

SIMON GÁBOR

Eötvös Loránd Tudományegyetem

simon.gabor@btk.elte.hu

EGY SAJÁTOS MENÓN-PARADOXON AZ ANYANYELVOKTATÁSBAN, AVAGY A STILISZTIKA MINT FIGYELMI TRÉNING¹

1. Bevezetés

Ha az alábbi társalgásrészletet (1 a–b.) a kontextusra utaló minden információ nélkül, pusztán a nyelvi közlés megformáltsága alapján akarjuk jellemezni, vélhetően konszenzus alakulna ki arról, kik lehetnek a beszélők.

- (1) a. Hova fékezel ekkorát, te idióta? Esküszöm, kiszállok és belelépek az arcába!
- b. Ezt nem hiszem el, hogy egyfolytában ezt csinálod. Komolyan mondom, ha nem hagyod abba, esküszöm, itt hagylak!

A közúti közlekedés szituációjának megidézésén túl nagy valószínűséggel az (1 a.) megnyilatkozóját férfiként, az (1 b.) megnyilatkozóját pedig nőként azonosítanánk minden komolyabb erőfeszítés nélkül. Az eredeti filmrészlet (W1), amelyből a fenti példa származik, éppen azzal ér el humoros hatást, hogy aktiválja ezeket a helyzetből eredő, a nyelvi megformálásra irányuló implicit elvárásainkat, de felül is írja azokat azáltal, hogy az első fordulót egy nő, a másodikat egy férfi szájába adja.

Ebben a tanulmányban azt vizsgálom, milyen jellegű az a stílusra vonatkozó tudásunk, amelyet a mindennapokban működtetünk, hogyan lehet ezt a tudástípust egy általános elméleti modellel jellemezni, és milyen szemlélettel, fogásokkal élhet az az anyanyelv-pedagógia, amely a tanulók stílusra vonatkozó tudására kíván építeni a stilisztika oktatásában. Jóllehet az iménti bekezdésben megmozgatott ismereteink a nyelvi közlések megformáltságára vonatkozóan egyaránt tekinthetők tapasztalatoknak, illetve az azokból eredő elvárásoknak is, mégis a *tudás* kifejezést használom, mert a tanulmány eredendő célja, hogy a Polányi Mihály tudományelméleti rendszerében kidolgozott **hallgatólagos tudás** (*tacit knowledge*) kategóriáját (Polányi 1992), továbbá annak általános igényű elméleti kiterjesztését (Szívós 2017) érvényesítse természetesen a stilisztikai tartalmak tanításának újragondolásában.

¹ A tanulmány elkészítését a Tématerületi Kiválósági Program (Közösségépítés / család és nemzet / hagyomány és innováció), valamint az NKFIH K 129040 sz. pályázata támogatta.

A tárgyalni kívánt problémakör illetően kijelöléséből következik, hogy ez a vállalkozás egy alapvető belátáson nyugszik: a magyar anyanyelvű tanulóknak lényegi ismereteik vannak a nyelvi közlés megformálásának, azaz a stílusalkotásnak a lehetőségeiről és bizonyos mértékig a társas-kulturális variabilitásáról is, a stilsztika tanításának pedig ezekre az ismeretekre kell építenie. Ez az alapelv azonban egyúttal egy paradoxont is hordoz, amely az ismeretelméleti hagyományban Platón nevéhez köthető először, és amely az azt bemutató dialógus után a **Menón-paradoxon** elnevezést kapta. A vonatkozó szöveghely (Menón 80 d–e) a következő.

„MENÓN: Dehát mi módon fogod kutatni azt, Szókratész, amiről egyáltalán nem tudod, hogy micsoda? A számodra ismeretlen dolgok közül miből indulsz ki és mit kutatsz? Majd pedig, mégha történetesen rá is akadnál, honnan fogod tudni, hogy éppen ez volt az, amit nem ismertél? SZÓKRATÉSZ: Látom már, mire célsz ezzel. Ugye tudod, hogy szofista harcosként forgatod a szavakat – hiszen te is azt mondd, hogy az ember nem kutathatja sem azt, amit ismer, sem azt, amit nem ismer? Amit ismer, azt azért nem fogja kutatni, mert ismeri – miért is kellene az ilyesmit kutatni? – amit nem ismer, azt azért nem, mert nem tudja, hogy mit kutasson.”

Cseréljük le a *kutatni* kifejezést a *tanítani* kifejezésre, és máris az oktatás Menón-paradoxonához jutunk: miért és miként tanítsuk azt, amit a tanulók már eleve tudnak?

A **konstruktivista** pedagógiai elméletek sajátos módon fogalmazták újra a paradoxont azáltal, hogy a tanítást a tanuló meglévő ismereteire kívánják alapozni. „Gondoljunk bele – írja Nahalka István (2002: 82) –: amikor a gyerek kísérletet végez, mér vagy megfigyel valamilyen jelenséget, vagy egy dokumentumot vizsgál, egy művet szemlél, akkor nem csupán ezt a tevékenységet végzi. [...] Kell, hogy legyenek – s ne gondoljuk az ellenkezőjét, mindig vannak is – magának a műveletnek a végrehajtásával kapcsolatban gondolatok a gyerek fejében, szándékok, célok, előzetes megfontolások, előrejelzések.” Melyek a stílus kapcsán a gyerek előzetes gondolatai, megfontolásai, előrejelzései? Más megközelítésben: „[a]z igazán fontos tudásunk nagy része arra szolgál, hogy segítségével tevékenységeket végezhessünk, vagyis mindennapjainkat nem tudatosan éljük. [...] Amit általában ma oktatásnak tartunk [...], valójában időpocsékolás, mivel amit valóban érdemes tudni, az nem tudatos, és ilyen közvetlen módon nem adható át” (Schank 2004: 212). Kell-e egyáltalán tanítani a stílus jelenségeit, ha azokról a tanulónak mindennapi, tevékenységközpontú ismeretei vannak?

