

**Major Hajnalka**

## **Reflektálás egy jelenségre – retorikai szempontból. Az emelt szintű magyar nyelvi és irodalmi érettségi érvelési feladatának vizsgálata**

A tanulmány retorikai szempontból vizsgál meg néhány, a 2011. évi emelt szintű magyar írásbeli érettségi „Reflektálás egy jelenségre” feladatrészében született dolgozatot. A klasszikus retorika érvtípusainak és az érvelési hibáknak a vizsgálata azt mutatja, hogy a körülményekből származtatott érvek a leggyakoribbak, és a gondolkodási műveletek nyelvi megfogalmazása okozza a legtöbb érvelési hibát. A Toulmin-módszer alapján megállapítható, hogy a diákok érvei leggyakrabban tényeket és állításokat tartalmaznak, ezek azonban sokszor nem kapcsolódnak egymáshoz. A tanulmány a dolgozatokat gondolkodás-lélektani szempontból is elemzi. Eszerint a megszakítatlanság és a konvergencia területén mutathatók ki hiányosságok, ezeket pedig a vázlatírás elmaradása is magyarázhatja.

### **Bevezetés**

A kétszintű érettségi rendszerben az érettségi vizsga egyszerre „felvételi” is, ezért különösen fontos egyrészt a vizsgadolgozatok egységes értékelése a javító tanárok, másrészt a feladattípusok minél alaposabb ismerete a diákok részéről. A magyar nyelv és irodalomból emelt szinten vizsgázó diákok írásbeli pontjaik egyötödét az érvelési feladattal szerezhetik meg. Jelen tanulmány retorikai szempontból vizsgálja meg a 2011 májusában a „Reflektálás egy jelenségre” feladatrészben született dolgozatokat, és olyan következtetéseket fogalmaz meg, amelyek segíthetik a felkészítő és a javító tanárok munkáját. A szakirodalom áttekintését követően az érvtípusokat és az érvelési hibákat vizsgálja meg, ezt követi a dolgozatok gondolkodás-lélektani szempontú elemzése Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit megfigyelései alapján. Végül az érvek elemzése következik a Toulmin-módszer segítségével, zárásként pedig az eredmények alapján megfogalmazott főbb következtetések szerepelnek.

### **Módszerek az érvelő fogalmazások vizsgálatára**

Az érvelő szöveg alkotása összetett feladat, egyrészt logikai műveletek elvégzését, másrészt ezek igényes nyelvi megformálását követeli meg. Az érvelő szövegeket több szempontból is vizsgálták már magyar kutatók. Az induktív (Csapó 1998) és a deduktív (Vidákovich 1998) gondolkodás szintjét, valamint a nyelvi-logikai műveletrendszer fejlettségét (Csapó–Csirikné–Vidákovich 1987) elsősorban az egyes ítéletek szintjén elemezték. Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit (1959) kísérletsorozata a szövegalkotás lépéseit vizsgálta, a vázlatírástól kezdve. Ez a munka tárgyigazoló fogalmazásként határozza meg és elemzi az általános iskolás korosztály érvelő dolgozatait. Kutatásai eredményeit alkalmazta 3. és 4. osztályosok elbeszélő és leíró fogalmazásainak elemzéséhez Kernya Róza (1988). Ezek az elemzések négy logikus vonást emeltek ki: a relevanciát, a gondolatmenet egyenességét, megszakítatlanságát és előremozgását. A négy logikus vonás megléte könnyebben befogadhatóvá, igényesebbé teszi az írásművet, de vizsgálataik emellett kimutatták a részösszefüggések és a konvergencia (a bevezetés és a befejezés közötti kapcsolat) jelentőségét is.

Kádárné (1990) az IEA-mérések kapcsán többször kiemeli, hogy a vizsgálsorozat legrosszabb eredményét az érvelési feladatban érték el a diákok, még a legjobb gimnáziumok diákjai sem teljesítettek az ötös skálán hármasnál jobban ebben a feladatban. A mérés értékelési szempontjai (Kádárné 1990: 22) a klasszikus retorika

által megállapított feladatokra (*inventio, dispositio, elocutio, pronuntiatio*) épülnek, az érvelő fogalmazásokat összbemérés, tartalom, szerkezet, hangnem/stílus és nyelvhelyesség alapján pontozták (Kádárné 1990: 110).

A Horváth Zsuzsanna által publikált felmérés holland mintát követett, értékelési szempontrendszer a következőket tartalmazta: címzett, kommunikációs kontextus, terjedelem, műfaj, az érvek száma és tartalma, címadás, saját állásfoglalás (Horváth 1998: 165–197). Orosz Sándor felméréseiben a fogalmazások értékeléséhez 18 szempontot gyűjtött össze, ezeket három, az írásbeli érettségi vizsga javítókulcsához hasonló kategóriára osztotta (a tartalom kimunkálása, a szerkesztés és a stilizálás műveletei). Az első szempont esetén értékelte a helyes ítéletalkotást, az ítéletkapcsolást, ennek következetességét és az argumentációt. Felsorolt még néhány vizsgált műveletet: mellérendelés, szétválasztás, implikáció, következtetés, bizonyítás, cáfolás, absztrakció, általánosítás (Orosz 1972: 41–43).

### Anyag és módszer

Jelen vizsgálatot 2011 májusában végeztem, a tavaszi érettségi vizsgaidőszak 12 emelt szintű írásbeli dolgozatával. A diákok által kidolgozott feladat utasítása a következő volt (1): A Magyar Televízió egy 2005-ös irodalmi show-műsorában ismertette, melyik tizenkét regény kapta a legtöbb szavazatot A Nagy Könyv TOP 100-as listájáról. (A TOP 100-as lista a legtöbb szavazatot kapott száz regény listája.) Az olvasói-nézői választásokból összeálló 12 kedvenc mű (a szerzők szerinti ábécérendben) a következő:

Mihail Bulgakov: A Mester és Margarita

Fekete István: Tüskevár

G. García Márquez: Száz év magány

Gárdonyi Géza: Egri csillagok

Jókai Mór: Az arany ember

A. A. Milne: Micimackó

Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk

George Orwell: 1984

J. K. Rowling: Harry Potter és a bölcsek köve

Antoine de Saint-Exupéry: A kis herceg

Szabó Magda: Abigél

J. R. R. Tolkien: A Gyűrűk Ura

Ön szerint mit mér egy ilyen lista? Tükrözi, tükrözheti-e a magyar lakosság tényleges olvasói érdeklődését? Fejtse ki véleményét!

