti ellentmondás tudatos, akkor célszerű lett volna átgondoltabban és sokkal körültekintőbben – akár oximoronszerűen – kidolgozni, hogy a képtelen állítás ne bosszúságot vagy hitelvesztést okozzon, hanem valóban meghökkentsen és az elhangzottak újragondolására készítessen.

3. A beszéd gondolati-logikai struktúrája, a téma megközelítése

A beszéd témájának kibontása, amint erre már a fentiekben utaltunk, a bevezetés és a befejezés közötti 5–11. bekezdésben történik. A gondolat ívének felvázolása az 5. bekezdésben indul az én kialakulásának fejlődés-lélektani megközelítésével. A témát hatásosan találja a szerző. Ügyesen használja fel a különböző kommunikációs funkciójú beszédaktusokat (felszólítás, kérdés, kijelentés, óhaj, felkiáltás), mindez könnyen követhetővé, ugyanakkor dinamikusá teszi a bekezdésnyi egységet. Hozzájárul a retorikai hatásossághoz a személyes példa („*Bettike éhes*”) alkalmazása, valamint a jól előkészített általánosítás (*Felnőttünk, magunkért harcolunk...*).

A 6. bekezdés gondolatban Szabó Lőrinc verséhez irányítja a hallgatóságot. Gyengíti azonban a téma kibontásának feszességét a pontatlan fogalmazás. Mintha „elengedné” a szónok a hallgatóit („*Térjünk vissza Szabó Lőrinc Az Egy álmai című verséhez vagy akár egész költészetéhez*”), mintegy rájuk bízva, mivel kívánnak foglalkozni: az egyetlen megnevezett verssel-e vagy a költő egész életművével. Tovább lazítja a gondolati-retorikai ívet az előző mondat folytatása („...ő is

*érdekesen fogalmazott meg ezzel kapcsolatban dolgokat...”), hiszen nem egészen egyértelmű az anaforikus (ezzel) utalás antecedense. A bekezdés második, egyben utolsó mondatát terjedelme és bonyolult gondolatisága miatt nem lehetett könnyű a szónoknak elmondania, mint ahogyan a hallgatóságnak sem könnyű megértenie. Pedig a beszédben minden bizonnyal egyaránt fontos láncszem, talán a két kulcsszó, a *belső magány* és a *védelemül felépített öngzés*.*

A 7. bekezdés a fenti két kulcsszó közötti kapcsolat bemutatásával foglalkozik. Tételmondatként megfogalmazott általános gondolatát („...*hogya mindig saját éniünket helyezük előtérbe, és nem húzódunk vissza, akkor nem maradunk magányosak*”) a sztárok életének példájával próbálja megerősíteni. Maga a példa ebben a megfogalmazásban („*A hírességek annak ellenére, hogy az újságok címlapjain szerepelnek, a magánéletükben legtöbbször magányosak*”) túlságosan sematikus, így nem lehet a megerősítés hatékony eszköze.

A 8. és a 9. bekezdés ismét Szabó Lőrinc költészetére utal, kiemelve néhány – a szónok által tanulságosnak és izgalmasnak minősített – verssort. A két bekezdést azonos tartalma és rövid terjedelme miatt célszerű lett volna egyetlen egységgé összekapcsolni. A szerző ezekben a bekezdésekben visszatér az egyes szám első személyű nyelvi formához, és a továbbiakban következetesen ezt használja.

A 10. bekezdésben a Szabó Lőrinc-vers idézetére reflektál. Egy hangulatos természeti képpel, a madármama és a repülni tanuló fiókák felidézésével erősíti a bekezdés általános tételmondatát („*A világ azt akarja, hogy a saját utunkat járjuk*”). A hasonlatként alkalmazott kép értelmezéséhez jó lett volna több segítséget nyújtani a hallgatóknak. Vajon jól értjük-e a szerző szándékát, ha a világot a madármamával azonosítjuk? Vagy mégsem? Hiszen miért féltene a világ minket? Hogyan és miért ragaszkodna hozzánk? Vagy a világot a fészekkel kell azonosítanunk? Csupa olyan kérdés, amelyet beszéde céljának ismeretében csak a szónok tud egyértelműen megválaszolni.

A 11. bekezdés ismét személyes hangvételű. Hatásosságához hozzájárul tudatos szerkesztése, például a kérdésre adott válasz megerősítésekor fokozatosan növekvő feszültség, amelyet a mondatterjedelem bővülése generál („*Azt hiszik, hogy ez könnyű? Igen. Most már az. Mert kiharcoltam magamnak, hogy az legyen*”). A jól alkalmazott stilisztikai és retorikai eszközök mégis veszítenek erejükből, mert túlságosan általános, túlságosan közhelyszerű gondolatokat közvetítenek.

A beszéd gondolati-logikai struktúrájának felépítésében, azaz a téma kibontásában a szerző segítségére lehetett volna, ha szigorúbb önmagához, ha a kidolgozás előtt egyértelműen eldönti, pontosan milyen tételt is szeretne kifejteni, mi az a fő gondolat, amelynek igazáról meg akarja győzni a hallgatót. Célszerű lett volna azt is tisztázni, hogy milyen irányból vagy irányokból kívánja megközelíteni a tételét. Így valószínűleg felmerült volna az a kérdés is, hogy nem szolgálná-e jobban a hatást, ha minden bizonyítékot Szabó Lőrinc verseiből venne, vagy esetleg nem volna-e célszerűbb Szabó Lőrinc költészetét csupán egyetlen bizonyítékként kezelni a többi lehetséges elem között. Mindezt végiggondolva egységesebb gondolati ívet lehetett volna felvázolni a beszédben, határozottabban irányítva a hallgatók gondolkodását a végső cél, a meggyőzés felé.

4. A beszélő és a hallgatóság közötti viszony, kapcsolatteremtés és kapcsolattartás

Az elemzés címében kiemelt két összetevő, a *szavak* és a *gondolatok* mellett a beszéd harmadik pilléréként a közönséget nevezhetjük meg. Szerepe a közvetett és a közvetlen kommunikációban látszólag egyaránt „passzív”, de a szónok mégis a vele való folyamatos interakció révén működte a kommunikációs folyamatot. Az elemzés korábbi szempontjainak tárgyalásakor már utaltunk a hallgatóság retorikai kompetenciájára, amellyel elvárja például a beszédrészek megfelelő egymásutániságát vagy tartalmi kidolgozottságát.

A szónok a beszéd első pillanatában megteremt egy közvetlen kommunikációs helyzetet a közönsége megszólításával („*Tisztelt Hallgatóság!*”). Az ily módon kialakított kapcsolat tovább mélyül, amint – az elemzés első részében felhívtuk rá a figyelmet – a bevezetőben megtörténik a figyelem és az érdeklődés felkeltése, valamint a közönség jóindulatának a megnyerése. A beszéd további részeiben elsősorban indirekt eszközökkel: a tétel megfogalmazásával, a kifejtéshez felhasznált meggyőző bizonyítékokkal és a szerkezet kialakításának egyedi voltával köti le a hallgatóság figyelmét.

De a szónok indirekt módszereket is használhat a kapcsolat megtartására és elmélyítésére. Porczel Beáta beszédében ezt a célt szolgálják a kifejtő részben, az 5., 6., 7., 8. és 10. bekezdés elején elhelyezett megszólítások („*Kedves Hallgatóim!*”, „*Tisztelt Hallgatóság!*”, „*kedves hallgatóim*”, „*Tisztelt Hallgatóság*”, „*kedves hallgatóim*”). A bevezetés élén álló megszólításhoz hasonlóan ezek sem differenciálják a közönséget, egyetlen jellemzőjét – az ebben a kommunikációs helyzetben játszott szerepét –, azaz *hallgató* voltát emelik ki. A *kedves* és a *tisztelt* jelzők mechanikus váltogatása kissé monotonná teszi az alkalmazásukat, ezáltal a verbális gesztus veszít fatikus erejéből. Némiképp korrigálja a veszteséget a háromszor elhangzó birtokos személyjeles forma. Ennek a grammatikai eszköznek a használata szorosabb kapcsolatot teremt az előadó és a hallgatói között, mintegy egységes keretbe fogja össze őket.

Ugyancsak kapcsolatépítő és -erősítő szerepe van a már korábban más szempontból említett többes szám első személyű nyelvi formának, amely – kommunikációs szempontból erőteljes megszólításként – vonja be a hallgatóságot az általános alany körébe. Az 5. bekezdés harmadik mondata például („*Mikor is kezdjük tudomásul venni, hogy én én vagyok?*”) mintha a teremben jelen lévőkről – közönségről és szónokról – direkt módon együttesen beszélne. Ám a következő mondat („*A fejlődéslelektan szerint már háromévesen kialakul az éntudat*”) egyértelművé teszi, hogy nemcsak az éppen itt lévőkről van szó, hanem mindenkiről, általában minden emberről. Tudatos szerkesztésre utal, hogy a bevezető és a befejező bekezdésekben az egyes szám első személyű formák vannak túlsúlyban, míg a kifejtő részben a többes szám első személyű alakok dominálnak.

A közönség figyelmének irányítását, aktív érdeklődésének kialakítását célozzák a felszólító módú igealakok. A kifejtő rész 5., 6. és 7. bekezdésében arányosan elosztva találhatunk erre egyértelmű példákat („*Vegyük az én kialakulásának kezdetét!*”, „*Térjünk vissza Szabó Lőrinc ... költészetéhez.*”, „*Gondoljunk csak bele, tekintsünk a nagyvilágba!*”). Megfigyelhetjük azt is, hogy a felszólítás ismét a többes szám első személyű igealakokkal történik. Ez a forma jól illeszkedik a beszéd kifejtő részének általános nyelvi formájához, pontosabban a szónok és hallgatósága között megteremtett kommunikációs viszonyhoz.

Hasonló tudatosságot mutat a kérdő mondatok arányos elosztása az 5. („*Mikor is kezdjük tudomásul venni, hogy én én vagyok?*”), 7. („*Ha a sztárokat nézzük, mit gondolunk, ők miért próbálják mindig felhívni magukra a figyelmet?*”), 10. („*Mert akkor mi értelme volna az egyének?*”) és 11. bekezdésben („*Azt hiszik, hogy ez könnyű?*”). Ezek a kérdések gondolatalkazatként valódi retorikai kérdések, amelyek nem grammatikai szerkesztésük, hanem pragmatikai sajátosságaik miatt tekinthetők formális kérdésnek. Fő szerepük, hogy a szónok a közönséghöz fordulva együttgondolkodásra készítse a hallgatóságát. Ugyanakkor a legtöbb helyzetben önmagát is megszólítja, és a szöveg folytatásával – mint esetünkben is – alapvetően a rávezetést szolgálja. Kommunikációs szempontból többféle szerepet töltenek be ezek a mondatok: fatikus funkciójuk mellett megjelenik az emotív és a konnatív szerep is, ugyanakkor valamilyen fokú referencialitás is jellemzi őket. A funkciók összefonódásának elemzésére jó példa lehet a 11. bekezdés kérdő mondata („*Azt hiszik, hogy ez olyan könnyű?*”).