Ez a tanulmány természetesen nem vállalkozhat a felmerülő kérdések kimerítő megválaszolására; arra azonban igen, hogy körüljárja, milyen tudást eredményeznek egyáltalán a stílusra irányuló előzetes tapasztalatok az anyanyelv elsajátításában, és miként lehet ezt a tudást bevonni a stilsztika oktatásának megújításába. Mindenekelőtt arra kell rávilágítani, hogy ez a fajta implicit ismeretrendszer nem egynemű, hanem igen komplex: kiterjed a nyelvi szerkezetek elemi összetevőire, a nyelvi tevékenység

cselekvési kontextusára, a megnyilatkozás témájára, továbbá a beszédpartnerrel kialakított személyközi kapcsolatra, valamint annak szociokulturális mintáira. Olyan „rosszul strukturált” (*ill-structured*) tudástartomány tehát (Nahalka 2002: 97), mint amilyen az orvostudományban a diagnosztika, vagy a mérnöki tudományokban egy probléma megoldásához mozgósított ismeretkomplexum. A Polányi-féle hallgatólagos tudás bevonását az teszi igazán termékennyé a paradoxon feloldásában, hogy az a figyelem irányulása, tehát az észlelés műveletei felől kezdeményezi a hallgatólagosságra épített megismerés megvalósítását. Így fogalmaz: „[a]z orvostanhallgatók hetekig küzdenek azért, hogy képessé váljanak felismerni az igazi formákat a tüdőkről készült röntgenfelvételeken. Az iskolázott észlelés alapvető bármely leíró tudományban” (Polányi 1992: 156). Egy másik ide vonatkozó szöveghely: „Az egyetemi hallgatókat gyakorlati foglalkozások keretében tanítják meg arra, hogyan azonosítsák az egyes betegségeket vagy közetmintákat, növény- és állatfajtákat. Az észlelés kiművelése szolgál a leíró tudományok alapjául” (Polányi 1992: 161).

Mindezek alapján a tanulmány középpontjába helyezett kérdések a következőképpen fogalmazhatók újra. (i) Milyen jellegűek azok a hallgatólagos ismeretek, amelyek a stílusról kialakulnak a tanulóknak? (ii) Hogyan lehet a stílus esetében „iskolázott észlelésre” tanítani az anyanyelvüket használó tanulókat, és hogyan lehet erre stilisztikaoktatást építeni? A tanulmány a továbbiakban először a hallgatólagosság, valamint a hallgatólagos tudás fogalmát mutatja be, kitérve e tudástípus általános elméletének kategóriáira, valamint az anyanyelvi hallgatólagos tudás mibenlétére. Ezt követően a hallgatólagos tudásra épülő, rekontextualizáció és sémáink megújításán keresztül kibontakozó ismeretszerzés folyamatát részletezi, integrálva a hallgatólagos tudás elméletébe a konstruktivista pedagógia és a sémaalapú tanulás belátásait. Végül javaslatokat fogalmaz meg arra nézve, mit és hogyan tanítsunk, amikor stilisztikát oktatunk. A tanulmányt a legfontosabb megállapítások összefoglalása zárja.

2. A hallgatólagos tudás elmélete

Polányi Mihály ismeretelméleti munkásságát a descartes-i kritikai filozófiát meghaladó ún. posztkritikai filozófiai kiindulópont (l. Paksi 2014) kialakítása jellemzi, melynek lényege, hogy minden tudást a hallgatólagosság (hitek, meggyőződések, képességek, jártasságok) talajában gyökereztet, vagyis nem eliminálja a hagyományos tudományelméletben kételkedéssel illetett területeket, hanem azokra mint stabil alapokra épít.

2.1. A hallgatólagos tudás mint figyelmi integráció

A hallgatólagos tudás Polányinál egy figyelmi művelet, amely a járulékos tényezőket hozzászervezi a figyelmi fókuszba helyezett entitáshoz (Szívós 2017), vagyis a kétféle figyelmi hatókör integrációját valósítja meg. A járulékos elemek „nyomravezető jelek”, amelyek a figyelem számára közvetlenül adódnak, így tehát proximális természetűek;

míg a figyelem centrumába helyezett, fokálisan ismert entitás egyúttal el is választódik a megfigyelés közvetlen környezetétől, vagyis a tudás disztális elemévé válik (Polányi 1992: 158). Amikor figyelünk valamire, akkor figyelmünk tárgyát elkülönített egységként észleljük, és a róla való tudásunk jelentős része éppen azért hallgatólagos (más terminussal implicit, vagy nem tudatos, l. Schank 2004: 218), mert a közvetlenül adódó, kontextuális elemeket hozzászervezzük a dologról való tudásunkhoz. Ez utóbbi proximális tényezőket is feldolgozzuk, de nem tudatosítjuk: Polányi megfogalmazásával alárendeljük a járulékosat a fokálisnak, illetve „a közeli elem *felől* tekintünk a távoli elem *felé*” (Polányi 1992: 159). Ennek szemléletes példái az eszközök (például a hangszerek) használata, vagy a helyzetekhez történő intuitív igazodás (ezekről részletes l. Szívós 2017). Amikor valamilyen tevékenységet szeretnénk végrehajtani egy eszköz alkalmazásával, akkor az eszközhasználatban szerzett jártasságunkkal arányosan nem az instrumentumra, hanem a tevékenység céljára és folyamatára figyelünk, az eszközt (legyen az egy kalapács vagy egy hangszer) pedig integráljuk a végrehajtásba, sőt, magába a testképbe is. Csak akkor irányul a figyelmünk az eszközre, ha az valamiért nem működtethető, vagy nem úgy működik, ahogyan elvárnánk. Hasonlóképpen egy helyzetről is számos járulékos ismeretünk van, de nem ezekre irányul a figyelmünk, hanem a helyzetbeli cselekvés céljára és kivitelezésére. S csupán akkor fókuszálunk a helyzet proximális elemeire, ha cselekvéseink nem a megszokott vagy elvárt módon alakulnak/alakíthatók.