A javítási útmutató megadja a lehetséges tartalmi elemeket, ám előre leszögezi: „A lehetséges tartalmi elemek felsorolása nem jelenti azt, hogy a helyes feladatmegoldásban valamennyi elemnek szerepelnie kell. A lehetséges tartalmi elemekben adott választól eltérő minden jó megoldást értékelni kell” (7. oldal). Így megnő a javító tanár egyéni döntéseinek a szerepe, hiszen egy érvelő jellegű feladat esetén nehezebb eldönteni, mi számít jó megoldásnak, mint a műértelmezésben vagy a gyakorlati írásbeliségben. A maximálisan szerezhető 20 pontért a diák dolgozatának a tartalom helyessége mellett a szerkezet és a nyelv, valamint a stílus szempontjából is a felső kategóriába sorolhatónak kell lennie.

Mi számíthat jó érvelésnek tartalmilag és formailag? A kérdés megválaszolásához a retorikai szakirodalomból három módszert választottam ki. Először azonosítottam a klasszikus retorika által számon tartott érvtípusokat és az érvelési hibákat, majd az érveket megvizsgáltam a Toulmin-módszer segítségével is. Végül a Baranyai

Erzsébet és Lénárt Edit, illetve a Kernya Róza által használt szempontokat alkalmaztam a dolgozatok felépítésének, szerkesztettségének tanulmányozásához. Mivel az érettségi az érvelés mellett műelemző feladatot is tartalmaz, összehasonlítottam a műelemzések és az érvelések szerkesztettségét.

### Érvtípusok és érvelési hibák

Az érvtípusok rendszere a klasszikus retorikában alakult ki, ismeretét nagyon fontosnak tartották (lásd Quintilianus 5. 10–11, 2009: 344–372). Ezt a rendszert az oktatás évszázadokon át őrizte, és átadta a diákoknak. Erre bizonyíték, hogy a XIX. és a XX. század fordulójáról ránk maradt, az akkori 14-15 éves korosztálynak szánt retorikai tankönyvek is nagy hangsúlyt fektetnek ezek felismerésére és alkalmazására (Adamik – A. Jászó – Aczél 2005: 210–240). A vizsgált érvtípusokat az 1. táblázat mutatja, az áttekinthetőség kedvéért azonban az 1. ábrán csak a fő típusokat tüntettem fel. Az érvtípusok és az érvelési hibák azonosításához Adamikné Jászó Anna *Az enthüméma logikája és az általános érvforrások* (Adamikné 2006: 357–454) és Aczél Petra *Irreleváns érvelések* (Adamik – A. Jászó – Aczél 2005: 361–367) című írását használtam fel.

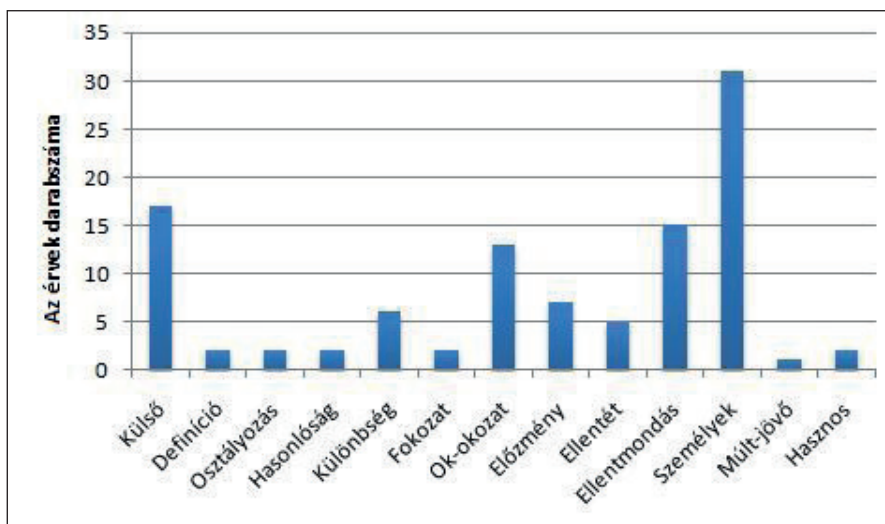
1. táblázat  
A vizsgált érvtípusok

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

A külső érvek magas számát befolyásolhatta, hogy a feladatban megadott toplistára mint statisztikára sokszor hivatkoztak. Ezen kívül a tekintélyérv volt gyakori (a kötelező olvasmányokat az iskola tekintélye szentesíti). A maxima ritkán jelent meg, még megváltoztatott formában sem került elő sokszor („*Ahány kor, annyi szokás*”), és az is előfordult, hogy azok gondolatmenetbe illesztése okozott nehézséget. A hibás anyag hibás érvet eredményezett, amikor a diák nem ismerte a szavazás menetét, mégis következtetéseket vont le belőle.

A belső érvforrások közül a meghatározást alig használták, az osztályozásból többen merítettek érvet, a felsoroltakat ifjúsági és kötelező olvasmányokra bontva vagy elkülönítve a kötelező olvasmányokat a sikerkönyvektől (illetve ezek megfilmesített változatától). A részekre bontás, csoportosítás azonban semmit nem ér, ha nem terjed ki minden elemre, a felületes osztályozás így néhány esetben hibás érv forrása lett.

Nagyobb sikerrel alkalmazták az összehasonlítás fajtáit, elsősorban a különbséget. A kifejtetlen, nem túl meggyőző formáktól („*Minél többet olvas az ember, annál jobb*”) a (nyelvi megfogalmazástól eltekintve) sikeresebbekig („*Akit nem foglalkoztat az ilyesmi, az nem fog szavazni egy műre sem, aki viszont ismeretes az irodalomban, az minden valószínűség szerint tud választani*”).



1. ábra  
Az érvtípusok használata

A belső érvek említett két csoportja tehát nem volt gyakori a dolgozatokban. Ez azért lehet érdekes, mert Richard Weaver (Adamik 2010: 1278) a definíciót tartja a legerősebb érvnek, ugyanis ez áll a legközelebb a dolgok lényegéhez, ezt követi az összehasonlítás, majd a viszonyok; a körülményeket azonban gyenge érvforrásnak tartja. A reflektálások ezzel ellentétben elsősorban az utóbbi két, kevésbé megbízható típusra épültek. A javító tanárnak is érdemes lenne figyelembe vennie, hogy a diák erősebb vagy gyengébb érveket használ a bizonyításhoz. A másik felvetődő probléma, hogy a középiskolát elhagyó diákoknak már könnyedén és precízen kellene definíciókat alkotniuk, mégis elvétve akad olyan tanuló, akinek eszébe jut ez a megoldás. Ugyanez figyelhető meg a műelemzésekben, ahol a paródia fogalmának meghatározása nélkül igyekeznek megoldani a feladatot – persze sikertelenül.

