



Porta Lingua 2020

**Szaknyelvoktatás és -kutatás
nemzetközi kontextusban**

**cikkek, tanulmányok
a hazai szaknyelvoktatásról**

SZOKOE

**Szaknyelvoktatók és -Kutatók
Országos Egyesülete**

PORTA LINGUA – 2020

**Szaknyelvoktatás és -kutatás
nemzetközi kontextusban**

**cikkek, tanulmányok
a hazai szaknyelvoktatásról
és -kutatásról**

BUDAPEST
2020

Főszerkesztő:
Bocz Zsuzsanna

Szerkesztő:
Besznyák Rita

Lektorok:
**Bánhegyi Mátyás, Bocz Zsuzsanna, Demeter Éva, Einhorn Ágnes,
Fischer Márta, Keresztes Csilla, Kiszely Zoltán,
Kovátsné Loch Ágnes, Kurtán Zsuzsa, Rébék-Nagy Gábor,
Sárvári Judit, Seidl-Pécs Olívia, Sturcz Zoltán, Szabó Csilla**

Idegen nyelvi lektor:
Jon Marquette

Szerkesztőbizottság tagjai:
**Bánhegyi Mátyás, Besznyák Rita, Bocz Zsuzsanna, Fischer Márta,
Kurtán Zsuzsa, Lakatos-Báldy Zsuzsanna, Loch Ágnes,
Mátyás Judit, Sárvári Judit, Sturcz Zoltán**

Tanácsadó Testület tagjai:
**Einhorn Ágnes, Hamp Gábor, Hidasi Judit, Károly Krisztina,
Stephen Patrick**

ISSN 2064-3381 (Online)

<https://doi.org/10.48040/PL.2020>

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Budapest
2020

Tartalomjegyzék

INTERKULTURÁLIS SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ, SZAKFORDÍTÁS ÉS TOLMÁCSOLÁS	7
<u>BAKÓ ALEXANDRA – MARSHALL BARBARA: Challenges in teaching intercultural communication (ICC) for healthcare students</u>	9
<u>BÁNHEGYI MÁTYÁS – NAGY JUDIT: Solutions to overcome Korean students' underperformance at oral presentation tasks: practical tips for Hungarian tertiary settings</u>	19
<u>BETÁK PATRÍCIA – HAJÓS KATA: Cassis, a XXI. századi tolmács varázsitala</u>	29
<u>HRIVÍKOVÁ, TATIANA: The language of culture and the culture of language</u>	41
<u>KÓRIS RITA: Interkulturális és szaknyelvi kompetenciák fejlesztése a gyakorlatban. A Soliya Global Connect Program tapasztalatai</u>	55
<u>NEUMAYER DÉNES: Metadiscourse distribution measurement – an experimental case study of a translation</u>	67
<u>SZÉP BEÁTA: Szaknyelvi terminológia oktatása a fordítóképzésben</u>	79
SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA	91
<u>CSÁNYI ESZTER: Gazdasági frazeologizmusok szemantikai elemzése</u>	93
<u>EKLICS KATA – FEKETE JUDIT: The role of simulation practices in acquisition or activation of medical terminology</u>	103
<u>FOGARASI KATALIN: Fogsérülések megnevezéseinek terminológizáltsági foka fogorvosi-szájsebészeti látleletekben</u>	111
<u>KURTÁN ZSUZSA: A jogi-közigazgatási szaknyelv rétegzettsége és a közérthetőség</u>	123
<u>MÁGOCSI NYINA: Kölcsönszavak az orosz banki szaknyelvben az oroszországi bankrendszer kialakulásának egyes stádiumaiban</u>	135
<u>MURÁNYINÉ ZAGYVAI MÁRTA: A retrográd deriváció, azaz a visszaképzés a szaknyelvekben</u>	147
<u>MURÁTH JUDIT: A magyarországi szakszótárak és -lexikonok bibliográfiájának elektronikus adatbázisa</u>	159
<u>STURCZ ZOLTÁN: Kossuth nyelvismereite és nyelvhasználata</u>	169
<u>VARGA ÉVA KATALIN – BARTA ANDREA: A nemzetközi és a magyar anatómiai nevek egységesítési problémái</u>	193

