

GONDOLATOK A KONTRASZTÍV RETORIKA VÁLTOZÓ PERSPEKTÍVÁIRÓL

MAGNUCZNÉ GODÓ ÁGNES

Miskolci Egyetem, Modern Filológiai Intézet,
Angol Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék

3515 Miskolc-Egyetemváros

agnesgodo@freemail.hu

Kivonat: Az angol nyelv egyre növekvő dominanciája a médiában, nemzetközi kommunikációban és tudományos életben újabb és újabb kérdéseket vet fel a nyelvhasználók, tanárok és kutatók számára az interkulturális kompetenciák természetéről. Ma már nyilvánvaló, hogy csupán az idegen nyelvi struktúrának az ismerete nem elég a sikeres üzenetközvetítéshez: szükség van egy szocio-pragmatikai ismeretrendszerre is, amely lehetővé teszi a nyelvhasználó számára annak megítélését, hogy az adott kommunikációs helyzetben milyen kulturális, pragmatikai, retorikai, és stílusbeli elvárásoknak kell megfelelnie. E pragmatikai és retorikai készségek tanulmányozása a célja a kontrasztív retorikának is, amely azt vizsgálja, hogyan nyilvánul meg a nyelvhasználók kulturális háttere és intellektuális hagyományrendszere írásbeli retorikájukban, és miben gyökereznek a különböző retorikai hagyományok közötti különbségek. Tanulmányom célja az, hogy a kontrasztív retorika történetén keresztül bemutassa, hogyan változott a sikeres írásbeli kommunikációhoz szükséges idegen nyelvi készségek megítélése, valamint az, hogy a legújabb irányzatok tükrében megvilágítsa az interkulturális retorikai kompetencia aspektusait és tanulmányozásának lehetőségeit.

Kulcsszavak: nyelvi és kulturális relativizmus, etnocentrizmus, demokratizálódás, interkulturális retorikai kompetencia, többszempontúság, etnografikus módszerek, tertium comparationis

Bevezetés

Az angol nyelv egyre növekvő dominanciája a médiában, nemzetközi kommunikációban és tudományos életben újabb és újabb kérdéseket vet fel a nyelvhasználók, tanárok és kutatók számára az interkulturális kompetenciák természetéről. Ma már nyilvánvaló, hogy csupán az idegen nyelvi struktúrának az ismerete nem elég a sikeres üzenetközvetítéshez: szükség van egy szocio-pragmatikai ismeretrendszerre is, amely lehetővé teszi a nyelvhasználó számára annak megítélését, hogy az adott kommunikációs helyzetben milyen kulturális, pragmatikai, retorikai, és stílusbeli elvárásoknak kell megfelelnie. Ezek a szempontok csaknem fontosabbak, mint a nyelvhelyesség. Ahogy Thomas (1983: 97) rámutat, hogy „míg a nyelvtani hibák azt árulják el, hogy a beszélő még nem birtokolja felsőfokon a nyelvet, a pragmatikai problémák rossz fényt vethetnek a személyiségére is”. Az interkulturális kompetencia pragmatikai és retorikai aspektusainak tanulmányozásához sok érdekes információval járul hozzá a kontrasztív retorika, amely azt vizsgálja, hogyan hat a nyelvhasználók kulturális háttere és intellektuális hagyományrendszere írásbeli retorikájukra, és miben gyökereznek az eltérő retorikai hagyományok közötti különbségek. Bár ez olyan tudományág, amelyet a 80-as évekig főleg az Egyesült Államokban műveltek, és elsődleges célja az amerikai egyetemeken tanuló nem angol ajkú diákok anyanyelvi retorikájának tanulmányozása és „kijavitása” volt, ma már sokkal szélesebb körben is felismerik a kontrasztív retorikai kutatásban rejlő lehetőségeket. A fokozott érdeklődést jól jelzi, hogy az elmúlt évben két összegző mű is megjelent ebben a témában (az egyik az Egyesült Államokban, Connor, Rozycky és Nagelhout szerkesztésében, a másik pedig

Monroy-Casas szerkesztésében Spanyolországban), amelyek újradefiniálják e terület profilját és kiterjesztik érdeklődési körét új nyelvek, hagyományok, kompetenciák és módszerek felé. Tanulmányommal szeretnék hozzájárulni e tudományág hazai megismertetéséhez. Bemutatom a kontrasztív retorika történetén keresztül, hogy hogyan változott a sikeres írásbeli kommunikációhoz szükséges idegen nyelvi készségek megítélése, valamint a legújabb irányzatok tükrében megvilágítom az interkulturális retorikai kompetencia különböző aspektusait és tanulmányozásának lehetőségeit.

1. Történelmi perspektívák

1.1. Robert Kaplan kulturális relativizmus elmélete és hatásai

1966-ban Robert Kaplan vetette fel először a kultúra-ügő retorikai különbségek gondolatát, amikor egyetemi tanárként azt kezdte vizsgálni, miért okoz nehézséget külföldi hallgatóinak az angolszász retorika elsajátítása. A whorfi nyelvi relativizmus elmélet mintájára megalkotta a kulturális relativizmus elméletét, amelyben azt állítja, hogy „minden nyelv a világ kész interpretációját nyújtja beszélőinek” (1966: 3), meghatározva ezzel a világ leírásának elfogadható sémáit is. A különböző nyelvi és kulturális háttérű beszélők alkalmazkodnak ezekhez a sémákhoz és értékekhez, így a retorika kultúráról kultúrára változik. Ennek alapján Kaplan úgy vélte, hogy az angolt idegen nyelvként (EFL) tanulókat saját anyanyelvük hátráltatja leginkább az angol nyelv retorikájának elsajátításában. Ez a gondolat nagy hatást gyakorolt a nyelvpedagógiára: ezután az EFL tanulókat már nem csupán a nyelvi hiányosságaik okán kezelte hátrányos helyzetűnek az angolszász nyelvpedagógia, hanem anyanyelvi retorikai hagyományaik miatt is, amelyek megakadályozzák őket a logikus (tehát lineáris) gondolat kifejtésben és az angol nyelvre jellemző lineáris diskurzusszerkesztésben. (Silva 1993-as cikke jól jellemzi az angolt idegen nyelvként tanulók írásprodukciónál kialakult lehangoló képet. Az összegzett kutatások szerint ezek az esszék mind tartalmilag, mind formailag és nyelvi alulmúlják az angolszász elvárásokat, illetve a anyanyelvű szerzők produkcióit). Így, támogatást találva a nyelvi determinizmus gondolat körében, a kutatók egyre inkább a *nyelvi különbségekre* fordították figyelmüket, és az EFL tanulók írásktatása az anyanyelvi stratégiák kitörlésére, valamint új, célnyelvi stratégiák kialakítására kezdett koncentrálni.

Az 1980-as évek kutatási témáit ennek megfelelően az írásproduktumokban olyan, szövegelemzési módszerekkel könnyen kimutatható retorikai jellegzetességek határozták meg, mint a *diskurzusprogresszió* és *szövegkohézió* különböző műfajú szövegekben (Connor és Johns (1990) szerkesztésében egy külön kötet is megjelent kohézió-tanulmányokból). A kontrasztív retorika meghatározó egyéniségei ekkor kezdték meg munkásságukat. Az amerikai Ulla Connor az érvelő szövegek retorikai szerkezetét (1987), valamint a szövegkohézió és koherencia elemeit (1984) vizsgálta angol anyanyelvű és EFL tanulók angol írásaiban. Az európai kutatási vonalat képviselő finn Sonja Tirkkonen-Condit (1987) finn és angol vezércikkeket tanulmányozott, míg az ausztrál Michael Clyne (1987) angol és német szerzők tudományos írásait, az angol John Hinds pedig angol, japán, kínai és koreai nyelvű írásokat vetett össze (1983, 1990). E vizsgálatok közös konklúziója az volt, hogy az angol anyanyelvű szerzők által képviselt lineáris vagy deduktív, tehát tézis-bizonyítás alapú retorikus struktúra a többi vizsgált nyelvre kevésbé jellemző, ezért e nyelvek beszélői nehezen tudják ezt a szerkesztési sémát reprodukálni.