A viszonyokból származtatott érvek mind a négy altípusa gyakran szerepelt, a típusokra nézzünk egy-egy példát:

- Ok-okozat: *A listán szinte csak kötelező olvasmányok vannak, mert mást nem olvasnak az emberek.*
- Előzmény-következmény: *Először meg kell szeretetni az olvasást, utána jöhetnek a nehezebb olvasmányok mint a kötelezők.*
- Ellentét: *Több internetes oldalon olvastam, hogy Rejtő népszerűsége vetekszik Jókaiéval. Ha ez így van, a listán szerepelnie kellene Rejtőnek. (A következtetést már előtte kimondta: a lista nem megbízható.)*
- Ellentmondás: *Aki szeret olvasni, az nem azt nézi, hogy sokan olvasták-e már [az adott könyvet].*

A leggyakrabban és a legkönnyebben az ok-okozati és az ellentmondáson alapuló érveket használták a vizsgázók, az ok-okozati következtetések között azonban gyakran fordult elő hibás általánosítás, hibás következtetés. A logikai kapcsolat nyelvi megfogalmazása gyakran problémás:

*A magyar lakosság tényleges olvasási szokásait tükrözi, mert látható, hogy van olyan könyv, amelyik kötelező olvasmány, de az emberek szívesen olvassák, és tetszik nekik.*

*Többen azért olvasnak különböző könyveket, mert „kötelező” vagy „népszerű”, persze ez a két kategória nem véletlen, hiszen ezeket mondják a legjobb könyveknek, a szavazás is ezt mutatja.*

*A lista híven tükrözi a lakosság érdeklődését, amiben nincs sok kivetnivaló, mert a mai digitális és globalizált világban csoda, ha valaki könyvet ragad, ám én azt mondom, merjünk olvasni, nézzünk utána*

*műveknek, szerzőknek, ha kell, mert a felfedezés izgalmát azok tapasztalhatják, akik néha lelépnek a járt útról.*

Az utolsó példát azért idéztem ilyen hosszan, mert a felületes szemlélő számára hangzatosnak tűnhet. Figyelmesen olvasva viszont feltűnik, hogy egyrészt a nyelvi megfogalmazás nem világos, két frázis kapcsolódik össze nyelvtanilag, a köztük lévő viszonyt azonban feltehetőleg a szerző sem tisztázta magában. A másik probléma, hogy a frázisokkal éppen a feladat megoldásáról (illetve ennek hiányáról) tereli el a figyelmet. Ahelyett, hogy megindokolná, miért tartja megbízhatónak a listát, kijelenti, hogy „nincs sok kivetnivaló” (valószínűleg a listában, de ez sem teljesen érthető), majd személyes véleményét fejt ki az olvasásról, megtűzdelve az említett zavaros és a feladathoz sem illő frázisokkal. Ha ezeket a gondolatokat 3-4 mondatra bontva, végiggondoltan fogalmazná meg a dolgozat írója, megérdemelten járna neki magasabb pontszám.

Weaver említett csoportosítása szerint a körülményekből származtatott érvek a leggyengébbek, hiszen ezek állnak legtávolabb a dolgok valódi természetétől. A leggyakoribb belső érvtípus a dolgozatokban mégis a körülmény, elsősorban a személyekből és dolgokból származtatott érv volt. Ez a jelenség, különösen a hibás érvek által felvetett etikai kérdések tárgyalása nagyon messzire vezetne a fő témától, ezért ennek az elemzésére sem itt, sem az érvelési hibáknál nem térek ki. A probléma valószínűleg nemcsak az érettségizők korosztályát érinti, hanem a felnőtteket is. Az iskola adta kereteken belül azonban érdemes lenne minden lehetőséget megragadni, hogy a tanulókat átgondolt ítéletalkotásra szoktassuk. Ritkábban a körülményekből származtatott érvek másik két altípusára is találhatunk példát:

- Személyek/dolgok: *Az életben nem sok mindenre kapunk tényleges választ, csak hozzávetőlegeset, készíthetünk bármilyen felmérést, nem tükrözi ténylegesen a valóságot.*
- Lehetséges/lehetetlen: [arról írt a diák, hogy a könyvtárakban lehetett szavazni] *Aki nem olvas könyveket, nem jár könyvtárba, az nem fog szavazni.*
- Múlt/jövő: *Aki a középiskolában szerette ezeket a könyveket, később is szívesen olvassa.*

### Az érvelési hibák típusai

Az érvelési hibák típusait (Adamikné Jászó 2006: 363–454; Adamik – A. Jászó – Aczél 2005: 349–367) a 2. táblázat, a vizsgálat eredményeit a 2. ábra mutatja.

2. táblázat  
Érvelési hibák

Érvforrás	Hibatípus
Külső érv	hibás anyag
Meghatározás	hibás definíció, hibás osztályozás
Viszonyok	hibás ok-okozati viszony, hibás általánosítás
Egyéb hibatípus	argumentum ad antiquitatem sznobizmusra apellálás hibás nyelvi megfogalmazás

Az egyéb lehetséges hibatípusok közül az argumentum ad antiquitatem (a régre való hivatkozás) és a sznobizmusra apellálás egy-egy esetben fordul elő. Gyakoribb a hibás ok-okozati viszony, a hibás általánosítás és a hibás definíció. A meghatározás, az osztályozás és a hibás anyagból levont következtetés problémájára már utaltam. Egy példa segítségével szemléltetem, hogy definiálással hogyan lehet megelőzni a többi hibát is, hogyan alakítható ki szinte a teljes gondolatmenet a definícióból.

A közvélemény-kutatás meghatározása: A vélemények alakulásának, megoszlásának vizsgálata egy nagyobb közösségben, rendsz. statisztikai kérdőívek segítségével (ÉKSz. 1972: 793).