SZAKNYELVOKTATÁS, SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS.....	205
<u>BAJZÁT TÜNDE: Szaknyelvoktatók képzettsége, oktatásmódszertana és véleménye a szaknyelvoktatásról nemzetközi kontextusban.....</u>	207
<u>BÁNHEGYI MÁTYÁS – FAJT BALÁZS – DÓSA ILDIKÓ: Szaknyelvi portfólió újratöltve: egy hallgatói attitűdfelmérés tapasztalatai</u>	215
<u>BORSZÉKI JUDIT: Az English for Border and Coast Guards című nemzetközi szaknyelvi oktatóanyag fejlesztésének folyamata – a nem-nyelvész szakemberek szerepe.....</u>	231
<u>DÁVIDOVICS ANNA – NÉMETH TIMEA: Az orvosi szaknyelv tanulásával és tanításával kapcsolatos percepciók és attitűdök: így látják a külföldi hallgatók.....</u>	249
<u>DELI ZSOLT PÁL: A small scale circadian rhythm research for learning new vocabulary items.....</u>	261
<u>FEKETE JUDIT – EKLICS KATA: Medical improvisation facilitating development of students’ confident responses</u>	273
<u>KERESZTES CSILLA – DEMETER ÉVA – SKADRA MARGIT: Deep water, not only for swimmers. Learning Hungarian as a foreign language via language immersion technique</u>	279
<u>ÜRMÖSNÉ SIMON GABRIELLA – BARNUCZ NÓRA: Az Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus múltbeli és jelenlegi tevékenységei, valamint a jövő perspektívája a NKE Rendészettudományi Karán.....</u>	293
ÁLTALÁNOS NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE; ÉRTÉKELÉS ÉS SZÜKSÉGLETELEMZÉS.....	309
<u>DLABOLOVÁ, DANIELA – SUCHOMELOVÁ-POLOMSKA, AGNIESZKA – ČOUPKOVÁ, EVA: Conference Skills in Practice.....</u>	311
<u>FAJT BALÁZS: The Production-Oriented Approach (POA) in Hungary: Piloting POA in the Hungarian higher education context</u>	321
<u>FARKAS JÁNOS: Gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók szaknyelvtanulási motivációjának statisztikai vizsgálata</u>	331
<u>KISZELY ZOLTÁN: Államilag elismert szaknyelvi vizsgák a Porta Linguában ...</u>	351
<u>LOCH ÁGNES: Szaknyelvi projektfeladatok: kooperáció és (ön)értékelés a szaknyelvi órán.....</u>	365
<u>NAGY GABRIELLA – RÉBÉK-NAGY GÁBOR: Fókuszban az új gyógyszerész feladatok és kommunikációs kompetenciák. Irodalmi áttekintés.....</u>	379
<u>VÁLÓCZI MARIANNA: A nyelvtanulói tudatosság és érzelmi intelligencia erősítése: mindfulness a nyelvórán</u>	389

**A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI,
DISKURZUSELEMZÉS 405**

CSÁK ÉVA: A beszéd-és cselekvésirányító helyzetmondatok szerepe a szakmai
szituációs feladatok megoldásában..... 407

EGYED CSILLA – FEKETE JUDIT – HAMBUCH ANIKÓ – HEROLD RÓBERT:
Szkizofréniával élő beteg-orvos párbeszédnek nyelvészeti elemzése egy
esettanulmány alapján..... 417

GYURÓ MONIKA: Narrating pain: the representation of social actors..... 431

HAMBUCH ANIKÓ – HALÁSZ RENÁTA – KRÁNICZ RITA – FOGARASI KATALIN:
Az orvosi kétnyelvűség terminológiai és funkcionális nyelvészeti összehasonlító
vizsgálata háziorvosi konzultációkban 443