Mindebből két lényegi következtetés vonható le. Egyrészt a hallgatólagos tudás már az észlelés elemi folyamatai során fontos szerepet játszik a megismerésben, a Polányi elméletét általánosító Szívós Mihály (2017) az érzéktérületek mentén elkülönítve beszél különböző típusú hallgatólagos tudásokról. (A konstruktív és a közvetlen észlelés pszichológiai modelljeire, továbbá azok lehetséges szintézisére l. Eysenck–Keane 1993: 84–94.) Másrészt a stílusra irányuló figyelmünk alapvetően és elsődlegesen járulékos jellegű, amit az mutat mindennek előtt, hogy csak akkor tesszük kifejtetté a stílusra vonatkozó észrevételeinket, ha a társas nyelvi cselekvés megakad vagy problémába ütközik. „A stílusra vonatkozó reflexiók – állapítja meg Hámori Ágnes (2012: 232) – elsősorban akkor válnak explicitté, amikor a közös jelentésképzés folyamatában valamilyen zavar keletkezik, s ezért a diskurzus résztvevői egy stílusértelmezést pontosítani, korrigálni akarnak; vagy pedig olyan esetekben, amikor a jelentés feldolgozása problémamentesen lezajlik, azonban a befogadó visszautasítja magát a jelentést, vagyis a beszédpartner hozzászólásában megjelenő stílust, illetve azt a kontextust, amelyet a partner ezzel a stílussal felkínált.” Jól látható, hogy a stílus a nyelvi tevékenységünket, sőt, általában véve a társas cselekvéseinket alapjaiban átható hallgatólagos dimenziója, amelyet egyszerűen hozzászerveünk az aktuális cselekvési szituáció fokalizált elemeihez. (Vélhetően ezt a hallgatólagos természetét ragadja meg jól a stílus kognitív modelljében a szociokulturális tényezők közömbös/semleges altartománya, vagyis az a tény, hogy amikor a megnyilatkozás megformáltsága megfelel a helyzetből eredő elvárásainknak, továbbá az aktivált stílusmintának, nem irányítunk rá figyelmet, és semlegesnek vagy

közömbösnek tekintjük, valamint ezzel a hallatólágossággal hozható összefüggésbe a stílus szubjektívizált természetét, l. Tolcsvai Nagy 2012: 34–46.)

2.2. Az anyanyelvi hallgatólágos tudás

A hallgatólágos tudás tárgyát tekintve Szívós (2017) megkülönbözteti az **anyanyelvi hallgatólágos tudást**, amelyet az anyanyelv-elsajátítás során, hallás útján szerzünk: eredendően járulékos, zajszerű (azaz akusztikai medialitása van, és ebből következően rendszertelen stimulusokból ered), továbbá humánorientált. Mindez azonban nem jelenti, hogy ne lenne alapvető jelentősége a nyelvről szerzett tudásban: Szívós Mihály (2017: 289) szerint „[a]z anyanyelv tanulásának [...] a tudatosság alacsonyabb szintjein történő megvalósulása a nyelvtanulásnak együtt sokkal inkább domináns módját képezik, mint a legfelső, fokális szint”. E dominancia abban mutatkozik meg, hogy a nyelvtani szabályszerűségektől kezdve az egyes kifejezések jelentésváltozatain és -árnyalatain át a szövegtípusok frázisszerű kliséit, fordulatait mind járulékos figyelmi elemekként sajátítjuk el, nem magára a nyelv rendszerű működésére és inherens variabilitására, hanem a nyelv közegében végrehajtott cselekvésekre irányítva fokális figyelmünket. Ezt a sort pedig az iménti stíluselméleti reflexiók alapján kiegészíthetjük a stílusmintákkal és a stílustulajdonítás műveletével is.

Miután tisztáztam a hallgatólágos tudás mibenlétét és jelentőségét a megismerésben, majd amellet érveltem, hogy a stílusra vonatkozó ismereteink lényegében hallgatólágos természetűek, vissza kell térnünk a bevezetésben említett paradoxon ismeret- és oktatáselméleti dilemmájára, amely az elidegenítés paradoxonaként fogalmazható újra Polányi elmélete felől. „Amíg *X-re* nézünk – formalizálja a problémát Polányi (1992: 166) –, addig *nem* figyelünk *X felől* valami másra, ami a jelentése lenne. Ahhoz, hogy *X felől* jelentésére figyelhessünk, fel kell hagynunk azzal, hogy *X-re* nézzünk, viszont *abban a pillanatban, ahogy X-re nézünk, nem értjük tovább a jelentését.*” Ismét behelyettesítéssel élve, ha a nyelv szerkezeteire, vagy a stílusra figyelünk, elvesztjük annak a lehetőségét, hogy a stílus funkcionálására figyelhessünk fel, mert eltávolítjuk azt fokális elemként a szituáltság kontextusától (legyen az bármennyire hétköznapi vagy poétizált), és bár képletesen szólva látjuk magát a jelenséget, nem tapasztalhatjuk meg a jelentését.