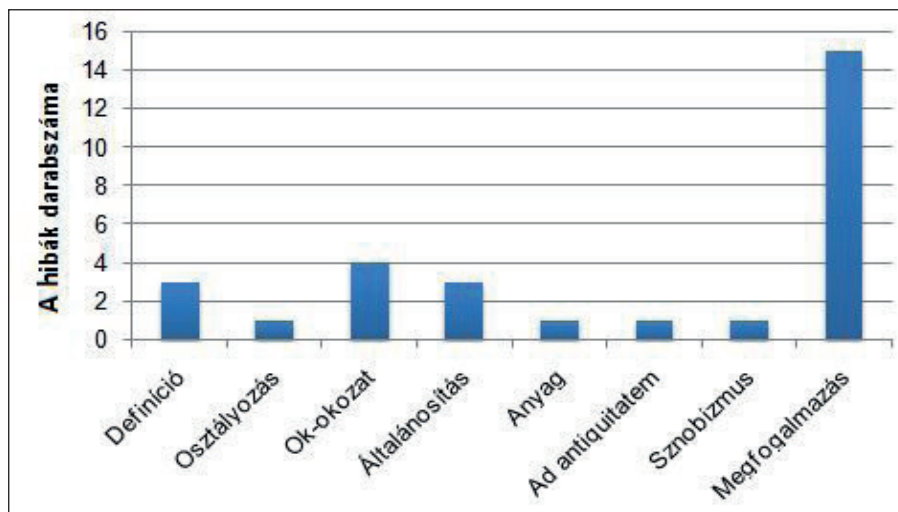
A közvélemény meghatározása: Nagyobb közösségnek v. a társadalomnak nagyjából egységes véleménye (ÉKSz. 1972: 793).

A dolgok meghatározása megadja a dolog fölött álló nemet (*genus*), majd az ugyanazon nembe tartozó többi fajtól (*species*) megkülönböztető jegyeket (*differentia specifica*) (Adamik 2010: 776–777). Ha a definícióból indulunk ki, a közvélemény a vélemény egy faja, amelynek megkülönböztető jegyeiként a szótár a következőket adja meg:

- nagyobb közösségé vagy az egész társadalomé,
- nagyjából egységes összképet ad.

A közvélemény-kutatás pedig az a vizsgálat, amely a közvélemény alakulását, megoszlását statisztikai kérdőívek segítségével méri fel.

A meghatározásból látható, hogy azt kell vizsgálnia a diáknak, igazak-e ezek az állítások a Magyar Televízió játékára. Ha összehasonlítja a megadott játékszabályokat a fentiekkel, utána pedig összeveti a megadott toplistával, elegendő anyaga van ahhoz, hogy véleményt tudjon formálni. Ehhez azonban bonyolult műveleteket kell végeznie (osztályozás, összehasonlítás stb.), a megszületett ötleteket pedig rendeznie kell. Ezt a munkát a vázlatírás jelentősen megkönnyítené, vázlat hiányában azonban sokszor a kiforratlan gondolatok jelennek meg a végleges fogalmazásban.



2. ábra  
Érvelési hibák

Ez magyarázza részben azt is, hogy a legjelentősebb hibaforrás a nyelvi megfogalmazás, erre utalt már a fenti példa elemzése is. Ahogy említettem, az érvelési feladat legfőbb nehézségét az okozza, hogy a gondolkodási műveletek elvégzése még nem elegendő, ezeket a vizsgázóknak megfelelő nyelvi formába is kell önteniük. A példákban látható, hogy az érettségizők egy része nehezen tudja kifejezni magát, még a jó logikai művelethez sem találják a nyelvi megfelelő kifejezést. Nézzünk néhány példát jó, illetve hibás megoldásokra:

- A gondolkodási művelet felismerhető, a nyelvi megfogalmazás jó: *A művek kiváló alkotások, de jól jelzik az olvasói társadalom konzervativizmusát.* (Ellentmondás.)
- A gondolkodási művelet felismerhető, de a nyelvi megfogalmazás nem megfelelő: *A TOP 100-as lista is arról tanúskodik, hogy mennyire elterjedt a világban.* (Külső bizonyítékra hivatkozik, ám az alany kérdéses volta miatt félreérthető.)

- Sem a gondolkodási művelet, sem a nyelvi forma nem azonosítható: *Vannak olyan könyvek, amelyeket a mai világ gyors fejlődése miatt olvasnak.* (Mára már művek millióit lehet nyomtatni több száz példányban.)

### Az írásbeli közlés logikusságának vizsgálata

Az egyes érvek áttekintése mellett érdemes megnézni a dolgozatok gondolatmenetének a szerkesztettségét. Erre nyújt lehetőséget a logikus vonások (a relevancia, az egyenesség, a megszakítatlanság, az előremozgás) vizsgálata. A gondolkodás-lélektani vonásoknak érvényesülniük kell a műelemzésekben is, ezért minden dolgozatban megnéztem ebből a szempontból az érvelő feladat mellett a műelemzést is. Mivel az elemzőfeladatot két diák nem oldotta meg, csak 10 dolgozat adatait tüntettem fel a 3. ábrán. A műelemző feladat utasítása a következő volt (1):

Egy mű értelmezése

Mutassa be Karinthy Frigyes költeményét a Kosztolányi-költészet paródiájaként, a paródia műfaji sajátosságainak figyelembevételével! (8. oldal)

A költemény a *Mint aki halkan belelépett* című paródia, de mellette „Egy lehetséges eredeti” megjelöléssel Kosztolányi művét is közlik, így tulajdonképpen összehasonlító elemzésre nyílik lehetőség.

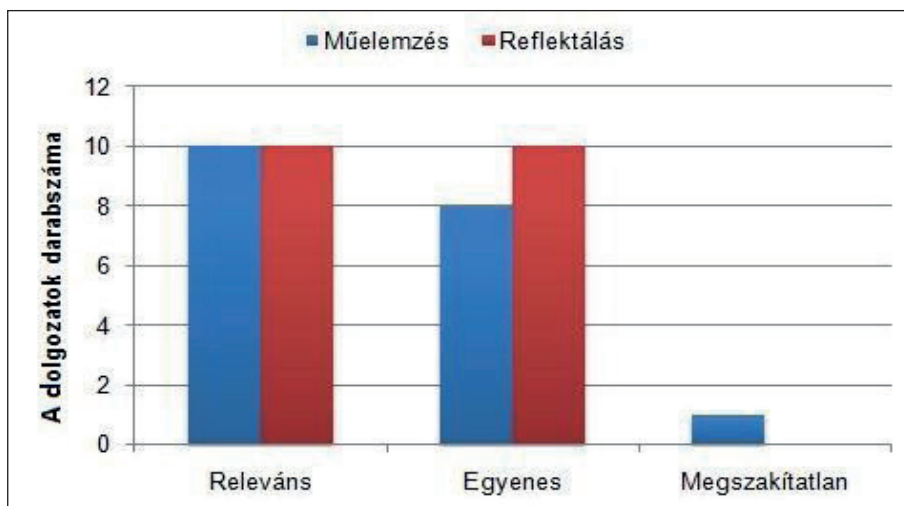
Már az érvelési hibák tárgyalásakor felmerült a probléma, hogy a tanulók egy része nem vette figyelembe a feladatot (feladatokat), tehát nem a feltett kérdésre adott választ a dolgozata. Az iskolai dolgozatokban is sokszor gondot okoz, hogy a diákok nem olvassák el a feladatot, de a lecke „felmondásával” mégis jó jegyet szereznek. Az érettségi vizsga sokaknak az első olyan eset, amikor a feladat minden részletének megfigyelése fontos, bármelyik részfeladat kihagyásával pontot veszíthetnek. Annak tudatosítása, hogy a vizsga kommunikációs helyzetében a feladat az a kérdés, amelyre a vizsgázónak pontos, lényegre törő választ kell adnia, sok idő- és pontveszteségtől kímélheti meg a tanulókat. A retorikaoktatás feladata lehet, hogy ezt a kommunikációs helyzetet – tulajdonképpen a retorikai szituáció fogalmát és ennek gyakorlati jelentőségét – megismertesse a diákokkal. A retorikai szituáció Bitzer szerint egy szituációra adott válasz, a szituáció pedig úgy kontrollálja a választ, mint a kérdés (Adamik 2010: 1031–1032).

