

MAGYAR ÉS ANGOL NYELVŰ FOGALMAZÁSOK RETORIKAI SZERKEZETE: ÖSSZEFÜGGÉSEK, MAGYARÁZATOK ÉS PEDAGÓGIAI IMPLIKÁCIÓK

Kiszely Zoltán

Kodolányi János Főiskola

A kontrasztív retorika az idegennyelv-elsajátítási kutatások azon területe, amely kísérletet tesz idegen nyelven írók fogalmazásirási problémáinak feltárására és azoknak első-sorban a szöveget létrehozók anyanyelvi retorikai stratégiáival történő magyarázatára. Jelen dolgozat azzal a céllal íródott, hogy összehasonlítsa magyar középiskolás diákok magyar és angol nyelvű érvelő esszéinek szerkezeti sajátosságait, és feltárja a diákok anyanyelvi és angol nyelvi írásfolyamatait (írásstratégiáit), valamint műveltségi (írásbeliségi) háttérét. A vizsgálatot kiegészítettük az esszék minőségének értékelésével, és összevetettük a diákok általános angol nyelvtudásának szintjével. A tanulmány második felében arra kerestük a választ, hogy a fenti tényezők hogyan járultak hozzá a fogalmazások retorikai szerkezetének kialakulásához.

A kutatásnak három kiindulópontja volt. Egyrészt saját felsőoktatásban eltöltött angol nyelvű írásktatási gyakorlatom során számos hallgatóval találkoztam, akik saját bevallásuk szerint korábban még soha nem hallottak az angol esszék szerkezeti felépítésének sajátosságairól, és meglepődve tapasztalták azt, hogy az angol retorikai hagyományok szerint az érvelő esszé első bekezdéséből már kiderül az író álláspontja. Másrészt *Horváth* (2001) javaslatot tesz magyarországi középiskolás diákok anyanyelvi és angol nyelvű íráskészségének és írásfolyamatainak feltárására. Végül, de nem utolsó sorban, a kontrasztív retorikai kutatásokból eddig hiányzott magyar anyanyelvű diákok esszéinek vizsgálata.

A kutatás elméleti háttere három forrásból táplálkozik. Az első szövegnyelvészeti indíttatású. Áttekinti a kontrasztív retorikának a tanulmány szempontjából legfontosabb sarokpontjait, illetve foglalkozik a fogalmazások értékelésének legjelentősebb kérdéseivel. A második az anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatok kognitív aspektusait, illetve azok egymásra való hatását tárgyalja. A harmadik rész a magyar diákok anyanyelvi és angol nyelvi műveltségi háttérét, vagyis az írás- és olvasáskészségükkel kapcsolatos kutatási eredményeket tekinti át.

Szövegtani kutatások

A kontrasztív retorikával foglalkozó kutatások *Kaplan* (1966) programadó cikkével kezdődtek, de gyökerei a nyelvi relativizmus elmélethez, a kontrasztív analízishez, a hi-

baelemzéshez és a köztesnyelvi kutatásokhoz nyúlnak vissza (Connor, 1996). Azóta ez a terület az idegen-, illetve második nyelvi íráskutatások központi területe lett. A kezdeti, kizárólag szöveggéközpontú kutatásokat mára felváltották az olyan kutatások, amelyek nem csupán a szövegek szerkezetével foglalkoznak, hanem ezt kiegészítik az íráskutatás folyamatának és az írók írástanulási és műveltségi hátterének vizsgálatával is.

Kaplan (1966) tanulmányában amellel érvel, hogy a külföldi diákok saját anyanyelvük retorikai struktúráit alkalmazzák akkor is, amikor angolul írnak, azaz transzferálják anyanyelvi szövegszerkezeti jellegzetességeiket idegen nyelvi írásaikra. Elmélete a legtöbb kritikát azért kapta, mert *Kaplan* a diákok idegen nyelvű esszéiből következtetett anyanyelvi sajátosságaikra anélkül, hogy anyanyelvi írásaikat is tanulmányozta volna (*Brown*, 1994).

A szóban forgó témával foglalkozó tanulmányok között van, amelyik kifejezetten a diákok argumentatív esszéivel foglalkozik. *Connor* (1987) angol, német, finn és amerikai 16 éves diákok anyanyelvükön íródott érvelő esszéit hasonlította össze, felhasználva többek között *Tirkkonen-Conditt* (1985) „Situáció-Probléma-Megoldás-Értékelés”-ként ismertté vált szövegszerkezet-elemzési módszerét. Eredményei szerint a szerkezet nem mutatott jelentős különbségeket a négy csoport között; inkább a jól és a gyengén írók között voltak kimutatható különbségek. *Connor* és *Lauer* (1988) ugyanezt a módszert alkalmazta angol, új-zélandi és amerikai diákok szintén anyanyelvükön íródott esszéinek összehasonlítására, és az eredmények megerősítették a korábbi vizsgálatban kimutatott hasonlóságokat. *Harama* és *Anthony* (1999) egy japán egyetemista hat különböző időpontban készült angol nyelvű esszéit hasonlította össze *Lautamatti* (1987) által bevezetett témaszerkezet-elemzés segítségével. Kimutatták, hogy a korábban íródott esszéikben jóval több volt a párhuzamos progresszió (ugyanannak a témának az állandó ismétlődése), amely inkább a gyenge minőségű esszék sajátja, míg a későbbiekben ezt felváltotta a szekvenciális progresszió, ami több téma felbukkanására utalt, és a jobb minőségű írások jellemzője. Mindhárom tanulmány fontos hozzájárulás volt a kontrasztív retorikai kutatásokhoz, mert elemzési módszereik relevánsnak mutatkoztak további összehasonlításokhoz is.

Ezen kutatásokkal párhuzamosan megjelentek azok a kontrasztív retorikai elemzések is, amelyek nem csupán a szövegek szerkezetét, hanem azok születésének körülményeit is vizsgálták. *Mohan* és *Lo* (1985) amellel érveltek, hogy a kínai és nyugat-európai diákok esszéi közötti különbségek elsődleges magyarázata a két kultúra különböző írástanításában keresendő. Függetlenül attól, hogy a diákok milyen nyelven írnak, az esszészervezési készségeik később alakulnak ki, azaz egy fiatalabb angol anyanyelvű diák ugyanolyan gyengén szerkeszti angol esszéjét, mint egy vele azonos korú nem angol anyanyelvű, de angolul író diák. *Liebman* (1992) kérdőíves módszerrel hasonlította össze arab és japán diákok anyanyelvi fogalmazás-tanulási jellemzőit, és arra a következtetésre jutott, hogy az arabok számára az írás tranzakcionális, míg a japánok számára az írás expresszív funkciója az elsődleges. *Hirose* és *Sasaki* (1994) japán egyetemisták japán és angol esszéit hasonlították össze, amit kiegészítettek a diákok angol nyelvtudásáról, japán és angol írásfolyamataikról, műveltségi hátterükről és íráskészségéről szóló ismereteikről szóló adatokkal. Kutatási eredményük szerint az anyanyelvi írástratégiák transzferálódhatnak az idegen nyelvű írás folyamataira.