Egy másik terület, ahol nyilvánvaló különbségek mutatkoztak, az *olvasó-orientálás* és az *olvasóval való kapcsolattartás* volt. Attól függően, hogy az író milyen

mértékben irányítja az olvasó figyelmét szövegbeli utalásokkal és formális szerkesztéssel, mennyire segíti a gondolatmenet megértését a kapcsolódások egyértelmű jelzésével, valamint a témák és konklúziók világos megfogalmazásával, Hinds (1987) „olvasóbarát” és „íróbarát” stílusokat különböztetett meg. Amíg az általa vizsgált szövegekben az olvasóbarát stílus angolszász követői fontosnak tartották, hogy a befogadó számára minél inkább megkönnyítsék az üzenet megértését, például átlátható szerkesztéssel, világos szövegbeli utalásokkal és egyértelmű cél- és véleménynyilvánítással, addig a japán, kínai és koreai szerzők írásaiban a cél és a konklúzió gyakran homályban maradt és a formális szerkesztés is kisebb szerepet kapott, ami az íróbarát stílus jellemzője. Angol és német tudományos írások összehasonlításával Clyne (1987) is megerősítette ezt a tendenciát. Rámutatott, hogy az olvasóbarát stílust elváró angolszász olvasók gyakran nehezen értelmezhetőnek találják a német szövegeket, mert azok kevesebb szövegbeli irányítást (pl. utalások, topik mondatok) tartalmaznak, és nem jelzik előre a szöveg tartalmát a bevezetőben. Connor (1987) az olvasóval való kapcsolattartás egy másik aspektusát, a „közönség-érzékenységet” vizsgálta, és nem talált érdemi különbséget az angol, az amerikai, a német és a finn tanulók írásai között, viszont egyértelmű pozitív összefüggést fedezett fel a közönség-érzékenység és a dolgozatok holisztikus értékelése között.

E kezdeti időszak kutatási eredményeinek hitelességét és későbbi megítélését nagyban rontotta a kritikus hang és *etnocentrikus hangvétel*, amely számos kutatási beszámolóra jellemző volt. Mint minden olyan tudományterületen, ahol a jelenségek minőségi tulajdonságait veszik górcső alá, a kontrasztív retorikában is szubjektív megítélés tárgya az összehasonlítás alapja és a sztenderdtől való eltérés értelmezése. A kultúrafüggő retorikai különbségek vizsgálata különösen érzékeny terület, mert a vizsgálat tárgyát gondaltsémák írásos reprezentációi alkotják, amelyekről az elemző – a szerzők megkérdezése nélkül – csupán valószínűsíthető ítéleteket alkothat. A gondolatok írásos megvalósulása a személyes kreativitás szférájába tartozik, ahol a különbségek taglalása könnyen átcsúszhat az egyéni intellektuális képességek vagy kulturális tradíciók leminősítésébe. Kubota (1999) „koloniális diskurzusnak” nevezte azt a tudományos írásokban megnyilvánuló hangot, amely valamely nyelvhez kapcsolódó nyelvi vagy kulturális hagyományt magasabb rendűnek tüntet fel másoknál. A magasabbrendűség gondolata itt az egzotikus, egyedi tulajdonságokkal rendelkező „másik” megjelenítéséből születik meg, amelyből aztán logikusan következik a domináns nyelvi kód elsajátításának szükségessége. Az etnocentrikus hang többféle ideológiai tartalmat is rejtethet. Sugallhatja egyrészt, hogy az angol lineáris szövegszerkesztési elvtől eltérő retorikai sémák kevésbé alkalmasak a gondolatok/érvek logikus kifejtésére. Hazen (1986: 232) például megkérdőjelezi, hogy a japán retorika képes-e egyáltalán a logikus gondolatszerkesztésre, Koch (idézi Hatim 1997: 52) szerint pedig egyenesen „gondolati homályosság és formai merevség” akadályozza az arab retorikát az üzenet világos közlésében). Másrészt, etnocentrikus hangvétel forrása az a népszerű gondolat is, hogy az angol nyelv a szabad gondolat és cselekvés eszközként válhat a politikai elnyomástól szenvedő társadalmakban. Jó példája ennek Kuhlman (1992: 139) beszámolója lengyelországi tanítási tapasztalatairól, amelyben ezt írja: „[A lengyel diákok] szabadabbnak érezték magukat, amikor angolul írtak. [...] Az angol nyelvű írás felszabadította őket a korlátok alól”. Idővel azonban sokan felismerték, hogy ez a „szabadság” viszont másfajta korlátokat szab a nyelvtanulók számára.

1.2. A kaplani elmélet kritikája és hatásai

Az egyre több területre kiterjedő kutatások megmutatták, hogy a kontrasztív retorikát és az angolszász nyelvpedagógiát sokáig meghatározó kaplani *kulturális relativizmus* elmélete több szempontból is támadható. Először is, módszertanilag hibás az a megközelítés, amelyen az elmélet alapul. Kaplan EFL tanulók angol nyelvű írását hasonlította össze az angol anyanyelvi sztenderddel, és ebből vont le következtetéseket a vizsgált hallgatók anyanyelvi retorikájára vonatkozólag. Az idegen nyelvű írás nagyban korlátozza az írók valós írói képességeinek bemutatásában, ráadásul, bár óhatatlanul befolyásolják anyanyelvi hagyományai, az író törekedhet arra, hogy megfeleljen az idegen nyelvi retorika feltételezett vagy tanult elvárásainak, így ezek az írások nem adhatnak megbízható képet a szerzők anyanyelvi háttéréről. Emellett, összehasonlító tanulmányában Kaplan az angol nyelvet és az angol nyelvű befogadók elvárásait mutatja be sztenderdként és minden más nyelvet ehhez hasonlít; egy ilyen perspektívából az EFL írás elkerülhetetlenül „hiányosnak”, „a normától eltérőnek” vagy „szabálytalannak” tűnik. Ez elfogadhatónak nyilvánított egy kritikus hangot az EFL írást elemző szakirodalomban, amely miatt az egész kaplani gondolatot sokan etnocentrikusnak minősítették. Másodsorban, a kaplani kulturális csoportosítás túlságosan elnagyolt és így elfedi a finomabb különbségeket. Például Hinds (1983) megjegyzi, hogy a „keleti” csoport magában foglalja az eltérő kultúrájú Kínát, Thaiföldet és Koreát és Japánt is, Clyne (1994) pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy az „oroszlás” stílus egész Kelet-Európára hatással volt, a „román” stílus pedig például az olasz és spanyol nyelvben megnyilvánul, a franciában azonban nem.

