

Aczél Petra

A retorika tanítása

A retorika tanítása kihívások előtt áll. Jelen tanulmány kezdeményezés és javaslat a retorika oktatási programjának a szemléletfrissítésére. Kiindulópontja az, hogy a retorikát nem beszédművek előállításának eszközrendszereként, hanem érzékenységgént és magatartásként tekinti. A retorikai nevelés ennek megfelelően nem a kész szöveg megszületésére, hanem a kommunikáló személyiség, a magabíró 'retorikus polgár' megformálására koncentrál. Az ehhez illeszkedő oktatási módszer a legkevésbé sem veti el a klasszikus diszciplína ismeretét, használatát. Ellenkezőleg, annak dinamikus kapacitását törekszik megmutatni, alkalmazni. A három fázisban megragadott és leírt oktatási folyamat lényege az, hogy a retorikai kommunikációra nem mint produktumra, hanem mint folyamatra tekint. Ez az integratív nézőpont lehetővé teszi, hogy a retorikát nagyobb kedvvel, közös, alkotó nyelvi-kommunikációs cselekvésként oktassuk a középiskolában.

Bevezetés

A retorika, a szónoki elmélet és gyakorlat mintegy két és fél évezredes története, diszciplináris rugalmassága ma már nem mutatkozik értéknövelő előnynek. Az észszerűség kultúrája érzelmességgel, a demokrácia manipulációval, a kreativitás sematikussággal „vádolja” (Bender–Wellbery 1990). Alternatívái, a stilsztika, a szövegtan, a pragmatika, a kommunikációkutatás saját nyelvükön hasznosítják a retorikai tudást, egyúttal kritizálva a „vén fakultás”-t (Aczél 2015b). A retorika beszorult a beszédkészítés praktikus eszközei közé, és – kissé megporosodva – várja, hogy sorra kerüljön a prezentációs technikák és a manipuláció tanítása között. Oktatásának célja a beszédkészítés, a szövegmű létrehozása, amely megfelelő gyakorlással (bár erre legtöbbször nincs a tanórákon idő) magabiztosan el- és felmondható.

A jelenleg érvényben lévő Nemzeti alaptanterv szerint a 9–12. évfolyamokon előkerülő retorikai ismeretek a szöveg elemzésére, a stílusra és az érvelésre vonatkoznak. A legfontosabb tartalmi elemeket a beszédmű strukturális egységei, műfajai és az érvek típusai adják – ezeket felismerni és alkalmazni is feladata a tanulónak.

A retorikai oktatás eredménye tehát legtöbbször egy olyan kész beszéd, amelyet az előírások alapján el lehet (vagy el kell) készíteni. A beszéd elkészítésében a tanulás során a megszerkesztés és a kifejezés kapnak nagyobb hangsúlyt, az érvelés kivételével, amelynek elsajátítása kétes sikerekkel valósul meg (Major 2011).

A magyar retorikaoktatás belesimul abba a XVI. századtól Petrus Ramusszal induló leszűkülési folyamatba (Genette 1970), amely előbb a feltalálástól és az elrendezéstől (a gondolkodási-kritikai lépésektől) fosztotta meg a retorikai tudást, elsősorban az ékesszólás nyelvi-esztétikai eszköztárává szűkítve mozgásterét, majd a kifejezés hatását minősítette kétes értékűnek és veszélyesnek azért, hogy végül a retorikát a „régiek stilsztikájaként” (Guiraud 1963: 23), illetve nyelvi művelettárként (Dubois et al. 1970) azonosítsa. A mű- és műveletközpontú, strukturalista – belletrista – neoretorikai alapú oktatás kialakulása szükségszerű volt, de nem vált be. Még élesebben szólva: sem a tanár, sem a diák számára nem bizonyult nélkülözhetetlen és igazán szerethető ismeretnek, gyakorlatnak.

Mindeközben feltétlen elismeréssel kell szólni az utóbbi huszonöt évben lezajló magyar retorikai megújulásról, az Adamikné Jászó Anna, Adamik Tamás, Bencze Lóránt, Imre Mihály, Kecskeméti Gábor, Bolonyai Gábor, Wacha Imre, illetve tanítványaik és kollégáik által elindított és gondozott elméleti, történeti, gyakorlati újjáélesztésről. Mégis, egyként azok közül, akik e bátor és fontos folyamatnak részesei lehettek, be kell látnom, a középiskolai retorikai oktatásban, az anyanyelvi nevelés retorikai részében elmaradt egy fontos nézőpontváltás. Látható ez az egy-két napos vállalati kommunikációs tréningek sikeréből, a résztvevők „aha”-élményeiből, azokból az egyre-másra megjelenő könyvekből, blogokból, videoanyagokból, amelyek „segítenek levetkőzni a lámpalázat”, és „tíz lépésben” összefoglalják, mivel tudunk egymásra igazán hatni. Az iskolán túl a kommunikációs-retorikai képességek fejlesztése nagyon népszerű. Az iskolán túl és nem innen. Jelen szöveg tehát kezdeményezés és javaslat: mindezek fényében másképp látni és másképp oktatni a retorikát a középiskolában is.

A retorika: magatartás

Ami akkor volt, mára nem érvényes, és egyébként is, minden gyanús, ami képes a meggyőzésre – mondják gyakran korunk tudósai, véleményformálói a retorikáról. „De mi is éltette ezt az Attikában virágzásnak indult műfajt? A legfontosabb ösztönzést a közvetlen demokráciának az az alapelve jelentette, hogy a közösséget érintő kérdéseket a közösség egésze vagy minél nagyobb számban képviselt része döntse el, mégpedig a szó és a nyilvánosság erejére támaszkodva. Az athéni politikai intézményrendszer ezzel egy olyan eszményt valósított meg sajátos formában, mely régóta élt a görögség kultúrájában: a szép szó magasabbrendűségét a nyers erővel szemben. [...] A konfliktusok megoldásánál és az érdekellentétek ütköztetésénél a szembenálló felek lehetőséget kaptak, hogy azonos feltételek mellett összefüggő módon kifejthessék álláspontjukat. A meggyőzés azonban nemcsak az erőszak nyílt vagy rejtett alkalmazásával szemben kínált emberhez méltó alternatívát, hanem azt is igyekezett kiküszöbölni, hogy a lényeges döntéseket valamilyen – származás, vagyoni helyzet, sőt, szakmai hozzáértés alapján elkülönülő – réteg hozhassa meg” (Bolonyai 2001: 9–10). Ennek a gondolatnak és belátásnak kell ma is éltetnie a retorikai tudást a meggyőzésről. Ami ezek szerint tehát nem az erőszak kifejeződése, hanem leváltása és építő erővé formálása.