Matsuda (1997) a kontextusba helyezett kontrasztív retorika, azaz az idegen nyelvi írás dinamikus modelljét javasolja, amelybe a kontrasztív retorika elmúlt majdnem 40 évének a bölcsességét igyekszik belefoglalni. A modellel magyarázatot próbál adni azon tényezők összetettségére, amelyek befolyásolják az írókat az idegen nyelvi szöveg szerkesztésének folyamatában. Eszerint az idegen nyelvi írást nem pusztán az olvasó nyelvi, kulturális és oktatásban szerzett elvárásai (kontextusa) alakítják, hanem az idegen nyelven író saját anyanyelvi kontextusa is. Ezen kívül még számos egyéb tényező befolyásolja az író döntéseit, mint például a témával kapcsolatos ismeretei, amelyek alapján minden egyes író és olvasó háttére különböző még akkor is, ha azonos anyanyelvűek. A modell szerint továbbá az író, az olvasó és a szöveg között végbemenő bonyolult interakciók hálózata is jelentős befolyásoló tényező az esszék szerkezetének kialakításában. Véleménye szerint jól körülhatárolt feladatállítással meg lehet adni az idegen nyelven írók számára azt a lehetőséget, hogy az adott kontextusnak megfelelő szöveget hozzanak létre.

A szövegszerkezeti különbségek egy lehetséges magyarázatát az esszék minősége adja. Az esszék értékelésének sarokköve a szerkezeti validitás, amely a legfontosabb tényező az íráskészség szintjének mérése és értékelése során (*Hamp-Lyons*, 1990; *Grabe* és *Kaplan*, 1996). Ez magában foglalja a pontos feladatállítást, a kidolgozásra szánt megfelelő idő biztosítását, a megbízható értékelési rendszereket és az értékelőket.

Számos kutató (pl. *Hamp-Lyons*, 1990; *Kádár-Fülöp*, 1988; *Raimés*, 1983; *Vahapassi*, 1988) foglalkozott a fogalmazás témaválasztásának kulcsszerepével. A feladatmegoldás során (1) a feladat pontos megfogalmazása (*Bickner* és *Peyasantiwong*, 1988); (2) a megoldásra szánt idő lényeges tényezők. *Hamp-Lyons* és *Kroll* (1996) hangsúlyozza, hogy annyi időt kell biztosítani a feladatmegoldáshoz, hogy az írás különböző fázisainak mindegyikére (pl. vázlatkészítés) jusson idő. *Matsuda* (2001) az írás közönségének és céljának feladatba való integrálása mellett foglal állást.

A fogalmazásokat háromféle módon értékelik általában. A holisztikus értékelés során az összbemutató alapján pontozzák a szöveget. Az analitikus értékelés során különböző értékelési kritériumokra adnak egyenként pontokat az értékelők, amelyek összessége adja az esszé pontszámát. A harmadik mód olyan értékelési skála alkalmazása, amelynek segítségével csupán egyetlen szempont, például az érvelés minősége szerint történik az esszék értékelése. A megfelelő értékelési módszer kiválasztása mindig az adott feladattól és az értékelés céljától függ. Minden írásfeladathoz különböző értékelési skálákat kell alkotni (*Sasaki* és *Hirose*, 1999), valamint az értékelőknek ténylegesen használniuk kell a skálákat (*Alderson* és *Banerjee*, 2002), amelyek használatát rendszeres képzések során kell standardizálni (*Alderson*, *Clapham* és *Wall*, 1995).

Az írás folyamata

Egy szöveg szerkezeti felépítését jelentősen meghatározó tényező az a folyamat, amelyen keresztül az író eljut az írás végső változatához. Ezért az alábbiakban az anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatokat és egymásra való hatásukat tekintjük át.

Az 1970-es évek végére olyan mennyiségű anyanyelvi írásfolyamatokkal kapcsolatos kutatási adat halmozódott fel, hogy szükség volt egy magyarázó erővel bíró koherens

elméleti keret létrehozására. Ennek eredményeképpen két nagyhatású modell született meg. Az egyik *Flower* és *Hayes* (1980, 1981), a másik pedig *Bereiter* és *Scardamalia* (1987) elmélete. *Flower* és *Hayes* (1980, 1981) abból indult ki, hogy a tapasztalt és a kezdő írók hasonló írásstratégiákat alkalmaznak, de a jó írók magasabb színvonalon képesek megvalósítani ugyanazt. A modell középpontjában ezen hasonlóságok leírása áll. Elméletük szerint az írás rekurzív folyamat, amelynek fázisai állandóan ismétlődnek. *Bereiter* és *Scardamalia* (1987) modelljében a gyengén írók és a jól írók írásfolyamatai gyökeresen eltérnek egymástól. Előbbiek egy úgynevezett tudás-elmondó folyamaton mennek keresztül írás közben, míg utóbbiak egy tudás-átalakító folyamaton haladnak végig az írás során. Mindkét modellnek van hátránya, de jelentősen hozzájárultak az írás összetett folyamatának magyarázatához.

Az anyanyelvi írásfolyamatokról szóló kutatások kiindulópontként szolgáltak az idegen nyelvi írásfolyamatokkal kapcsolatos tanulmányok számára, de utóbbiakkal kapcsolatban még nem hoztak létre az anyanyelvihez hasonló átfogó elméletet (*Silva*, 1990, 1993). A két folyamat között számos hasonlóságot és különbséget is kimutattak a kutatók, amelyből *Silva* (1993) azt a következtetést vonja le, hogy az idegen nyelvi írás tanárainak túl kell lépniük az anyanyelvi írásfolyamatokkal kapcsolatos eredményeken, és kifejezetten az idegen nyelvi írásfolyamatok tanulmányozásából kell kiindulniuk.

Míg *Zamel* (1983) szerint az idegen nyelven jól írók hasonló stratégiákat alkalmaznak, mint az anyanyelvükön jól írók, addig *Raimes* (1987) különbségeket fedezett fel írásfolyamataikban. *Friedlander* (1990) az anyanyelv idegen nyelvi írásban betöltött szerepével kapcsolatban arra a következtetésre jutott, hogy ha az idegen nyelven létrehozandó szöveg témája szorosan kapcsolódik az írók anyanyelven szerzett élményeihez, akkor a szöveg tervezésekor az anyanyelv használata pozitív eredményeket hozhat. *Woodall* (2002) is hangsúlyozza, hogy az idegen nyelvi írás oktatása során érdemes a diákok anyanyelvére is támaszkodni, hiszen ez az egyik legfontosabb forrás az idegen nyelven írók számára. *Krapels* (1990) és *Silva* (1993) átfogó szakirodalmi áttekintéseik során összehasonlítják az addigi anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatokról szóló kutatási eredményeket: (1) valószínűleg létezik egy nyelvtől független fogalmazási kompetencia; az anyanyelven jól illetve gyengén írók, és az idegen nyelven jól, illetve gyengén írók írásstratégiái hasonlóak, (2) az anyanyelvi írásfolyamatok transzferálódhatnak az idegen nyelvi folyamatokra, de vannak bizonyos különbségek is a két írásfolyamat között, például az anyanyelven írók a revízió során jóval kevésbé foglalkoznak a nyelvtani és helyesírási kérdésekkel, mint az idegen nyelven írók, (3) az anyanyelv használata az idegen nyelvi írás során főként az idegen nyelvi szókincsproblémák során fordul elő és az írás folyamatosságának fenntartásában van nagy szerepe, (4) az anyanyelvhez kapcsolódó témák több anyanyelvhasználatot váltanak ki az idegen nyelvi írásfolyamat során.