A gondolatmenet relevanciáját tehát erősíthetné a diákokban a retorikai szituáció fontosságának tudatosítása, gyakoroltatva a feladat és a beszédhelyzet végiggondolását. Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit meghatározása szerint az „írásmű egy tárgyra irányuló gondolatok előadása olyan céllal, hogy az olvasó a tárgyat megértse, átvegye, tehát az írásmű közlés” (1959: 101). A relevanciát ugyanitt a tárgynak való alárendeltségként határozzák meg. A tárgy azonosítása minden vizsgált dolgozatban sikeres volt, elképzelhető, hogy az említett két diák azért hagyta ki a műelemző feladatot, mert a tárgy azonosítása vagy a hozzá tartozó ismeretek előhívása problémát okozott nekik.

A gondolatmenet egyenessége „egységes alap, elv, amelyre a résztartalmak felépülnek” (Baranyai–Lénárt 1959: 102). A legsúlyosabb hiba az egységes alap hiánya; erre nincsen példa. Az állásfoglalás a reflektáló dolgozatok mindegyikében megtalálható, ez megadja a gondolatmenet alapját. Sajnos kitaranni az állásfoglalás mellett, ezt bizonyítani és cáfolni az ellenvéleményeket már keveseknek sikerült maradéktalanul, de kitérésként csak azt értékeltem, ha a vizsgázó elidőzött a gondolatmenet irányától eltérő témánál. Erre a reflektálásoknál nem, csak a műelemzésekénél akadt példa. Eltérülésre, a gondolatmenet irányától való teljes eltérésre szintén nem volt példa, a vizsgázóknak minden esetben sikerült visszatérni a kitérő után a gondolatmenet fő irányához. A műelemzésekénél ez az eredmény összefügghet a mennyiség kényszerével, a kitérők csak a helyet foglalják, a kérdéssel, az alappal nem voltak összefüggésben.

A gondolatmenet megszakítatlansága az írásmű logikájának következménye, amelynek törvényei egybeesnek a szillogizmus törvényeivel, de „az írásművel nem gondolkodni, hanem gondolkodtatni akarunk, vagyis azt akarjuk, hogy az olvasó felfogja a mi gondolatainkat, de formailag, logikailag ugyanaz a törvény kötelez: mind az ítélet megalkotása, mind az ismeret átvétele az előzményektől, vagyis feltételektől függ” (Baranyai–Lénárt 1959: 104). Az idézett szerzők általános iskolások körében végzett méréseik során észrevették, hogy a tárgyigazoló fogalmazástípusnál még a felsőbb évfolyamokon (7–8.) is gyakoriak a hézagok, holott ez a másik két vizsgált fogalmazástípusnál nem volt jellemző. Vizsgálatom eredményei megerősítik ezt a megfigyelést. Ha ezt a szempontot következetesen alkalmazzuk a reflektálások értékelésekor, egyik dolgozat sem hézagmentes. A helyzet hasonló a műelemző dolgozatok vizsgálatakor is. A hézagok gyakoriságának főleg az az oka, hogy a vizsgázók csak felvetnek egy gondolatot, de nem fejtik ki alaposabban. A retorikaoktatás tudatosíthatná a diákokban azt is, hogy nem az olvasó feladata az, hogy kiegészítse a felvetett gondolatot, hanem a tudományos írásbeliséghez hozzátartozik, hogy – ha nem is szabályos szillogizmusokban – a dolgozat írója fejtse ki állításait. Csak egy olyan műelemzés akadt, amely a paródia jellemzőit példák segítségével, megfelelő következetességgel mutatta be.

A negyedik szempont, a gondolatmenet előremozgása azt jelenti, hogy a „résztartalmak sora valami felé tendál, a vonalnak iránya van. A résztartalmaknak tehát úgy kell következniük egymás után, hogy az olvasó a tárggyal való ismerkedés folyamán mindig közelebb jusson a tárgy teljes megismeréséhez” (Baranyai–Lénárt 1959: 104). A reflektálásoknál sikeresebben valósult meg ez, mert ebben a feladattípusban világosabb volt, hogy megadott célt kell elérnie a dolgozatnak. A műelemző feladatnál azonban kevésbé figyeltek arra a vizsgázók, hogy itt is bizonyítani kell, mégpedig azt, hogy az elemzett mű rendelkezik a paródia műfaji vonásaival. Az előremozgáshoz mindkét feladatnál elengedhetetlen lett volna a gondolatok vázlatos rögzítése, az érvek (vagy éppen műfaji jellemzők) összegyűjtése és a kulcsszók elrendezése. A vizsgázók közül azonban senki sem tette ezt meg, pedig így tudatosíthatta volna, milyen feladatot, milyen lépésekben, milyen céllal kell megoldania. Különösen feltűnő ez, ha megvizsgáljuk a bevezetés és a befejezés kapcsolatát.