A kaplani elmélet nyelvpedagógiára gyakorolt negatív hatásai közül kettő emelkedik ki. Egyrészt, a nyelvi hagyományok leküzdendő akadályként való kezelése kevésbé hatékony kommunikációs eszköznek tüntette fel a diákok anyanyelvét. E nyelvek megismerésének és felhasználásának elutasítása az angoltanításban a tanulókat igen értékes információforrástól fosztotta meg, a kizárólagosan angol nyelvű órávezetésnek az ideálja pedig jelentős és fölösleges nehézség elé állította a nyelvtanulókat (Kontra 1997). A többség számára elérhetetlen anyanyelvi normák felé való törekvés óhatatlanul kevésbé kompetens és kevésbé hatékony nyelvhasználókká minősítette az EFL tanulókat, figyelmen kívül hagyva azt előnyt, amelyet többnyelvűségüknek köszönhetnek. Másrészt, az EFL írást a pedagógusok és kutatók egyaránt a produktum alapján ítélték meg, és figyelmen kívül hagyták az oktatási és fejlődési implikációkat (Connor 1996). Angol anyanyelvű és EFL tanulókkal végzett kutatások azonban azt mutatták, hogy felsőfokú tanulmányai elején mindkét csoport azonos fejlődési fázisokon megy keresztül és hasonló nehézségekkel küzd (pl. Connor, 1987; Stalker & Stalker, 1989). Az is kiderült, hogy az EFL tanulók gyengébb produkciójának oka kifejezetten a nyelvi akadály, illetve az, hogy anyanyelvi oktatásukban csekély vagy semmilyen szerepet sem kapott az íráskészség fejlesztése – nem pedig az, hogy bizonyos nyelveken lehetetlen az angolszász retorikában elvárt „logikus” (tehát lineáris, állítás-bizonyítás sorrendű) gondolatszerkesztés.

A kritikák hatására, 1987-ben maga Kaplan is módosította eredeti elméletét, mely szerint minden kultúrát egyfajta, jól felismerhető retorikai szerkesztés jellemez, és elfogadta a kultúrákra jellemző retorikai opciók gondolatát. Az 1990-es évekre Kaplan új állásfoglalása és az időközben felhalmozódott kutatási eredmények jelentősen csökkentették az EFL írással kapcsolatos kritikai hangot (lásd pl. a Connor, valamint Ventola és Mauranen által szerkesztett 1996-os összefoglaló köteteket a kontrasztív retorika új irányairól), és a figyelmet a célzott oktatásra és a tanulási folyamatok

feltérképezésére irányították. 1988-ban jelent meg Purves szerkesztésében az a kötet, amely az egyik legszélesebb körű, az *anyanyelvi írásbeliség* fejlődését vizsgáló nemzetközi kutatás eredményeit mutatta be. Tizennégy ország vett részt a vizsgálatban, köztük Magyarország is (Kádár Fülöp 1988, 1990), az elemzés tárgyát pedig 12, 16, és 18 éves diákok elbeszélő, értelmező és érvelő írásai alkották. A kutatás egyik fontos konklúziója az volt, hogy a műfaji elvárások kultúránként változnak (például bizonyos kultúrkörökben a hatásos érvelő esszé lehet elbeszélő történet is), ezért a kontrasztív retorikai kutatások során nagyon lényeges a közös összehasonlítási alap megtalálása. A kutatás fókuszával együtt az alkalmazott módszerek is változtak. A produktum kizárólagos szövegretorikai vizsgálatát felváltotta a folyamat, valamint az írói tevékenységet irányító stratégia és értékrend iránti érdeklődés, amely longitudinális vizsgálatokat, esettanulmányokat, interjúkat vagy kérdőíves felméréseket eredményezett. Az EFL tanulók célnyelvi tudományos retorikai fejlődését vizsgáló esettanulmányok (Connor & Mayberry 1996) sok érdekes információt közöltek arról, hogyan funkcionál az anyanyelvi retorikai háttér „ugródeszkaként” a célnyelvi stratégiák elsajátítása során. Elfogadott gondolatává vált, hogy az anyanyelvi intellektuális tradíciók tudatos felismerése, elemzése az interkulturális retorikai kompetencia része és nélkülözhetetlen alap további nyelvek tanulásához. A különböző retorikai sémák ismerete és stratégiákon alapuló használata a többnyelvű beszélők és írók kulcsképesége és nagy előnye.

Ezzel egy időben fogalmazódott meg az igény a *kulturális alapú retorikai* különbségek eredetének kutatására is. A gyökerek társadalmi és intellektuális háttérének megismerése fontos lépés volt abban a folyamatban, melynek során a nyelvtanulók és nyelvhasználók aktív, tudatos résztvevőivé válhattak saját tanulási folyamatuknak, és amelyben anyanyelvi háttérük végre rehabilitálódhatott. 1992-ben Littlewood mutatta be, hogyan befolyásolják a kultúránként változó intellektuális tradíciók egy közösség értékrendszerét, amely aztán meghatározza az oktatás tartalmát és módszereit is. A szerző három fő irányzatot különböztetett meg. A *klasszikus humanizmus* kultúrkörében az oktatás és a tudomány fő célja az intellektuális örökség megőrzése és változatlan formában történő átadása generációról generációra átértelmezés és újraértékelés nélkül. Az ismeret közkinccs (az idézés szabályai például nem túl szigorúak), de a mások számára nehezen értelmezhető diszciplináris tudás bemutatása a szakmai tekintély fontos forrása. A kutatás célja a tudományos ismeretekhez történő hozzájárulás megbízható, általánosítható kutatási eredmények formájában, ezért ezekben a kultúrákban nehézkes a kvalitatív kutatás térnyerése. Az intellektuális presztízs fő forrása az átfogó lexikális tudás, így mind az oktatásban, mind a tudományos publikációban fontos elvárás a közösség által nagyra becsült releváns tudásterületek ismeretének demonstrálása, annak értelmezése, vitatása helyett. Ezzel szemben, a *társadalmi rekonstruktivizmus* kultúrkörében az oktatás és tudomány feladata olyan egyének képzése, akik széles ismeretrendszerűk, alkalmazható tudásuk és együttműködési készségük révén képesek hozzájárulni a társadalom és tudomány megújításához, átforgatásához. Végül a *progresszívizmus* teljes mértékben az egyéni tapasztalat és értelmezés értékét és az állandó változást képviseli az ismeretmegőrzéssel szemben. A társadalmi fejlődés eszerint abból következik, hogy az egyének saját egyéni látásmódjukkal, interpretációjukkal és értékeikkel gazdagítják a közösséget. Így az értékelt tudományos gyakorlat a közösségi ismeretek átértelmezése, újragondolása, az egyéni látásmód érvényre juttatása, valamint az egyéni vélemény világos megfogalmazása és igazolása. A gondolat magántulajdon, amelynek felhasználását

gondosan szabályozzák. Míg a klasszikus humanizmus a kollektivisták kultúrára, a rekonstruktivizmus pedig a fejlett társadalmi berendezkedést előtérbe helyező kultúrára jellemző, a progresszivizmus egyértelműen az individualista társadalmakban gyökerezik.

A **hallgatók anyanyelvi háttérének vizsgálata** magyarázatot adott arra, hogy miért ütközik különös akadályba bizonyos idegen nyelvi retorikai funkciók elsajátítása. Ramanathan és Atkinson (1999) például új szemszögből vizsgálta meg, hogy miért találják problematikusnak kínai nyelvtanulók az angolszász tudományos retorikában elvárt „egyéni hang” megvalósítását. Arra a következtetésre jutottak, hogy a kollektivisták kultúrából érkező diákok számára ez a fajta individualista megközelítés teljesen idegen és elsajátításához nem csupán új retorikai sémákat, de teljesen új kommunikációs stratégiákat is el kellene sajátítaniuk, amelyek viszont problémát jelenthetnek az anyakultúrában való későbbi érvényesülésükben. Ennek fényében rendkívül fontos a kifejezetten e csoportra szabott oktatás, amely jelentősen eltérhet az angol anyanyelvű hallgatók képzésétől, és amelyben jelentős szerepet kap az anyanyelvi és idegen nyelvi háttér feltérképezése és összevetése, valamint a retorikai sémák kontextus függő alkalmazása.