Az anyanyelvi íráskészségnek az idegen nyelvre való transzferálásával kapcsolatban *Cummins* (1981) arra a következtetésre jutott, hogy létezik egy nyelvtől független közös kognitív nyelvi bázis, ami lehetővé teszi az anyanyelvi írás- és olvasási készségek transzferét egy idegen nyelvre, azonban ez a transzfer csak egy bizonyos idegen nyelvi küszöbszint elérése után aktiválódik. Ezzel ellentétben *Carson*, *Carrell*, *Silberstein*, *Kroll* és *Kuehn* (1990) arra a következtetésre jutott, hogy alacsonyabb idegen nyelvi

szintű diákok inkább anyanyelvi készségeikre támaszkodnak, míg a jobb nyelvtudásúak inkább az idegen nyelvre. Fontos tanulsága a transzferhatások kutatásának az is, hogy a transzfer mértéke és jellegzetességei nagyban nyelvfüggőek, azaz a nemzetközi kutatások eredményei nem feltétlenül alkalmazhatóak a magyar anyanyelvű diákok kontextusában, ami feltétlenül szükségessé teszi a magyar diákok írásfolyamatainak feltárását.

Összegezve az anyanyelvi és idegen nyelvi írásfolyamatok különböző aspektusai az írás teljes retorikai kontextusának fontos elemei. Tanulmányozásuk jelentős hozzájárulás a kontrasztív retorikai tanulmányok egyik legfontosabb céljának eléréséhez, a különböző nyelven készült írások szerkezeti jellegzetességei kialakulásának magyarázatához.

A magyar diákok műveltségi háttere

Műveltségen illetve írásbeliségen olyan írás- és olvasáskészségeket értünk, amelyek segítségével az emberek meg tudják valósítani céljaikat a való világban, munkájuk és tanulmányaik során. A diákok által létrehozott szövegek elemzéséhez és értékeléséhez ez a harmadik kulcsfontosságú tényező. A tanulmány ezen részében a magyar diákok anyanyelvi és angol nyelvi írás- és olvasáskészségeiről szóló kutatási eredményeket tekintjük át.

A magyar diákok anyanyelvi íráskészségét négy átfogó tanulmány vizsgálta. *Orosz* (1972) 18 fogalmazástechnikai műveletet vizsgált egy országos reprezentatív mintán négy különböző évfolyamon. Általánosságban arra a következtetésre jutott, hogy jelentős javulás csupán három fogalmazási műveletben mutatkozott. *Kádárné* (1990) az IEA nemzetközi fogalmazásvizsgálatának magyar nyelvű esszéivel kapcsolatos eredményeit tekintette át. A vizsgálat részeként különböző szövegtípusokat kellett készíteniük a résztvevő 8. és 12. évfolyamos általános iskolába, illetve gimnáziumba járó diákoknak. Mind a két vizsgált korcsoport az érvelő esszék tekintetében nyújtották a leggyengébb teljesítményt. Ehhez a vizsgálathoz kötődve *Kádárné* (1990) a magyar nyelv és irodalom tanárok által kitöltött háttérkérdőíveket elemezve azt is megállapította, hogy az írás oktatása háttérbe szorul a diákok irodalmi, nyelvészeti és esztétikai neveléséhez képest. *Horváth* (1998) egy holland-magyar együttműködés keretében kipróbált anyanyelvi érettségi modellről számolt be, amelynek legfőbb tanulsága, hogy a nem irodalmi témákhoz kötődő fogalmazási feladatok anyanyelvi érettségibe való integrálása jó lehetőség volna a diákok pragmatikus műveltségi készségeinek elsajátításához. *Molnár* (2002) egy nagyszabású, az iskola által közvetített műveltséget vizsgáló kutatás részeként végzett felmérést szegedi 7. és 11. osztályos diákok körében. A két korcsoport között csekély mértékű fejlődés volt kimutatható.

A magyar felnőtt lakosság anyanyelvi műveltségi készségeit *Terestyéni* (1987, 1996a) vizsgálta, valamint Magyarország résztvevője volt egy nemzetközi OECD vizsgálatnak ugyanezzel a témával kapcsolatban (*Vári és mtsai*, 2001). *Terestyéni* kutatásai arra mutattak rá, hogy a magyar társadalom jelentős részének ellenérzései vannak az írásbeliséggel szemben, és arra is, hogy a funkcionális analfabétizmus valós probléma Magyarországon. A nemzetközi tanulmány szerint pedig a magyar lakosság körülbelül 60–80 százaléka nem rendelkezik a mindennapi élethez szükséges írásbeliségi szinttel.

A magyar diákok anyanyelvi olvasási készségei sem jobbak a felnőttekénél. Az 1986-tól kezdődött Monitor elnevezésű, olvasási készségeket vizsgáló felméréssorozat tíz éven át egyre romló teljesítményeket mutatott, ami 1995 óta egyenletesen stagnál (Halász és Lannert, 2000). A PISA 2000 nemzetközi felmérés (Vári és mtsai, 2002) a magyar 15 éves diákok olvasási teljesítményét vizsgálva azt találta, hogy a magyar diákok 48 százaléka a megfelelő írásbeliségi szint hiánya miatt nem képes új információk elsajátítására.

A magyar lakosság angol nyelvtudásáról Terestyéni (1996b) végzett reprezentatív felmérést, amely nagyon lassú növekedést mutatott az angolul érteni és magát megértetni tudó emberek számában a tíz évvel korábbi adatokhoz képest. Csapó (2001) 6., 8. és 10. osztályos diákok angol nyelvtudását mérte fel országos reprezentatív mintán. Eszerint a diákok íráskészsége volt a leggyengébb nyelvi készség, továbbá minél magasabb volt az anya végzettsége, annál jobb volt a diák teljesítménye. Bukta és Nikolov (2002) 7. és 11. osztályos diákok angol nyelvtudását mérte szegedi diákok körében két feladatlap, egy hagyományos nyelvtan- és szókincsközpontú, és egy kommunikatív olvasás- és írásfeladatokat tartalmazó teszt segítségével. Az előbbi feladatlapon a diákok jobb eredményeket értek el. A levélírás feladat minden vizsgált iskolatípusban nagy gondot okozott.

Az angol nyelvórákon zajló folyamatokról Nikolov (1999) számol be alacsony presztízsű iskolák körében végzett nem reprezentatív osztálytermi kutatás alapján. A leggyakrabban alkalmazott írásfeladatok mechanikus jellegűek voltak: tábláról való másolás, fordítás és szövegkitöltéses gyakorlatok. Az íráskészség fejlesztése a második legelhangoltabb területe az angol nyelv oktatásának. Az olvasástanítás leggyakoribb technikája a hangos olvasás volt, amit gyakran egészítettek ki mondatról mondatra való fordítással is. A megkérdezett 25 órai tevékenység közül a fogalmazásírás volt a második legritkábban alkalmazott tevékenység a 6. osztályban és a negyedik legritkább a 10. évfolyamon (Nikolov, 2003). A fenti kutatási eredmények (Nikolov, 1999, 2003; Bukta és Nikolov, 2002) mind azt mutatják, hogy az olvasást és írást nagy hangsúllyal kezelő kommunikatív szemlélet a tanítás gyakorlatában nem kap megfelelő figyelmet.