2.3. A stílus hallgatólágos tudásterülete

Ha elfogadjuk, hogy anyanyelvi ismereteink jelentős részben hallgatólágos tudásként működnek közre a megismerésben, akkor a teljes anyanyelvoktatásnak radikális szemléletbeli váltásra van szüksége, és nem elsősorban specifikus nyelvelméleti háttérfeltevések okán, hanem az emberi figyelem járulékos és fokális megoszlásának ismeretelméleti dilemmájából következően. Ilyen váltást e tanulmány nem tud körvonalazni, legfeljebb kezdeményezni, de arra vállalkozik, hogy a stílus oktatásában közelebről megvizsgálja, milyen alapokon lenne megvalósítható, és hová vezethetne el. Ehhez elsősorban azt kell megvizsgálni, hogy a stílusról szerzett hallgatólágos ismeretek milyen jellegűek és hogyan rétegezhetők. Ehhez a Polányi elméletét általánosító Szívós (2017) kontextusalapú osztályozását alkalmazom.

Azokban a helyzetekben, amikor valamilyen specifikus eszköz révén hajtunk végre cselekvéseket, az eszközhasználat elsajátítása után járulékosan figyelünk csak magára az eszközre, hallgatólagos tudásunk lesz tehát **eszköz- és tárgyközpontú** (míg fokális tudatosságunk a cselekvés céljára irányul). Amikor például egy zenész előad egy darabot, kellő jártasság esetén már nem ügyel a hangszer megszólaltatására, sokkal inkább a zeneműre irányítja figyelmét. Ennek a megfelelője a nyelv eszközszerű használata cselekvési kontextusokban: számos gyakori, jól ismert helyzetben egyszerű cselekvéseket hajtunk végre beszédaktusokkal, például kérünk, utasítunk, kérdezőnk vagy felelünk, és ennek során alapvetően nem, vagy nagyon kevésbé irányul a fókuszált figyelmünk a beszédaktus nyelvi megformálására. A stílus dimenziójában ekkor a konvencionális, begyakorolt nyelvi megformálási módok, továbbá a formulaszerű kifejezések kerülnek előtérbe. És mivel e helyzetek rendre a megfelelő eszközhasználattal végrehajtott sikeres cselekvésként bontakoznak ki, nem mutatnak nagy változatosságot, így nagy átfedések jellemzők a helyzetek között, és könnyen típusokba rendelhetők. Az eszköz- és tárgyközpontú stilisztikai hallgatólagos tudás alapozza meg tehát a stílustípusok kialakulását, amennyiben a tipikus cselekvési kontextusokban tipikus módokon vesszük alkalmazásba a nyelvi szimbólumokat.

Egészen mások azok a helyzetek, amelyek valamilyen természetes vagy mesterséges környezetben való boldogulás köré szerveződnek, például az utazás, a kirándulás, egy terep bejárása a változások megfigyelése céljából, vagy adatok elemzése. Ekkor a cselekvő adaptálódik a környezethez, figyelmét annak jellemző mintázataira és változásaira irányítja, a hallgatólagos tudás pedig **környezetcentrikus** lesz: az adott környezet jellemző, sematikus szerveződését, illetve az erre irányuló elvárásokat foglalja magában, amelyhez képest feltűnővé válhatnak módosulások. Ennek a tudástípusnak az anyanyelvi párhuzama az egyes nyelvhasználati színtereken (mint amilyen az online diskurzustér egy fórumon, vagy a politikai interjúk, illetve a tudományos adatok elemzése) megvalósuló, regiszterspecifikus nyelvhasználat, amelynek során a „hogyan szokás beszélni az adott helyzetben” szempontja kerül előtérbe. De a stílus tekintetében ide tartoznak a közeg-, korszak-, vagy műfajspecifikus nyelvhasználati módok is, tehát voltaképpen az irodalom egésze. Mivel a fokális elemekben a helyzetekben sokféle (adatsor, irodalmi mű vagy egyéb környezet) lehet, a járulékos elemek is változatosak (nagyobb szórtságot mutat az ilyen típusú hallgatólagos tudás). Azaz a környezetcentrikus stilisztikai hallgatólagos tudás nagy kihívások elé állítja a nyelvhasználót, nincs ugyanis egyfelől a jártasságnak egy jól meghatározható szintje, amelyen már stabilak ezek a járulékos elemek, ugyanakkor bármilyen új környezet vagy módosuló fokális elem az egész tudás újrendeződését is kezdeményezheti. A kognitív nyelvészetben megszokott tézis mellett, miszerint a metafora és a metonímia a gondolkodás jelenségei, és a hétköznapi nyelvhasználatban is jellemzőek, ez újabb hathatós érv mellett, miért nem szépirodalmi példákon kellene stíláriis jelenségeket tanítani.