Az ebben az időszakban örvendetesen sokasodó tanulmányok, amelyekben finn, lengyel és cseh szerzők vetik össze saját anyanyelvüket az angollal, új szint hoztak a kontrasztív retorikába, és egyöntetűen igazolják a nemzeteken is átívelő intellektuális tradíciók hatását a tudományos prózában és oktatási műfajokban. A lengyel és a cseh tudományos prózát az íróbarát stílus uralja. Az erősen formális stílusú írásokban a nem közvetlen szakértőnek szánt magyarázatok, az olvasó explicit orientálása vagy a formális szerkesztés nem elvárás, sőt csökkenti a publikáció értékét. A szerzők gyakran élnek a „stratégiai célú bizonytalansággal” (Cmerjková 1996) vagy „elkerülő stratégiákkal” (Duszak 1994): csupán sugallják véleményüket, a konklúziót az olvasóra bízzák, álláspontokat, bizonyítékokat sorakoztatnak fel értékelés, elemzés nélkül (tudásdemonstrálás ismeretátalakítás helyett). Jellemző a „tudományos tudatáram” (Duszak 1994), a formai megfontolások hiánya, amelynek megnyilvánulási formái a töredékes bekezdésszerkezet, hiányzó konklúzió, bevezetés és célmegjelölés, amelyet gyakran retorikus kérdések és a témák felsorolása helyettesít írói álláspont jelzése nélkül. A határozott véleménynyilvánítás elkerülése mellett megfigyelhető még a felelősség elhárítása és a védekező álláspont a lengyel korpuszban (Duszak 1994). A szerzők gyakran negatívan fogalmaznak meg, hogy mit nem szándékoznak állítani, rendkívül diplomatikusan kritizálják mások véleményét, a sértés árnyékát is igyekeznek elkerülni, amelyet bizonytalan tónus és sok támogató idézet jelez. Ezzel szemben a vizsgált angol és amerikai tudományos írásokat Duszak és Cmerjková szerint az olvasóbarát stílus jellemzi, amely körültekintő szerkesztésben, az olvasó orientálásában, és világos célmegjelölésben nyilvánul meg. Jellegetes, az olvasót segítő stratégia az ún. spirális szerkezet, amikor a kezdetben tömören megfogalmazott cél a tanulmány későbbi részeiben újra és újra megismétlődik kibővített formában. A megfogalmazás egyértelműen direktebb és határozottabb ezekben az írásokban, mint a vizsgált lengyel és cseh korpuszokban: mások kritikája tárgyyszerűbb és érzelemmentesebb, valamint jellemző a lineáris, deduktív szerkesztés, amelyben az egyértelmű véleménykifejtést bizonyítás követi. Bár megfigyelhetők itt is az állítások bizonytalanságát növelő stratégiák, összességében a fő hangsúly mégis az egyéni álláspont megfogalmazásán és igazolásán van, nem pedig a személyes homlokzat védelmén. Finn és angol vezércikkek elemzésekor Tirkkonen-Condit

(1996) is hasonló tendenciát figyelt meg: míg a finn cikkek célja a konszenzusteremtés, addig az angol cikkek jellemzően egy adott vélemény bizonyítását tűzik ki célul.

Az 1990-es évek végén a *fordítástudomány* területén tevékenykedő kutatók is értékes új perspektívákkal és eredményekkel gazdagították a kontrasztív retorikát. Kiemelkedik közülük Hatim (1997) munkássága, aki a sztereotipizálás helyett a változatosság dokumentálására hívta fel a figyelmet. Fordításokat elemző tanulmányában, eredményeit mások kutatásaival is egybevetve, arra a következtetésre jutott, hogy a szövegek nem csoportosíthatók általános kategóriákba dichotómiák mentén. Érdemesebb kulturális preferenciákról beszélni, de még így is, az egyes műfajokon belül is nagy a kultúrán belüli változatosság. Ezt a változatosságot Hatim szerint legjobban egy skálán lehet megjeleníteni, amely három változót tartalmaz. Az első a bemutatás-bizonyítás skála, amellyel az írható le, milyen mértékben igényli egy kultúrafüggő műfaj az állítások explicit bizonyítását. A második kategória a szóbeliség-írásbeliség, amely azt jelzi, hogy a különböző kultúrákban az írásbeli retorikát változó mértékben hatja át a szóbeliség, amely megnyilvánulhat paralel (párhuzamos) és ismétlődő szerkezetekben, laza parataktikus mondat szerkesztésben és a mellérendelő szerkezetek dominanciájában. Végül az aurális-vizuális megkülönböztetés azt mutatja, mennyire határozza meg az adott műfajt a formalításra való törekvés. Itt az aurális orientáció a szóbeliséggel rokon interaktív, kötetlen stílusra utal, amelynek célja a befogadóval való kapcsolatteremtés, ezzel szemben a vizuális kategória a formális, távolságtartó stílusra, amely „egy lineárisan megformált, logikusan felépített, szintaktikailag kohézív gondolat felszíni írott megjelenítése” (Sa’adaddin, idézi Hatim 1997: 166). Hatim kiemeli, hogy a legtöbb szöveg elhelyezhető ezen a skálán és óva int attól, hogy a kulturális különbségeket a szélső értékekkel írjuk le. Azonban a változatosság elfogadása és leírása igazán a 2000-es években válik a kontrasztív retorika központi gondolatává.

2. Témák és módszerek napjaink kontrasztív retorikájában

Az oktatás és kutatás fókusza mára eltávolodott a kulturális különbségek kritikus hangú elemzésétől, és az elmúlt évek kutatásait három fő tendencia jellemzi. Egyrészt tetten érhető a törekvés a kontrasztív retorika hagyományos alapjainak újragondolására és új elméleti keretek kidolgozására; másrészt megfigyelhető, hogy az írás mint társadalmilag beágyazott, szociális tevékenységek során létrejövő produktum és folyamat jelenik meg, amelyben az író és befogadó között elképzelt interakció jelentősen befolyásolja az írói döntéseket. Végül pedig megfogalmazódott az igény a kontrasztív retorika fókuszának további tágítására új nyelvek, új tapasztalatok és új módszerek felé. Ebből fakadóan a 2000-es évek kutatási témái közül kiemelkedik az anyanyelvű és EFL nyelvhasználók retorikai fejlődési folyamatának és gyakorlatának, a tudományos retorikába történő szocializálódásnak, a retorikai különbségek történelmi és társadalmi gyökereinek a vizsgálata. Megmutatkoznak a kultúrafüggő retorikai elvárások harmonizálásának vagy a „bennfentes” kutatásnak az előnyei.