Két és fél évezreddel a retorika megszületése után Jim Corder (1985: 31–32) ezt írja a meggyőzésről: „A retorika tulajdonképpen a másik iránti szeretet, amelynek barátságos és befogadó nyelvet kell beszélnie és egy olyan teret és időt kell megnyitnia, amely elbírja különbözőségeinket. A kommunikációs kudarcok többsége a közösen benépesített tér és idő szándékos vagy szándéktalan, de szeretetlen megsértéséből, a »hazabeszélésből« származik. De ennél többre vagyunk képesek. Megtanulhatjuk ezt a barátságos, befogadó nyelvet használni, és megtanulhatjuk meghallani is.”

A retorikát ezúttal tehát nem a meggyőző – és ezért gyanús – szövegtermék létrehozásának statikus eszköztáráként, hanem társas intelligenciaként: **érzékenységként** és **magatartásként** fogjuk fel (Aczél 2015a), amely az egyén számára a közösségbe való belépés készségeit, az önérvényesítés és mások megértésének a képességeit nyújtja. Körébe tartoznak ezért azok az etikus-megismerő készségek (Struever 1998; Booth 2003) és viszonyulások, amelyekre szükség van az eldönthető társas helyzetek értelmezéséhez, alakításához.

A retorikai érzékenység közegét az emberi viszonyok és a társas szituációk adják, amelyeknek az értelmi mellett érzelmi összetevőik is vannak. „A retorikai érzékenység három erő működéséből következik: abból, hogy a személy hogy látja énjét a kommunikáció során, hogyan látja a partnerét és miként igyekszik alkalmazkodni hozzá” – fogalmazza meg Hart, Carlson és Eadie (1980: 9). Ennek az érzékenységnek fontos elemei tehát a figyelem (megfigyelés), az önmegfigyelés, az érzékenység a normák és az eltérések: az egyediség, a különbözőség, az eltérés és az azonosság iránt. A retorikai magatartás a résztvevő, artikulált, találékony, megértő és tetterre kész állampolgár sajátja, aki – miközben érvényesíti érdekeit – egyúttal közösségi lény is, saját céljait a közösségi értékek gyarapításával összhangban képes megfogalmazni. A retorikai magatartás elengedhetetlen a demokráciákat kreatívan tápláló viták és együttműködések, a szocializációt támogató együttélés, a kultúra folytonosságát biztosító megértés, emlékezés és megújítás folyamataiban.

Ennek a magatartásnak a hiányát is kifejezheti egy adott korban az egyén önbizalomhiánya és feleslegességérzése, a rossz társadalmi közérzet, a közösségi bizalmatlanság. A retorikai meggyőzés tanulásának tehát sokkal mélyrehatóbb jelentősége és szerepe van, mint a pillanatnyi egyéni érvényesülés szolgálata.

Csendes krízis

Amint az a kutatási adatokból látszik, negyed századdal a demokratikus fordulat, a rendszerváltozás után a közép-kelet-európai országokban a polgárok aktív részvétele még mindig számottevően elmarad a Nyugat-Európában jellemzőtől (Hooghe–Quintelier 2013). Meg kell jegyezni ugyanakkor, hogy a politikai aktivitás és a közéleti részvétel szintje világviszonylatban is alacsony – ami különösen érdekes az 1980-as és '90-es évek derűlátó jóslatainak a fényében, amelyek az internet okozta átalakulásban egy demokratikusabb részvételi kultúra eljövételét látták (Kiss–Boda 2005: 13). Az alacsonyabb részvételi hajlandóság a nemzetállamok társas, politikai, morális szövédékeinek fellazulásához (Rutten–Soetaert 2013) vezethet; egy olyan közülethez, amelynek valóságos (nem virtuális) tereiben és

folyamataiban az emberek nem tudnak, nem mernek, nem kívánnak részt venni. A lehető legegyszerűbben rámutatva a problémára: az emberek nem vesznek részt szívesen a közéletben, ha nincs mivel. Ha híján vannak olyan képességeknek, amelyekkel saját vagy közösségeik véleményét képviselhetik, másokét megérthetik és meghallgathatják, amellyel célokat és megoldásokat jelölhetnek ki – különösen az átható és folyamatos mediatizáltság korában. Ezt a helyzetet egy olyan nyelvi-kommunikációs kultúra (és az erre való nevelés) oldhatja fel, amely nem csupán a társas helyzetek kommunikációs kezeléséhez, hanem a helyzetek és szerepek értelmezéséhez, egy metadiskurzus kialakulásához is hozzásegíthetik a résztvevőket. Ahhoz, hogy mit jelent a (demokratikus) részvétel, a közösségértés (Flower 2008), a retorikai műveltség.

Mindazonáltal a részvételi hajlandóság romló tendenciáinak egyik nézőpontja sem tér ki a kommunikációs kompetenciák és a retorikai készségek meglétére. Általánosan megállapítható, hogy bármely perspektívából is tárgyalják a meg nem születő vagy sérülékeny részvételi kultúrát, a kutatók adósok maradnak a retorikai szempont bevonásával. Ahogy Fontana és szerzőtársai (2004: 2) kiemelik: „a demokráciákkal foglalkozók szinte kivétel nélkül elmulasztották és elmulasztják figyelembe venni a retorikai elmélet és gyakorlat szerepét a demokratikus folyamatok értelmezésében”. Pedig a demokratikusság bármely eseményének vagy dinamikájának elemzésében meg kellene jelennie a retorikai műveltség szintjét, a retorikai gyakorlatok milyenségét, a retorikai-kommunikációs oktatás jellegét és eredményességét feltáró vizsgálatoknak is. Annál is inkább, mert számos kutatás bizonyítja, hogy az önértékelés, a bizalom, az étellel való elégedettség és a kommunikációs-meggyőző-konfliktuskezelő készségek között pozitív korreláció áll fenn. Tehát a társadalmi-egyéni közérzet, elégedettség és a retorikai oktatás kapcsolata mélyebb és összetettebb, mint eddig gondoltuk és tanítottuk.