A fenti, kiragadott példák azt igazolják, hogy Porczel Beáta jó érzékkel – emellett retorikai tudását is kiválóan kamatoztatva – tervezte meg és alakította ki a közönséggel való kapcsolattartás módjait és a közönség figyelmének, érdeklődésének irányítását. A szónoki hatás eléréséhez ezen a területen tehát megtalálta „a megfelelő szavakat”.

5. Összegzés

Némiképp igazságtalan helyzetet teremt a sors, amikor a szónokverseny kétnapnyi izgalma után később újabb izgalmak várnak az előadókra: írásban beadott beszédük alapján is véleményt kapnak a teljesítményükről. Hogy mi ebben az igazságtalanság? Jól tudjuk, hogy a szónoki beszédnek adott térben és időben – ott és akkor – kell hatnia az – ott és akkor – jelenlévő hallgatóságra. Az értelmi és az érzelmi hatás kulcsa – a jól megtalált, ügyesen elrendezett és gondosan formába öntött gondolatok mellett – a szónok előadói készsége, sőt teljes személyisége. Az utóbbiból vajmi keveset tud közvetíteni a nyomtatott szöveg. Így az elemzés legtöbbször csupán az írott változatra korlátozódik, kihasználva mindazokat a lehetőségeket, amelyeket az elemző számára a rögzített forma feldolgozása kínál – pedig az így kiemelt problémák közül valószínűleg kevés tűnt fel a szónoklatot egyetlen egyszer, az előadás pillanataiban meghallgató közönségnek.

Tisztelt Hallgatóság!*

Hányszor mondjuk ki egy nap alatt, hogy igen, megértelek, nincs semmi baj. Számoltuk össze valaha? A válasz bizonyára, hogy nem, pedig jó lenne, mert lehet, éppen annyi alkalommal mondunk le önmagunkról vagy egy álmunkról.

Tisztelt Hallgatóság! Képzelnék el, hogy olyan váratlan helyzetbe kerülnek, hogy lepereg szemük előtt életük. Mit gondolnak, mit fognak látni? Egy önmagával elégedett embert, aki elmondhatja, hogy igen, olyan döntéseket hozott, amelyek megfeleltek saját magának, még ha nem is voltak mindig a legjobbak. Vagy egy olyan embert, aki sok mindenről lemondott mások érdekében, döntéseikor személyiségével ellenkező lépést tett folyamatosan.

Az embernek sok alkalommal kell döntést hoznia élete során, és ezek alakítják élete vonalát, álmait, céljai kimenetelét. Döntéseket hozunk az élet minden területén: a családban, munkahelyünkön, baráti és párkapcsolatainkban. Ezeket sok esetben a környezet elvárásaihoz igazítjuk, és azok függvényében döntünk, mi az, amit másokért teszünk meg, és mi az, amit önmagunkért. Feltevődik azonban a kérdés: mit várhat el a társadalom egy embertől? Hol van a határ, amit ha átlép az egyén, már feladja önmagát. Egyáltalán ki húzza meg a határt?

„*Ha mindig csak megértek, hol maradok én?*” Hol vannak az együttérzés, a türelem, az önfeladás határai?

Amikor az előbb elhangzott idézetet olvastam, arra gondoltam, ki az, aki képes a teljes önfeláldozásra. Annak az embernek valamiféle felsőbb hatalommal kell rendelkeznie. Talán egy szent ilyen. Igen, Árpád-házi Szent Margit feláldozva önmagát, Isten szolgálatába állította életét, és a legnagyobb fokú türelemmel, toleranciával viseltetett az emberekkel szemben. Szent Margit egyszerűen fogalmazta meg élete célját: „*Istent szeretni, magamat megvetni, senkit meg nem utálni, senkit meg nem télni.*” Kik azok, akik feladnák önmaguk érdekeit másokért, és ezt tudnák vallani életük céljának a 21. században?

Szent Margit csodálatos életpéldát mutat nekünk, de tőlünk, hétköznapi embertől is el kell és el lehet várni, hogy feláldozza életét a közösségért és embertársaiért?

Tisztelt Hallgatóság! Vajon honnan ered az ember önfeláldozási képessége? Meg kell tanulnunk, vagy születésünkkor Istentől kapjuk? Mindannyian valljuk a szeretet, az önfeláldozás fontosságát. Az önfeláldozás azonban nem önmagunk feladását jelenti, hanem azt, hogy önös érdekeink elé tudjuk helyezni a szolgálatot. El tudjuk fogadni az isteni akarat elsőbrendűségét. Hiszen a szeretet eredeti minősége Istennel áll kapcsolatban.

A Hegyi Beszédben is azt tanítja egyebek mellett Jézus, hogy az emberek tegyenek többet, mint amit mások elvárhatnak tőlük. Sőt: viszonyozzák a rosszat egyenesen jóval, erőszak és harag helyett feltétlen türelemmel és szeretettel, ítékezés helyett teljes megbocsátással. Jézus feláldozta magát értünk, emberekért. Önmaga elé helyezte az embereket és az egész világot. A mai világ nem követel tőlünk ekkora áldozatot, mégis csodákat vihetünk végbe, mikor lemondunk önös érdekeinkről gyermekeinkért, házastársunkért, barátunkért, ismerősünkért, hogy ne okozzunk bánatot, ne váltsunk ki ellenségességet.

Kedves Hallgatóim! Én igazságot látok abban a kijelentésben is, hogy az ember a saját élete könyvét döntéseivel írja meg. Kérdezem Önöktől, tisztelt hallgatók, oszthat-e az ember olyan szerepet önmagára, hogy feláldozza személyiségét, lemondjon álmairól, vágyairól? Vagy esetleg a meg nem alkuvó szerepét osztja önmagára, de akkor felmerül a kérdés: nem válik-e önzővé.

Tisztelt Hallgatóság! Ezért nehéz arra válaszolni, hogy hol van a határ, ameddig még az ember feláldozhatja álmait, önmagát úgy, hogy ne veszítse el személyiségét és egyéniségét.

Nem érezték Önök, hogy ha valamiről lemondtak más érdekeik szem előtt tartva, abban a pillanatban, mintha egy kicsit személyiségükről mondtak volna le? Az ember élete könyvét a szerint írja tragikussá vagy boldog kimenetelűvé, ahogyan megtalálja döntései és személyisége közti harmonikus egyensúlyt.

Törekedjünk tehát egyensúlyra, kedves hallgatóim, döntéseink legyenek egyensúlyban, hogy elmondhassuk: nem mondunk le önmagunkról, még ha ez nehéz elhatározást is igényel. Úgy gondolom, az arany középutat kell megtalálni, nekünk kell meghúznunk a határt, saját erőnkhez mérten. Mindennap tegyük fel a kérdést, mi a jó nekünk, mi az, ami emberi erőnket nem múlja felül. Mikor következik be az a pillanat, amikor már nem önmagunk vagyunk?

Tisztelt Hallgatóim! Ahhoz, hogy az ember egységes egész legyen, ép személyiségre van szükség. Őrizzük személyiségünket, vigyázzunk rá! Döntéseinket mérlegeljünk, mielőtt lemondanánk önmagunkról, hogy ha eljön az idő életünk számbavételére, el tudjuk mondani, hogy hűek voltunk önmagunkhoz.

Köszönöm, hogy meghallgattak!

* Elhangzott a Kossuth-szónokversenyen 2010. november 4-én.

Pethő József

A stílus szerepe a szónoki beszédben

Székely Csilla Kinga beszédéről

Székely Csilla Kinga beszédének értékeit világosan jelzi az, hogy a zsűri és a Bárczi Géza Alapítvány különdíját is elnyerte vele a versenyző. Ezeknek az értékeknek a teljességét itt most nem lehet számba venni, így az alábbi rövid elemzésben főként egy viszonylag jól körülhatárolható területre: a nyelvi megformáltságra, azaz a stílusra fogok koncentrálni, ideértve természetesen a stílusjelölést, a stílus megjelenítő szerepének vizsgálatát is.

A tizenkettedik országos Kossuth Lajos-szónokverseny versenyfelhívása, a hagyományokhoz igazodva, kérdés, helyesebben kérdések formájában határozta meg a kifejtendő témát. Először is *Az Egy álmai* című Szabó Lőrinc-versből vett mottóval „*Ha mindig csak megérték, hol maradok én?*”, majd a következő kérdéssel: „*Hol vannak az együttérzés, a türelem, az önfeladás határai?*” Ezek a kérdések több értelemben is igazi kérdések: életünk fontos helyzeteit, döntéseit érintik, gyakran foglalkoztatnak minket stb. – ebből is következik, hogy olyan kérdések, amelyek továbbiakat indukálnak. Ez pedig Székely Csilla Kinga beszédének az egyik fontos stílustényezőjévé lesz, mondhatni, egy „kérdező szöveg” alakul így ki. Néhány példa a beszéd retorikai kérdéseiből: „*Számoltuk össze valaha?*”, „*Mit gondolnak, mit fognak látni?*”, „*...mit várhat el a társadalom egy embertől?*”, „*Hol van a határ, amit ha átlép az egyén, már feladja önmagát?*” Sorolhatnám tovább a retorikai kérdéseket: összesen tizenötöt számoltam össze. Ennek alapján kijelenthető: a szöveg stílusának meghatározó jellemzői a retorikai kérdések. Mindez – részben legalábbis – indokolt, ahogy erre fent utaltam, egyrészt az „alapkérdés”-ből adódik az újabb és újabb kérdések születése, másrészt a retorikai kérdés köztudottan a hallgatói érdeklődés, figyelem felkeltésének, illetve ébren tartásának hatásos eszköze. Feltételezhető, hogy tudatosan vagy akár tudattalanul (a szónoki beszédek ismeretéből származó tapasztalata alapján) ezért alkalmazta ezeket a szónok. A kérdéshalakzatok az említett célt (a hallgatói érdeklődés, a figyelem felkeltését, illetve ébren tartását) mindenekelőtt a változatosság megteremtésével érik el: a kérdéshalakzatok ugyanis változatosságot biztosítanak a kijelentő mondatok sorában, „...*a monológ élnépszerűsítésével [...], azáltal, hogy dramatizálják a szöveget a monotonitást eredményező kijelentéssor helyett az érdeklődés felkeltését szolgáló kérdésekkel*” (Szikszainé Nagy Irma 2008. *A kérdéshalakzatok retorikája és stilisztikája*. Debrecen, DE Kossuth Egyetemi Kiadó, 60–61). Viszont ha a kérdések olyan nagy számban fordulnak elő, hogy a kijelentéssor helyett kérdéssor jön létre, akkor bizony a változatosság helyett ugyancsak „sor”, valamiféle monotonia, vagyis változatlanosság lesz a következmény. Ezzel összefüggésben – hangsúlyozva, hogy ennek az elemzésnek nem az értékelés, hanem a leíró elemzés a célja – meg kell jegyezni, hogy a hallgatói figyelem megragadása céljából a kevesebb feltehetően több lett volna, azaz kevesebb kérdéshalakzat hatékonyabban működhetett volna a szövegben. Lényegében ugyanez, a „kevesebb több lett volna” mondható el a közönséghez fordulás alakzatáról, a többszöri megszólításról, a beszédet indító salutatio után: „*Tisztelt Hallgatóság!*” (2. bekezdés), „*Tisztelt Hallgatóság!*” (7. bekezdés), „*Kedves Hallgatóim!*” (9. bekezdés), „*Nem érezték Önök...?*” (11. bekezdés), „...*kedves Hallgatóim...*” (11. bekezdés), „*Tisztelt Hallgatóim!*” (13. bekezdés).