A kontrasztív retorika hagyományos alapjainak újragondolása meghatározó téma az elmúlt időszak összegző kötetiben. A Barbara Kroll szerkesztésében megjelent *Exploring the dynamics of second language writing* című kötetben Ulla Connor (2003) a felvetette a kontrasztív retorika megújulásának szükségességét. Rámutatott, hogy a kultúra monolitikus, mozdulatlan jelenséggént való értelmezése sztereotipizáláshoz vezet, hiszen az többnyire heterogén és állandóan változó. Nem lehet minden retorikai

különbséget az anyanyelvre, illetve az anyanyelvi kultúrára visszavezetni, mert e különbségek gyakran több forrásból táplálkoznak. A kontrasztív retorika új irányzatának fontos célja e változatosság megragadása. Szintén problémás aspektusa a kontrasztív retorikai kutatásnak és a belőle merítő íráspedagógiának a sztenderdek és normák megállapítása a nemzetközi kommunikációban használt nyelvek esetében. Példaként említi az euroretorikát, az angol nyelvnek a nemzetközi (európai) kommunikációban használt változatát, amely az idegen nyelvi beszélők és az európai intézmények által befolyásolt saját retorikai elvárásrendszerrel rendelkezik. Öt évvel később a Rozyckivel és Nagelhouttal közösen szerkesztett kötetében, Connor (2008) bevezette az *interkulturális retorika* fogalmát, amely a kontextusfüggő retorikai sémák tudatos alkalmazását jelenti. Ugyanebben a kötetben Li a „kollektív identitás” megtalálását tűzte ki célul a nemzetközi kommunikációban. Mindez jól tükrözi az elmozdulást a kaplani kontrasztív alapoktól: a kontrasztív retorika új feladata a különböző retorikai tradíciók, valamint az angol mint nemzetközi nyelv sok szempontból történő „mély” leírása és a változatosság dokumentálása, amely hozzásegít a különböző retorikai stílusok jobb megértéséhez és lehetővé teszi a többnyelvű kommunikációs közegekben alkalmazható stratégiák explicit oktatását.

A Monroy-Casas (2008) által szerkesztett IJES monográfia két tanulmányában is központi gondolatként jelent meg a kaplani (1966) kultúrafüggő szövegszerkesztési modell kritikus elemzése. Zhu Yunxia (2008) rámutatott, hogy az interkulturális retorika kutatásában új, átfogóbb megközelítésre van szükség, amely magában foglalja az interkulturális pragmatikát és a műfajkutatást is. Kaplan (1966) és Kirkpatrick (1991, 1993) munkáira, (idézi Zhu Yunxia tanulmányában) reflektálva, a szerző bizonyítékokkal támasztja alá, hogy a cirkuláris diskurzusszerkesztéshez vezető „alárendelt téma–fő téma” struktúra nem az egyetlen szövegszerkesztési opció a kínaiiban. Először is, a kommunikáció globalizálódása erős nyugati hatást hozott a kínai írásbeliségben is, és megerősítette a már egyébként is ismert, bár kevésbé használt „fő téma–alárendelt téma” alternatívát. Ez különösen nyilvánvaló az üzleti levelekben, ahol a meggyőzésre irányuló kommunikatív cél kifejezetten megkívánja ezt a szerkesztési elvet. Másrészt, az „alárendelt téma – fő téma” struktúrán belül is megfigyelhető változatosság, mivel az állításokat különböző mértékben kíváncsatosítani a három fő kínai írásstílusban. Amit egy kívülálló „alárendelt” vagy nem kapcsolódó bevezetőnek tekinthet, az lehet, hogy egy elvárt udvariassági formula, amelyet a valódi kommunikációs cél kifejtése követ a „fő téma–alárendelt téma” logikának megfelelően. Yunxia hangsúlyozta, hogy az ilyen szerteágazó variációs lehetőségeknek a feltérképezése és rendszerezése a következő nagy kihívás, amely az interkulturális retorika kutatói előtt áll.

Monroy-Casas (2008) is visszatért a kaplani kulturális gondolatsémákhoz, és rámutatott, hogy bár úgy tűnik, megerősítik általános benyomásainkat egy-egy nyelv jellemző retorikai szerkezetével kapcsolatban, ezek a sémák nem rendelkeznek olyan elméleti definícióval, amelyek alapján alkalmazni lehetne őket szövegek módszeresebb elemzésére. A kaplani elméletben legnagyobb presztízt élvező lineáris szerkesztési elvből kiindulva, a szerző definiálta a linearitást és tesztelte ezt a definíciót angol és spanyol írók értekező esszéin. A linearitás az alábbi hét kritérium mentén került meghatározásra: egyetlen funkcionális tézismondat, jellemző tematikus progresszió, egy témára koncentrált bekezdésszerkezet, személyes hang, bekezdések közötti kohézió, konkrétság, egyszerű mondatyszerkesztés. A vizsgálat semmilyen szignifikáns eltérést nem mutatott a vizsgált

változók tekintetében: mindkét csoport egyformán erősen törekedett a lineáris szövegszerkesztésre. Monroy-Casas felhívja a figyelmet a változók pontosabb definiálására, mert ez gyakori hiányossága a kontrasztív retorikának.

A retorikai változatosság és opcionális felismerésének egyik fontos eredménye az, hogy a szerzők (pl. Hyland 2008; Martín-Martín 2008) a tudományos kompozíciót *társadalmi környezetbe ágyazott tevékenységként* jelenítik meg. Hyland (2008) szerint a tudományos írást társadalmi gyakorlatok és a különböző tudományágakat jellemző interakciók alakítják. Bármennyire is szeretnék a kutatók az igazság és általánosíthatóság nimbuszát megteremteni gyakorlatuk és eredményeik körül, be kell látniuk, hogy üzeneteiket a befogadók saját szubjektív meggyőződéseik szűrőjén keresztül értelmezik, valamint azon az elméleten keresztül, amely az értelmezési keretet adja a megfigyelhető jelenségek leírására. Ebben az értelemben, a szerzők csak akkor tűnhetnek hitelesnek, ha bizonyítják, hogy tisztában vannak a célközönségük tudományára jellemző meggyőzési stratégiáival, tehát kapcsolni tudják egyéni véleményüket, értelmezésüket a közös tapasztalathoz. Ahogy mind Hyland, mind Martín-Martín rámutatott, e kapcsolási folyamat legfőbb mozzanata az, ahogy a szerzők saját magukat és állításait másokhoz képest pozícionálják. Míg Hyland a szerzői státusz megjelenítését és a közönséggel való azonosulást, Martín-Martín (2008) az udvariasságot és homályosságot helyezte kutatása középpontjába. Az udvariasság azért fontos, mert a saját munkánkkal vagy mások munkájával kapcsolatos állításaink homlokzatfenyegető aktust képviselnek, amelyet enyhíteni kell bizonytalanságot sugalló nyelvi eszközökkel, elsősorban önvédelemből. A homályos nyelvi megfogalmazás más üzenetet is sugall: a tudomány általában kétségbe vonható és bizonytalan, így az adott szerző eredménye, álláspontja sem tekinthető végleges válasznak a felvetett kérdésekre. A homályosság ebben az értelemben növelheti a szerző hitelét.