A kommunikációt, retorikát tanító pedagógus a „szabadságot oktatja” – írja Roderick Hart (1993: 102). Olyan állampolgárt nevel, aki nyitva tartja a párbeszéd terét, és építően járul hozzá a társadalmi mikro- és makrodiskurzusokhoz. Mindezek révén a retorikai oktatást a Nemzeti alaptantervek kulcskompetenciáihoz és kiemelt fejlesztési területeihez köthetjük; a felelősségre, a családi életre, a demokráciára és a médiatudatosságra nevelés meghatározó elemeként.

Ugyanakkor a retorika szerepének megítélése a politikában és a demokráciában régóta nem egyértelmű. Egyfelől nyilvánvaló, hogy az érvelés készségéhez, a nyilvános kiálláshoz alapvetően szükséges gondolkodás- és kifejezésrendszert a retorika nyújtja. Mégis a politikai hazugság, az elrejtés és a manipuláció eszközeként is szokás értelmezni: olyan felületként, amelyet le kell bontani ahhoz, hogy az észszerű párbeszéd megvalósulhasson. A demokratikus gyanakvás (Dryzek 2010) annak ellenére él, hogy már az ókorban a hitelesség adományának tekintették a jó beszédet.

Martha Nussbaum (2012) az ember gondolkodó, érvelő, véleményalkotó képességeit tartja a legfontosabbnak a mai, gazdasági teljesítményekkel és technológiai kapacitásokkal jellemzett korunkban. Ennek a leértékelését „csöndes krízisnek” nevezi (2012: 1), amelyből megítélése szerint a szókratészi nevelési elvek alkalmazása, az önértés és a másokra való odafigyelés, a képzelőerő és a kreativitás, a vitára való kedv fejlesztése jelenthet kiutat. Mindez idealizmus – mondhatjuk.

Ugyanakkor nincs pedagógia, amely az emberre és az emberségre vonatkozó eszmék és víziók nélkül életképes lenne. Mint ahogyan az embernek is szüksége van a retorikára, és, „ahol a retorikára nincs szükség, ott az emberre sincs” (Johnstone 2007: 25).

Magabíró – másban biztos

A retorika tehát voltaképpen intelligencia, egyfajta érzékenység és (nyelvi) magatartás, amely képessé tesz a nehéz helyzetekkel való szembenézésre és ezeknek a kommunikáció útján történő megoldására. A retorikai intelligencia alapját, forrását és közegét egyaránt az emberi viszonyok és a társas szituációk adják, nem csupán racionális, hanem emocionális tekintetben is (Darwin 2003: 23). Összefoglalóan nevezhetjük a retorikát gyakorlati érzékenységnek is, amely az adott helyzetben gyökerezik, és ezt formálja alapjaiban társas világgá (Burke 1969: 39; Laclau 2014: 438).

A hazai retorikaoktatás elmúlt negyedszázada a magabiztosságot (asszertivitást) jelölte ki a retorikus kommunikáció beszélői feltételeként. Ideje ezt a fogalmat és a hozzá tartozó értelmezéseket a **magabíró, másban biztos kommunikátorra**: a kritikusan gondolkodó, a közösségért kommunikáló résztvevő személyre cserélni. Ezek szerint a retorikai gyakorlat és nevelés eredménye nem a strukturalista-belletrista elveket követő „szép beszéd” lesz, hanem maga a személyiség. Az elkötelezett, artikulált, találékony, megértő ember, aki a kommunikációt nem eszköznek, hanem társas létmódnak tekinti (Fleming 1998: 172–173). Ez az egyén közösségi lény: retorikai intelligenciájának kimenete tehát soha nem kizárólag az önérvényesítés, hanem a közösségben való felelős létezés. Feltétele mindennek, hogy a retorikát eszköz helyett magatartásként kezeljük. A **retorikai polgár** neveléséhez ezért olyan oktatási módszerre és szótárra van szükség, amellyel a diákok (és tanáraik) képessé válhatnak azonosítani, értelmezni, elemezni és alkalmazni a tulajdon retorikai tapasztalataikat, eseményeiket, szituációikat.

Az ókoriak és a maiak (Lanham 1976: 2–3) egyetértenek abban, hogy a retorikai polgárra és magatartására a következő elvárások vonatkozhatnak:

- Kezdje korán a meggyőző beszéd tanulását. A családi kommunikáció mintáinak tudatosítása (Fitzpatrick–Ritchie 2006) mellett hatékony eszköze lehet ennek a tanítási módszerekben megjelenő „tükrözött osztályterem”, a tevékenységközpontú tanulás-tanítás kommunikatív természete (a történetmesélés, a vita, a dramatizáció) a retorikus magatartás folyamatos szocializációját biztosíthatják.
- Legyen jó megfigyelője a világnak. A retorika a társas helyzetek abszolút hallását kívánja: érzékenységet és kíváncsiságot arra, mi történik, mi történhet. A figyelem a meggyőzésre való készüléskor tehát nem rutinszerű és nem udvarias. Inkább részt vevő, fáradhatatlan, kérdező, elemző és összerakó.
- Érdekelje a közélet, vegye észre, ami egy kérdésben, ügyben többekre, másokra is vonatkozhat.

- Szeresse a szót: élvezze a nyelv lehetőségeit, tanuljon meg egyik stílusról a másikra „fordítani”, kedvelje a szójátékokat, és ne tévessze meg, ha valaki ilyeneket használ.
- Tanuljon meg élni a pillanattal, fejlessze improvizációs képességét.
- Erőltesse meg a memóriáját, hogy a megértése is fejlődjön. Képzelden és képzeltesen el. Használja megfigyeléseit, érzékszervi benyomásait a felidőzésben. A memória az ókorban a szónoki mesterség egyik legfontosabb kelléke volt (Quintilianus 2008: 11, 2, 11–13). Az emlékeztetéstaniásban ekkor még sokkal fontosabb szerepe volt a látásnak és a láttatásnak, mint ma. A jó beszédet a láttathatóság és az emlékezetben tartás szempontjai is alakították.
- Tudatosuljon benne, hogy a viselkedése: előadás. Fejlessze, tegye kifejezővé taglejtését, arcjátékát, váljon fegyelmezetté és fegyelmezhetővé a megjelenése, a megnyilvánulásai.
- Pontosan ismerje meg kultúrájának szólásait, közmondásait, bölcsességeit.
- Élvezze a nála okosabbak szellemi közösségét.