Fontos alakzata a szövegnek a retorikus kérdés mellett az ellentét is. – Az ellentétet mint retorikai-stilisztikai alakzatot az *Alakzatlexikon* nyomán itt tágan értelmezem, azaz a következőképpen: az ellentét különböző szemantikai és szintaktikai formákban valósulhat meg, ezeknek a formáknak összekötő tulajdonsága a szemantikai szinten megjelenő ellentét, vagyis az ellentét két tetszés szerinti szintaktikai terjedelmű gondolat szembeállítás, többnyire párhuzamos szerkezetben (vö. Rozgonyiné „*antitézis vagy ellentét*” szócikk, In Szathmári István (főszerk.): *Alakzatlexikon*. Budapest, Tinta Könyvkiadó. 2008: 108–112). Például: *Egy önmagával elégedett embert, aki elmondhatja, hogy igen, olyan döntéseket hozott, amelyek megfeleltek saját magának, még ha nem is voltak mindig a legjobbak.* ↔ *Vagy egy olyan embert, aki sok mindenről lemondott mások érdekében, döntéseikor személyiségeivel ellenkező lépést tett folyamatosan.* Vagy: *oszthat-e az ember olyan szerepet önmagára, hogy feláldozza személyiségét, lemondjon álmairól, vágyairól?* ↔ *Vagy esetleg a meg nem alkuvo szerepét osztja önmagára, de akkor felmerül a kérdés: nem válik-e önzővé.* És még egy példa: *Az ember élete könyvét a szerint írja tragikussá ↔ vagy boldog kimenetelűvé, ahogyan megtalálja döntései és személyisége közti harmonikus egyensúlyt.* Már ezekben a mondatokban is megfigyelhető egy másik fontos alakzat is, a halmozás,

de nem kerül annyira előtérbe, mint például a következőkben: *Az embernek sok alkalommal kell döntést hoznia élete során, és ezek alakítják élete vonalát, álmait, céljai kimenetelét: ...lemondunk önös érdekeinkről gyermekeinkért, házastársunkért, barátunkért, ismerősünkért, hogy ne okozunk bánatot, ne váltunk ki ellenségeséget; ...erőszak és harag helyett feltétlen türelemmel és szeretettel, ítélkezés helyett teljes megbocsátással.* (Az utolsó példában is összefonódik az éles szemantikai ellentét és a ritmusteremtő halmozás.)

A figuratív beszéd már önmagában is választékos, emelkedett, értéktelítő stílust hoz létre. Az említett alakzatok, az ún. „tulajdonképpeni alakzatok” mellett azonban mint hasonló hatású, lényeges stíuselemről a metaforákról, a nyelvi képek szerepéről is feltétlenül szólni kell. A metaforák különböző típusú és funkciójú előfordulásaiból szintén csak néhány példát emelek ki: *leperog szemük előtt életük; meg nem alkuvo szerepét osztja önmagára; az ember a saját élete könyvét döntéseivel írja meg;* stb. Az **élet könyv** fogalmi metafora egyébként ismétlődik is, először a 9. bekezdésben fordul elő (l. a fenti példát), majd a 11.-ben: *„Az ember élete könyvét a szerint írja tragikussá vagy boldog kimenetelűvé, ahogyan megtalálja döntései és személyisége közti harmonikus egyensúlyt.”* Az alakzatok konzekvens alkalmazása mellett például ez az ismétlődés is az egyik jele annak a stílusbeli koherenciának, amely a homogenitás által – egyéb funkciók mellett – a hitelesség egyik tényezője lesz.

Röviden összegezve a fentieket: Székely Csilla Kingának beszéde gondolati összetettségével és a stílus ezzel adekvát mértékű, igényes kidolgozottságával sikerült megérinteni a hallgatóságot. A nyelvi megformáltság számos olyan jegyet mutat, amely igazolja a szónok retorikai műveltségét, jártasságát. A legtöbb esetben a stílus szerencsés, okos választás, eljárás eredménye az elemzett beszédben, és ennek következtében hatékonyan szolgálta a meggyőzést.

Szemponstör a retorikai elemzéshez

A retorikai elemzés lényege a retorikai gondolkodás (érvelés), a stílus és a szöveg külső megjelenésének (előadásmódjának) a megállapítása. A retorikai szövegelemzés szempontjai a következők lehetnek, természetesen nem szükséges minden szempontot figyelembe venni, a jellemző vonásokra ajánlatos összpontosítani:

1. A műfaj (beszédfaj) megállapítása
2. Logikai és/vagy érzelmi az érvelés (meggyőzés és/vagy megindítás) logosz és/vagy ethosz-pa-thosz
3. A szerkezet diszpozíció
4. A gondolatmenet induktív vagy deduktív
5. Külső és/vagy belső érvek alkalmazása
 - Külső érvek: tekintély, tanúság, statisztikák, maximák, precedens, jelek
 - Belső érvek: általános és speciális érvforrásokból vett érvek
6. Általános érvforrások (topoi, loci)
 - meghatározás: definíció, felosztás, osztályozás, ill. kategorizálás;
 - rész-egész viszonyok, részekre bontás
 - összehasonlítás: hasonlóság (példa, analógia), különbség, fokozat
 - viszonyok: ok-okozat, előzmény-következmény, ellentét, ellentmondás
 - körülmények: lehetséges-lehetetlen, jövőbeli és múltbeli tények, jelek, személyekből és dolgokból vett érvek

7. Speciális érvforrások

- tanácsadó beszéd: hasznos-káros
- bemutató beszéd: szép-rút
- törvényszéki beszéd: jogos-jogtalan

8. Van-e a szövegben érvelési hiba vagy manipuláció?

Az érvelés anyagában vagy az érvelés módjában

9. Stílus: stílusnemek és stíluserények
 - stílusnemek: egyszerű, középső, fennkölt
 - stíluserények: illőség, világosság, nyelvhelyesség, ékesség
 - stíluszeszközök: szóképek, alakzatok, prózaritmus
10. Előadásmód (a szöveg külső megjelenése)
 - interpunkció, grafémaalakzatok, tipográfia*

A szempontsor kifejtése olvasható Az olvasás múltja és jelene c. könyvben:

<http://mek.oszk.hu/09400/09498/>

* A grafémaalakzat Plett terminusa, felvétele jogos. Plett a képverseket, a különféle tördelése és egyéb nyomdatechnikai megoldásokat veszi ide. Plett, Heinrich (2000) *Systematische Rhetorik*. München, Wilhelm Fink Verlag, 211–235. Természetesen, jogos ezeket stilisztikai alakzatoknak venni, de éppúgy jogos – szerintem – az előadásmód, a külső megjelenés eszközeinek tekinteni őket.

Miklós Katalin

Gondolatok az osztálytermi kommunikáció sajátosságairól

Bevezető

Nyelv nélkül nincs élet. Mondhatjuk úgy is, nem vagyunk emberek nyelv nélkül, hiszen az ember nyelvbe foglalt létező. A nyelv tökéletes formában a társadalomban, a közösségben él (társadalmi jelenlét, közösségi alkotás). A kommunikációs kompetenciánk biztosítja azt, hogy képesek vagyunk megfelelően közölni gondolatainkat, véleményünket, érzelmeinket. Az összes ember különbözik, minden embert más-más nyelvi hatás ér, ahány ember, annyi nyelvhasználat létezik. A nyelvhasználatnak alkalmazkodnia kell a kommunikációs helyzethez, nem mindegy, mikor, hol és hogyan kommunikálunk.

Beszédkulturánkra az elsődleges szocializációs közegünkön, a családon kívül az iskola van legnagyobb hatással. Az iskola intézményének és az ott dolgozó pedagógusoknak épp ezért mérhetetlenül nagy a felelőssége.

Az egyén, vagyis a diák fejlesztése alapvető feladata a pedagógusnak. Az egyén fejlődésével az ember értékesebbé válik a maga és társai számára is. Fontos a sokféleség, hiszen sokoldalú fejlődéshez vezet. Az emberi haladás örök akadályá az, ha nem engedjük érvényesülni a másik felet. Ezért kell hagyni, hogy a tanulók is hozzászóljanak az órához. Ha ez nem valósulhat meg, nem bontakozhat ki az egyéniség, így a tanítás befejezésével nem jutunk el a kész személyiségig, ami az oktatás feladata lenne. „...az ember legfőbb célja önmaga kifejezése, individuális értékeinek, magasabb képességeinek a kibontakoztatása, és ez az önfejlesztés, a kultúra elsajátítása az, ami az egyének legnagyobb boldogságához vezet – és ezáltal az egyének összességéeként felfogott társadaloméhoz, mint a legnagyobb boldogsághoz.” (Ambrus Gergely 2007: 947).

Az utóbbi időben rengeteg munka született az iskolai és osztálytermi kommunikációról. Ez is alátámasztja azt, mennyire fontos erről a témáról beszélni. Minél több kutatás, tanulmány, könyv jelenik meg róla, annál nagyobb az esély arra, hogy jelentősen fejlődjön a magyar oktatás színvonala. Senki nem vonhatja kétségbe mennyire fontos a beszéd magas színvonalon való művelése.

Jelen tanulmány az osztálytermi kommunikáció főbb jellemzőivel, valamint a tanári beszéd stílusával foglalkozik.

Az osztálytermi kommunikáció főbb jellemzői

Vörös Anna a személyközi kommunikáció általános vonásaiból indul ki, és ezeken keresztül jut el az osztálytermi kommunikáció kérdéseihez. Kitűnő összefoglalást ad a kommunikációról, miszerint: „A kommunikáció nélkülözhetetlen mozzanata az emberi kapcsolatoknak és az emberi társadalomban létező kisebb-nagyobb csoportok, közösségek életének. Ez tesz képessé bennünket állapotunk jelzésére, gondolataink közlésére, szándékaink kifejezésére, nélküle lehetetlenné válna bármiféle együttműködés, és az emberek közti kapcsolatok működésképtelenné lennének.” (2004: 395)

„A kommunikáció az oktatás egészét is átszövi – folytatja Vörös. – A pedagógus munkájának interaktív része [...] szinte megszakítás nélküli kommunikációs kapcsolat a gyerekek és a tanár között.” Bizonyára sokunkban felmerült már, milyen a jó tanár. Valószínűleg ahány embert megkérdeznénk, annyi különféle választ kapnánk erre a kérdésre. Egy azonban biztos, a jó kommunikációs készség fontos vonása a hatékony tanításnak.