Az írás társadalmi beágyazottságából következik, hogy az írók egy *szocializációs folyamat* során sajátítják el az adott diskurzusközösség normáit; e folyamat etnografikus eszközökkel történő vizsgálata szintén nagy teret nyert a közelmúltban. 2001-ban megjelent kötetükben Belcher és Connor mára sikeressé és ismertté vált írók „multikulturális életét” és idegen nyelvi írástapasztalatait mutatta be. Silva és Reichelt (2003) szintén sikeres kétnyelvű írók elbeszéléseit adta közre azzal a kinyilvánított céllal, hogy „ellensúlyozza az idegen nyelvű írókról megjelent szakirodalmi jellemzéseket, amelyek hajlamosak ezeket az írókat ’problémaként’ vagy problémás írások létrehozóiként jellemezni” (94). (Itt érdemes megjegyezni, hogy e kép kialakításában nagy szerepet játszott Silva 1993-as korábban már említett cikke is.) Legújabban pedig Yichun Liu és Xiaoye You (2008) vizsgálta taiwani és észak-amerikai főiskolai hallgatók szocializációs folyamatát a tudományos próza elsajátítása során. Miután mindketten tanultak és dolgoztak az Egyesült Államokban, a szerzők hangsúlyozták a külső és belső perspektíva fontosságát az új diszciplínába való szocializálódás kulturális és intézményi aspektusainak vizsgálatában, és rámutattak arra is, hogy milyen nagy jelentőséggel bír ez a több szempontú elemzés az írásbeliség fejlődési folyamatainak és stratégiáinak tanulmányozásában. Arra a következtetésre jutottak, hogy mindkét csoport számára nehézséget okozott az angolszász tudományos próza elsajátítása, bár más-más módon. Nehézség forrását jelentette a hallgatók aktív és kritikus résztvevővé válása a tanulási folyamatban, az új szerepek felismerése, új cselekvési formák elsajátítása, és annak elérése, hogy többnyelvű háttérüket előnyként értékeljék a külföldi hallgatók.

A különböző kultúrfüggő retorikai gyakorlatok leírása és ezek társadalmi, intellektuális gyökereinek feltárása népszerű téma maradt az utóbbi években is, azonban a figyelem ma már nem csupán a különbségekre, hanem a hasonlóságokra is irányul. Zhu Yunxia (2008) és Matín-Martín (2008) tanulmányai jól példázzák e hasonlóságkutatást: Yunxia azt bizonyította, hogy a kínai retorikában is honos az angolra jellemző „fő téma-alárendelt téma” szerkesztési elv, Matín-Martín pedig bemutatta, hogy az angol és spanyol szerzők alapvetően azonos udvariassági és egyértelműségi stratégiákat követnek tudományos írásaikban. Wolfe (2008) orosz és amerikai üzleti levelek retorikus struktúráját tanulmányozta, és azt találta, hogy azok sok tekintetben hasonlóak, a különbségek pedig jól magyarázhatóak Hofstede (1984, idézi Wolfe 2008) kulturális elméletének kategóriáival (hatalmi távolság, bizonytalanság kerülés, egyéni/kollektív orientáció). A kultúrák közti harmóniateremtés másik irányzatát követi például Petric (2004) és Bloch (2008), akik amellett, hogy a retorikus sajátosságok gyökereit igyekeztek feltárni, pedagógiai megoldásokat is javasoltak a különböző anyanyelvi és célnyelvi elvárások harmonizálására. Mindkét szerző témája a plágium, amely az angolszász kultúrában merev szabályokkal definiált szakmai „bűn”, míg más kultúrákban a kodifikált ismeretek elfogadott demonstrálása. Petric (2004) figyelmeztetett, hogy a nem angol anyanyelvű egyetemi hallgatóktól nem várható el a plágium gondolatának pontos ismerete, mivel bizonyos kollektivistákultúrákban ez nem létezik, vagy kevésbé körülhatárolt fogalomként van csak jelen. Azt javasolta, hogy különböző kultúrákból érkező EFL tanulókat fokozatosan vezessék be a plágium elkerülésének angolszász gyakorlatába, és a tanulási folyamat során a hibákat az átmenet természetes velejárójaként valamint az érintkező kultúrák elemzésének fontos eszközeként kezeljék. Bloch (2008) a plágium angolszász elveit összevetette annak más kultúrabeli megítélésével, és javasolta a plágium elveinek újragondolását, valamint az ezzel kapcsolatban létező sokfajta álláspont integrálását mind a kutatásban, mind a tanításban.

Petric (2004) munkája már a magyar kontrasztív retorikai kutatás fellendülését jelzi, amely a 2000-es évek elejére tehető. 2001-ben jelent meg Horváth József *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products* című műve, amely az első átfogó munka magyar anyanyelvű angol nyelvtanulók idegen nyelvi írásprodukciójáról és írásfolyamatairól, valamint az explicit tanítás bizonyos nyelvi jelenségekre gyakorolt hatásáról. Horváth újabb munkái (2006, 2007, 2008) az EFL írásprodukciónak korpuszszemléssel történő vizsgálatához járulnak hozzá. A magyar anyanyelvű angolszakos hallgatók idegen nyelvi írását több szerző is vizsgálta. Károly Krisztina munkája felölelte a lexikai ismétlés és a fogalmazásokra adott érdemjegyek kapcsolatát (2002), EFL tanulók és tapasztalt írók tudományos retorikájának szerkezetét (2007), illetve szerző jelenlétük jelzését (2009). Tankó (2004) a kötőelemek, Tankó és Tamási (2008) pedig a tézismondatok szerepét vizsgálta angol szakosok érvelő írásában. Magnuczné Godó (2003, 2008) magyar anyanyelvű angolszakosok és amerikai egyetemi hallgatók anyanyelvi érvelő írását hasonlította össze, és a retorikai különbségek gyökerét a két kultúra közti intellektuális hagyományok szerepével magyarázta. További munkáiban a szerző a nyelvpedagógiában tetten érhető etnocentrizmus gondolatával is foglalkozott (2002a,b). Komoly érdeklődést vonzott itthon az általános- és középiskolás korosztály idegen nyelvi írásprodukciója is (Bors 2008; Kiszely 2005, 2006a,b, 2007). Végül, az utóbbi időszakban újabb műfajok és vizsgálati területek is bekerültek a magyar kontrasztív retorikai vizsgálatok körébe: Árvay és Tankó (2004) magyar és angol tudományos cikkek

bevezetőit vizsgálta, Zsubrinszky (2008) magyar és angol üzletemberek emailjeit hasonlította össze, míg Bánhegyi (2009) és Károly (2008) munkái a kontrasztív retorika fordítástudományban történő alkalmazását illusztrálják.

A kontrasztív retorika perspektívájának tágulása új kutatási módszereket és dokumentálási stílust is hozott. A demokratikusabb megközelítések felé történő elmozdulás megerősítette az igényt a feltárt retorikai különbségek elfogadására és tiszteletére mind az oktatásban, mind a tudományban. (pl. Ramanathan & Atkinson és Elbow 1999-es írásai az egyéni hangról, vagy Petric 2004-es és Bloch 2008-as cikkei a plágium újraértékeléséről). A korábbi évek többnyire külső perspektívát tükröző kutatásai után, mára új szint hoztak a kontrasztív retorikába a belső perspektívájú tanulmányok. A belső perspektíva ebben az esetben jelenthet egy, a saját tanítási gyakorlatát vizsgáló tanárt (pl. Liu & You 2008) vagy egy nemzetközi kutatópárost vagy -csoportot, amelyben minden vizsgált nyelvet anyanyelvi kutató is képvisel (pl. Yang & Cahill, 2008). Egyértelműen szükségessé vált a tudatos törekvés az ítélezésmentes hangnemre a kutatások ismertetésében (pl., Kubota 1999; Magnuczné Godó 2003).