Ahogy Montágh Imre tömören összefoglalta (1996: 125): „A jó szónok remek megfigyelő, fejlett a lényeglátása, jó a következtetőkészsége, kitűnően memorizál, gyors az asszociálásban és tömör, szemléletes, közérthető a kifejezésben.” Montágh ezek mellett hangsúlyozta a nyelvi, a szókincsbeli (az irodalmi műveltségen alapuló) gazdagságot, az elkötelezettség erejét, amely hitelessé és felszabadulttá tesz, az önmagunkkal szembeni fegyelmet és a mások iránti figyelmet.

Út a retorikába

A retorika tanításának egyik fő kihívása az, hogy át tudjuk-e állítani az oktatási programot a produktum- és eljárás-központúságról a folyamatszempléltre? Másképpen: elfogadjuk-e, hogy a retorikai felkészültség nem mérhető egyszeri beszédművekben, hanem sokkal inkább a beszéléshez kötődő kommunikációs-pragmatikai érzékenységben, magatartásban? Amennyiben igen, úgy vissza kell kérnünk Petrus Ramustól az invenciót a retorika számára, és a retorikai oktatást a kritikai gondolkodás fejlesztésével és a retorikai elemzéssel kell megkezdenünk. Ezt követheti csak a kontextushoz és a helyzethez kötött retorikai tér létrehozása és formálása, majd a vitázás mint a dialogikus kommunikációs viselkedés tanítása, gyakorlása.

E három fázis 1) a gondolkodás, 2) az alkotás és 3) a találkozás hármásának fogalmával is megragadható. Elsőként tehát a nyitott, feltáró kérdésre, az elemzésre és az állítás bátorságára tanítunk, másodikként a megnyilatkozás, a kifejezés és a beszélés alkotó-teremtő folyamataira, harmadikként pedig a konfliktusokban, a véleménykülönbségekben megnyíló, változtató erejű találkozások készségeit fejlesztjük.

A retorikai kritika – a kritikai gondolkodás

A folyamat első szakaszának célja az ügyek, témák és álláspontok pragmatikai-retorikai természetének tisztázása, a kritikai gondolkodás és elemzés fejlesztése. A kritikai gondolkodás ösztönzésének elemző módszere a kritikai retorika, amely a kutatásközpontú oktatásnak is fontos eljárása. A módszer alapelve az, hogy az embert a retorika alkotójának, a nyelvet (a szimbolikus kódot) a retorika médiumának, a kommunikációt a retorika céljának tekintjük (Foss 2009). A retorikai elemzés értelemszerűen nem csupán a tipikus közéleti beszédekre – köszöntőkre, ünnepi beszédekre, parlamenti felszólalásokra vagy politikai kampányokra – vonatkozhat, hanem reklámfilmekre, online tartalmakra éppen úgy, mint az interjúkra, a hírekre vagy a tudományos előadásokra is. A retorikai elemzés eljárásának területei:

- A szituáció és a beszédaktusok jelentéseinek, funkcióinak feltárása. Alapkérdéseink: Mi a helyzet, ki a közlő, és mi a szándéka?
- Az ügy, a téma és az ötlet vizsgálata: a nézőpontok, az ideológiák és a szemléletmódok figyelembevételével. Alapkérdéseink: Mi mindenről van szó? Miről beszél és miről nem a vizsgált kommunikátum? Milyen közhelyekre, vélekedésekre, előismeretekre, gondolkodási keretekre támaszkodik? Mi az alapgondolata?
- Az érvelés, a bizonyítás elemzése. Alapkérdéseink: Mit állít és mivel indokol a kommunikátor? Milyen logikát, milyen történeteket használ az álláspont megerősítésére?
- A kommunikátum szerkezetének vizsgálata. Alapkérdéseink: Milyen beszédelemekkel, milyen sorrendben, milyen hatással épül fel a szövegmű-kommunikátum?
- A kifejezőerő tárgyalása: a kód, a szókincs, a képiség és az aurális elemek megfigyelése. Alapkérdéseink: Milyen egyéni vagy csoportregiszterben „szólal meg” a kommunikátum? Milyen hatáskeltő eszközökkel (szóképekkel, alakzatokkal, ismétlésekkel, elhagyásokkal) él?
- Az előadásmód elemzése: a kommunikátor-rétor szerepkonstrukciójának és szerepajánlatának, dramaturgiájának a taglalása. Alapkérdéseink: Kinek tartja a közlő a hallgatóságát? Milyen dramaturgiai, rituális elemeket és ismétlődéseket mutat a kommunikátum? Milyen eszközökkel tartja fenn a szerepeket és a szituációt?
- A médium vizsgálata. Alapkérdésünk: Hogyan viszonyul a kommunikátum – az időkezelés, a térkezelés, a kódkezelés tekintetében – a közvetítés módjához?

A retorikai kritika folyamata a leírással kezdődik, az elemzéssel folytatódik, az értelmezéssel összegződik, majd az értékeléssel végződik. Az egyes vizsgálati területeken elengedhetetlen a pontos és nyílt kérdésfeltevés, valamint a saját, személyes viszonyulások felszínre hozatala (Hart–Daughton 2005; Adamikné Jászó 2011; Adamikné Jászó 2013; Stoner–Perkins 2016).