Mindent egybevetve az állapítható meg, hogy a magyar diákok anyanyelvi és idegen nyelvi műveltségi háttere nem megfelelő színvonalú, aminek az egyik legfontosabb oka az írásktatás háttérbe szorulása mind az anyanyelvi, mind pedig az angol nyelvi képzés során.

Kutatási kérdések

- 1) Milyen összefüggések fedezhetők fel a diákok magyar és angol nyelvű esszéinek minősége és angol nyelvtudásuk között?
- 2) Milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg a diákok magyar és angol nyelvű esszéinek diskurzusszerkezetében?
- 3) Milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg a diákok magyar és angol nyelvű esszéinek témastruktúrájában?

- 4) Milyen írásstratégiákat (írásfolyamatok) alkalmaztak a diákok a magyar és az angol nyelvű feladat megoldása során?
- 5) Milyen anyanyelvi és angol nyelvi műveltségi háttérrel rendelkeznek a diákok?
- 6) Milyen módon járultak hozzá az alábbi tényezők a diákok angol nyelvű esszéiben alkalmazott retorikai struktúrákhoz?
 - az anyanyelvi esszék retorikai struktúrái;
 - a diákok angol nyelvtudása;
 - a diákok angol és magyar nyelvi íráskészsége;
 - a diákok angol és magyar nyelvi írásfolyamatai;
 - a diákok angol és magyar nyelvi műveltségi háttere.

A 6. kérdés megválaszolásához három kiválasztott diák magyar és angol adatait hasonlítottuk össze kvalitatív módon, mert a résztvevők kis létszáma nem tette lehetővé statisztikai elemzések végrehajtását a teljes korpuszon.

A kutatás módszerei

A kutatás lebonyolítását megelőzően megtörtént az összes mérőeszköz kismintás kipróbálása. Öt 19 éves elsőéves főiskolai hallgató oldotta meg az angol feladatot és töltötte ki a kérdőíveket, míg négy diák a magyar feladatot írta meg és töltötte ki a vonatkozó kérdőíveket. Az előtesztelés alapján a feladatok, a megoldásukra tervezett idő és a témastruktúra-elemzés módszere jónak bizonyult, az értékelési skálákon és a kérdőíveken csekély, míg a diskurzusszerkezet-elemzési módszeren jelentős változtatásokat kellett végrehajtani (részletesebben lásd *Kiszely, 2003*).

Harminc 17–18 éves diák írta meg angol és magyar nyelven egyaránt a fogalmazásokat és töltötte ki a kérdőíveket. A kutatás időpontjában mindannyian egy vidéki nagyváros jó felvételi eredményekkel jellemezhető gimnáziumának (*Halász és Lannert, 2000*) 11. osztályos tanulói voltak. A harminc diák két különböző osztályba járt, két angol és két magyar szakos tanár tanította őket. A diákok közül 18-an 8–10 éve tanultak angolul, míg a többiek 3–5 éve.

A diákoknak két különböző témájú, de más szempontokból nagyon hasonló fogalmazási feladatot kellett megoldaniuk. Az angol feladatban arról kellett érvelő esszét készíteni, hogy a kevés iskolai munkát igénylő, inkább az otthoni, Internettel segített oktatás megfelelő tanulási módszer-e, míg a magyar feladatban figyelőkamerák iskolákba történő beszerelése mellett vagy ellen kellett érvelniük. Mindkét feladat során egy diákmagazinban megjelent szövegre kellett reagálniuk írásban és mindkettőhöz négy irányítási szempont csatlakozott. Az első arra utasította a diákokat, hogy fejtssék ki világosan álláspontjukat a kérdéssel kapcsolatban, a második alapján az adott téma két előnyét kellett leírni, a harmadik alapján pedig két hátrányát. Az utolsó irányítási szempont szerint eredményüket kellett kifejezniük azzal kapcsolatban, hogy saját iskolájuk bevezeti-e a módszert vagy sem.

Az esszék értékelése

Az esszék értékelése analitikus skála alapján történt, amely öt kritériumot tartalmazott. A kommunikatív cél megvalósulása és a szerkezet maximálisan hat pontot ért, a nyelvtan és szókincs ötöt, míg a központozás és helyesírás összesen kettőt. Az előtesztelés eredményeinek alapján az egyes kritériumokhoz tartozó deskriptorok a két nyelv esszéinek értékelésénél minimális eltérésekkel ugyanazok voltak. A négy értékelő számára tartott képzés és a kipróbálás során szerzett tapasztalatok megbeszélését követően az angol nyelvű esszéket két magyar anyanyelvű angol szakos nyelvtanár, míg a magyar esszéket két magyar nyelv és irodalom szakos tanár értékelte egymástól függetlenül.

A diákok általános angol nyelvtudásának méréséhez nem készült mérőeszköz, mert rendelkezésünkre álltak egy külső teljesítménymérés eredményei: mind a harminc diák sikeresen letette az Idegennyelvi Továbbképző Központ (ITK) középfokú angol nyelvvizsgáját, ezért az itt elért eredményeik szolgáltak nyelvtudásuk megállapítására.

A szövegnyelvészeti elemzés egy szövegszerkezet-központú és egy mondatközpontú eszköz segítségével történt. Az első *Tirkkonen-Condit* (1985) diskurzusszerkezet-elemzés módszerének – az előtesztelési eredmények alapján történt – általunk továbbfejlesztett változata volt, míg a második *Lauttamatti* (1987) témastruktúra-elemzés módszere volt.

A diskurzusszerkezet-elemzés kiindulópontja az volt, hogy az argumentatív esszék létrehozása kognitív problémamegoldó tevékenység, amelynek során az író célja az olvasó meggyőzése egy adott álláspont helyességéről, azaz az olvasó eredeti álláspontjának megváltoztatása. A kipróbálás tapasztalatai alapján a következő szerkezeti-retorikai kategóriákat alkottam meg *Tirkkonen-Condit* (1985) elemzését kiegészítve (kiemelve szerepelnek *Tirkkonen-Condit* eredeti kategóriái):

- Bevezetés: A témához nyújt háttérrel, illetve a diákok cikkekre adott reakcióit tartalmazza.
- Tételmondat: Az író álláspontja.
- Tételújrafogalmazás: Az író álláspontjának megismétlése az esszé egy későbbi pontján.
- Tételmódosítás: Az író álláspontjának a Tételmondathoz viszonyított megváltoztatása.
- Klasszikus *situáció*: Az író által feltételezett olvasói álláspont, amelyet az író meg akar változtatni. Más szavakkal: az író álláspontjával szembeni érvek. Akkor alkalmazunk, amikor az író világosan kifejtette az álláspontját.
- Érv *situáció*: Egy álláspont melletti érvek felsorakoztatása, amelyet akkor alkalmazunk, amikor az író nem fejtette ki világosan az álláspontját.
- Ellenérv *situáció*: Egy álláspont elleni érvek felsorakoztatása, amelyet akkor alkalmazunk, amikor az író nem fejtette ki világosan az álláspontját.
- *Probléma*: Az író érvei az olvasó meggyőzésére.
- *Megoldás*: Javaslat a cikkben felvázolt *situáció* megoldására.
- *Értékelés*: A megoldás negatív vagy pozitív értékelése.
- *Befejezés*: A levél záróformulái, amelyek nem tartoznak közvetlenül az érveléshez.