3. ábra

*A reflektáló és a műelemző dolgozatok logikus vonásai*

A négy logikus vonás mellett Baranyai Erzsébet, Lénárt Edit, valamint Kernya Róza mérései is vizsgálják a bevezetés és a befejezés típusát, továbbá e két egység kapcsolatát (a konvergenciát): „A konvergencia nem más, mint a felépítésnek mint bizonyításnak formai oldala, a logikumnak csupán lenyomata, a struktúra logikus voltának járuléka. [...] A bizonyítás mindezek szerint az a logikai forma, amelyhez közel áll a fogalmazás logikai felépítésének formája” (Baranyai–Lénárt 1959: 107). A bevezetés és a befejezés kapcsolatának fontosságát már az ókorban is felismerték, a szónoki beszéd részeinek bemutatásakor Arisztotelész a

bevezetés legfontosabb feladatának azt tartja, hogy „megvilágítsa, mi az a cél, ami miatt a beszéd létrejött” (Arisztotelész 1999: 1415a). A befejezésről szólva pedig hangsúlyozza, hogy érveinket összegezni kell, „meg kell említenünk, hogy minden ígéretünket beváltottuk” (Arisztotelész 1999: 1419). A bevezetés és a befejezés összekapcsolásának tehát fontos szerepe van az érvelésben. A 20. századi „új retorika” szerzője, Chaïm Perelman is hangsúlyozza – szintén Arisztotelészre hivatkozva – a bevezetés és az érvek elrendezésének szerepét az érvelésben (1982: 146–148). Az érvek elrendezésekor és a két szélső egység megfogalmazásakor is szem előtt kell tartani a retorikai szituációt.

A konvergencia mutatói a reflektáló feladat esetében láthatóan jobbak, mint a műelemzésnél, ahol a legtöbben a feladat (a paródia fogalmának tisztázása) helyett Karinthy, Kosztolányi életrajzával, esetleg a Nyugat méltatásával próbálkoztak, a befejezés pedig (ha volt) általában egészen más gondolaton alapult. A reflektálásoknál a feladat típusából adódott az, hogy sokan kezdtek állásfoglalással, a befejezés azonban gyakran csak ennek megisméltése volt, nem érződött az „ígéret beváltása”. Hasonlóan sikerebb volt a részek összefüggésének jelöltsége is a reflektálásoknál, mint a műelemzéseknél, ahol gyakran esett teljesen darabjaira a dolgozat az egymáshoz (és a feladathoz) sem kapcsolódó elemző gondolatok miatt.

Látható tehát, hogy az érvelési feladatban világosabb volt a retorikai szituáció a diákok számára, mint a műelemzésben, és ez befolyásolta a dolgozatok szerkesztettségét is. Mindkét feladattípusnál a megszakítatlanság okozta a legnagyobb problémát, az egyes kijelentések kifejtetlenül maradtak, emellett a részekre osztáskor, az összehasonlításokor sokszor kimaradt egy-egy elem vagy az összehasonlítás másik tagja. Felmerülhet a kérdés, mi hiányzik pontosan ezekből a dolgozatokból, és hogyan lehetne sikeresen elkerülni a gondolatmenet hiányait, megszakításait.

### Az érvek vizsgálata a Toulmin-módszerrel

A problémára megoldást nyújthat, ha az érveléseket megvizsgáljuk a Toulmin-módszerrrel, hiszen az elmélet egyik fő előnyeként emlegeti a szakirodalom (pl. Golden–Berquist–Coleman 1978: 379), hogy az érvet kisebb részekre bontja, így az esetleges hiányosságokat, hibákat (manipulációt) könnyebben azonosíthatjuk. Stephen Edelston Toulmin, a híres angol filozófus 1958-ban publikálta valószínűsége épített érvelési modelljét, amelynek hat elemét a 3. táblázat mutatja. (Az elmélet összefoglalását magyarul lásd Bencze 2003: 13–29; Adamik – A. Jászó – Aczél 2005: 328–333.) Az érv szerkezete a részekre bontás után vizuálisan ábrázolhatóvá válik.

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

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

Az érvek természetesen nem kell minden esetben mindegyik elemet explicitté tennie. A biztosíték például gyakran triviális, ahogyan a 3. táblázatban szereplő példában is, ilyenkor természetesen elmaradhat, hasonlóan a támogatáshoz. Ha az állításunkat megtámadják, vagy mi cáfoljuk meg valakinek az állítását, akkor viszont az eddig implicit biztosítékot, támogatást explicitté kell tennünk (Toulmin 1964: 106).

Nagyon fontos, hogy a biztosíték és a tény ugyanabból az érvelési mezőből kerüljön ki, mint az állítás. Az azonos érvelési mező azért fontos, mert ugyanaz a kijelentés lehet elfogadható és nem érvényes attól függően, melyik mezőben vizsgáljuk. Például: *A bálna emlős*: érvénytelen; *A bálna emlősként* osztályozható: érvényes (Toulmin 1964: 14)

A 4. ábra két érv szerkezetét mutatja be, az első érvből hiányzik a megengedés, a második érv tartalmazza ezt az elemet. Ebből is látszik, hogy nem volt példa a Toulmin-féle rendszer mind a hat tagjának a jelenlétére, de ezt maga Toulmin sem tartotta kívánatosnak. A példákön is látszik, hogy a nyelvi megoldás sokszor zavaros, bizonytalan.

A)

TÉNY	Ezek a művek mind klasszikusok,
MINŐSÍTÉS, BIZTOSÍTÉK	és <i>talán</i> annál a kérdésnél, hogy mi a kedvenc könyvünk,
ÁLLÍTÁS	ezeket soroljuk föl,
TÁMOGATÁS	mert a birkaszellem itt is érvényesül.

B)

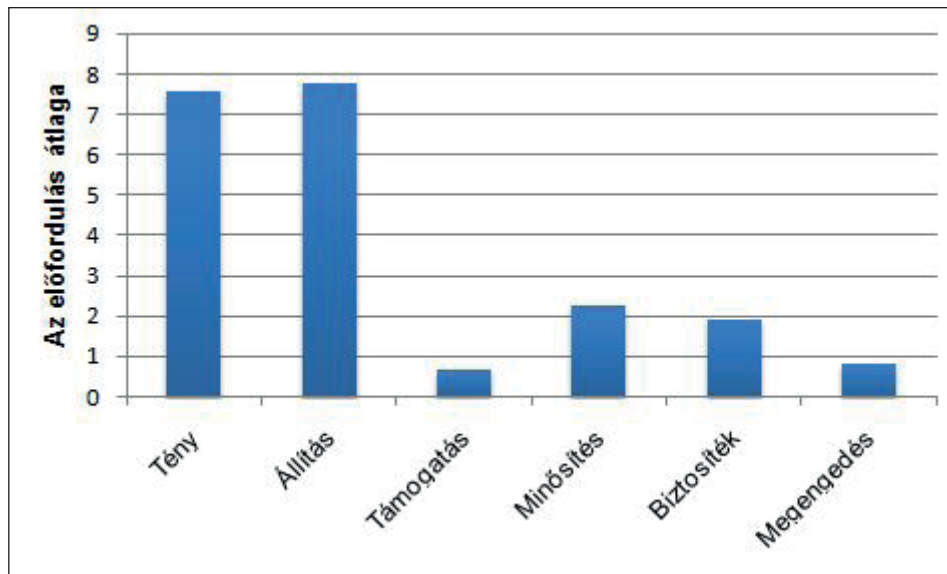
TÉNY	Örömmel látom, hogy a listán sok kötelező olvasmány is szerepel,
MINŐSÍTÉS, BIZTOSÍTÉK	hiszen ezek a művek az <i>igazán</i>
ÁLLÍTÁS	jellemformálóak,
KIVÉTEL, MEGENGEDÉS	bár manapság a fiatalok számára az új, külföldi, nagy sikerű művek az érdekesek.