Megint mások azok a helyzetek, amelyekben egy szakértő közreműködésével veszünk részt, és valósítunk meg valamilyen cselekvést, mint például amikor autóvezetést tanulunk, vagy jogi segítséget kérünk, illetve mérnökhöz, orvoshoz fordulunk. Ekkor

a tevékenység mintáját a szakértő adja, a fokális figyelem magára a tevékenységre (vagy annak céljára) irányul, de mindeközben járulékosan figyelünk a szakértőre, akinek a viselkedésén keresztül próbálunk magunk is közelebb férkőzni a tevékenység tárgyához. Másként fogalmazva, ekkor a személyhez adaptálódunk, ezért ezt a fajta hallgatólagos tudást **személyközpontúnak** tekinti Szívós Mihály. Szorosan kapcsolódik az eszköz- és a környezetcentrikus anyanyelvi tudásokhoz, amennyiben a szakmai regiszterek, csoportnyelvi változatok elsajátítását eredményezi, ám nem a környezethez, hanem az abban jártassá tévő személyhez való adaptálódás következtében. A szakértői gondolkodásmód és az egyéni példaadás a két kulcsfogalma e hallgatólagos tudástípusnak, stilisztikai relevanciája pedig a regisztereken túl a szakértői világnézet kialakításában (vagyis egy sajátos *mind style* megismerésében, l. Domonkosi 2012), továbbá az individuális minták követésében rejlik. A tanár nyelvhasználatának jelentősége emelhető még ki e tekintetben (amelyre mindig irányul a tanulók proximális figyeleme), továbbá az a gyakori háttérfeltevés, hogy a stílus az egyéniség kifejezésének adekvát módja, amely – mint látjuk – csak az egyik területe a stílusra vonatkozó hallgatólagos ismereteknek.

Végül külön tudástípus forrásának tekinti Szívós Mihály azokat a helyzeteket, amelyekben valamilyen formális szerepelvárásnak felelünk meg, azaz egy társadalmi intézmény keretei között hajtunk végre cselekvéseket, amelyek során igazodunk az adott intézmény viszonyaihoz és elvárásaihoz. Ezt intézménycentrikus hallgatólagos tudásnak nevezhetjük, sajátossága, hogy nem egy eszköz, hanem egy szerep integrálódik az egyén viselkedésébe, miközben ő adaptálódik az intézményhez. A társadalmi intézményeknek való megfelelés már a gyermekkorban, a családon belüli neveltetéssel megindul, az iskolának tehát ezen a téren mindenképpen számolnia kell előzetes tapasztalatokkal. Másrészt azonban a sokféle intézmény szórtta teszi a fokális figyelem tárgyát, és kevesebb lesz az egyes intézményekhez kapcsolódó hallgatólagos tudáselemek közötti átfedés. Mindennek azért van kiemelt jelentősége a nyelvhasználatban, mert az egyes intézményesült nyelvváltozatok eltérő mértékű járulékos figyelem mentén sajátítódnak el, és az a tanuló, aki sokféle intézményi szerepben vesz részt, nyilvánvalóan gazdagabb hallgatólagos tudásra támaszkodhat. Másfelől az intézményesült társadalmi szerepek egyúttal az identitás kibontakozásában és nyelvi megalakításában is szerepet játszanak, azaz a nyelv társas-kulturális variabilitásán túl a stílus identitásalkotási funkcióját is az intézménycentrikus hallgatólagos tudáshoz köthetjük, amelyre a szociolingvisztikai stíluselmélet az utóbbi évtizedekben ráirányította a figyelmet (l. Bartha–Hámori 2010; Simon 2010).

E vázlatos áttekintés is mutatja, miért tekinthető a stílus rosszul strukturált tudástartománynak, és mennyi különböző forrásból eredő hallgatólagos tudáselemet működtetünk akár még egy egyszerű hétköznapi szituációban is nyelvi közléseink megformálásakor. A nyelvi szerkezetek stilisztikai potenciálja legjobban talán a környezetcentrikus hallgatólagos tudásra támaszkodva tapasztalható meg, a stílus szociokulturális variabilitásában azonban a másik három tudástípusnak is kiemelkedő jelentősége van. Ugyanakkor a hallgatólagos tudás általános elméletének a stílus irányába történő elmozdulása számot

ad a nyelvi megformálás sajátosan szubjektivizált természetéről, és ezzel együtt arról is, miért alakulnak ki olyan könnyen tipikus, mintaszerű megformálási sémák.

2.4. Hogyan támaszkodjunk az egyes tudástípusokra a stilisztika tanításában?

(részösszegzés)

Az elidegenítés dilemmájából következően nem a stílus jelenségeit kell megfigyeltetni közvetlenül a tanulókkal, hanem tevékenységekben, helyzetekben kell őket jártassá tenni ahhoz, hogy azok stiláris vetületéről is járulékos tudáselemekhez jussanak. Az eszköz- és intézménycentrikus hallgatólagos tudás folytonos próbálkozással, helyzet típusokban való rendszeres részvétellel, önfejlesztő kísérletezéssel gazdagítható. Ehhez az alkalom biztosításán keresztül megvalósuló tanítás (*teaching by opportunity provisioning*, Kline 2015) mint evolúciós adaptáció vezethet el. A környezetcentrikus tudáselemek leginkább a szépirodalom mint szimbolikus-kulturális környezet bejárásán keresztül integrálódhatnak a nyelvhasználó stiláris tudatosságába, azaz ebben a környezetben kell jártassá tenni a tanulókat. A szemléltetés tárgyiasító-elidegenítő aktusa nem érheti el az észlelés ilyen fokú kiművelését, ám az irodalmi szövegekkel való rendszeres interakció igen, vagyis folyamatosan stimulusokat kell biztosítani (ez a *teaching by stimuli* adaptív tevékenysége, l. Kline 2015), az ilyen jellegű ismeretszerzés szükségképpen hosszú, nagy áttörések nélküli folyamat. A társadalmi nyelvváltozatok stilisztikai aspektusa pedig a szakértők megfigyelésén, a velük való kapcsolattartáson keresztül válhat a tanulók hallgatólagos tudásának részévé, amikor tehát figyelmük fókuszába egy őket érdeklő jelenség vagy probléma kerül, amelyet egy szakértő közreműködésével dolgoznak fel, és ennek során integrálhatják a szakértői nyelvhasználat stiláris vonatkozásainak közvetlen megtapasztalását a jelenségről való tudásukba. Ekkor a szakértő legáltalánosabb értelemben lehetővé teszi, hogy megfigyeljék, miközben a munkáját végzi, vagyis a társas tolerancia lesz a tanítás adaptív módja (*teaching by social tolerance*, Kline 2015).