JAKUSNÉ HARNOS ÉVA: A politika nyelvének pragmatikai sajátosságai..... 461

MÁTYÁS JUDIT: A nyelvészet jelentősége az interdiszciplináris
marketingben..... 471

SZALAI-SZOLCSÁNYI JUDIT: Interjúvezetési stratégiák a betegkikérdezésben: az
asszertív kommunikáció és empátia nyelvi eszközei rossz hír közlésekor 481

SKADRA MARGIT: A német fogorvosi szaknyelv a harmadiknyelv-elsajátítás
tükrében..... 497

ABSTRACTS 505

INTERKULTURÁLIS SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ,
SZAKFORDÍTÁS ÉS TOLMÁCSOLÁS

Bakó Alexandra – Marshall Barbara

Semmelweis University
Faculty of Health Sciences
Division of Foreign Languages and Communication

Challenges in teaching intercultural communication (ICC) for healthcare students

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.1>

Including the intercultural aspect in classes can pose great challenges for ESP teachers. First of all, when we try to find the balance between language learning and improving intercultural competence, we may face various problems on how to support both without the two counteracting one another. Furthermore, we must see and acknowledge our competences and responsibilities when teaching communication as ESP teachers. Finally, we have to be knowledgeable in how to gradually improve intercultural communication in learners with different language proficiency levels. In our paper we aim to find answers to these questions based on our experience of teaching intercultural communication to health service manager students.

Keywords: intercultural communication (ICC), English for healthcare purposes, English as a lingua franca (ELF), health service manager students

Introduction

Healthcare communication in itself is a highly complex phenomenon, where it is advised to handle patients as individuals and not as representatives of certain cultural groups. Their own ideas, concerns and expectations must be taken into consideration, so that they can feel safe and secure and quality care could be provided to them (Pilling, 2011; Van de Poel et al., 2013; van Servellen, 2008; Wright et al., 2013). Intercultural communication (ICC) in health care adds mainly one more challenge for both the providers and the patients, that is, their use of a shared language – if there is such – must be effective in order to minimise any misunderstandings and to express ideas in a way that is considered appropriate for both parties and in a way that does not affect their attitudes negatively. As such, ICC is thus challenging not only for healthcare providers, but also for the ESP teacher who is to equip these people with the capability of using English as a mediating language in ICC autonomously (Illés, 2012, 2019) and effectively.

This paper builds on our own experience gathered in a setting when we were to teach ICC to two groups of health service manager students for the first time. We launched an intensive course to health service manager

students, and this new experience has made us face various challenges and raise several questions on how such a course should be designed and implemented in terms of smoothly integrating the aspect of improving intercultural competence into language learning. In the following sections our approach to addressing these issues is presented, with a special focus on the challenges of teaching ICC and on the solutions that can be found in order to enhance the effectiveness of the classes.

Background

The ICC course was organised for third-year health service manager students. The reason for the integration of this course into their curriculum was to prepare them for intercultural interactions in their jobs. Health service managers are responsible for keeping contact with patients of all sorts, many times coming from foreign countries, from various linguacultural backgrounds. Accordingly, effective communication is crucial for them, especially if we take into consideration that they basically cannot afford losing clients of their workplaces, e.g., a private clinic or a wellness centre. At the same time, they usually find themselves in situations where business and health care are competing against each other, which can raise several ethical issues. Therefore, it is not enough for them to speak a good level of English, but they also have to use their language resources effectively with any client.

One of the challenges was that in the faculty's BSc programme we have students with various language proficiency levels, so first we had to adjust the tasks to the students' levels of English. Furthermore, many students are already working in positions where they meet foreign patients in their everyday practice, so they already have certain attitudes and strategies in intercultural communication, which we had to take into consideration when planning course materials.

Nevertheless, the timeframe for the classes is highly limited, that is, only two sessions with 4-4 classes, as these students study in part-time training programmes. We were the teachers of the groups. We are fundamentally ESP teachers, with nearly a decade of experience in teaching English for healthcare students, although both of us have further experience in intercultural communication.