A témastruktúra-elemzés azon alapult, hogy egy szöveg mondatainak témái és a teljes szöveg témája szemantikailag összefüggésben lévő egységek, amely összefüggések hozzák létre a szöveg koherenciáját. Ennek értelmében a fogalmazások mondataiban szereplő témaalanyokat kellett megkeresni és a köztük lévő progressziófajtaikat megállapítani. *Lauttamatti* (1987) alapján a következő progressziófajtaikat különböztettem meg a fogalmazásokban:

- Szekvenciális progresszió: Az előző mondat témája a következő mondat témája; az egymást követő mondatok témája teljesen különböző.
- Párhuzamos progresszió: Az egymást követő mondatok témája ugyanaz.
- Bővített párhuzamos progresszió: Két mondat témája ugyanaz, de e két mondat közé beékelődik legalább egy szekvenciális progresszió.

Ezeken kívül a témamélységet – a különböző témák számát – is megállapítottuk minden szövegben. A megbízhatóság fenntartása érdekében mindkét elemzést egy-egy második értékelő bevonásával végeztük. Az adatok elemzése három szinten történt: a teljes angol és magyar korpusz, a tíz legjobb angol és magyar esszé és a tíz leggyengébb angol és magyar esszé összevetése történt meg.

Diákkérdőívek

Minden diák összesen négy kérdőívet töltött ki, kettőt az angol, kettőt pedig a magyar fogalmazás elkészítése után. Az első kérdőív mindig az adott fogalmazás megírásának folyamatával kapcsolatban tett fel kérdéseket, azaz a diákok angol és magyar nyelvi írástratégiáit tárta fel. A második kérdőív pedig a diákok angol, illetve magyar műveltségi háttéréről szólt.

Az írásfolyamatokról szóló kérdőívek kérdései három téma köré csoportosíthatóak: mit tettek a diákok az írás előkészítési, tényleges és átírási/editálási szakaszában. Ezt egészítette ki még néhány kérdés arról, hogy az elkészült fogalmazásukat hogyan értékelték, illetve melyek voltak a legfőbb nehézségeik az esszéírás során.

A diákok műveltségi háttéréről szóló kérdőívek fókuszában a fogalmazásírás-tanulás állt. Ezen kívül a diákok önkéntes magyar és angol nyelvi írás- és olvasástevékenységeire is vonatkoztak kérdések. Az angolra vonatkozó kérdőívben szerepeltek továbbá a diákok angol nyelvtanulásáról szóló kérdések is.

A diákkérdőívek elemzése a szövegtani elemzéshez hasonlóan szintén három szinten történt: az összes angol és magyar kérdőív, a tíz angolul és magyarul legjobban író diák kérdőívei és a tíz angolul és magyarul leggyengébben író diák kérdőívei kerültek összehasonlításra.

Tanári kérdőívek

A diákokon kívül az őket tanító két-két angol, valamint magyar nyelv és irodalom szakos tanár is kitöltött egy kérdőívet, amelyben általános kérdéseken kívül fogalmazás-tanítási és esszéértékelési gyakorlatukról szóló kérdésekre válaszoltak. A tanári kérdőívek eredményeit az összes kérdőív kiértékelésekor elemeztük.

A kutatás menete

A diákok 2003. május 8-án írták az egyik esszét és töltötték ki a vonatkozó kérdőívet, és május 15-én a másikat, mindkét alkalommal egy 90 perces angol nyelvórán. A megíratás során a csoportfeleléses módszert alkalmaztuk: 12 diák az első héten az angol fogalmazást írta, a másodikon pedig a magyart, míg a többi 18 diák az első héten a magyar esszét írta, a másodikon pedig az angolt.

Mindkét esszé megírására 45 perc állt a diákok rendelkezésére. Ezt követően kitöltötték az adott fogalmazáshoz kapcsolódó írásstratégiáikról és műveltségi háttérükről szóló két kérdőívet, ami 20 percet vett igénybe. A diákokat tanító két angol és két magyar tanár 2003. júniusában kapta kézhez a kérdőívet, és egy héten belül mindegyikük kitöltve adta vissza.

Eredmények

A diákok szignifikánsan jobb minőségű esszéket írtak az anyanyelvükön, mint angolul ($t=5,76$, $df=29$, $p<0,001$), de az anyanyelven és az angol nyelven írott fogalmazások minősége között szignifikáns a korreláció (Cronbach $\alpha=0,45$; $p<0,01$). Az angol nyelvű esszék minősége és a diákok angol nyelvtudása között szintén szignifikáns összefüggés volt kimutatható, de nem olyan szoros, mint a két esszécsoporthoz tartozó minősége között (Cronbach $\alpha=0,35$; $p<0,05$). Ezek az adatok megerősítik *Zamel* (1983) eredményeit, aki szerint a nyelvtudás fontos, de nem a legfontosabb magyarázó tényezője az idegen nyelvű írás minőségének. Megerősítik továbbá *Krapels* (1990) véleményét is, amely szerint létezik egy nyelvektől független univerzális fogalmazási kompetencia.

A két esszécsoporthoz tartozó diskurzusszerkezete hasonló jegyeket mutat (1. táblázat). Annak ellenére, hogy Tételmondat, Tétel-újrafogalmazás, Tételmódosítás és Klasszikus szituáció több angol, míg Befejezés több magyar esszében fordult elő, csupán egy jelentős különbség volt a két alkorpusz között: az angol fogalmazásokban a diákok az érvek és az ellenérvek megvitatására körülbelül egyenlő teret szenteltek (26% és 29%), a magyar esszéikben az érvek dominánsan nagyobb teret foglaltak el (37% és 18%). Ennek oka az lehet, hogy az angol esszét kontrolláltabb formában írták meg a diákok: jobban koncentráltak az összes irányítási szempont írásukba való integrálására, mint magyar esszé írása során, ahol a mondanivalójuk volt az elsődleges szempont.

A Tételmondat mindkét alkorpuszban az esszék elején szerepelt: az angol fogalmazásokban átlagosan a hatodik, míg a magyar esszéikben a negyedik mondatként. Ebből tehát az következik, hogy a magyar diákok képesek a fogalmazásuk elején kinyilvánítani álláspontjukat, ha a feladat pontosan meg van határozva. Jó néhány kontrasztív retorikai tanulmány (lásd *Kaplan*, 1966; *Cho*, 1999) szerint ezt az angolszász retorikai jellegzeteséget nehezen sajátítják el az angolul tanulók. Jelen kutatásunk ezt cáfolja, és amellyel foglalkozunk állást, hogy pontos és részletes feladatállítással ezek az elvárások betarthatóak.