A stílus hallgatólagos tudásként való megközelítése tehát nem kevesebbet állít, mint hogy az anyanyelvoktatás Menón-paradoxona csak akkor oldható fel, ha nem az anyanyelv stíluslehetőségeit oktatjuk, hanem szituációkba vonjuk be a diákokat, folyamatos interakciókat biztosítunk számukra szövegekkel és szakértőkkel, és csak akkor irányítjuk a figyelmüket a stílus jelenségeire, amikor már gazdag és rétegzett járulékos tudás birtokában vannak. A továbbiakban azt a folyamatot mutatom be általánosságban, ahogyan a hallgatólagos tudás részévé válik a dolgról való tudásnak, és a konstruktivista pedagógia, valamint a sémaalapú tanítás kiindulópontját bevonva teszek javaslatokat a stílus tanítására.

3. Az ismeretszerzés mint rekontextualizáció

A tudás hallgatólagosságának egyik jellegadó vonása, hogy abban a kontextusban aknázható ki igazán, amelyben a megismerő a birtokába jut. Olyan nem tudatos tudás (Schank 2004), amely a tevékenységek sikeres végrehajtásakor észrevétlenül funkcionál.

A hallgatólagos tudás – Szívós Mihály (2017: 292) szavaival – „akkor használható fel igazán, ha megmarad a hallgatólagosság tartományában. Az azon belüli felhasználását [...] hatékonyabbá azáltal tehetjük, ha egyrészt tisztában leszünk alapvető felhasználási módjaival, másrészt pedig az alapvető típusaival.” Az utóbbi tisztázáshoz próbált hozzájárulni az iménti szakasz, ám továbbra is nyitott a kérdés, miként lehet a stílus tanítását a hallgatólagos tudásra építve megvalósítani. A kulcsszó a (re)kontextualizálás: minél gyakrabban, minél változatosabban találkozunk egy helyzettel vagy cselekvéssel a tanuló, annál rétegzettebb lesz a cselekvéshez kötődő hallgatólagos tudása is.

A konstruktivista pedagógia akkor tekint egy tudást adaptívnek, ha az elősegíti saját továbbélését, vagyis újbóli felhasználását és gazdagítását (Nahalka 2002: 64). Az ismeretszerzés ezért nem a tudásrendszer kumulatív bővülése, hanem struktúrájának módosulása (Nahalka 2002: 62): Akkor válik egy tudás adaptívvá a tanulók számára, ha jól ismert helyzetekben keríthetnek sort annak alkalmazására, olyan tanulási szituációkban, amelyekről sok tapasztalatuk van (Nahalka 2002: 69). A tudás kontextualizálása tehát e kiindulópontból azt jelenti, hogy életszerű, a tanuló számára ismert helyzetben találkozunk egy jelenséggel, a rekontextualizáció pedig azt, hogy egy problémát (tanulási helyzetet) sok különféle kontextusban tapasztalhat meg a tanuló, ennek során módja van a korábbi tudás aktiválására, újraalkotására és adaptivitásának megtapasztalására. Különösen fontos ez a folyamat a rosszul strukturált, heterogén tudásterületeknél, ahol sokféle jártasságnak, készségnek és járulékos tudáselemnek kell kialakulnia a sikeres problémamegoldáshoz.

Az így értelmezett ismeretszerzés voltaképpen a hallgatólagos tudás rekontextualizálásának folyamataként is felfogható. Amit a konstruktivista pedagógia problémamentes tanulásnak nevez (Nahalka 2002: 86), az voltaképpen a korábbi járulékos tudás megőrző rekontextualizálása (Szívós 2017), a jártasság elmélyítése. A kreatív mentés tanulástípusa (Nahalka 2002: 88) során változik az aktivált tudás, hiszen ahhoz integrálódik az új ismeret, ez a hallgatólagos tudás módosító rekontextualizálása (Szívós 2017). Ha pedig az új kontextus az aktivált tudás teljes átrendezését teszi szükségessé, konceptuális váltásról (Nahalka 2002: 88), vagy a hallgatólagos tudás újító rekontextualizációjáról (Szívós 2017) beszélhetünk.

Az ismeretszerzés mint rekontextualizáció folyamatának ilyenén bemutatása azt mutatja, hogy a hallgatólagos tudás ismeretelméleti modellje és a konstruktivista pedagógia episztemológiai javaslatai jól harmonizálhatók egy újfajta tanulási-tanítási folyamat felvázolásakor. Ebben a folyamatban – összpontosítva a tanulmány szűkebb tárgyára, a stílusra – a folytonos rekontextualizációnak és az így kialakuló jártasságnak (a kognitív tanonckodás fázisának, Nahalka 2002: 96) van kitüntetett jelentősége. Tételezzük fel például, hogy stílusmintákat kívánunk tanítani. Az első szakaszban a cél a megőrző rekontextualizálás, vagyis a hallgatólagos tudáselemek stabilizálása: a tanulók kéréseket vagy instrukciókat fogalmaznak meg szóban egymásnak életszerű helyzetekben. Ezután módosító rekontextualizálás következik: eltérő kontextusokban kell hasonló nyelvi

tevékenységet folytatniuk (például írásban fogalmaznak meg kéréseket/instrukciókat, a szüleiknek, a tanáraiknak címezik ezeket, amely az intézménycentrikus hallgatólagos tudást is konzerválja vagy módosítja), rendre megvitatta a beszédaktus potenciális kimenetét, sikerességét. Végül az újító rekontextualizálás során egy általuk kevésbé ismert helyzetben kell kérést/utasítást megfogalmazni, vagy olyan címzettnek, aki nem ismeri az adott helyzetet, vagy éppen egy, az ő anyanyelvüket nem beszélő idegennek.