A retorikai kritikát mint az elemző képességek ösztönzőjét a retorikai invenció mint produktív folyamat elsajátítása egészíti ki. A retorika tanításának jelen felfogásában az érvelést nem a szövegezés vagy a kifejezés részének, hanem a figyelem és a gondolkodásmód elemének tekintjük, amelynek természetét a kérdezés és az állítás dinamikája határozza meg. Ez a nézet azon a megkülönböztetésen alapul, amely szerint az argumentációt értelmezhetjük érvek létrehozásaként (produktumként), érvek

létrehozásának a szabályszerűségeként (eljárásként), illetve érvek ütköztetéseként (folyamatként) (Wenzel 1992). „Az érvelésnek, annak tekintetében, hogy milyen aspektusból közelítünk leírásához, többféle meghatározása létezik. Egyrészt tekinthetjük az érvelést terméknek, produktumnak, amikor úgy gondolunk az érvekre, mint állítások egy halmazára. Ezt a megközelítést elsősorban a logika tudhatja magáénak, ugyanis az egyes állítások között található absztrakt viszonyokat vizsgálja. Másrészt, ha az argumentációt az érvelési gyakorlat felől írjuk le, akkor egy folyamatot látunk, melyben az egyes érvelők saját álláspontjuk mellett, illetve a másik álláspontja ellen hoznak fel érveket. Ezzel a módszerrel közelít az érveléshez a retorika és a dialektika. A retorika azt kutatja, hogy a szónok mennyire képes beszédével meggyőzni az őt hallgató közönséget. A dialektika ezzel szemben a két érvelő közti interakciót vizsgálja. Elemzésének tárgya az, hogy a vitapartnerek milyen módon cserélik ki az egyes érveket, illetve ezek megfelelnek-e az adott szituáció előre felépített szabályainak” (Forgács 2015: 1094). Az érvet mint eredményt tehát a logika írja le, az érvet mint eljárást a dialektika, az érvet mint folyamatot a retorika. Ezért is indokolt a retorikaoktatásban az eredményközpontú, leíró és tipologizáló tartalmi megközelítést felváltani a folyamatközpontúval. A folyamatjellegű (tehát az interakcióra felkészítő) érvelés-oktatás egyik lehetséges módja az alábbi lépésekkel ragadható meg:

1. A jelenség, másképpen a probléma vagy a kihívás észrevétele, szelekciója. A probléma szerencsés esetben nem fiktív, nem elképzelt szerepekhez vagy interakciókhoz kötődik, hanem konkrét közösségi-egyéni helyzetekhez. A problémák megoldhatóságának van tétje és felelőssége, tehát az etikai mérlegelés körébe is tartozhat. A problematizálás egyúttal a tantermen túli „közönség” számbavételét is jelenti.
2. A közönség felmérése. A retorikai invenció fontos alaptétele, hogy a közlő a befogadót önmagával legalább egyenlőnek, döntési lehetőségekkel bírónak, autonóm személyiségnek gondolja el. Ez azért lényeges, mert csak így szokható meg a társas helyzetekre, interakciókra jellemző kontingencia, a retorikai kockázat, és csak ennek révén válhat a saját gondolatok feltárása a mások tiszteletéből táplálkozó, önmegismerő és nyitott folyamatá.
3. A kérdezés tanítása: az általános, nyílt-zárt, szuggesztív kérdéstípusok elkülönítése. A kérdezésben megnyilvánuló közhelyek és megszokott kognitív keretek azonosítása, kiszűrése.
4. A témává formálás. Az alapállítás(ok) kialakítása, amely(ek) felvetés(ek) (például: „A fiatalok helyzete”) helyett teljes mondat(ok): állítás(ok) (például: „A fiatalok helyzete mára jelentősen megváltozott”), megmutatva így a pragmatikai viszonyokat is. Megfogalmazásuknál törekedni kell a lehető legsemlegesebb kifejezések használatára. A témaállítás(ok) vizsgálata aszerint, hogy értékel(nek) vagy javasol(nak). Feltáró kérdések megfogalmazása az értékelő vagy javaslattevő állításokkal kapcsolatban, tisztázandó a kommunikációs-érvelési lehetőségek körét és jelentőségét, társadalmi érvényességét és hasznát.
5. A témaállítások feltételezett cáfolatainak és alternatíváinak feltárása, a vitathatóság mértékének a vizsgálata. Olyan állításokat, amelyek vitathatatlanok, nem érdemes a retorikai oktatás tárgykörébe vonni.

6. Az állításhoz kapcsolódó fogalmak meghatározása, számolva a lehetséges ellenvélemények fogalmi eltéréseivel.
7. Az álláspont megfogalmazása az értékelő vagy javaslattevő funkció szerint.
8. Az álláspontot felépítő logikai váz, érvrendszer kialakítása: az érvek és indokok összegyűjtése, válogatása, elrendezése (statisztikai adatok, törvények, szabályok, történetek, vélekedések, toposzok felhasználása). Stephen Toulmin (1958: 87) a létrejövő logikai vázat élő „organizmusként” írta le, amelynek anatómiai szerkezete, fiziológiája van. Ez az organizmus az, amely a kiinduló, még megoldatlan problémáról szóló állítástól egy konklúzióig növekszik.
9. A logikai váz felülvizsgálata a fogalomrendszer és a logikai-retorikai kapcsolatok szempontjából.

A lépések végén a tanulónak még nincs kész szövegmű a papírján, sem a fejében. Sokkal inkább saját mentális térképét, gondolati organizmusát látja maga előtt megszövegezve, állítások, viszonyok, fogalmak és kérdések formájában.

A retorikai beszéles – az alkotás

A retorikai magatartásra nevelés második fázisa a beszéles mint alkotás oktatását foglalja magában. A digitális újmédia-kultúrában százezrek élnek az online tanulás lehetőségeivel. Miközben egyre nehezebb a diákok figyelmét lekötni az órákon, belőlük kerül ki az online tudományos ismeretterjesztés lelkes közönsége. Ezek ugyanis az élményalapú tanulást ötvözik a retorikai magatartás jellemzőivel: az ötletességgel, a tömörséggel, a szemléletességgel, az egyszerűséggel, a történetek használatával, a kézzelfoghatósággal, a kontrasztokkal. A TED.com népszerű tudományos előadásai mindig valamely sokakat érintő problémára, egy sajátos nézőpontra, találó megfogalmazásokra, pontos megkülönböztetésekre, fegyelmezett tartalomszűrésre, időkezelésre és a mozgósítás (az elgondolkodtatás, a tudatosítás) szándékára épülnek (1). Ezért tűnnek és hallatszanak könnyebbnek, színesebbnek, ezért ragadnak meg befogadóikban, diákjainkban jobban, mint a tanórák.