4. ábra

Két érv szerkezete (Toulmin1964: 111 alapján)

Az 5. ábrán a vizsgált 12 dolgozatban előforduló egyes elemek láthatóak (az adatok minden elemnél az átlagot mutatják). A tények és állítások hasonló száma ígéretesnek tűnik, de ez csak a véletlennek köszönhető, nem arról van szó, hogy a legtöbb tényből következtetést vonnak le. Sokszor 3-5 állítás követi egymást tény nélkül, más dolgozatok pedig a tényeket sorolják vég nélkül, ám a következtetés implicit marad. Tehát a feladat elvárásának próbáltak megfelelni a diákok az állásfoglalással és sokan a bizonyítással is, de ennek logikai és nyelvi formájával nem mindig voltak tisztában. A két fő elem, a tény és az állítás mellett a minősítés a következő az előfordulás gyakoriságának sorában. A hétköznapi beszédben is használunk minősítő kifejezéseket, gyakoribb előfordulásukat ez magyarázhatja. A megengedés, támogatás és a biztosíték implicit voltát Toulmin is természetesnek tartotta, érdemes azonban figyelembe venni, hogy a saját vélemény bizonyítása, a felmerülő

ellenérvek cáfolata (tehát a feladat megoldása) éppen azt követelte volna, hogy ezeket a diák explicitté tegye (maga és az olvasó számára is). Mivel az írás gondolkodás és megismerés is, az ilyen típusú érvelő feladat fontos hozadéka lehet, ha a vizsgázó felismeri, tisztázza saját véleménye indítókait, elgondolkodik ítéletein.



5. ábra

*Az érvek vizsgálata a Toulmin-módszerrel*

A megszakíthatatlanság (előző szempontban említett) problémájával függ össze, hogy míg a magánéleti stílus vagy az élőszóbeli kommunikáció lehetővé teszi, hogy a másik fél kiegészítse, kikövetkeztesse a hiányzó elemeket, a tudományos írásbeliség erre nem ad módot. Az érettségi dolgozat ilyen tudományos igényű, objektíven értékelt munka, ha a tanuló sikeresen akar szerepelni, tisztában kell lennie (elméletben és gyakorlatban is) a tudományos írásbeliség követelményeivel. Mivel az iskolán kívül ritkán írnak hosszabb, igényesen megfogalmazott szövegeket, az írott nyelvi norma szabályait, a következtetés levonásának logikai és nyelvi formáit a középiskolában kellene megtanulni a diákoknak. Ez nem csak a magyar órák feladata, hiszen az indukció és a dedukció jelen van a humán és a reál tantárgyak mindegyikében. Az érvekből hiányzó hitelesítő elemek ismerete ezért a gondolkodási műveletek végzése és ezek megfelelő megfogalmazása szempontjából is hasznos lehet.

### Következtetések

Az érvelő dolgozatokat az érvforrások és a Toulmin-módszer szempontjából vizsgálva is az derült ki, hogy a tudományos következtetések levonásában és ezek nyelvi megformálásában a diákok nem tudatosan, hanem ösztönösen járnak el. Nem az a baj, hogy az érvek megformálása nem követi a szillogizmus szabályait, hanem az, hogy maga a diák sem gondolja végig, állításai honnan indulnak ki és hová vezetnek. Hasznos lenne minden tantárgyból tudatosítani az induktív és a deduktív következtetés módját, és a tanulókat megismertetni az érvtípusokkal. Az elméleti ismeret mellett azonban döntő fontosságú lenne, hogy kellő rutint szerezzenek ezek gyakorlati alkalmazásában (alkotásukban és felismerésükben) is.

A Toulmin-féle elmélet megismerése abban segíthetne a diákoknak, hogy megtanulják a tudományos írásbeliség normáit, és érveiket kellő módon fejték ki. Ez elengedhetetlen lesz egyetemi vagy főiskolai tanulmányaikhoz is, hiszen ott is hasonló írásbeli megmértetéseknél kell részt venniük. Természetesen nem az elméleti háttér megismertetéséről van szó, hosszabb reklámszövegek elemzése kiválóan alkalmas arra, hogy a tanulók ráérezzenek, hol hiányzik a bizonyíték, a tény az állítás mögül. Ennek gyakoroltatása segíti a manipulációs szándék könnyebb felismerését is.

A legnehezebb és a leghosszadalmasabb feladat a nyelvi kifejezőmód fejlesztése, az ebben tett erőfeszítés azonban kihat a diákok írásbeli és szóbeli megnyilvánulásaira egyaránt. Érdemes ezért rendszeresen összetettebb feladatok kidolgozását kérni írásban (és ezek előadását szóban), de nem csak a magyarórán, hiszen ez a célja a legtöbb tantárgynak is. Magyar nyelvi órákon a stilisztikai, nyelvhelyességi, grammatikai ismeretek gyakorlati alkalmazása is fejlesztő hatású. Az irodalmi művekhez kapcsolódó rövidebb érvelő feladatokat szívesen dolgozzák ki a tanulók. A műelemző dolgozatok megírását is segítheti, ha érvelésként fogalmazzuk meg a feladatot, hiszen láttuk, hogy a kérdésfeltevés az érettségi dolgozatoknál is segítette a gondolatmenet kialakítását.