Általános elmozdulás tapasztalható az írásproduktum kizárólagos vizsgálatától az írásfolyamatok és az írói stratégiák megfigyelése felé, amely egy fajta „multidimenzionális” módszertani megközelítést kíván (Connor 2008): elfogadottá váltak az etnografikus módszerek (interjú, kérdőív, stb.) és esettanulmányok, de felmerült az igény a szisztematikusabb, átláthatóbb módszerek alkalmazására is. A több szempontú kutatás szép példái Yang és Cahill (2008), akik kínai és amerikai hallgatók érkező esszéinek retorikai szerkezetét vizsgálták a kulturális és nyelvi háttér, valamint a fejlődési folyamatok együttes figyelembe vételével, vagy Hyland (2008) és Liu és You (2008), akik a megfigyelhető szövegjelenségek elemzését interjúkkal egészítették ki. Az etnografikus kutatást jól illusztrálják Belcher és Connor (2001) illetve Silva és Reichelt (2003) esettanulmányai, amelyek interjúkon keresztül mutatták be a különböző kulturális háttérű szerzők íróvá válásának folyamatát. Ugyanakkor – a kaplani paradigma módszertani hiányosságaiból okulva – ma már fontos szempont az összehasonlítható korpuszok kiválasztása is (Moreno 2008). A szövegek és elemzési módszerek összehasonlíthatóságán alapuló elemző platformot Connor (2004) „tertium comparationis” néven tette kulcsfogalomná, rámutatva arra, hogy összevethető, mennyiségi változókon alapuló kutatásokat csakis így lehet létrehozni. A különböző rögzített korpuszok nagy segítséget jelenthetnek ebben, és a korpusznyelvészetből átvett módszertani szigorúság sokat javíthat a kontrasztív retorikára jellemző módszertani következetlenségen.

Összegzés

Össességében elmondható, hogy a kontrasztív retorika nagy utat tett meg az elmúlt 40 évben. Az angol nyelv egyeduralmát, az oktatási fókusz, a különbségek feltárására és az anyanyelv által okozott „hibák” javítására való törekvést felváltotta a harmóniára és nyelvi jogi egyenlőségre való törekvés. Ma már elfogadott cél a legkülönbözőbb nyelvi tradíciók leírása, megértése és tisztelete, az összes kutatásban résztvevő fél, nyelvi közösség számára ajánlott konklúzió és pedagógiai ajánlás, a „bennfentes” kutatás és az ítékezés mentes hangnem. A nyelvpedagógiában új fogalomként jelent meg az interkulturális retorikai kompetencia, amely a „mini” (tehát kevésbé tökéletes, kevésbé hatékony) anyanyelvi beszélő ideálja helyett a többnyelvű személy kultúraközi közvetítő szerepét helyezi a nyelvtanulás előterébe. Ezek a közvetítők felismerik, hogy a nyelv társadalmi cselekvésbe

ágyazott tevékenység, amelyet különböző intellektuális tradíciók befolyásolnak; rendelkeznek olyan nyelvi és retorikai repertoárral, amely lehetővé teszi különböző retorikai opciók megvalósítását, valamint képesek ezeket az opciókat az aktuális helyzetnek megfelelően tudatosan alkalmazni. Bár ma a kontrasztív retorika legfontosabb jellemzője a sokszínűség megragadása, a különféle témák, szempontok és megközelítések mögött egy közös gondolat húzódik meg: a 21. században a diszciplína feladata nem az, hogy elválassza az embereket és kultúrákat, hanem az, hogy összekösse őket.

Irodalom

- Árva, A. & Tankó, Gy. 2004. A contrastive analysis of English and Hungarian theoretical research article introductions. *IRAL*, 42, 71-100.
- Bánhegyi, M. 2009. *The effects of politics and ideology on the translation of argumentative political newspaper articles*. PhD értekezés. Nyelvpedagógia program. ELTE-SEAS: Budapest.
- Belcher, D. & Connor, U. (Eds.) 2001. *Reflections on Multiliterate Lives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Bloch, J. 2008. Plagiarism in an intercultural rhetoric context: What we can learn about one from the other. In: U. Connor, E. Nagelhout & W. Rozycki (Eds.), (2008). *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rhetoric*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins. 257-274.
- Bors, L. 2008. *Hungarian 8th graders' writing skills in English*. PhD értekezés. Alkalmazott nyelvészeti program. PTE: Pécs.
- Clyne, M. 1987. Cultural differences in the organisation of academic texts. *Journal of Pragmatics*, 11, 211-247.
- Clyne, M. 1994. *Intercultural communication at work: Cultural values in discourse*. Cambridge: CUP.
- Cmerjková, S. 1996. Academic writing in Czech and English. In: E. Ventola & A. Mauranen (Eds.), *Academic writing: Intercultural and textual issues*. 1Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins. 37-152.
- Connor, U. 1984. A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing. *Papers in Linguistics*, 17 (3), 301-316.
- Connor, U. 1987. Argumentative patterns in student essays: Cross-cultural differences. In: U. Connor & R. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* Reading: Mass.: Addison Wesley. 57-72.
- Connor, U. & Johns, A. M. (Eds.) 1990. *Coherence in writing*. Arlington, VA: TESOL. 299-315.
- Connor, U. (Ed.). 1996. *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge: CUP.
- Connor, U. & Mayberry, S. 1996. Learning discipline-specific writing: A case study of a Finnish graduate student in the United States. In: E. Ventola & A. Mauranen (Eds.), *Academic writing: Intercultural and textual issues*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins. 231-254.
- Connor, U. 1996. Changing currents in contrastive rhetoric: Implications for teaching and research. In: U. Connor (Ed.), *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge: CUP. 218-243.

- Connor, U. 2003. Changing currents in contrastive rhetoric. In: B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: CUP. 218-241.
- Connor, U. 2008. Mapping multidimensional aspects of research: Reaching to intercultural rhetoric. In: U. Connor, E. Nagelhout & W. Rozycki (Eds.), *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rhetoric*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins.
- Connor, U., Nagelhout, E. & Rozycki, W. (Eds.) 2008. *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rhetori*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins.
- Duszak, A. 1994. Academic discourse and intellectual style. *Journal of Pragmatics*, 21, 291-313.
- Elbow, P. 1999. Individualism and the teaching of writing: Response to Vai Ramanathan and Dwight Atkinson. *Journal of Second Language Writing*, 8 (3), 327-338.
- Hatim, B. 1997. *Communication across cultures*. Exeter: University Press of Exeter.
- Hazen, M. D. 1986. The universality in logical processes in Japanese argument. In: G. H. Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair & C. A. Willard (Eds.), *Argumentation: Analysis and practices*. Dordrecht: Foris. 225-235.
- Hinds, J. 1983. Linguistics and written discourse in particular languages: Contrastive studies: English and Japanese. *Annual Review of Applied Linguistics*, 3, 78-84.
- Hinds, J. 1987. Reader versus writer responsibility: A new zypology. In: U. Connor & R. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* Reading, MA: Addison Wessley. 141-152.
- Hinds, J. 1990. Inductive, deductive, quasi-inductive: Expository writing in Japanese, Korean, Chinese and Thai. In: U. Connor & A. M. Johns (Eds.) *Coherence in writing*. Arlington VA: TESOL. 89-109.
- Horváth, J. 2001. *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Horváth, J. 2006. Keywords in context: Corpus linguistics. In: B. Richter (Ed.), *First steps in theoretical and applied linguistics*. Budapest: Bölcsész Konzorcium. 111-117.
- Horváth, J. 2007. Modern nyelvoktatás a JPU korpusz internetes gyűjteményével. *Modern Nyelvoktatás*, 13 (4), 19-25.
- Horváth, J. 2008. The JPU corpus and the lexical tutor. *Bulletin of Transilvania Brasov, 1, Series IV, Socio-Humanistic Sciences*, 75-80.
- Hyland, K. 2008. Persuasion, interaction and the construction of knowledge: Representing self and others in research writing. In: R. Monroy-Casas (Ed.), *Academic writing: The role of different rhetorical conventions*. IJES Monograph Editum: University of Murcia. 1-24.
- Kádár Fülöp, J. 1988. Culture, writing and curriculum. In: A. C. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric*. Newbury Park, CA: Sage. 25-50.
- Kádár Fülöp, J. 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek?* Budapest: Akadémia Kiadó.
- Kaplan, R. B. 1966. Cultural thought patterns in international education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Kaplan, R. B. 1987. Cultural thought patterns revisited. In: U. Connor & R. B. Kaplan (Eds.), *Writing across cultures: Analysis of L2 text*. Reading, Mass.: Addison Wessley. 9-22.
- Károly, K. 2002. *Lexical repetition in text*. Frankfurt am Main; Berlin ; Bern ; New York ; Paris ; Wien: Peter Lang Verlag.