A retorikus beszéles számára az idővel kapcsolatos fegyelem a szerénységnek, a lényegre szűkített, tagolt mondanivaló a hallgatóság tiszteletének, a műfaji tudatosság pedig a közönség bevonásának a jele. A retorika a műfajt tipikus találkozások és cselekvések rekurrens egységeként alkalmazza. Az értékelés vagy javaslattevő kettősségből bontakozik ki a klasszikus hármas beszéd faj, a **ténybeszéd**, amely értékkel, mérlegel, megerősít és ítél – döntésre sarkall; a **tettbeszéd**, amely javasol, kezdeményez, eltántorít vagy biztat – vitakedvet és tettvágyat ébreszt, valamint az **értékbeszéd**, amely átélésre ösztönöz, bevon, azonosít vagy elidegenít – gyönyörködtet. E három beszéd faj voltaképpen a retorikai magatartás és találkozás három módja, nyelvi-pragmatikai-esztétikai kategóriája. A beszéd fajok átnevezése itt nem erőltetett neologizálás. A latinból fordított klasszikus megnevezések, a „jogi/törvényszéki”, „tanácskozó” és „bemutató” ugyanis nem interakciós szándékokat, beszéd funkciókat, hanem színtereket asszociálnak, mégpedig olyanokat, amelyek a kevert, összetett társas szituációkban nagyon ritkán mutatkoznak tisztán. Ráadásul a jogi beszéd tárgyalótermet, a tanácskozó zárt bizottsági szobákat, a bemutató ünnepségeket konnotál: olyan helyzeteket, amelyek a középiskolás számára nem feltétlenül ismerősek. Miközben naponta van részük dicséretben,

elmarasztalásban és utasításban, mérlegelésben és ígéreteken, felismerésekben, változtató interakciókban. A beszédformák körülírásának tehát nem műfaji elkülönítésként, hanem a kommunikációs események azonosítójaként van jelentősége, egyszerre elemző és alkotó ismeretként.

A beszélés szerkesztési elveinek oktatása a társas helyzethez, a célokhoz, a befogadóban és a vele együtt elérendő hatáshoz igazodik. Ilyen értelemben a beszédrészek nem tartalmi, hanem a befogadót és a közlőt egyaránt stimuláló egységek, amelyek felkeltik és fenntartják a figyelmet, bevonják a hallgatóságot (bevezetés, elbeszélés), lehetővé teszik az érzelmi viszonyulást (kitérés), ösztönzik a kauzális és analitikus gondolkodást (bizonyítás, cáfolás), szükségessé teszik a részvételt (enthüméma), a struktúra örömeit okozzák (befejezés), serkentik a képzelet működését (szóképek), rögzítik a hallottakat (alakzatok), eseménnyé avatják a helyzetet. A jó beszéd: épület, amely – merthogy a szóbeliség kultúrájának holisztikus logikáján alapszik (Ong 1982) – bejárható, otthonos, amelyet újra és újra meg lehet látogatni. A retorikus kommunikáció tehát a képi-téri intelligenciát (Gardner 1983) is igénybe veszi.

Mindezek fényében a kritikai előkészítésben létrehozott gondolati vázlat a beszélés dinamikus, interaktív folyamatába kell ágyazni. A kidolgozott érvrendszert alá kell vetni a közölhetőség, a követhetőség és a befogadhatóság követelményeinek, amelyek nem csupán, sőt talán legkevésbé az észszerűség és a logikai zártág erőit értékelik. „Mert véleményem szerint a sejtetés mindig sokkal hatásosabb, mint a megállapítás. Meglehet, hogy az emberi elme hajlamos a kijelentések tagadására. Emlékezzenek csak, mit mondott Emerson: az érvek senkit sem győznek meg. Azért nem győznek meg senkit, mert érveként adják őket elő. Akkor ugyanis vizsgáljuk, mérlegeljük, forgatjuk őket, és ellenük szegülünk. Ám ha valamit csak úgy megemlítenek, vagy – még inkább – valamire csupán céloznak, azt szívesen fogadja a képzeletünk. Készek vagyunk elfogadni” – írja Jorge Luis Borges (2002: 26) *A metafora* című esszéjében. Az észszerűség és az objektivitás doktrinér alkalmazása idegen a retorikától: nem azért, mert manipulálni akar, hanem mert a konkrét emberi viszonyokra vonatkozik, és nem univerzális elvekre.

A retorikai vita – a találkozás

A retorika oktatásának harmadik fázisa a vita mint találkozás oktatása. A vita az emberi kapcsolatok és a kommunikáció kreatív forrása. Egy olyan kapcsolatban vagy közösségben, amelyben a feleket a teljes véleményazonosság és a vitázástól való félelem irányítja, lehet nagy a biztonságérzet, de biztosan kicsi a változásra való képesség. A vitamentes kapcsolatok és társadalmak, bármennyire ideálisnak tűnnek, sérülékenyebbek és támadhatóbbak a vitára kész közösségeknél.

A vita tudást termel, ismereteket formál, serkenti a kérdező, kritikai gondolkodást, a figyelemtechnikákat, és elősegítheti a résztvevői, részvételi kultúrát. Olyan kommunikációs műfaj tehát, amelyben a felek egy döntés elérése céljából vetik össze, állítják szembe, illetve – a megegyezés szakaszában – egyenlítik ki az álláspontjaikat. A vita természete szerint konfliktus, de mint ilyen soha nem fenyegető, kényszerítő vagy megsemmisítő. A vitában az egyet nem értés nem udvariatlanság vagy bántás, hanem lehetőség újabb nézőpontok megtalálására, a közös döntéshozatal leghatékonyabb módja. Résztvevői egymással

nem egyező álláspontok képviselői. Ezért a vitában mindkét fél – éppen a másik jelenléte miatt – arra kényszerül, hogy saját álláspontját szigorúan megvizsgálja, következtelenségeit kiszűrje. A vitázó felek önfegyelemre és odafigyelésre ösztönzik egymást – miközben az egyetértés lehetőségét sem zárják ki. A vitában meghozott döntés azon alapulhat, hogy a felek mennyire voltak sikeresek

- a tárgy feltárásában, elemzésében,
- az érvelésben, a bizonyítékok felsorakoztatásában,
- mondanivalójuk felépítésében,
- a másik fél érveinek megcáfolásában.