Ennek a tanulmánynak nem célja a kommunikáció tényezőinek részletezése, viszont idekapcsolódik egy lényeges gondolat, amely Schein Gábor egyik előadásán hangzott el, és mély nyomot hagyott bennem. Eszerint az osztályteremben zajló tanítási folyamatot úgy képzelhetjük el, mint egy gépezetet. A gép részét képezi a tanár szája és a diákok keze. A tanár „leadja” az anyagot az órán, a diákok csak hallgatják és lejegyzetelik, amit mondanak nekik. Egyetértve H. Varga Gyula megállapításával: „Az órán ritka a véleménykérés és -nyilvánítás, gyér a valódi kérdés. A tanár nem kíváncsi a diákok véleményére. A tanóra egyetlen hatalmas, monológyszerű tanári közlés” (1999: 224). Ezt a felállást a rossz hatalmi viszony, a felek nem egyenrangú helyzete és maga a tér határozza meg. Nem lehet mást tenni,

mint megakasztani a gép működését. A gép leállításának, módosításának két módja van. Az egyik lehetőség, hogy a diákok nem írják le azt, amit a tanár mond. Ezzel azonban csak rontják a helyzetet: lemaradnak, hiányos lesz a jegyzetük, megzavarják az óra menetét és idegessé teszik a pedagógust. A másik lehetőség, hogy bekapcsolódnak az órák menetébe, részeivé válnak az eseményeknek. Ebben a közegben a tanuló megakaszthatja a tanárt, ha valami eszébe jut, hozzászólhat az órához, megoszthatja a többiekkel a véleményét, gondolatait. Így válik a monologikus helyzet dialogikussá.

„Az a felfogás, hogy a gyermek az iskolai oktatás aktív szereplője, egyben azt is tételezi, hogy a tudás létrehozásának aktív résztvevője, s nem a kapott információ passzív befogadója. Szerintünk – írja Peg Griffin és Hugh Mehan – a diákok nem üres edények, akiket a tanárok tudással töltenek meg, hanem a tanárok és a diákok együttműködve hozzák létre magukat az edényeket, amelyek azután biztosítják a tudás lehetőségét” (1997: 563). Az iskolában a tanár az információk elsődleges birtokosa. A diákok igénylik ezen ismereteknek az elsajátítását. H. Varga Gyula szerint ez az információ megszerzéséhez kapcsolódó igény hozza működésbe a kommunikációt (1999: 214). A pedagógusi hivatásra tudatosan kell készülni. Azzal a sokat emlegetett kijelentéssel, hogy pedagógusnak születni kell, nem értek teljesen egyet. Az biztos, hogy vannak olyan készségek, amelyek elengedhetetlenek a tanári pályához. A nagyon jó tanárok, olyan plusznak is birtokában vannak, amelyek nem tanulhatók. Nem mindegy az, hogyan szólalunk meg vagy közvetítjük gondolatainkat. A szuggesztív előadásmód megérinti a tanulókat érzelmileg és értelmileg egyaránt. A megragadás pillanata biztosítja a tudás elmélyülését és azt, hogy a diák tovább fogja gondolni az órán elhangzottakat. A jól kialakított légkör inspirálóan hat mind a tanárra, mind a diákokra nézve, valamint az esetleges problémák is könnyebben kezelhetők lesznek. Szükség van végtelen türelemre, empátiára, kitartásra és még sorolhatnánk, de ezek mind fejleszthetők. Ahogyan Rozgonyiné Molnár Emmánál is olvashatjuk: „A tanár kellő felkészültséggel, tudatos munkával a lehetőség szerint jó példával növelheti beszédalakító tevékenységének határfokát” (1999: 49). A szakmai tudás, rugalmasság, talpraesettség pedig olyan tulajdonságok, amelyek némi elszántsággal, tanulókkal és gyakorlással ugyancsak elsajátíthatók.

Az osztálytermi kommunikáció és általában az iskolai intézmény szerves része a nevelés. Mondhatnánk azt is, hogy a tananyag oktatása és a nevelés elválaszthatatlan egymástól. A nevelésről azonnal a példaadás jut eszembe. Példát adni értékekből, tapasztalatokból, tudásból. De nem olyan tudásból, amely csupán adatokat, évszámokat, fogalmakat rejt magában, hanem olyan gyakorlati, felhasználható, maradandó tudásra van szükség, amely egész életünkben megmarad bennünk, és mi is képessé válunk ezen értékek közvetítésére. A nevelés számomra ösztönzést, támogatást jelent. Segítjük a gondolkodás fejlesztését, és megpróbáljuk arra ösztönözni a gyerekeket, hogy merjenek véleményt mondani és észérvek mellett ki is tartani mellettük. Egy pedagógusnál – a teljesség igénye nélkül – a következő értékeket tartom fontosnak: becsületesség, segítőkészség, szeretet, őszinteség, tolerancia, empátia, kreativitás. Ezeket kellene egy tanárnak hivatása során közvetíteni és tudatosítani a diákokban.

A tanári beszéd stílusának jellemzői

Ennek a résznek a központi problémája az, hogy az eddigi szakirodalmak kevés meghatározást adtak a tanári beszéd stílusát illetően. A legelterjedtebb a rideg és intim stílus két szélsőséges pontként való megkülönböztetése. Azonban ez a skála igen széles, melyen belül helyezkedhet el a megfelelő tanári stílus. Kísérletet teszek arra, hogy egy skála mentén, nyelvi példák bevonásával új kategóriákat hozzak létre.

Szathmári azon megállapításából indulok ki, hogy az eredeti beszélgetésnek, társalgásnak a szociokulturális viszonyok hatására kialakult közlésformák adnak keretet. Mégpedig úgy, hogy a beszélgetésnek a társadalmi élet egy-egy területén, bizonyos helyzetekben meghatározott témája, célja, szerkezete lett, bizonyos fokig meghatározott nyelvi-stilisztikai eszközök felhasználásával (2004: 198).

Elvárásaink vannak a másik viselkedésével és szándékaival kapcsolatban, így a tanárok stílusával szemben is. A beszélő, jelen esetben a tanár egy célnormát, a hallgató, vagyis a diák egy elvárásnormát állít fel (Tolcsvai 1996: 59). A célnorma során a tanár egy orientált mintát követ, melyet kijelölhet a pedagógus szándékolt törekvése (milyennek akarja magát láttatni), kommunikációs képessége, a kör-

nyezeti elvárások, hagyományok (az adott intézményben uralkodó kommunikációs stílus), mellyel az egyes pedagógus részben azonosul, részben elhatárolódik tőle, de hatása alól semmiképp sem térhet ki. Az elvárásnorma a diákokban a korábbi tapasztalatok alapján alakul ki. A tanáraink stílusát önkéntelenül is összevetik, és kialakul bennük egy elvárás, milyen stílust fogadnak szívesen a tanórán. Természetesen a cél- és elvárásnorma nem mindig található. Ahogy Tolcsvai írja „A megfelelés vagy nem felelés természetesen nem abszolút kijelölés, hanem mindig valamilyen fokozati skála mentén modellálható” (1996: 59). A tanárnak épp ezért igazodnia kell a helyzethez, a diákokhoz (életkor, összetétel stb.), a tananyaghoz. Ki kell alakítania egy saját stílust, de emellett rugalmasnak kell lennie, és ha kell változtatnia kell azon. Ugyanazt a beszédaktust, például kérdést, instrukciót többféle stílusban is végre lehet hajtani. Az már a tanár felkészültségén és rátermettségén múlik, mikor melyiket használja.

Tolcsvai a stílus szociokulturális rétegzettségénél a helyzet mentén az informális, közömbös, formális változatot különbözteti meg (1996: 135). A formálisra megfeleltethetjük a rideg és személytelen jelzőt, míg az informálisra az intím és személyes kifejezést. Azonban ezekkel a szinonimákkal csak kevésbé árnyaltuk a skálát, épp ezért bevezettem még két tényezőt a kimért/mértéktartó és az előzőkeny/udvarias kategóriáját. A skála így a következőképpen alakul nyelvi példák szemléltetésével:

rideg/ személytelen	kimért/mértéktartó	közömbös	előzőkeny/udvarias	intím/személyes
------------------------	--------------------	----------	--------------------	-----------------

<i>Te ott hátul!</i>	<i>Osztály, leülni!</i>	<i>Lányok, Fiúk</i>	<i>Szép délutánt!</i>	<i>Mónikám</i>
----------------------	-------------------------	---------------------	-----------------------	----------------

A Tolcsvai-féle kategóriák ötvözésével (1996: 91–92) a következő skála állítható fel a hatás szerint:

szokatlan/nem megfelelő/furcsa	kevésbé megfelelő	megfelelő	szokásos/teljesen megfelelő/mindennapi
<i>Szia-mija, pá puszi!</i>	<i>Mondjad, kedves!</i>	<i>Jó napot!</i>	<i>Jó napot kívánok!</i>

A jó tanári stílus: világos, szemléletes, hiteles, továbbá fontos a kellő magyarosság is. A stílus igazodik a diákokhoz és a tananyaghoz, összhangban van a mondanivalóval.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy az eredményes tanításhoz nem elegendő csupán a tananyagot birtokolni. Ismerni kell azt is, hogy mi módon kell átadni az ismereteket. A jó stílus nem ragadható meg csak szabályokban és így nem is tanítható teljes mértékben, de mindenképpen fejleszthető és javítható. Magas szintű művelése elengedhetetlen a tanári hivatáshoz. A tanár beszédkultúráján és azon belül is a stílusán rengeteg múlik. Ahhoz, hogy valakiből jó tanár lehessen rendelkeznie kell önismerettel, ezáltal fogja tudni, mit és hogyan helyes kifejeznie.

Irodalom

- Ambrus Gergely 2007. *Pozitívizmus*. In: Boros Gábor (szerk.): Filozófia. Akadémiai Kiadó, Budapest, 939–954.
- Griffin, Peg – Mehan, Hugh 1997. *Értelem és rítus a tantermi beszélgetésben*. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): Nyelv – kommunikáció – cselekvés. Osiris Kiadó, Budapest, 541–564.
- H. Varga Gyula 1999. *A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212: 210–224.
- Rozgonyiné Molnár Emma 1999. *Tanári beszéd*. In: Galgóczi László (szerk.): Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció. JGYF Kiadó, Szeged, 47–80.
- Schein Gábor 2009. Elhangzott a Kortárs magyar irodalom előadáson 2009. szeptember 16-án az Eötvös Loránd Tudományegyetemen.
- Szathmári István 2004. *Stilisztika lexikon*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. *A magyar nyelv stilisztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 50–116, 133–158.
- Vörös Anna 2004. *Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók*. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 395–417.