1. táblázat. A diskurzusszerkezet elemei a két esszécsoporthoz

A diskurzusszerkezet elemei	Angol esszék		Magyar esszék	
	Darab	(%)	Darab	(%)
Mondatok	557		484	
Bevezetés	85	15	58	12
Tételmondat	31	6	27	6
Tétel-újrafogalmazás	15	3	7	1
Tételmódosítás	11	2	0	0
Klasszikus szituáció	160	29	85	18
Érv szituáció	12	2	28	6
Ellenérv szituáció	29	5	27	6
Probléma	146	26	177	37
Megoldás	37	7	43	9
Értékelés	20	4	16	3
Befejezés	11	2	16	3

A diskurzusszerkezetek a vizsgált diákok írásaiban transzferálódtak. Ennek oka, hogy ezek nyelvtől független univerzális intuitív kognitív sémák, amelyek hasonlóságát még a két feladathoz csatolt hasonló irányítási szempontok is elősegítették.

2. táblázat. Mondatok, témamélység és progressziófajták

Változók	Angol esszék		Magyar esszék	
	Darab	(%)	Darab	(%)
Mondatok	717		584	
Témamélység	345	48	323	55
Szekvenciális progresszió	348	48	313	53
Párhuzamos progresszió	115	16	83	14
Bővített párhuzamos progresszió	180	25	145	24

A 2. táblázat a témastruktúra-elemzés eredményeit mutatja. A jobb minőségű magyar és a gyengébb színvonalú angol esszék között olyan mértékű különbségek adódtak, amelyeket más kutatások (lásd Károly, 1997; Harama és Anthony, 1999) azonos nyelven íródott jó és gyenge fogalmazások között mutattak ki. Ebből arra következtethetünk, hogy az anyanyelvi és angol nyelvű témastruktúra különbségei az esszék minőségével függenek össze. Bővített párhuzamos progressziót mindkét alkorpuszban körülbelül azonos arányban alkalmaztak a diákok. Ennek magyarázata lehet, hogy a magyarul jó írók-

nak számító diákok úgy érezték, hogy egy másik nyelven íródott jó esszé jellemzője a szövegben korábban említett témához való visszatérés. A nyelvtől független diskurzusszerkezetekkel ellentétben a témastruktúrák elsősorban a diákok nyelvtudásának szintjével állnak összefüggésben, ezért nem beszélhetünk az anyanyelvnek az idegen nyelvre való transzferhatásáról.

A fogalmazásírás folyamatával kapcsolatos kérdőívek alapján a diákok a magyar fogalmazás megírása előtt időt szakítottak tervezésre, de egyikük sem készített jegyzeteket. A magyar esszé megírása során minden eszükbe jutó dolgot leírtak, és kevesebbet hezitáltak. A legfontosabb szempont, amit az írás során függetlenül a nyelvtől figyelembe vettek a tartalom volt. A diákok egyharmada egyik nyelven sem ellenőrizte, amit írt. Akik ellenőrizték, a legnagyobb figyelmet mindkét nyelven a tartalomra fordították. Az ellenőrzés során a magyar esszéknél a szókincs volt fontos, az angol esszéknél pedig a nyelvtan, a helyesírás és a szerkezet.

A magyar és angol nyelvű írásfolyamatok hasonlóságai tovább erősítik azt a tételt, amit a magyar és angol nyelvű esszék minősége közötti korrelációk és diskurzusszerkezet is mutattak, miszerint a fogalmazási folyamatnak vannak nyelvtől független általános sajátosságai. Az írásfolyamat különbségei azonban *Raimes* (1987) eredményeit támasztják alá, amelyek szerint az anyanyelvi és az idegen nyelvi írásfolyamatok különböznek egymástól.

A műveltségi háttérrel kapcsolatos kérdőívek alapján a diákok magyar és angol nyelvű fogalmazástanulása hasonlóságokat és különbségeket is mutatott. Angolul több esszét kellett írniuk, mint magyarul, de a tanórán több magyar fogalmazást írtak, mint angolt. A leggyakoribb szövegtípusok, amiket angolul kellett írniuk, az informális levél és a véleménykifejtő esszé volt, míg magyarul elsősorban irodalmi tanulmányaikhoz kapcsolódó esszéket és formális leveleket írtak. Angolórán változatosabb témákkal foglalkoztak, és változatosabb technikákkal tanították őket írni, mint magyarul. Ritkán kellett újraírni fogalmazásaikat. A magyar esszék értékelése során a tanárok több szempontot vettek figyelembe. A magyar esszék esetében a tartalom, míg a nyelvtan és a helyesírás az angol esszék értékelésénél volt hangsúlyosabb. A tanárok hibafeltüntetési módszereiben nem volt számottevő különbség. A fogalmazásokhoz fűzött kommentárjaikban mindegyik tanár kiemelte a pozitív vonásokat is, de az angoltanárok főleg a nyelvtant, a magyartanárok a tartalmat helyezték előtérbe. A diákok önkéntes alapon magyarul többet olvastak és írtak, mint angolul, de magyarul minőséginek nem nevezhető írásműveket hoztak létre, illetve olvastak. A leggyakoribb írásfajta a listakészítés, a leggyakoribb olvasmányaik bulvárlapok és női magazinok voltak.

A három kiválasztott eset tanulmányozása során nem találtunk szabályszerű összefüggéseket a 6. kutatási kérdésben megfogalmazott (lásd fent) tényezők között. Ezek a kapcsolatok minden diák esetében más és más eredményt mutattak. Az első kiválasztott diák esetében a különböző anyanyelvi és angol nyelvi írásfolyamatok, és a különböző műveltségi háttér különböző diskurzus-, és témastruktúrájú, de egyformán magas színvonalú esszéket eredményeztek. A második esettanulmányban a hasonló írásfolyamatok és a különböző műveltségi háttér eltérő diskurzus-, és témastruktúrájú, és nagyon különböző színvonalú esszéket eredményeztek. A harmadik diák hasonló írásfolyamatokkal és

különböző műveltségi háttérrel különböző diskurzus-, de hasonló témaszerkezetű, egyformán alacsony színvonalú fogalmazásokat írt.

Az egész korpuszt figyelembe véve az angol esszék minősége a magyar esszék minőségével szorosabb kapcsolatban van, mint a diákok angol nyelvtudásával. Ebből és a retorikai szerkezettel kapcsolatos eredményekből arra a következtetésre lehet jutni, hogy a diákok általános íráskészsége és az általuk preferált diskurzusszerkezet transzferálódik, mivel ezek hasonlóak egymáshoz, míg ezzel ellentétben a koherencia-mintázatok, azaz a témastruktúra, nem. Az anyanyelvi transzferhatásoknál fontos kérdés, hogy van-e olyan nyelvtudási küszöbszint, amely felett a transzfer jóval könnyebben megy végbe, mint alatta. Az esszék kommentárjaira és értékelésére vonatkozó adatok arra utalnak, hogy létezik ez a küszöbszint, amely szükséges ahhoz, hogy az angol esszék megítélésében is, hasonlóan a magyarhoz, a globális kérdések (pl. tartalom és szerkezet) játsszák a legfontosabb szerepet. Jelen kutatás eredményei alapján megkockáztatható az a kijelentés, hogy a vizsgált diákok esetében a különböző szövegszerkezeti jellegzetességek transzferálódásához különböző küszöbszintek léteznek: a diskurzusszerkezetek transzferálódásához ez a szint alacsonyabban, míg a témastruktúrákéhoz magasabban van.