Számos vitaversenymodell létezik, amely a középiskolai tantermi oktatásban megfelelő előkészítéssel jól alkalmazható, így a több változatban ismert amerikai Public Debate Forum vagy az igen elterjedt és élvezetes brit parlamentáris vita. Mindkettő módszerei, fogalmai és szabályai kellően tisztázottak, és illeszthetők a nyelvi-kulturális sajátosságokhoz. Ezúttal nem célunk ezek bővebb kifejtése. Annak hangsúlyozása viszont igen, hogy a vita elősegítheti a kooperáció és a konszenzus készségeinek gyarapodását is. A dialogikus vitázás folyamatát Maxine Hairston (1974: 210–211) így írja le:

- A vitázó fél a vita tárgyát objektíven és tömören megfogalmazza.
- Elfogulatlanul, pontos kifejezésekkel és az értékeket hangsúlyozva összefoglalja az ellenfélnek és a közönségnek a sajátjától eltérő véleményét a tárgyban. Ezzel kifejezi, hogy a másik, a mások véleménye is fontos számára, és hogy mindent megtett, hogy az ellenvélemény(ek) lényegét, szándékait és okait megértse.
- A vitázó előadja saját álláspontját, kitérve annak megalapozó értékeire, motivációira.
- A vitázó összeveti a két (több) álláspontot, és megmutatja, mi a közös bennük. Egyúttal rámutat arra, hogy saját álláspontja miként módosíthatja vagy egészítheti ki a vitapartner(ei)ét.
- Mindezek alapján a vitázó javaslatot tesz a vita tárgyának, a kiinduló problémának a megoldására.

Ennek a modellnek az érvényesülése nem csupán a gyakorláson alapszik. Hanem egy olyan hozzáállás kialakításán, amely a vitában a kíváncsiságot, a nyitottságot, a tanulás lehetőségét, a bátorság mellett a barátságosságot hangsúlyozza. Nem valamiféle kényelmes biztonságérzetet, sokkal inkább odaadást és bizalmat.

Összegzés

A gondolkodás, az alkotás, a találkozás előidézésének hármas célja a retorikai magatartás oktatásának a folyamatát is leírja. A retorika tanításának eredménye ezen az úton nem a szövegmű, hanem a retorikai polgárt megalapozó érzékenység, intelligencia és interakciós készség lesz: olyan komplex felkészültség, amely megnyitja a lehetőséget a közösségi-társadalmi életben, a közéletben való részvételre, a magabíró másban bízó viselkedésre, a kritikai gondolkodásra és az alkotó jelenlétre. A retorika mint folyamat felfogása megújított pedagógiai módszereket, feladatokat, tankönyveket kíván – és azt a lehetőséget, amely speciálisan csak a közoktatásban adott: a folyamat folyamatban történő integrálását, fenntartását és a hétköznapi életre alkalmazás biztonságos, védett próbáját.

A retorika oktatása, a retorikai térnek a diákokkal közösen történő felépítése, a gondolatok megszületése és az interakciók nyelvi-kommunikációs felfedezése a tanárnak is ajándékozó élmény. Ahogy Jay Heinrich írja: „A praktikus fogásokon túl a retorika hatalmas szellemi kalandot ígér: az emberi állapot megismerésének egy egészen újszerű nézőpontját. És ha ráébreszt minket a mindenütt jelen lévő érvelésre, a világ már soha nem lesz ugyanolyan” (Jay Heinrichs 2007: 6).

Irodalom

- Aczél Petra 2015a. Évezredes újszerűség. A retorika jelentősége a tanárképzésben és az oktatásban: kiindulások és alapelvek. In: Horváth H. Attila – Pálvölgyi Krisztián – Bodnár Éva – Sass Judit (szerk.) *A tanárképzés jövőjéről. Átívelések 2. kötet.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 21–36.
- Aczél Petra 2015b. Retorika és kommunikációkutatás. A régi tudomány új nézőpontjai. *Magyar Nyelv* 311–319.
- Adamikné Jászó Anna 2011. A szövegértő olvasás fejlesztésének új lehetősége: a retorikai elemzés. *Könyv és Nevelés* XIII/4. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/a_szovegerto_olvasas_fejlesztesenek_uj_lehetosege_a_retorikai_elemzes (2016. április 6.)
- Adamikné Jászó Anna 2013. *Klasszikus magyar retorika.* Holnap Kiadó. Budapest.
- Bender, John – Wellbery, David E. 1990. Rhetoricity: On the Modernist Return of Rhetoric. In: Bender, John – Wellbery, David E. (eds.) *The Ends of Rhetoric. History, Theory, Practice.* Stanford University Press. Stanford CA. 3-39.
- Bolonyai Gábor 2001. Az attikai szónoklás és rétorika. In: Bolonyai Gábor (szerk.) *Antik szónoki gyakorlatok.* Typotex. Budapest. 8–18.
- Booth, Wayne C. 2003. Foreword. Seriously Considering Rhetoric Education. In: Petraglia, J. – Deepika, Bahri (eds.) *The Realms of Rhetoric: The Prospects for Rhetoric Education.* State University of New York Press. Albany, NY. vii–ix.
- Borges, Jorge Luis 2002. A metafora. In: Borges, Jorge Luis: *A költői mesterség.* Európa. Budapest. 26–48.