Ez a pedagógiai folyamat hasonló módon vihető véghez az irodalmi szövegek stílusjelenségei kapcsán is. Az első szakaszban pusztán szövegolvasás, olvasatok kialakítása és megvitatása történhet (mik vonják magukra a figyelmet a szövegvilágban, milyen attitűdök alakulnak ki az egyes szereplők irányában, milyen benyomások alakulnak ki a szövegekről), továbbá például illusztrációk készítése a szövegekhez. A második, módosító szakasz lényege az adott műfajról szerzett ismeretek összevetése, akár a műfajba tartozó, de eltérő jellegű szövegek összevetésén keresztül, akár a műfajba tartozás mértékének, fokának megállapításával. A műfaj stílusi aspektusaira irányuló hallgatólagos tudás megújítását pedig azzal érhetjük el többek között, ha kreatív-produktív gyakorlatokkal átírást kérünk egy másik szövegről az adott műfajnak megfelelően.

A regiszterek, nyelvváltozatok megismertetése is hatékonyan építhető a rekontextualizálás folyamatára. Mindenekelőtt célszerű olyan gyakorlati problémát kiválasztani, amely érdekli a tanulókat (a veszélyeztetett állatok védelméről a várostervezésen át a robotikáig). A témával kapcsolatos regiszter hallgatólagos megismerése azzal kezdhető, hogy a tanulók egymás között beszélgetnek a témáról, a felmerülő problémákra megoldásokat keresnek, esetleg utánanéznék a téma kurrens ismeretterjesztő irodalmának. A tudás módosulása úgy érhető el, hogy egy konkrét, őket is érintő problémára megoldási javaslatokat dolgoznak ki szóban és/vagy írásban, körüljárva a jelenség számos aspektusát, és megismerkedve a megoldás során létrehozható megnyilatkozás-típusokkal. A megújítás azonban attól várható igazán, ha egy meghívott szakértő ismerteti a probléma megoldási lehetőségét, bemutat egy általa javasolt megoldást, és esetleg meg is figyelhetik a tanulók, ahogyan a szakértő tevékenykedik munka közben.

Mi a közös az ismeretszerzés szakaszain túl ezekben a felvázolt folyamatokban? Az, hogy nem a nyelvi megformálás jelenségeivel kezdődik a tanulás, hanem ismerős, majd kevésbé ismerős helyzetekkel és az azokban végrehajtható cselekvésekkel. A stílusra vonatkozó ismeretek explikálása és absztrahálása csak akkor esedékes, ha már kellően összetett, stabil és rugalmasan alakítható hallgatólagos tudása van a tanulóknak arról, hogyan érdemes vagy hányféleképpen lehet nyelvileg viselkedni egy adott helyzetben. Következésképpen az itt javaslatba hozott, a hallgatólagos tudásra építő, konstruktivista szemléletű pedagógia nem azonos az induktív ismeretátadással, hiszen nem egyszerűen arról van szó, hogy a stílus jelenségeinek megtapasztalását követi azok elméleti absztrahálása, hanem sokkal inkább arról, hogy az ismeretátadás előkészítő fázisában egyáltalán nincs szó a stílusról, de minden tanulói tevékenység úgy van megszervezve, hogy a stílus körébe tartozó, anyanyelvi hallgatólagos tudás gazdagodjon.

Ez a javaslat összehangolható továbbá Roger C. Schank (2004) sémaalapú pedagógiájával, amelynek lényege, hogy a tanulás a sematikus tudásstruktúrák megerősítésével és újrendezésével valósul meg, ezért a tanításnak sem ismereteket, hanem sémákat kell kialakítania. Ez Schank szerint úgy történhet, hogy konkrét helyeztek kihívásai elé állítjuk a tanulókat, amelyekben nekik mozgósítaniuk kell korábban szerzett ismereteiket, és úgy kell azokat elrendezniük, hogy az aktuális problémára megoldást találjanak. Ennek során tematikusan szerveződő csomagokat (TOP-okat, Schank 2004: 150–168) hoznak létre vagy alakítanak át, valamint a problémamegoldás menetében forgatókönyvszerű, jelenetegyüttesként sematizálódó tudást (memóriaszerveződési csomagokat, MOP-okat, Schank 2004: 136–149) sajátítanak el. A tanítás célja tehát TOP-ok és MOP-ok rugalmas megalapozása és folyamatos alakítása. A hallgatólagos tudás elmélete felől közelítve ehhez a szemlélethez megállapíthatjuk, hogy járulékos tudáselemeink jelentős része sémákba rendeződik, és az egyes szituációk szimulációs megidézésével ezeknek a tematikus és forgatókönyvszerű ismereteknek a hallgatólagossága erősödik meg, s vezet el a témában való jártassághoz. Az itt bemutatott szemléletváltás azonban annyiban mindenképpen újszerű, hogy a nyelv használatához, a nyelvi megformálás feltárásához veszi alkalmazásba egyfelől a hallgatólagosság és járulékosság, másfelől a sematikus kategóriáit. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a stílus oktatásában nem a stílus jelenségeit, hanem MOP-okat és TOP-okat kell kialakítani elsődlegesen, mert ez vezethet el olyan tapasztalati bázishoz, amelynek háttere előtt az anyanyelvre vonatkozó ismeretek explikálhatók és rendszerezhetők. Magától értetődően ilyen jellegű tanítási folyamatnak a kooperatív munkaszervezés és a projektalapú oktatás nyújt természetes közeget, a tanár pedig maga is olyan szakértőként kapcsolódhat be a folyamatba, aki összegzi és rendszerbe foglalja a tanulói tapasztalatokat, biztosítva azok generalizálását és adaptivitásukat, azaz további, immár akár a tudományos megismerés felé mutató alkalmazhatóságukat.