Összegzés

Jelen tanulmány kontrasztív retorikai irányultságú, amely *Horváth* (2001) javaslatát felvállalva, azt a célt tűzte maga elé, hogy magyar anyanyelvű diákok két különböző nyelven íródott fogalmazásait, írásfolyamatait és műveltségi háttérét hasonlíttja össze, azaz kombinálja az írás produktumának, folyamatának és társadalmi háttérének vizsgálatát.

A kutatás eredményei jól hasznosíthatóak mind az anyanyelvi, mind pedig az angol nyelvi íráspedagógiai gyakorlatban. Felhívhatja a tanárok figyelmét a diákok által preferált retorikai és koherencia-mintákra, írásstratégiákra és műveltségi háttérükre, és lehetőséget adhat az információk alkalmazására mindennapi tanítási gyakorlatukban. A gyengébb minőségű angol nyelvű fogalmazások témastruktúrája jelentősen különbözött a jobb minőségű magyar esszék témastruktúrájától, ami arra utal, hogy a koherenciával kapcsolatos feladatoknak nagyobb hangsúlyt kell kapniuk a nyelvórákon. A magyar nyelv és irodalom tanárok azt a következtetést vonhatják le az eredményekből, hogy gyakrabban kellene fogalmazási feladatokat készíttetniük diákjaikkal. A kutatás arra is rávilágított, hogy a minél pontosabb és világosabb feladatállítás fontos előfeltétele annak, hogy a diákok a célközönség által elvárt retorikai szerkezeteket alkalmazzák.

A kontrasztív retorikai orientációjú kutatásokban a 60 esszéből álló korpusz nagyon számít, mégsem reprezentatív mintája a 11. osztályos gimnáziumi tanulóknak. Ebből következik, hogy az eredmények nem általánosíthatóak és statisztikai elemzéseknek sem vethetők alá. A diákok nyelvtudásának méréséhez nem dolgoztunk ki önálló eszközt, amely részletesebb és megbízhatóbb információkkal szolgálhatott volna a diákok angol nyelvtudásáról. Az írásfolyamatok feltárásához egyéb kutatási eszközöket, például a hangos gondolkodtatásos protokoll-elemzést is lehetett volna használni, amely további részleteket tárhat fel a kérdőíves módszer mellett. Szintén hiányoznak a kutatási módsze-

rek közül diákokkal és tanárokkal folytatott strukturált interjúk és osztálytermi megfigyelések, amelyek a diákok műveltségi háttéréről nyújthattak volna további információkat. Az esszék értékeléséből és a szövegnyelvészeti elemzésekből nem lehetett kizárni a szubjektív elemeket.

A kutatást számos irányban lehet folytatni. Különálló esettanulmányokként össze lehet vetni mind a 30 diák anyanyelvi és idegen nyelvi esszéinek minőségét, retorikai struktúráját, illetve a diákok írásfolyamatait és műveltségi háttérét. Meg lehet vizsgálni, hogy a csoportfeleléses anyaggyűjtési módszer milyen hatásokat gyakorolt a diákok esszéinek minőségére. Egyéb szövegnyelvészeti elemzési eljárások is végrehajthatóak a korpuszon. Meg lehet vizsgálni a kötőszavak használatának gyakoriságát, a deduktív és induktív érvelés alkalmazásának gyakoriságát és minőségét, vagy a tézist igazoló bizonyítékok fajtáit. Számítógépes szövegelemzési eljárások segítségével konkordancia-vizsgálatok is végezhetőek, amelyek még mélyebben tárnák fel az írások sajátosságait. A korpusz lehetőséget nyújt az azonos nyelven íródott jó és gyenge minőségű esszék szövegszerkezeti szempontú összehasonlítására is. A küszöbszint-hipotézis további igazolásához olyan diákok fogalmazásait is lehetne elemezni, akik angol nyelvtudása magasabb színvonalú, mint a jelen kutatásban résztvevőké. A kutatás mintát nyújthat továbbá egy reprezentatív középiskolás diákkorpusz összeállítására is, amely a diákok magyar és angol nyelven íródott esszéit tartalmazza. Ezt ki lehet egészíteni írásfolyamataikra és műveltségi háttérükre vonatkozó kérdőívekkel, amelyek statisztikai elemzéseket, és az írásminőségre illetve a retorikai szerkezetekre ható tényezők pontos feltárását tennék lehetővé. Ezáltal lehetőség nyílna arra, hogy mind a magyar nyelv, mind az angol nyelv középiskolai tanárai empirikus kutatási adatokra támaszkodva tervezhetnék íráskészség-fejlesztő óráikat, reális elvárásokat alakíthatnának ki a diákok íráskészségével kapcsolatban, hiszen a diákok valós problémáiból és igényeiből indulhatnának ki. Egy longitudinális vizsgálat is szükséges lenne, amely során ugyanannak a diákcsoporthoz az anyanyelvi és angol nyelvi íráskészségének és esszészervezeteinek változásait lehetne nyomon követni és elemezni. Jelen tanulmány a fent említett kutatásokhoz jelenthet kiindulási alapot.

Irodalom

- Alderson, J. C., Clapham, C. és Wall, D. (1995): *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson, J. C. és Banerjee, J. (2002): Language testing and assessment (Part 2). *Language Teaching*, **35**. 2. sz. 79–113.
- Bereiter, C. és Scardamalia, M. (1987): *The psychology of written composition*. L. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Bickner, R. és Peyasantiwong, P. (1988): Cultural variation in reflective writing. In: Purves, A. (szerk.): *Writing across languages and cultures*. Sage, London and Newbury Park, CA. 160–174.
- Brown, H. D. (1994): *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Prentice-Hall Regents, New Jersey.
- Bukta Katalin és Nikolov Marianne (2002): Nyelvtanítás és hasznos nyelvtudás: Az angol mint idegen nyelv. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 169–192.

Magyar és angol nyelvű fogalmazások retorikai szerkezete: Összefüggések, magyarázatok és pedagógiai implikációk