- Burke, Kenneth D. 1969. *The Rhetoric of Motives*. University of California Press. Berkeley, CA.
- Corder, Jim W. 1985. Argument as Emergence, Rhetoric as Love. *Rhetoric Review* 4: 16–32. <http://dx.doi.org/10.1080/07350198509359100>
- Darwin, Thomas J. 2003. Pathos, Pedagogy, and the Familiar: Cultivating Rhetorical Intelligence. In: Petraglia, J.–Deepika, Bahri (eds.) *The Realms of Rhetoric: The Prospects for Rhetoric Education*. State University of New York Press. Albany, NY. 23–37.
- Dryzek, John S. 2010. Rhetoric in democracy: A systemic appreciation. *Political Theory* 38: 319–339. <http://dx.doi.org/10.1177/0090591709359596>
- Dubois, J.–Edeline, F.–Klinkenberg, J.-M.–Minguet, P.–Pire, F.–Trinon, H. 1970. *Rhétorique générale*. Paris. Larousse.
- Fitzpartick, Mary A.–Ritchie, David L. 2006. Communication Schemata Within the Family. Multiple Perspectives on Family Interactions. *Human Communication Research* 20: 275–301.
- Fleming, David 1998. Rhetoric as a Course of Study. *College English* 61: 169–91. <http://dx.doi.org/10.2307/378878>
- Flower, Linda 2008. *Community Literacy and the Rhetoric of Public Engagement*. Southern Illinois University Press. Carbondale, IL.
- Fontana, Benedetto–Nederman, Cary J.–Remer, Gary 2004. Introduction: Deliberative Democracy and the Rhetorical Turn. In: Fontana, Benedetto–Nederman, Cary J.–Remer, Gary (eds.) *Talking Democracy: Historical Perspectives on Rhetoric and Democracy*. Pennsylvania State University Press. University Park, PA. 1–26.
- Forgács Gábor 2015. Az érvelés mint lehetséges tudomány: Az integrálás nehézségei. *Élet és Tudomány* 35: 1094–1096. http://www.eletestudomany.hu/az_erveles_mint_lehetseges_tudomany (2016. április 6.)
- Foss, Sonja K. 2009. *Rhetorical Criticism: Exploration and Practice*. Waveland Press. Long Grove, IL.
- Gardner, Howard 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. New York.
- Genette, Gérard 1970. La rhétorique restreinte. *Communications* 16: 158–171. <http://dx.doi.org/10.3406/comm.1970.1234>
- Guiraud, Pierre 1963. *La stylistique*. Presses Universitaires de France (P.U.F). Paris.
- Hairston, Maxine 1974. *A Contemporary Rhetoric*. Houghton Mifflin. Boston, MA.
- Hart, Roderick P.–Carlson, Robert E.–Eadie, William F. 1980. Attitudes Toward Communication and the Assessment of Rhetorical Sensitivity. *Communication Monographs* 47: 1–22.
- Hart, Roderick P.–Daughton, Suzanne M. 2005. *Modern Rhetorical Criticism*. Pearson. Boston, MA.
- Hart, Roderick P. 1993. Why Communication? Why Education? Toward a Politics of Teaching. *Communication Education* 42: 97–105. <http://dx.doi.org/10.1080/03634529309378918>
- Heinrichs, Jay 2007. *Thank you for arguing. What Aristotle, Lincoln and Homer Simpson can teach us about the art of persuasion*. Three Rivers Press. New York.
- Hooghe, Marc–Quintelier, Ellen 2013. Political participation in European countries: The effect of authoritarian rule, corruption, lack of good governance and economic downturn. *Comparative European Politics* 12: 209–232.

- Johnstone, Henry W. Jr. 2007. The Philosophical Basis of Rhetoric. In: Hauser, Gerard (ed.) *Philosophy and Rhetoric in Dialogue: Redrawing Their Philosophical Landscape*. The Pennsylvania State University Press. University Park, PA. 15–26. <http://dx.doi.org/10.1353/par.2007.0014>
- Kiss Balázs – Boda Zsolt 2005. *Politika az interneten*. Századvég Kiadó. Budapest.
- Laclau, Ernesto 2014. *The Rhetorical Foundations of Society*. Verso. Brooklyn, NY.
- Lanham, Richard 1976. The Rhetorical Ideal of Life. In: Lanham, Richard. *The Motives of Eloquence. Literary Rhetoric in the Renaissance*. Yale University Press. New Haven. 1–35.
- Major Hajnalka 2011. Reflektálás egy jelenségre – retorikai szempontból. Az emelt szintű magyar nyelvi és irodalmi érettségi érvelési feladatának vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=344> (2016. április 6.)
- Marcus Fabius Quintilianus 2008. *Szónoklattan* (Fordította Adamik Tamás et al). Kalligram. Pozsony.
- Montágh Imre 1996. *Figyelem vagy fegyelem?! Holnap Kiadó*. Budapest.
- Nussbaum, Martha C. 2012. *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. Princeton, NJ.
- Ong, Walter 1982. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. (New Accents Series). Methuen. New York.
- Rutten, Kris – Soetaert, Ronald 2013. Rhetoric, Citizenship and Cultural Literacy. In: Rutten, Kris – Vandermeersche, Geert (eds.) *Introduction to Literacy and Society, Culture, Media and Education*. CLC: Comparative Literature and Culture 15.3. <http://dx.doi.org/10.7771/1481-4374.2242>
- Stoner, Mark – Perkins, Sally 2016. *Making Sense of Messages. A Critical Apprenticeship in Rhetorical Criticism*. Routledge. Abingdon, Oxon.
- Struever, Nancy S. 1998. The Rhetoric of Familiarity: A Pedagogy of Ethics. *Philosophy and Rhetoric* 31: 91–106.
- Toulmin, Stephen E. 1958. *The Uses of Argument*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Wenzel, Joseph W. 1992. Perspectives on Argument. In: Benoit, W. L. – Hample, D. – Benoit, P. J. *Readings in Argumentation*. Foris (Walter de Gruyter). New York. 121–143. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110885651.121>

(1) TED.com. <http://www.ted.com/> (2016. április 6.)

Aczél, Petra
Teaching rhetoric

Teaching rhetoric faces many challenges today. The present study is an initiative and a proposal to refresh the approach of the educational program of rhetoric. As a starting point, it considers rhetoric not as a device system of preparing speeches but as sensitivity and behaviour. Rhetorical education thus focuses not on the creation of a full-fledged text but on developing a communicating personality, the independent 'rhetorical citizen'. The corresponding educational method does not reject the knowledge and use of the classical discipline, on the contrary it aims to show and apply its dynamic capacity. The bottom line of the educational process grabbed and described in three phases is that it considers rhetorical communication a process rather than a product. This integrative perspective enables us to teach rhetoric in the secondary school as a common, creating language and communication activity with more enthusiasm.

Kulcsszók: retorikai érzékenység-magatartás, retorikai kritika, alkotó beszélés, vita, dialógus

Keywords: rhetorical sensitivity-behaviour, rhetorical criticism, creating speech, debate, dialogue

Az írás szerzőjéről

Aczél Petra

egyetemi tanár, intézetigazgató
Budapesti Corvinus Egyetem
Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Kar
Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet, Budapest

petra.aczel[kukac]uni-corvinus.hu