Az iskolák névadásáról

Áttekintve az oktatási intézmények névadásának sajátosságait, megállapíthatjuk, hogy az utóbbi két évtizedben egyre hosszabb, mind bonyolultabb alakulatok jöttek létre. Helyesírási szabályzatunk 10. és 11. kiadásának megjelenésekor még az intézménynevek kategóriája könnyen kezelhető, problémamentes csoport volt, benne az iskolanevek két típusa, a számmal, illetőleg a névvel jelölt intézménynév: *II. Sz. Általános Iskola, Móra Ferenc Általános Iskola, 321. Sz. Ipari Szakmunkásképző Intézet, Vörösmarty Mihály Gimnázium*. Gondot csupán a *számú* szó írásmódja jelentett, amely az 1984-es új szabályzat útmutatása szerint vált nagy kezdőbetűssé. Az 1980-as években elindult az a folyamat – mondhatni divathullám –, melynek keretében az eredetileg csupán számmal jelölt alapfokú intézmények személynévi előtagot kaptak. Erről a ma már történelminek számító időszakról még egy észrevétel: az intézmények általában tiszta profilúak voltak, nem úgy, mint napjainkban. Következésképp tehát áttekintésünk a mai névtani helyzetről, illetőleg a belőle fakadó nehézségekről. Az alábbiakban névszerkezeti, szóhasználati, helyesírási, pragmatikai és egyéb tudnivalókat veszünk számba. Példáinkat elsősorban a középiskolák névanyagából merítjük, ugyanis a problémák jó része itt összpontosul, míg az általános iskolák elnevezése kevesebb buktatót rejt magában.

A mai intézménynevek igyekeznek minél pontosabban tükrözni a képzési kínálatot, emiatt jönnek létre a már említett sokszavas, bonyolult alakulatok: *Károly Róbert Kereskedelmi, Vendéglátóipari, Közgazdasági és Idegenforgalmi Szakképző Iskola; Stromfeld Aurél Gépipari, Építőipari és Informatikai Szakközépiskola*. Már itt érdemes megállnunk egy megjegyzés miatt. Helyesírási szabályzatunk 137. pontja szerint a hat szótagonál hosszabb többszörös szóösszetételeket többnyire kötőjellel tagoljuk. (A *többnyire* a szabályzat szóhasználata.) Sajátos esetnek tekintjük azokat a származékokat, amelyekben a kötőjeles tagolást magával vonó hetedik szótag csupán egyetlen betűs morfémának, az *-i* melléknévképzőnek tulajdonítható. Iménti példánkban a *vendéglátóipar – vendéglátó-ipari* forma a szabálykövető megoldás, ennek ellenére meglehetősen gyakori az efféle szavak kötőjel nélküli egybeírása intézményneveinkben (további példa: *élelmiszeripar – élelmiszer-ipari*, l. alább).

Az MTA Magyar Nyelvi Bizottsága a szabályzat 12. kiadásának előkészítésekor több alka-

lommal tárgyalta ezt a szabálypontot. Szó volt visszavonásáról, megerősítéséről, illetve választhatóvá tételéről. Jelen sorok írásakor az a javaslat látszik érvényesülni, hogy továbbra is maradjon meg ez a kiolvasást segítő megoldás. A Magyar helyesírási szótár tanúsága szerint a *szakközépiskolai* esetében – érthető módon – nem alkalmazunk kötőjelet, hiszen kitétele, az összeforrott alakulat megbontása logikátlan lenne, és csak értelmetlen tagolási megoldást szülne (**szakközépiskolai, szakközép-iskolai*). Előbbi példánkhoz visszatérve, a tulajdonnévből képzett melléknévi alak így fest: *Stromfeld Aurél gépipari, építőipari és informatikai szakközépiskolai* [tanuló]. Hozzá kell tenni az eddigiekhez, hogy az intézménynevek vagy más tulajdonnévtípusok esetében a hivatalos, bejegyzett forma még akkor is kötelező érvényű, ha nem felel a szabályzatban közlteknek. Ugyancsak kivételt jelenthetnek bizonyos szaknyelvi összetételek. (A készülő új szabályzat a szaknyelvi terminusoknak az eddiginél nagyobb mozgásteret kíván hagyni, ezáltal mondhatjuk, hogy rugalmasabb lesz helyesírásunk.)

Ide kívánczok a két tannyelvű oktatási intézmények nevének helyesírása. Az AkH. 119. pontja egyértelműen eligazít a tőszámnév + képzett melléknév esetében: *kétnyelvű – két tannyelvű*. Ennek ellenére bevett gyakorlat, hogy az utóbbi alakulatot is egybeírják: *Ganz Ábrahám Kéttannyelvű Gyakorló Szakközépiskola és Szakiskola*. Létezik a helyesírási problémát kiküszöbölő hosszabb változat is: *Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Gimnázium és Szakközépiskola*. Ugyanennek a szabálynak az alkalmazására van szükség akkor is, amikor az intézmény nevében megadják a működő évfolyamok számát: *Balassi Bálint Nyolcévfolyamos Gimnázium* (helyesen: *Nyolc Évfolyamos*). Számjeggyel írva megkerülhető ez a helyesírási buktató: *Csokonai Vitéz Mihály 12 Évfolyamos Gimnázium*. Mindezek a példák ugyancsak megerősítik korábbi megállapításunkat, hogy manapság sokféle információt kívánunk belesűríteni az intézménynévbe, olyan elemeket is, amelyeket régebben nem tartottak fontosnak feltüntetni.

Előfordulnak tulajdonnévi névrész nélküli intézménynevek is: *Gimnázium, Informatikai, Közgazdasági, Nyomdaipari Szakközépiskola és Szakiskola*. Gyakori jelenség a néven belüli egyszerűsítés, főleg az *-iskola* összetételei utógag elhagyása. Köznévi használatban természetesen jelenség: *Sok*

általános [iskolai] és középiskolai tanuló vett részt a versenyen. Az intézményneveken belül még talán szokatlan, de végül is nem hibás az ilyen változat: *Csányi János Szakközép- és Szakiskola; Kereskedelmi, Mezőgazdasági, Vendéglátóipari Szakközép-, Szakiskola és Kollégium*. Megítélésük, elfogadásuk jórészt a megszokáson alapul, tehát állandósult szókapcsolatként rögzülhet ez a kifejezéstípus. Az íméntieknél viszont furcsább elliptikus szerkezet a következő: *Széchenyi Ferenc Közép-, Szakképző Iskola és Kollégium*. Az utóbbi esetben a gördülékeny fogalmazás szenved csorbát.

Sokféle névszerkezeti típust különböztethetünk meg. Vannak olyan intézmények, amelyek a korábban megszokottnál több nevelési-oktatási szintet foglalnak magukban: *Svetits Katolikus Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon*. Ebbe a csoportba tartozik legbonyolultabb példánk: *Jálics Ernő Általános és Szakképző Iskola, Óvoda, Alapfokú Művészetoktatási Intézet, Diákotthon, Egységes Pedagógiai Szakmódszertani és Nevelési Tanácsadó*. Ennek kapcsán jogosan felvetődik a kívülállóban, hogy valóban indokolt-e az ilyen alapos körülírás. Ha csak praktikus szempontokra gondolunk, bizony akadhatnak gondok: hivatalos iratokban, bizonyítványokban, bélyegzőkön, névjegyeken stb. a teljes nevet kell feltüntetni. Az intézmény honlapján is három sorban szerepel a teljes alakulat. De sok hasonlóval találkozhatunk: *Mikszáth Kálmán Kereskedelmi, Élelmiszeripari, Vendéglátó, Idegenforgalmi és Gazdasági Középsiskola; Városi Intézményi Központ Remenyik Zsigmond Gimnázium, Szakközépsiskola és Diákotthon; Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános Iskola, Középsiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény*.

A közbeszédben és az iskolai zsargonban kialakulnak a bonyolultabb intézménynevek bevett rövidülései. Nem eléggé ismert a Magyar helyesírási szótár útmutatása. Az *általános iskola* bokrában a következőképpen ad példát erre a lehetőségre: *Petőfi Sándor Általános Iskola*, de *Petőfi Sándor-iskola*, *Petőfi-iskola*. Tehát a tulajdonnévi elem teljes vagy részleges megtartásával elhagyhatjuk a köznévi tagok jó részét: *Csányi-szakközépsiskola*, *Mikszáth-középsiskola*, *Remenyik-gimnázium*.

Manapság már viszonylag kevés az olyan középsiskola, amelynek hivatalos névformája tartalmazza a település vagy az utca nevét: *Aszódi Evangélikus Gimnázium; Lónyay Utcai Református Gimnázium, Óbudai Gimnázium*. Az általános iskolák esetében viszont továbbra is gyakorlat, főleg a kis településeken, vagy ahol csak egyetlen

oktatási intézmény van: *Toldi Lakótelepi Általános Iskola; Kesztölczi Általános Iskola; Tárkányi Általános Iskola*. Egyre több az alapítványi intézmény, és ez – nem minden esetben ugyan, de – a nevükben is tükröződhet: *Trívium Alapítványi Szakközépsiskola és Szakiskola*. Megint más típust képviselnek azok a megnevezések, amelyek valamilyen speciális képzést jelölnek, és szóhasználatukat tekintve ritkának, egyedinek minősíthetők: *Európai Üzleti Ismeretek Szakközépsiskolája; Leonardo Média Akadémia Informatikai Szakközépsiskola és Gimnázium; Szondi György Szakközépsiskola, Szakiskola és Speciális Szakiskola; Grassalkovich Antal Gyakorlatközpontú Szakiskola és Szakközépsiskola*. Az utóbbi példánál maradva, a szakiskolák és a szakközépsiskolák természetszerűleg gyakorlatközpontúak a gimnáziumokkal szemben, de bizonyára nyomós oka van, hogy ily módon hangsúlyozzák ezt a tényt. Találkozunk a *humán* melléknévvel is: *Selye János Humán Szakközépsiskola, Kolombusz Humángimnázium*. Az utóbbi, egybeírt formával szemben a Magyar helyesírási szótár a különírt változatot ajánlja. De valóban nem egyértelmű a szintaktikai helyzet. A kérdés bonyolult voltát bizonyítja, hogy a helyesírási szabályzat szójegyzékének felülvizsgálatakor nagy vita volt a *humán* szófajiságáról (mikor főnév, mikor melléknév), és ennek kapcsán a különírás és az egybeírás szerepéről.