Az írásművek gondolkodás-lélektani vizsgálata kimutatta, hogy a reflektáló feladatban a gondolatmenetek egyenessége és előremozgása jobban megvalósult, mint a műelemzésekben. A relevancia érvényesült a műelemzések és a reflektálások esetében is. A gondolatok kifejtettsége, kapcsolása a gondolatmenethez azonban mindkét feladattípusnál és szinte minden dolgozatban sérült. Ezzel összefügg, hogy a tanulók nem írnak vázlatot, pedig érvelő dolgozatnál az elrendezésnek is fontos szerepe van a meggyőzésben. A tudatosság hiányát mutatja a részfeladatok kimaradása, a félig kifejtett hasonlítás, a hiányos osztályozás és az egyeztetési hiba is. A tervezés hiánya kihat a konvergenciára: a bevezetés és a befejezés kapcsolatának érvelő szerepe is elsikkad, ha jelen is van mindhárom formai egység, ritkán sikerül megtölteni őket igazi tartalommal. A vázlatírás hiánya ezt is magyarázhatja. A vázlatkészítés a bekezdésbe rendezést, a tételmondatok megfogalmazását is előmozdíthatja, érdemes készítését hosszabb írásbeli munkák előtt megkövetelni. Hasznos lenne feleleveníteni a régi tankönyvek gyakorlatát, ahol az olvasmányok végén közölték azok vázlatát is, illetve a nagyobb terjedelmű dolgozatok megírásához először a téma kidolgozott vázlatát is odaadták a tanulóknak, csak később, gyakorlás után várták el, hogy önállóan alakítsák ki a gondolatmenetet.

## Összegzés

A XXI. századi pedagógia feladata Nagy József szerint a kognitív forradalom után az, hogy motívumrendszereket formáljon. A fentiekből látszik, hogy az érvelés az általa említett képességek mindegyikét fejleszti, a gondolkodási, a tudásszerző, a kognitív kommunikációs és a tanulási képességet is (Nagy 2000: 112). Emellett a merev kognitív készségek fejlesztésén túl a rugalmas kognitív készségek (besorolás, befoglalás, szelektálás stb.) fejlesztésére is alkalmas. Ennek az előnynek a felismerése tette indokolttá a retorika oktatását évszázadokon keresztül, ókori kialakulásától kezdve. Babits fogalmazta meg szépen az irodalmi nevelésről szóló esszéjében (a teljes gondolatmenetet idézni lehetne, de csak a fő tételeket és a konklúziót emelem ki): „Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját. [...] Nem tanítunk tudományt: a tudomány nem tíz-tizennyolc éves gyermekeknek való. [...] S ha ilyen szempontból nézzük a dolgot, akkor megértjük, miért volt a művelt ókor szellemi nevelésének egyetlen tárgya a retorika, s be fogjuk látni, hogy ami a lényegét illeti, manapság sincs ez másképp. Egész iskolád retorikai, s minden tantárgy igazában csak retorika ma is” (Babits 1978: 87). Nagyon fontos lenne, hogy nagyobb hangsúlyt kapjon az érvelés tanítása a középiskolában, nem csak azért, mert megjelent ez a feladattípus az érettségien. De ha már megjelent, a tanulók retorikai ismereteik segítségével tudatosabban felépített, logikusan végiggondolt írásműveket készíthetnének az érettségi vizsgán, ilyen dolgozattal pedig (ha csak a rövid távú célt nézzük) több érettségi vizsgapontra esélyesek.

## Irodalom

- Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2005. *Retorika*. Osiris Kiadó. Budapest.  
Adamik Tamás (főszerk.) 2010. *Retorikai lexikon*. Kalligram Kiadó. Pozsony.  
Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.

- Arisztotelész 1999. *Rétorika*. (ford. Adamik Tamás). Telosz Kiadó. Budapest.
- Babits Mihály 1978. Irodalmi nevelés. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára. In: Belia György (szerk.) *Esszék, tanulmányok I.* Szépirodalmi Kiadó. Budapest. 87–99.
- Baranyai Erzsébet – Lénárt Edit 1959. *Az írásbeli közlés gondolkodáslélektani vonásai.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Bencze Lóránt 2003. Stephen Toulmin és a bizonyítás természete. Érvelés a modern demokráciában. In: A. Jászó Anna – Aczél Petra (szerk.) *A modern retorikai bizonyítás.* Trezor Kiadó. Budapest. 13–29.
- Csapó Benő 1998. Az új tudás képződésének eszközei: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó. Budapest. 191–221.
- Csapó Benő – Csirikné Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor 1987. A nyelvi-logikai műveletrendszer fejlettsége 14 éves korban. *Pszichológia* 7. 4: 521–544.
- Golden, James L. – Berquist, Goodwin F. – Coleman, William E. 1978. *The Rhetoric of Western Thought.* Kendall/ Hunt. Dubuque. Iowa.
- Horváth Zsuzsanna (szerk.) 1998. *Anyanyelvi tudástérkép. Mérés, értékelés, vizsgálat. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III.* Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kernya Róza 1988. *A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban.* Tankönyvkiadó. Budapest.
- Magyar értelmező kéziszótár.* 1972. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Orosz Sándor 1972. *A fogalmazástechnika mérésmetodológiai problémái és országos színvonala.* Tankönyvkiadó. Budapest.
- Perelman, Chaïm 1982. *The Realm of Rhetoric.* University of Notre Dame Press. Notre Dame–London.
- Quintilianus, Marcus Fabius 2009. *Szónoklattan.* (szerk. Adamik Tamás). Kalligram Kiadó. Pozsony.
- Toulmin, Stephen Edelston 1964. *The Uses of Argument.* Cambridge University Press. Cambridge.
- Vidákovich Tibor 1998. Tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó. Budapest. 191–221.

(1) *Emelt szintű írásbeli érettségi vizsga magyar nyelv és irodalomból. Feladatlapp és javítókulcs.* [http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi\\_2011/e\\_magyir\\_11maj\\_ut.pdf](http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_2011/e_magyir_11maj_ut.pdf) (2011. május 2.)

### Major, Hajnalka

#### The argumentative task at the advanced level school leaving exam in Hungarian language and literature

#### An investigation from a rhetorical perspective

This study investigates a number of assignments that were completed in the section 'Reflecting on a phenomenon' of the advanced level school leaving exam in Hungarian language and literature in 2011. The investigation of the argument types of classical rhetoric shows that the most frequent type of argument is ad hominem circumstantial. As for fallacies in classical rhetoric, most of them are caused by the linguistic realization of cognitive operations. Following the Toulmin method, it can be observed that the arguments of students contain mainly facts and statements, which in many cases are unrelated to each other. The study analyses the assignments also from a cognitive psychological perspective. It points out defects in uninterruptedness and convergence, which can be explained by the fact that students avoid writing drafts.

**Kulcsszók:** érettségi, retorika, érvtípusok, gondolkodás-lélektan, Toulmin-módszer

**Keywords:** advanced level school leaving exam, rhetoric, type of arguments, cognitive psychological perspective, Toulmin method

### Az írás szerzőjéről

*Major Hajnalka*

Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja, Baja

majhaj[kukac]freemail.hu

<https://orcid.org/0009-0007-1047-7004>