Pedagogical considerations

ICC and English language use in ICC being highly unpredictable, we believe that optimal language learning and improving ICC competence are not

product-oriented but process-oriented (Illés – Akcan, 2017), i.e. learning takes place by using the language as a means of communication (Larsen-Freeman, 2007; Widdowson, 1978), so there should be no idealised and prescribed communicative behaviour to be achieved, but the focus should be on the processes of communicating. Therefore, the aim should not be to imitate certain norms, such as English native-speaker language use or the norms of a foreign culture, but to create temporary, interpersonal norms in the process and flux of communication, in other words, in using English as a lingua franca (Seidlhofer, 2011; Widdowson, 2003, 2007) and accordingly, it is not the distance, difference, or discrepancy that should be emphasised, but rather the solutions that result in effective communication.

Our materials and methods

In order to ensure that the flux, the processes present in ICC are in focus, the activities were created with the aim of developing and improving the mental processes used in communication so that we could enhance health service managers' effectiveness when talking in English to various foreign clients. In ICC the providers and the clients have different linguacultural backgrounds, so routine and convention-based communication techniques may fail to result in an effective exchange of information and in the achievement of the interlocutors' communicative goals.

Accordingly, we designed the tasks in a way that learners develop alternative perspectives in terms of their expectations and agendas in a specific communicative situation. We asked them to reflect on both the patients' and their own perspectives and to identify possible expectations in various situations. For example, they were shown photos of fictitious people with their name, age, and nationality added, and learners had to discuss questions about them, such as who they think they are, how they would behave in a healthcare situation, what their fears are, what makes them happy, and how they speak English. Similarly, before acting out any situation, they were asked to reflect on their own planned behaviours, expectations, goals and fears.

Moreover, learners were made to prepare for various situations by generating and exploiting alternative resources, such as language or their communicative strategies, so that they could have alternatives to select from and adapt while using English. Such an exercise was when they were asked to provide information to three clients about a specific therapy in three different ways based on their expectations on what would be hard or easy for the given client to understand, how they would rephrase certain pieces of the

information, what words they would omit or describe (e.g., certain taboo words), where they would use some visual aids, etc.

These preparatory exercises were followed by the simulation of communicative situations where the student acting out the role of the client/patient was given specific instructions on how to create challenges during the simulation – of which challenges the student playing the health service manager was unaware. Therefore, the learners had to engage in continuous problem-solving and find alternative solutions in the communicative situation, thus gaining hand-on practice in adapting alternative perspectives and exploiting alternative resources in a way that their language use could be appropriate in a certain situation. Furthermore, after the simulations they were to give feedback to one another on the perceived effectiveness of the situation by discussion questions, such as what challenges they had and how they tried to solve them, whether they managed to achieve their goals and felt safe, and what would have made the conversations even more successful.

In sum, our main goals were to gradually make learners' attitudes more flexible by broadening their perspectives and improving their creative language use and coping strategies so that they can adapt to any eventualities (Widdowson, 1983) they may come across in ICC. In the long run, the aim must be for them to achieve a mental functioning that can ensure an automatic yet flexible and effective communicative behaviour, which they can apply as a tool when dealing with clients or patients, so that their conscious mental functioning can be dedicated to their professional tasks. Since the human brain is capable of focusing on one mental process at a time (Kahnemann, 2011), it is paramount that the development of healthcare providers' automatically effective language use occurs in safe settings – i.e. without the risk of harming patients, such as in an ESP classroom.

Challenges

As can be seen, ICC can be envisioned as sailing in unknown, often rough, waters, with no secure answers to anchor to, with no stability, with no immediate assistance around to help us (Aleksandrowicz-Pedich, et al., 2003). Therefore, it can be expected that students and teachers may show some reluctance to launch into it. Leaving behind the familiar land, stepping off the stable ground naturally and understandably awakes a strong resistance to change in all of us, be it active or passive resistance, apathy, or ignorance (Hewitt-Taylor, 2015).