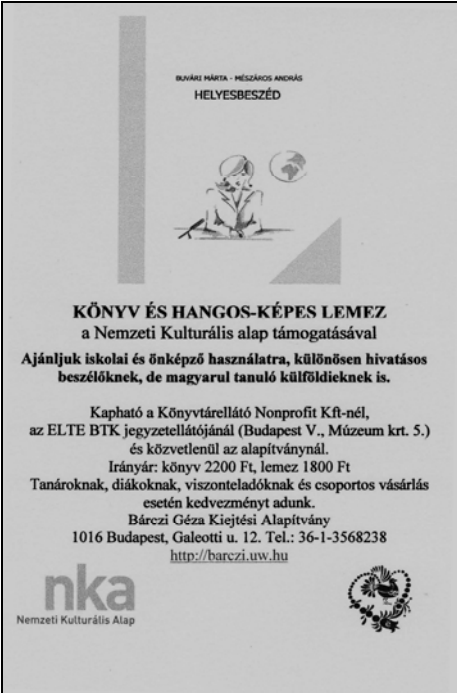
A bevezetőben már volt szó az iskolák számozásáról, manapság viszont más ok miatt kezdődhet számjeggyel az intézménynev: *I. Rákóczi György Gimnázium; II. Géza Gimnázium; III. Béla Gimnázium*. Számjegy állhat az alakulat belsejében is: *Március 15. Gimnázium, Szakképző Iskola és Kollégium*. Végül említsünk meg további két helyesírási sajátosságot, a nagykövetőjel, illetőleg a csupa nagybetűs írásmód szerepét: *Angol–Magyar Szakképző Iskola és Gimnázium; EURO-OKTÁÉDER Szakközépsiskola*. Bonyolultabb általános iskolai példával: *Kazinczy Ferenc Általános és Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Iskola*. Ugyancsak nagykövetőjel van szükség akkor, ha két általános iskola összevonását a névből is tükrözni kívánják: *Fazekas–Istvánffy Általános Iskola* (a *Fazekas-iskola* és az *Istvánffy Gyula-iskola* összevonása).

Példatárunk jelzi, hogy az iskolák névadása a korábnál sokszintűbb. A tevékenységi kör minél pontosabb feltüntetése manapság alapvető igény, mivel többféle iskolatípus és képzési ág működik egyetlen intézményen belül. De a praktikus szempontokról sem kellene megfeledkezniük a hivatalos nevek megalkotóinak, és nem lehet mellékes körülmény a helyesírási szabályok követése sem.

Könyvbemutató:

Vészharang

Állítsuk meg a kiejtés romlását!




BUVÁRI MÁRTA - HÉSZÁROS ANDRÁS
HELYESBESZÉD

KÖNYV ÉS HANGOS-KÉPES LEMEZ
a Nemzeti Kulturális alap támogatásával

Ajánljuk iskolai és önképző használatra, különösen hivatásos beszélőknek, de magyarul tanuló külföldieknek is.

Kapható a Könyvtárellátó Nonprofit Kft-nél,
az ELTE BTK jegyzetellátójánál (Budapest V., Múzeum krt. 5.)
és közvetlenül az alapítványnál.
Írányár: könyv 2200 Ft, lemez 1800 Ft
Tanároknak, diákoknak, viszonteladóknak és csoportos vásárlás
esetén kedvezményt adunk.
Bárczi Géza Kiejtési Alapítvány
1016 Budapest, Galocsi u. 12. Tel.: 36-1-3568238
<http://barczi.uw.hu>

nka
Nemzeti Kulturális Alap



A Nyelvtudományi Társaságban nemrég köszöntötték 80. születésnapja alkalmából Wacha Imre nyelvészt és beszédtanárt. Wacha Imre több műsorszolgáltatónál oktatta a bemondókat, munkatársakat – amíg volt erre igény –, és tudományos igényű könyvet is írt a hangzó nyelv sajátosságairól. Az ünnepi ülésen Gósy Mária egyetemi tanár tartott előadást a kiejtésben bekövetkezett változásokról műszeres vizsgálatai alapján. A „változás” itt szépitő kifejezés, valójában romlásról kell beszélni, mert az előadásból többek közt az derült ki, hogy a fiatalabb nemzedék beszédében a magánhangzók 50-60 %-a!!! semleges hang – azaz csak a szövegkörnyezetből lehet tudni, milyen magánhangzó akar lenni. Beszélt azután többek közt a megakadások szaporodásáról és a megakadás elrejtését szolgáló töltelékzavakról, ezek közül is kiemelve a *tehát* szót, amely *tát* formában jelenik meg. Zárszavában Gósy Mária reményét fejezte ki, hogy a beszéd érthetősége iránti igény meg fogja állítani a kopást.

A nyelvben vannak tartalékok, és a háttértudás, az előzmény ismerete többnyire hozzásegít a nem tisztán kimondott szavak megértéséhez. A nyílt e és zárt *ë* különbségének elmosódása ezerszám, mégpedig rendszerszerűen okoz azonos alakú (azaz félreér-

hető) szavakat, pl. *félvettem/félvéttem, elmément/ementem* stb., mégis, aki nem tudja a különbséget, annak nem hiányzik, aki pedig tudja, behallja esetleg annak a beszédébe is, aki nem ejti. Sokan észre sem veszik, hogy a híradóban ezt hallják: „A kormány ellespontja...” Sente Imre Svédországban élő költő, műfordító fölkapta fejét, amikor így hallotta szavalni a Duna televízióban Arany János Rab golya című versét: *Eerva golya eell mageeban egy teleknek a leebjeeban...* „Mit szólna a költő, ha hallaná?” – írta. *Mentsük meg az á-t* c. írásában emlékezett, hogy már „1973-ban *Az Élet és Tudomány*ban Tóth Imre név alatt gúnyos ostorozó írás jelent meg *Magánhangzóink megkínzása a pesti nyelvben* címmel. Egyéb „kínzatosok” közt megemlíti, hogy *háp, háp, háp, sárga kacsaláb* helyett a pestiek így dalolnak: *hép, hép, hép, sérga kacsaléb*”. Sente annyiban helyesbítette Tóth Imre megállapítását, hogy „az *á* pesties ejtése nem a zárt *é*-hez közelít, hanem ahhoz a hosszú nyílt *e*-hez, amelyet a finn helyésírás *ää*-vel jelöl.” Hozzá kell tennünk, hogy a magánhangzók hosszúságát a gyors beszédben mindenütt megtakarítják. Ha így folytatjuk, néhány évtized múlva így fog hangzani egy hír, például:

A rakkantsegi nyugdíj felteteleinek megváltatása nem sert szerzett jagat. Fantas adalekul szalgelhat a rakkantseguk miatt fiatalan nyugdíjba vanulo munkavelalok elletesenak ügyeben az Alkotmeny-biroseg egyik uj döntese.

Megérteni éppenséggel meg lehet így is. A magyar nyelv a magánhangzók sokszínűségének, valamint a hosszú és rövid szótagok váltakozásának köszönheti zeneiségét. Ne mondjunk le nyelvünk szép hangzásáról!

A Bárczi Géza Kiejtési Alapítvány eredetileg kétféle *e-t* használó köznyelvi változat megőrzéséért jött létre, azután – Sente Imrének, az alapítvány tiszteletbeli elnökének hatására is – védelmébe vette az *á* hangot, és ma már általában a tiszta magyar kiejtésért küzd.

A kiejtés a magyar nyelv tanításának és a nyelv-művelésnek mostohagyereke. A köztudatban a nyelvi műveltség alfájának és ómegájának számít a helyesírás, az iskolában is ez a fő szempont, aztán tanítják a szófajokat, mondatrészeket stb., a hangokról, hogy lehetnek magasak vagy mélyek, illetve zöngések vagy zöngétlenek, de a helyes kiejtésről szó sem esik, a hanglejtésről pedig tévhitek is keringenek, például az, hogy a kérdő mondat végén fölviesszük a hangot. A médiaskolákban *kommunikációt* tanítanak, nem szép beszédet, a televíziók és a kereskedelmi rádiók nem aszerint válogatják munkatársikat, szépen beszélnek-e, s még beszéd-továbbképzést

sem igen tartanak nekik. Pedig tőlük tanul beszélni az egész nyelvközösség! Ha gyakorolnak valamit, leginkább azt, hogy botlás nélkül minél gyorsabban ki tudjanak mondani egy szöveget. A reklámdarálók valóban kimondanak minden hangot, csak éppen a magánhangzók hosszúsága – és ezzel a beszéd ritmusa – vész el, mert honnan máshonnan tudnának időt megtakarítani.

Sokáig nem volt elméletileg megalapozott, de a nagyközönség számára is hozzáférhető kiejtési tankönyv. Most már van!

A Bárczi Géza Kiejtési Alapítvány tavaly a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával olyan taneszközt adott ki, amellyel korhatár nélkül, tanárral vagy önállóan bárki elsajátíthatja az igényes magyar kiejtést. A Helyesbeszéd című, mindössze 130 oldalas könyv tartalmazza a magyar beszédhangok egyszerű leírását, helyes kiejtését, a hangok egymásra való hatásának eseteit, a hangsúlyozás szabályait, a hanglejtés fő formáit, mindenütt ráirányítva a fi-

gyelmet a gyakori hibákra. Minden elméleti részhez példák, gyakorlatok csatlakoznak, a nehézségtől függő mennyiségben. Ugyanezzel a címmel a BioDigit Kft. kivitelében számítógépes lemez (CD) is készült, amely a magyarázatokat rövidítve adja meg a képernyőn, a gyakorlatokhoz pedig hangminták adnak segítséget, hiszen beszélni a leginkább utánzással tanulunk.

A szerzők felhasználták az elméleti és gyakorlati előzményeket, többek közt Elekfi László, Wacha Imre, Fekete László, Hernádi Sándor műveit, a Péchy Blanka – Deme László-féle *Beszélni nehéz körök* gyakorlatát is, de saját szemlélettel dolgozták föl a témákat. Fehér Bence a bemutatón így jellemezte a kiadványt: „Ritka madár ez manapság: színvonalas ismeretterjesztés, közérthető tankönyv, de vannak benne egészen újszerű állásfoglalások is, ennyiben mindenképpen önálló tudományos mű.”

Buvári Márta

K Ö N Y V S Z E M L E

Szövegértés lépésről lépésre

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2011. 224 oldal

Bascsó Márta – Balázs Nikolett – Körös Kata – Madocsai Kinga –

Mohácsi Eszter – Sáfrán Réka

Méhes Edit (szerk.) – Dr. Raátz Judit (alkotószerk.)

1. A Nemzeti Tankönyvkiadó most megjelent Szövegértés lépésről lépésre című új kötetét ajánljuk mindazok figyelmébe, akik szívesen olvasnak és használnak a mindennapokban is színvonalas, korunk igényeihez igazodó könyveket. Dr. Raátz Judit alkotószerkesztő és szerzőtársai gondozásában megjelent olyan új kiadványra hívjuk fel figyelmüket, mely a mindennapi élet szóbeli és írásbeli megnyilatkozásait, egyéb tevékenységeit könnyíti meg. A könyv gyakorló jellegű, s elsősorban az iskolába járó diákok feladatait tartja szem előtt. Elsősorban nekik nyújt segítséget az anyanyelvvél való tudatosabb foglalkozáshoz. Tematikája, nyelvezete, strukturalitása alapján is tanórai alkalmazásra tervezték. De ha maga a szöveg nem is, akkor a hozzá kapcsolódó feladat is ezt tükrözi. A szerzők nem titkolt célja, hogy utat mutassanak a használható tudás felé, lehetőséget biztosítsanak a szövegértési kompetencia fejlesztésére, a tanulók tudásának bővítésére, valamint a készségfejlesztésre is.