4. Összegzés

Ebben a tanulmányban arra tettem kísérletet, hogy a stílus oktatását új alapokra helyezzem, ám nem a nyelvtudományi stíluselmélet, hanem a megismerés hallgatólagos tudáson alapuló modellje révén. Fő téziseim a következők. (i) A stílusról a tanulóknak olyan hallgatólagos ismereteik vannak, amelyek nagy mértékben segítik az egyes stílusjelenségek feltárását, ám amelyek teljes mértékben elvésznek, ha a stílust közvetlenül a tanulói figyelem fókuszába állítjuk. (ii) E hallgatólagos stílárius tudás igen sokféle és komplex, mert mind az eszköz-, mind a környezet-, személy- és intézménycentrikus hallgatólagos tudásnak megvan a maga stílárius vetülete, ezért a stílus rosszul strukturált tudástartomány. (iii) Ezt a tudástartományt akkor lehet hatékonyan megismertetni a tanulókkal, ha először magát a stílusra vonatkozó hallgatólagos ismereteket stabilizáljuk, majd fokozatosan módosítjuk és megújítjuk, a tudás magasabb szintű explikálására csak ezt követően kerülhet sor. (iv) Éppen ezért nem a stílust kell elsősorban megismertetnünk

a tanulókkal (még induktív módon sem), hanem helyzeteket kell szimulálnunk, interakciókat kell generálnunk eltérő jellegű társas-kulturális környezetekkel, és megfigyelhetővé kell tennünk más szakértőket, akik sikerrel tevékenykednek egy-egy probléma megoldásán. (v) A hallgatólagosságra építő stílusoktatás szoros kapcsolatban áll a tanítás konstruktivista szemléletével, sémaalapú megközelítésével és a tanítási módok adaptációs megközelítésével is.

A tanulmányban nem vállalkozhattam részletes módszertan kidolgozására, vagy tematikus tervek kialakítására, de reményeim szerint az itt bemutatott szemléletmód termékenynek bizonyul a jövőben, és gyakorlati megvalósítására is láthatunk majd példákat. Ehhez azonban elsősorban azt kell eldönteni, mi a célunk a stilisztika tanításával. Ha a stílus jelenségeiről enciklopédikus tudást szerző, azokról beszámolni tudó fiatalok képzése, akkor ehhez nincs szükség hosszadalmas rekontextualizálásra. Ha azonban olyan nyelvhasználókat szeretnénk nevelni, akik sikerrel kommunikálnak különböző helyzetekben, gazdag stílári repertoárnak vannak a birtokában, és tudatosan alkalmazzák azt az életben adódó kihívások során, akkor nélkülözhetetlennek tűnik a stilisztika mint önálló oktatási modul feloldása, kiterjesztése a többéves tanítási folyamatra, és a jelenségek megismertetése helyett a nyelv hallgatólagos ismeretének elmélyítése.

Források

Platón 2013. *Menón*. Ford. Bárány István. Budapest: Atlantisz Kiadó.

Irodalom

- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. *Magyar Nyelvőr* 134/3: 298–321.
- Domonkosi Ágnes 2012. Önstilizáció, stílusstratégia, átértékelődő stílusminták. Egy személyes blog főbb stilisztikai sajátosságai. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 191–221.
- Eysenck, Michael W. – Keane, Mark T. 1993. *Cognitive Psychology. A Student's Handbook*. Hove, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hámori Ágnes 2012. „Tudunk mi normális hangnemben is társalogni” – Stílus, személyesség és egyezkedés az internetes fórumokon folyó társalgásban. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 23–261.
- Kline, Michelle Ann 2015. How to learn about teaching: An evolutionary framework for the study of teaching behavior in humans and other animals. *Behavioral and Brain Sciences* 38: 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0140525X14000090>

- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Paksi Dániel 2014. *Személyes valóság. Polányi Mihály posztkritikai filozófiájának értelmezése, és a személyes tudás fogalmának elmélyítése és megalapozása az evolúciós gondolat alapján*. Budapest: LHarmattan Kiadó.
- Polányi Mihály 1992. A hallgatólagos következtetés logikája. In: Nagy Endre – Újlaki Gabriella (vál.): *Polányi Mihály filozófiai írásai*. I. köt. Budapest: Atlantisz Kiadó. 155–181.
- Schank, Roger C. 2004. *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Budapest: Vince Kiadó.
- Szívós Mihály 2017. *Fordulópontok a hallgatólagos tudás és a tudattalan felfedezés-történetében. A hallgatólagos tudás általános elmélete*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság – Loisir Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2012. A stílus szociokulturális tényezőinek kognitív nyelvészeti megalapozása. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 19–49.

Internetes hivatkozások

W1 = <https://www.youtube.com/watch?v=pcFs99LLtU>