- Károly, K. 2007. The rhetorical structure of English academic discourse: A comparative analysis of expert and EFL student writing. In: Heltai Pál (Ed.), *Nyelvi modernizáció: szaknyelv, fordítás, terminológia: A MANYE kongresszusok előadásai* 3. kötet. Pécs ; Gödöllő: MANYE - Szent István Egyetem.
- Károly, K. 2008. Genre transfer strategies and genre transfer competence in translation. *Sprachtheorie und Germanistische Linguistik*, 18:(1) 37-53.
- Károly, K. 2009. Author identity in English academic discourse: A comparison of expert and Hungarian EFL student writing. *Acta Linguistica Hungarica*, 56 (1), 1-23.
- Kiszely, Z. 2005. *Students' writings in L1 Hungarian and L2 English: Rhetorical patterns, writing processes and literacy backgrounds*. PhD értekezés. Alkalmazott nyelvészeti program, PTE: Pécs.
- Kiszely, Z. 2006a. Magyar középiskolások angol fogalmazási stratégiái. *NyelvInfó*, 14 (2), 8-12.
- Kiszely, Z. 2006b. Magyar és angol nyelvű fogalmazások retorikai szerkezete: Összefüggések, magyarázatok és pedagógiai implikációk. *Magyar Pedagógia*, 106 (2), 129-146.
- Kiszely, Z. 2007. Középiskolások magyar és angol nyelvi írásfolyamatai. In: *Nyelvi modernizáció: Szaknyelv, fordítás, terminológia*. Pécs-Gödöllő: Szent István Egyetemi Kiadó. 282-287.
- Kontra, M. 1997. Angol nyelvi és kulturális imperializmus és magyar tanárképzés. *Modern Nyelvoktatás*, 3 (3), 3-14.
- Kroll, B. (Ed.) 2003. *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: CUP.
- Kubota, R. 1999. Japanese culture reconstructed by discourse: Implications for applied linguistics research and ELT. *TESOL Quarterly*, 33, (1), 9-35.
- Kuhlman, N. A. 1992. Literacy acquisition in Poland: University students' perceptions. In: F. Dubin & N. A. Kuhlman (Eds.), *Cross-cultural literacy. Global perspectives on reading and writing*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 127-142.
- Li, X. 2008. From contrastive rhetoric to intercultural rhetoric: A search for collective identity. In: U. Connor, E. Nagelhout & W. Rozycki (Eds.), *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rhetoric*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins. 11-24.
- Littlewood, W. 1992. Curriculum design. In: R. Bowers & C. Brumfit (Eds.), *Applied linguistics and English language teaching*. Modern English Publications/The British Council. 11-22.
- Liu, Y. & You, X. 2008. Negotiating into academic discourses: Taiwanese and U. S. college students in research writing. In: R. Monroy-Casas (Ed.) *Academic writing: The role of rhetorical conventions. IJES Monograph*. Universidad de Murcia: Editum. 153-172.
- Magnuczné Godó, Á. 2002a. Ideology and discourse in language pedagogy and contrastive language studies. *NovELTy*, 9 (2), 23-40.
- Magnuczné Godó, Á. 2002b. Etnocentrizmus a nyelvpedagógiában: Problémák és megoldások. *Nyelvi MÉRCE*, 2 (1-2), 29-31.
- Magnuczné Godó, Á. 2003. *Cross-cultural perspectives in academic writing*. PhD értekezés. ELTE-SEAS: Budapest.
- Magnuczné Godó, Á. 2008. Cross-cultural aspects of academic writing: A study of

- Hungarian and North American college students' L1 argumentative essays. In: R. Monroy-Casas (Ed.) *Academic writing: The role of different rhetorical conventions*. IJES Monograph Editum: University of Murcia. 65-112.
- Martín-Martín, P. 2008. The mitigation of scientific claims in research papers: A comparative study. In: R. Monroy-Casas (Ed.) *Academic writing: The role of different rhetorical conventions*. IJES Monograph Editum: University of Murcia. 133-154.
- Monroy-Casas, R. (Ed.) 2008. *Academic writing: The role of different rhetorical conventions*. IJES Monograph. Editum: University of Murcia.
- Moreno, A. I. 2008. The importance of comparable corpora in cross-cultural studies. In: U. Connor, E. Nagelhout & W. Rozycki (Eds.) *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rhetoric*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins. 25-41.
- Petric, B. 2004. A pedagogical perspective on plagiarism. *NovELTy*, 11(1), 4-18.
- Purves, A. C. (Ed.) 1988. *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ramanathan, V. & Atkinson, D. (1999). Individualism, academic writing and EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), 45-75.
- Silva, T. 1993. Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The EFL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27 (4), 657-677.
- Silva, T. & Reichelt, M. 2003. Second language writing up close and personal: Some success stories. In: B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: CUP. 93-114.
- Stalker, J. W. & Stalker, J. C. 1989. The acquisition of rhetorical strategies in introductory paragraphs in written academic English: A comparison of NNSs and NSs. In: S. Gass, C. Madden, D. Preston & L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*. Cleveland, Phil.: Multilingual Matters. 144-160.
- Tankó, Gy. 2004. The use of adverbial connectors in Hungarian university students' argumentative essays. In: J. McH. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam -Philadelphia: John Benjamins. 157-181.
- Tankó, Gy. & Tamási, G. J. 2008. A Comprehensive Taxonomy of Argumentative Thesis Statements: A Preliminary Pilot Study. *Working Papers in Language Pedagogy*, 2, 17.
- Thomas, J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4 (2), 91-112.
- Tirkkonen-Condit, S. 1987. Argumentation in English and Finnish editorials. In: F. H. Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair & C. A. Willard (Eds.), *Argumentation: Across the lines of disciplines*. Dordrecht: Foris. 373-384.
- Tirkkonen-Condit, S. 1996. Explicitness vs. implicitness of argumentation: An intercultural comparison. *Multilingua*, 15, 274-275.
- Wolfe, M. L. 2008. Different cultures – different discourses? Rhetorical patterns of business letters by English and Russian speakers. In: U. Connor, E. Nagelhout & W. Rozycki (Eds.), *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rhetoric*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins. 87-12.
- Yang, L. & Cahill, D. 2008. The rhetorical organisation of Chinese and American students' expository essays: A contrastive rhetoric study. In: R. Monroy-Casas (Ed.),

- Academic writing: The role of rhetorical conventions*. IJES Monograph Universidad de Murcia: Editum. 113-132.
- Yunxia, Z. 2008. Revisiting relevant approaches for the study of language and intercultural communication. In: R. Monroy-Casas (Ed.) *Academic writing: The role of rhetorical conventions*. IJES Monograph. Universidad de Murcia: Editum. 25-42.
- Zsubrinszky, Zs. 2008. *A genre-based study of business emails*. PhD értekezés. Nyelvpedagógia program, ELTE-SEAS: Budapest.