- Carson, J. E., Carrell, P. L., Silberstein, S., Kroll, B. és Kuehn, P. A. (1990): Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*, 24. 2. sz. 245–266.
- Cho, J. H. (1999): *A study of contrastive rhetoric between East Asian and North American cultures as demonstrated through student expository essays from Korea and the United States*. Kiadatlan doktori értekezés. Graduate College of Bowling Green State University.
<http://faculty.fullerton.edu/jcho/dissertation.htm>, 2002. október 30.
- Connor, U. (1987): Argumentative patterns in student essays: Cross-cultural differences. In: Connor, U. és Kaplan, R. B. (szerk.): *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Addison-Wesley, England and Reading, Wokingham, MA. 57–71.
- Connor, U. (1996): *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Connor, U. és Lauer, J. (1988): Cross-cultural variation in persuasive student writing. In: Purves, A. (szerk.): *Writing across languages and cultures*. Sage, London and Newbury Park, CA. 138–159.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11. 8. sz. 25–35.
- Cummins, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: Office of Bilingual Bicultural Education (szerk.): *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles. 3–49.
- Flower, L. és Hayes, J. (1980): Identifying the organisation of writing processes. In: Gregg, L. és Steinberg, E. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale. 31–50.
- Flower, L. és Hayes, J. (1981): A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32. 365–387.
- Friedlander, A. (1990): Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press, Cambridge. 109–125.
- Grabe, W. és Kaplan, R. B. (1996): *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Longman, London.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hamp-Lyons, L. (1990): Second language writing: Assessment issues. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press, Cambridge. 69–87.
- Hamp-Lyons, L. és Kroll, B. (1996): Issues in ESL writing assessment: An overview. *College ESL*, 6. 1. sz. 52–72.
- Harama, H. és Anthony, R. (1999): Topical structure development in academic English. In: Gibbons, S. és Liedtke, W. W. (szerk.): *Connections '99*. Faculty of Education, University of Victoria, Victoria, British Columbia. 112–119.
- Hirose, K. és Sasaki, M. (1994): Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 3. 3. sz. 203–229.
- Horváth József (2001): *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Horváth Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép: Mérés – értékelés – vizsga 4. Középiskolai tantárgyi feladatbankok*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kádár-Fülöp, J. (1988): Culture, writing and curriculum. In: Purves, A. (szerk.): *Writing across languages and cultures*. Sage, London and Newbury Park, CA. 25–50.
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek?* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kaplan, R. B. (1966): Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16. 1–20.

- Károly Krisztina (1997): Témaprogresszió érvelő esszék bevezetésében: Empirikus tanulmány. In: Polyák Ildikó (szerk.): *Hetedik országos alkalmazott nyelvészeti konferencia. II. kötet*. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest. 215–220.
- Kiszely Zoltán (2003): *Students' writings in L1 Hungarian and L2 English: Rhetorical patterns, writing processes and literacy backgrounds*. Kiadatlan doktori értekezés, Pécs.
- Krapels, A. R. (1990): An overview of second language writing process research. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom* Cambridge University Press, Cambridge. 37–56.
- Lautamatti, L. (1987): Observations on the development of the topic of simplified discourse. In: Connor, U. és Kaplan, R. B. (szerk.): *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Addison-Wesley, England and Reading, Wokingham, MA. 87–114.
- Liebman, J. D. (1992): Toward a new contrastive rhetoric: Differences between Arabic and Japanese rhetorical instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1. 2. sz. 141–165.
- Matsuda, P. K. (1997): Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 6. 1. sz. 45–60.
- Matsuda, P. K. (2001): Teaching second language writing in context. NNETESOL, November 17, 2001. <http://pubpages.unh.edu/~pmatsuda/handouts/NNETESOL2001.pdf>, 2003. május 9.
- Mohan, B. A. és Lo, W. (1985): Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors. *TESOL Quarterly*, 19. 3. sz. 515–534.
- Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 193–216.
- Nikolov Marianne (1999): Classroom observation project. In: Fekete Hajnal, Major Éva és Nikolov Marianne (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. British Council Hungary, Budapest. 221–245.
- Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 3. sz. 46–57.
- Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Raimes, A. (1983): Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In: Freedman, A., Pringle, I. és Yalden, J. (szerk.): *Learning to write: First language/second language*. Longman, London and New York. 258–272.
- Raimes, A. (1987): Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers. *Language Learning*, 37. 439–468.
- Sasaki, M. és Hirose, K. (1999): Development of an analytic rating scale for Japanese L1 writing. *Language Testing*, 16. 4. sz. 457–478.
- Silva, T. (1990): Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press, Cambridge. 11–23.
- Silva, T. (1993): Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27. 4. sz. 657–677.
- Terestyéni Tamás (1987): Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége. *Jel-Kép*, 7. 4. sz. 43–53.
- Terestyéni Tamás (1996a): Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom: Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára barátaitól, kollégáitól, tanítványaitól. 1. kötet*. JPTE PSZM Projekt Programiroda, Pécs. 289–298.
- Terestyéni Tamás (1996b): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, 2. 3. sz. 3–16.
- Tirkkonen-Condit, S. (1985): Argumentative text structure and translation. *Studia Philologica Jyväskyläensia*, 18. Kirjapaino Oy Sisasuomi, Jyväskylä, Finland.

Magyar és angol nyelvű fogalmazások retorikai szerkezete: Összefüggések, magyarázatok és pedagógiai
implikációk

- Vahapassi, A. (1988): The problem of selection of writing tasks in cross-cultural study. In: Purves, A. (szerk.): *Writing across languages and cultures*. Sage, London and Newbury Park, CA. 51–78.
- Vári Péter és mtsai (2001): Felnőtt írásbeliség-vizsgálat: Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra*, **11.** 5. sz. 3–20.
- Vári Péter és mtsai (2002): Gyorsjelentés a PISA vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 1. sz. 38–65.
- Woodall, B. R. (2002): Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, **11.** 1. sz. 7–28.
- Zamel, V. (1983): The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, **17.** 2. sz. 165–187.

Kiszely Zoltán

ABSTRACT

ZOLTÁN KISZELY: THE RHETORICAL ORGANISATION OF HUNGARIAN AND ENGLISH COMPOSITIONS: INTERRELATIONSHIPS, EXPLANATIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The principal aim of this article was to compare the organisation of 30 Hungarian secondary school students' L1 Hungarian and L2 English argumentative essays by applying discourse and topical structure analysis (DSA and TSA). This text linguistic research extended beyond the usual text-based contrastive rhetoric studies as it was complemented with a standardised essay assessment procedure and also with the exploration of students' L1 and L2 writing processes and literacy backgrounds. Furthermore, it was intended to provide tentative explanations to the interrelationships across these factors and to allow for drawing pedagogical implications. The findings of the DSA demonstrated that the students organised their essays in similar ways; the only significant difference across the two essay groups was that they employed much more arguments to prove their points in their Hungarian texts, whereas in English the arguments and the counterarguments were discussed in a more balanced way. In contrast, the TSA revealed that the coherence patterns of the two essay groups were very different. Students' writing processes showed some similarities and differences indicating that the composing process has both universal and specific characteristics. As far as their literacy background is concerned, the dominant text types these students had to write in English were informal letters and essays expressing their opinion on current issues, while in Hungarian literary essays and formal letters were in majority. In their commentaries, the students' teachers of English mainly referred to grammar, whereas their teachers of Hungarian commented principally on content. Naturally, students did more self-initiated writing and reading in Hungarian; however, in Hungarian the most frequent text type they wrote was lists and the most preferred texts they read were women's and tabloid magazines; therefore, they did not engage in quality literacy activities in their native language. The findings of this research may be useful for teaching both L1 and L2 writing for several reasons. First, the results can raise teachers' awareness on students' preferred rhetorical structures, their writing processes and literacy backgrounds. Second, on the basis of this research design teachers can carry out small-scale surveys on their own students' writing backgrounds. Third, the finding that the topical structures of the two essay groups were different can raise the awareness of teachers of English as a Foreign Language with regard to integrating more tasks on textual coherence into their teaching practice. Fourth, teachers of Hungarian Language and Literature may use more writing tasks in their classes. Fifth, the research project revealed that the more well-designed the writing task is, the more likely the students will apply the expected rhetorical organisation.

Magyar Pedagógia, **106**. Number 2. 129–146. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kiszely Zoltán, Kodolányi János Főiskola, H-8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.