Szól ez a könyv a felső tagozatos kisdiakokhoz, de a középiskolás korosztályt is megszólítja. Hasznos lehet azonban ez a kiadvány a felnőtteknek, akár 99 éves korig. Mindazoknak szól, akik szeretnének figyelmes, szövegértő olvasóvá válni, miközben igényük van szöveggalkotási képességük fejlesztésére is.

A kiadványra régóta égető szükség van, hiszen az utóbbi években zajló felmérések és kutatások azt mutatják, hogy nagy baj van a magyar iskolások olvasása, szövegértése terén. A szöveg értése mára kulcsképeséggé vált. A magyar általános iskolák és középiskolák azonban erősen szelektívek. Emellett tény az is, hogy a tanulók egyéni lemaradásának, hátrányának növekedésében jelentős szerepe van az egyes iskolák közötti teljesítménykülönbségeknek. Nemzetközi szintű összehasonlításban is nagyon magasak az értékek. A hazai iskolatípusok közötti teljesítménykülönbség közel 71%, míg más országokban, például Svédországban, csupán 9%. Az iskolán belüli különbségeket vizsgálva is jelentős eltéréseket tapasztalunk. Míg nálunk az eltérés 25% körüli, addig Svédországban 73%. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy hazánkban az iskoláknak csak egy szűk csoportja válogat a jó képességű, tehetséges gyermekekből, miközben vannak olyan iskolák, amelyek a pusztá fennmaradásukért küzdenek. Többek között emiatt is a tanulói hátrányok ledolgozásában nem tudnak megfelelően hatékonyak lenni. Az alapkészségek, képességek területén megfigyelhető problémák egyre nagyobb mértékben és egyre egyenletlenebbül jelennek meg az iskolákban. Az azonos évfolyamra járó tanulók közötti különbségek radikálisan

megnőttek. A hatéves korban iskolába lépő gyerekek között ötévnyi fejlettségbeli különbség van. Ez a már meglévő különbség 16 éves korra akár a duplájára is növekedhet. Ezen probléma megoldására az utóbbi időben sok jelentős változást vezettek be, melyek eredményeképpen a helyzet kissé javulni látszik. Az egyes nemzetek tanulói teljesítményeit vizsgáló és mérő PISA-program adatai alapján Magyarország eredménye jelentősen javult 2000 és 2009 között. Bár a felmérés adatai azt mutatják, hogy Magyarország az előző évek felméréseihez képest jobban teljesített 2009-ben, teljesen elégedettek ezzel a javulással nem lehetünk. A korábbi utolsó helyek egyikéről előregorva a 2009-es mérések alapján Magyarország a középmezőnyben foglal helyet. Azonban a rosszul olvasó diákok magas száma továbbra is aggodalomra ad okot. Csapó Benő, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet professzora szerint, ha az elkövetkező 20 évben a többi országgal szemben hátrányunkat sikerülne ledolgoznunk, akkor az a hazai GDP sokszoros növekedésével járhatna együtt.

A probléma megoldását, javulását a szakemberek többek között az olvasás megszerettetésében, a szövegértés javulásában látják. Jelen kiadvány éppen ehhez segíti hozzá a felhasználót. Ma már mindenki számára ismeretes, hogy a szövegértés fejlesztése elengedhetetlen feladat az iskolákban. Az egyéni érdekérvényesítés, a karrierépítés, a folyton változó viszonyoknak való megfelelés, a flexibilitás, változni és változtatni tudás nagyon erős kommunikációs (írásbeli és szóbeli egyaránt!) képességeket, önismertet, problémamegoldó képességet igényel (Tóth 2006). Az ideje korán megkezdett fejlesztés nagyon hatékony lehet, s az alkalmazható tudás megszerzésének folyamatában nélkülözhetetlen. Ehhez mindenképpen szükség van egy rendszerűen felépített és folyamatosan zajló gyakorlásra, hiszen a szövegértés fejlesztése önmagában egy folyamat, mely az alapok, a rövid szövegek megértésétől kiindulva jut el az összetettebb, bonyolultabb szövegek megismeréséhez (Raátz 2006).

A most megjelent gyakorlókönyv ezen elvárásoknak felel meg, hiszen a benne közölt feladatok a szövegértés fejlesztését folyamatként kezelik. Az egyes szövegtípusokat változatos, színes, érdekes feladatokon keresztül, tudatosan gyakoroltatja a könyv a felhasználóval. A feladatsorok egyszerre több szempontnak is igyekeznek megfelelni. Miközben a fő cél a szövegértés fejlesztése, addig észrevétlenül eljuthat a felhasználó az értő szövegalkotás szintjéig is. A szövegek legkisebb alkotóelemeit vizsgálva, értelmezve indul a szövegértési folyamat gyakoroltatása, majd fokozatosan juthatunk el a szavak megértésétől az egymondatos szövegek, rövid sorok, feliratok megértéséhez, majd azon is túlmutatva a nehezebb, komplex szövegek értelmezéséig.

A kötet szerzői szem előtt tartották a fokozatoság elvét, mely az iskolai gyakorlatban, de minden

tanulási folyamatban is nélkülözhetetlen. A lépésről lépésre történő előrehaladás biztosítja a mindig megfelelő szintű tudás elsajátításának lehetőségét, a sikerélményt, mely elengedhetetlen a tanulási folyamatban. A fokozatosságot biztosítják a különböző szintű feladatok, az eltérő nehézségű feladatsorok végig a kötetben a ráhangolódástól az összefüggések feltárásáig. Figyelmet fordítottak a kellő motiváció megteremtésére is, hiszen az unalmas szövegeket, a diákok világától távolálló anyagrészeket nem lehetne a munka során felhasználni. A motiváló feladatok mozgósítják a feladat megoldójának ismereteit a szöveg tartalmával kapcsolatban. Korábban gyakorta az jelentette a bajt, hogy az olvasásra szánt szövegek tartalma sokszor életidegen volt a diákbefogadó szempontjából, nem vette figyelembe, hogy a megcélzott korosztály mely szerzőkre, illetve művekre nyitott. E kötet szerzői a diákok igényeire, elvárásaira, érdeklődésének felkeltésére és érdeklődésének fenntartására különösen nagy figyelmet fordítottak.

Ennek a kötetnek külön értéke, hogy a tanulási folyamat során az egyén mindig aktívan hozzájárul a tudás megszerzéséhez, azaz a tanulási folyamat aktív résztvevője. A tanulást különböző tényezők befolyásolják, melyek között vannak pozitív tényezők, melyek ösztönzik az egyént az ismeretek, a tudás megszerzésére. Közülük az egyik legfontosabb a motiváció. Erre tudatosan építettek a könyv szerzői is. Motiváció nélkül ugyanis nem létezik tanulás. Szinte a semmiből képes fölbukkanni, s valamilyen szükséglet kielégítésére irányul. Az egyénben rejlő saját belső hajtóerő, és külső hatások, tényezők kölcsönhatása alakítja. A hatékony tanulásnak pedig alapfeltétele a motiváltság, mert a motiváltság ösztönzi az egyént arra, hogy a tanulás forrását megtalálja.

Érdeemes kiemelni a gyakorlatias elvét is, mely szintén jellemzője a kötetnek. A feladatok a legegyszerűbb feladatoktól kezdve a legbonyolultabb, legösszetettebb feladatokig sokféle nehézségű skálán helyezhetők el. Aktuális, érdekes, sokszínű, színes példákkal, feladatokkal átszőtt munkakönyvet tarthat az olvasó a kezében, melyben természetes módon találhatók meg a mindennapi élethez, élethelyzetekhez kötődő érdekes, változatos forrásszövegek. Egyszerre tartalmaz játékos és kreatív feladatokat, melyek alkalmat adnak a szövegértés egyes részterületeinek fejlesztésére. Emellett típusfeladatok begyakoroltatásán keresztül lehetőséget biztosítanak a szövegértelmező mechanizmusok begyakoroltatására.

A kötet megalkotása során a szerzők figyelmet fordítottak a szövegek kiválasztásakor a PISA-felmérések szövegtípológiájához való alkalmazkodásra, a különböző olvasási célú szövegek eltérő feldolgozási stratégiáinak felismertetésére és begyakoroltatására is.

Fontosnak tartották a szövegek formai és tartalmi sajátosságaiból fakadó jellegzetességeknek a tudatosítását. A központozás, a tipográfia, az egyes grafikonok és ábrák értelmezése a szövegértés elen-

gedhetetlen részeként épülnek be a feladatsorokba. A sokféle ábra alkalmazása megkönnyíti a szövegek értelmezését, s értő elemzésük segítségével könnyebb a szövegalkotás is. Az ábrák és grafikonok színes sokaságát figyelhetjük meg a könyvben. Kronológia, családfa, használati útmutató, menetrend, csekk, bérlet, tértívevény, internetes felületek (súgó) értelmezése, közlekedési táblák, egyéb utasítások (növényültetés) egyaránt szerepelnek közöttük. Mindezek már továbbvezetnek a magyarórák keretein. A szövegértés fejlesztése ugyanis nem csak és kizárólag a magyar órák és a magyar szakos tanárok feladata. Ezek a feladatok igen jól hasznosíthatók minden tantárgynál minden szaktanár óráján. Így a szövegértés fejlesztése akár a teljes iskolai képzés során is folyamatosan, egymásra építve művelhető.

A szerzők sokoldalúságát és mély hozzáértését dicsérik a kötetben megjelenő nagyszámú dokumentumszövegek. A közoktatásban napjainkban méltánytalanul elhanyagolt, de az életben való boldoguláshoz nélkülözhetetlen szövegfajták, a dokumentumszövegek nagyszámú megjelenése a könyvben nagy segítség pedagógusnak és tanítványnak egyaránt. A PISA-mérések azt mutatják, a dokumentumszövegek megértésében a legnagyobb a lemaradásuk a magyar iskolásoknak. Olyan szövegek ezek, amelyekkel a tanuló a társadalmi élet különböző szinterein (például az iskolában, otthon, a postán, utazás közben) találkozók. (Tóth 2006). Az ilyen szövegek esetében nem a műfajnak vagy a témának van meghatározó szerepe, hanem a szöveg formájának, elrendezésének. A dokumentum típusú szövegek tehát elsősorban grafikusan megjelenített tényeket közölnek, de előfordulhatnak önállóan vagy elbeszélő, esetleg leíró szövegtípus kiegészítéseként is. Ennek a szövegtípusnak a *Szövegértés lépésről lépésre* című könyvben való megjelenése, vizsgálata különösen abból a szempontból lényeges, hogy a diákok mennyire tudnak majdan eligazodni a mindennapi élet szinterein. Ismeretük hiánya azért aggasztó, mert a gyerekek később a gyakorlati feladatok, az élet különböző, hétköznapi szituációiban való eligazodáskor kerülnek hátrányba.

2. A kötet szerkezete: A bevezető gondolatsorok után a kötet elején egy összefoglaló táblázatot találunk. Ez segíti az olvasót, felhasználót az egyes feladatok megítélésében. A tematikailag összetartozó és különböző nehézségi fokú feladatok közötti eligazodást segíti. A szerzők által ebben a táblázatban megadott nehézségi fokok természetesen csak iránymutatók az olvasó számára. A felhasználó személyes ismereteitől, fejlettségi szintjétől, érdeklődési körétől, eddig megszerzett háttértudásától függően változhatnak. A különböző típusú szövegek közötti kapcsolatok szintén változhatnak. A szerzők elsődleges elképzelése szerint elsősorban a témaazonosságot, a használati körből, illetve a szövegek jellegéből adódó azonosásokat jelölik. De ez a besorolás is csak iránymutató

jellegű.

A tanulásra, feladatmegoldásra történő ráhangolódást a kötet elején található bevezető ujjgyakorlatok segítik. A motiváló, ráhangoló feladatok mozgósítják a feladat megoldójának a szöveg tartalmával kapcsolatos háttérismereteit. A hangulatteremtés mellett alkalmasak egy-egy mikrokészség fejlesztésére is, mely egyes tanulók esetében elengedhetetlen a továbbhaladáshoz.

Az említett bevezető feladatok után található a különböző szövegtípusokba besorolható szövegeket és azok feladatlapjait. A feladatok a legegyszerűbbtől a legbonyolultabb, legösszetettebb feladatok szintjéig haladnak. A játékos és kreatív feladatsorok lehetőséget adnak a szövegértés egyes részterületeinek a fejlesztésére. Biztosítják a típusfeladatok begyakorlásán keresztül a szövegértelmező mechanizmusok elsajátítását is. Az egyes feladatok között nem csupán a tipológiai besorolás jelent kapcsolatot, a változatos színvonalas, a korosztályok érdeklődését is figyelembe vevő szövegek tartalmi kapcsolódást is mutatnak.

Minden egyes feladatlap tartalmaz az információ visszakeresésére, értelmezésére és az információból eredő következtetések levonására irányuló feladatokat. Lehetőséget biztosítanak emellett formai és tartalmi reflexiók levonására is, valamint a szövegből nyert információk integrálására. A szerzők leleményességét dicsérik a kreatív szövegalkotási gyakorlatok, melyekkel kiegészítették a feladatsorokat.

A feladatok itemekkel rendelkeznek, ez segíti mind a feladatmegoldó, gyakorló diák, mind pedig a javító tanár munkáját. A megoldókulcsban található felsorolt értékelési szempontokkal együtt pedig lehetőség nyílik a feladatok önálló otthoni vagy iskolai használatára. Elősegíti az egyéni tudásszintnek és érdeklődési körnek megfelelő egyéni előrehaladást, az önértékelés képességének kialakítását. A színvonalas kiadvánnyal elérhető lehet, hogy a könyvet használó tanulók körében a magyar nyelv biztosan nem kerül majd a legunalmasabb, a legkevésbé szerethető tárgyak közé.

A *Szövegértés lépésről lépésre* című könyvet ajánljuk a nyelvhasználó diákok és minden érdeklődő figyelmébe. Lelkesítően élvezetes, változatos, dinamikus taneszköz. Ajánljuk a kötetet nemcsak gyakorló pedagógusoknak, hanem a tanárképzések és a tanár-továbbképzések anyagául is.

Irodalom

Raátz Judit (2006): A hallás utáni szövegértés. Magyarantánítás. 3: 22–26.

Tóth Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata.

<http://ww.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406>

Kelemenné Széll Zsuzsanna



ÖTLETTÁR



Rovatvezető: Raátz Judit (Gödöllő, Lovarda u. 28. 2100)

Az alábbi feladatokat *Wéber Anikó* magyar szakos tanárjelölttől kaptuk. A középiskolában alkalmazható feladatok célja: a szövegértés fejlesztése, a stíluselemzés gyakorlatban való alkalmazása, valamint a véleményalkotás és kritikus gondolkodás fejlesztése, a szövegelemzés gyakorlása, írásbeli és szóbeli kommunikáció fejlesztése.

1. feladat

A feladatot csoportban végeztessük! A diákok feladata a kiosztott idézeteket elolvasni, értelmezni, és megállapítani róluk, hogy mikor keletkeztek. A döntésüket indokolniuk kell a szövegből vett példákkal. Erre 5–10 percet kapnak. A munka befejeztével megbeszélik, melyik korba helyezték a kapott részletet, miért.

A két szöveg témájában hasonló, de több mint két század van keletkezésük között. Ha a szövegeket ki tudjuk vetíteni az interaktív táblán, akkor a csoportokból egy-egy diák aláhúzhatja azokat a kifejezéseket, helyesírási jellegzetességeket, szavakat, amelyek árulkodnak a szövegek keletkezéséről. Így könnyebb lesz a szövegek összehasonlítása.

Olvassátok el a szövegeket, és válaszoljatok röviden a kérdésekre!

- Melyik században íródott a szöveg?
- Miből lehet következtetni erre?

a)

„Dél előtt lecke alatt nagy esenkedve hívott vala Markovits János barátom a nála tartandó Muzsikai és Énekes gyakorlásra, próbatételre. Megjelentem öt órakor Ferenczyvel. Lassanként öszvegyülekeztek szállására, több kellemes kisasszony s Asszonyságok. Elénekeltek (Markovits barátom pedig pöngette Fortepianóján) Heidennak remek szerzését, a Teremtést; énekeltek más német gyönyörű énekeket is. Belső megilletődéssel hallgattuk mind ezeket.”

b)

„A buliba, amin tegnap voltam, eljött a legjobb haverom is. Az együttes nagyon baró volt. A menőbb külföldi számok után magyar slágereket is játszott. Raj volt. Nagyon bejött az egész.”

2. feladat

A diákok csoportmunkában az interaktív táblán vagy a projektoron látható képek közül egy kiválasztotthoz párbeszédet írnak. A kép megadja a párbeszéd tárgyát: lánykérés, mely minden képen közös, valamint a lánykérés helyzetét, formáját is, amelyhez a tanulóknak igazodniuk kell a szövegalkotás során.

Az elkészült párbeszédet felolvassák, vagy adott esetben el is játszhatják egymásnak a csoportok. A többi diáknak ilyenkor figyelnie kell, a megírt szöveg megfelelt-e a kép által megadott kritériumoknak: helyzetnek, csatornának stb. A tanárral közösen megbeszélik és elemzik a diákok az általuk írt szövegek stílusát: kitérve az előző feladat szövegelemzési szempontjaira: a szóhasználatra, kifejezésekre, megformáltságra, mondatszerkezetre, csatornára.

A megalkotott szövegek előadása beszélgetést indíthat el a témáról is: Melyik szituáció természetesebb ma a lánykéréshez? Milyen lehet ma egy lánykérés? Hogyan illik megkérni egy lány kezét? Mit gondoltok az adott szituációról, pl. jó ötlet-e telefonon megkérni valaki kezét?

Lehetséges képek:



<http://www.tankonyvtar.hu/konyvek/osztrak-magyar/osztrak-magyar-081204-454>



Továbbra is várjuk ötleteiket. Levelüket az alábbi módokon folyamatosan küldhetik a rovatvezető címére: 1. postai úton: Raátz Judit 2100 Gödöllő, Lovarda u. 28. 2. Ímélen: raatz.judit@vnet.hu.

MOST JELENT MEG!

Wacha Imre:

A KAZINCZY-VERSENYEK ÉS A HELYES KIEJTÉS NÉHÁNY KÉRDÉSÉRŐL

*Kazinczy Ferenc Gimnázium, Győr, 2011
21 cm, 160 oldal*

A neves nyelvész és kiváló beszédtanár újabb kötete a Kazinczy-versenyek történetének áttekintése mellett foglalkozik a széles körben elterjedt kiejtési babonákkal, továbbá konkrét és hasznos tanácsokat ad nem csupán a Kazinczy-versenyek eljövendő versenyzőinek, hanem mindenkinek, aki megfelelően és szépen szeretne megszólaltatni egy szöveget.

ÉRTÉKES ÉS SZÉP KÖNYVEK!

TREZOR KIADÓ

1149 Budapest, Egressy köz 6. (Az Egressy út 46. mellett!)

Telefon/fax: 363-0276 * E-mail: trezorkiado@t-online.hu

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Az alábbi könyvek megrendelhetők levélben, telefonon, telefaxon vagy elektronikus postán, illetve hétfőtől péntekig 9–16 óra között (előzetes telefon egyeztetés alapján) személyesen is megvásárolhatók a fenti címen.

ÚJ UTAK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN (Tanulmányok)

24 cm, 172 oldal, ára 2415 Ft

A SZÓKÉPEK ÉS A SZÓNOKI BESZÉD

Retorikai tanulmányok és a 6. Kossuth-szónokverseny anyaga.

24 cm, 284 oldal, ára 2520 Ft

Demeter Katalin: ÉRTÉKŐRZÉS (Tanulmányok)

20 cm, 192 oldal, ára 2520 Ft

Hegedüs Géza: VILÁGIRODALMI ARCKÉPCSARNOK I-II.

200 külföldi író portréja Homérosztól Dürrenmattig.

Két kötet, 24 cm, 764 oldal, ára kötve, védőborítóval 1562 Ft

Hegedüs Géza: AZ EURÓPAI GONDOLKODÁS ÉVEZREDEI

24 cm, 288 oldal, ára kötve, védőborítóval 625 Ft

Hegedüs Géza: A SZÉPIRODALOM MŰFAJAI

24 cm, 168 oldal, ára kötve, védőborítóval 750 Ft

Marshall McLuhan: A GUTENBERG-GALAXIS

A tipográfiai ember létrejötte

24 cm, 332 oldal, ára kötve, védőborítóval 3920 Ft

L. Sz. Vigotszkij: GONDOLKODÁS ÉS BESZÉD

24 cm, 420 oldal, ára kötve, védőborítóval 2900 Ft

Hegedüs Géza: A HALHATATLAN HAMISJÁTÉKOS

Színes, szórakoztató, rövid művelődéstörténeti írások. *21 cm, 152 oldal, ára 448 Ft*

Benczik Vilmos: JEL, HANG, ÍRÁS

Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez

24 cm, 287 oldal, ára 2310 Ft

Benczik Vilmos: NYELV, ÍRÁS, IRODALOM

kommunikációelméleti megközelítésben

24 cm, 332 oldal, ára 2240 Ft

CS. NAGY-TANKÖNYVCSALÁD: elsőtől nyolcadikig... és tovább!

TREZOR KIADÓ, 1149 Budapest, Egressy köz 6. (Az Egressy út 46. mellett!)

Telefon/fax: 363-0276

E-mail: trezorkiado@t-online.hu * Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>



A könyvek megrendelhetők postai szállításra levélben, telefonon, telefaxon vagy elektronikus postán, illetve előzetes telefonos egyeztetés alapján személyesen megvásárolhatók a fenti címen.