Resistance to change

Probably the most difficult part for teachers is that however keen and committed we are about introducing an interculturally sensitive attitude in care and in the classroom in the firm belief that it is in accordance with desirable medical conduct, students may have different opinions.

In the classroom, active resistance to change could be detected when students openly opposed alternative approaches. Just to give one example of the many, when we were trying to formulate questions to inquire about patients' community identity that can influence their health care, one student refused to participate as she saw no point in asking the patients about this. She said: "If there is something a patient really wants, they will demand it even without being asked".

The passive form of resistance was also present when students showed no desire to modify what they habitually perform and with this attitude they sabotaged other people's attempts to do so. This proved to be even trickier to overcome than active resistance in the classroom, as students were often reluctant to openly oppose the ideas of the teacher but found ways to avoid engaging in the process. During the pair-works we regularly encountered that while students completed the given tasks dutifully, they performed them mechanically without real engagement. Even if only one student of the pair was inclined to do this, their partner inevitably fell into the same old patterns of behaviour.

Another significant mode of resistance was apathy, where an idea was not completely rejected but students felt that it was not vital enough to sacrifice their time and energy. This was also a significant issue for us as many of our students, although in principle they agreed that communicating with the patients in a more culturally sensitive way is the acceptable norm, also expressed their uncertainty about whether this will be considered as an everyday priority over other more pressing problems, once they return to their real life work environment.

There were also a couple of students who saw ICC as the latest craze and trusted that it would soon be out of fashion, i.e. they opted for an ignoring strategy. As one of our students promptly articulated her opinion, "These British and American scientists are always coming up with these crazy innovations, we had better not pay attention to them as they just come and go".

Addressing the causes of resistance to change

In order to effectively deal with the students' resistance to change, we need to be aware of its possible causes. This way we can eliminate the obstacles preventing the adoption of alternative perspectives and creative language use both in the classroom and in ICC.

As Hewitt-Taylor (2015) pointed out, "*one reason why people may not engage in a new way of behaving is the loss that they feel, or fear, it will bring*" (Hewitt-Taylor, 2015:121). Adopting a more interculturally sensitive attitude requires the students to consider changing their approach to clients or patients which they have been using or experiencing for a long time. The students come from or are familiar with workplaces that operate relatively swimmingly and are organized and managed with established and accepted routines and procedures. These work habits and formulas are the ones that the students feel confident with and can routinely maintain. Abandoning these and facing the unknown consequences of adapting a more interculturally sensitive approach can instigate "*feelings of insecurity, loss of familiarity and loss of control*" (Hewitt-Taylor, 2015:121). In the classroom students experience this threat to their sense of security not only in relation to their healthcare practice but also to the unfamiliar educational environment where not necessarily established processes are taught but tolerance to risk taking. An effective method to reduce the losses or dread students experience is to highlight the reflective and gradual nature of the process and to facilitate students with the autonomy of determining the speed and extent of the change by always evaluating and reflecting on their exploration of ICC. Furthermore, if needed, an open discussion about our teaching methodology can support the establishment of a safe and sensitive classroom atmosphere, as students are offered motivations for certain activities and teachers' authenticity can also be supported and increased this way.

Adopting ICC at work is also likely to affect students' perceptions of their professional roles and responsibilities. It has an impact on their status, i.e. as they are valued as professionals, and the views they, colleagues and patients have of their expertise and skills. When students were attempting to employ an interculturally sensitive attitude, they sometimes showed reluctance because of the danger of leaving behind their familiar expert roles. Again this aspect of resistance to change is also apparent in the students' puzzlement about how to engage with a teacher who is more a facilitator of risk taking than a culture expert. A classroom solution to this type of loss can be to build ICC practice on students' existing skills and expertise and facilitate students' own reflections on how to achieve this. Encouraging and

developing critical creativity in the classroom enables students to come up with their own personal solutions.

The sense of loss and fear can also originate from the necessity that students have to fit the newly acquired ideas and standards into their personal and community narratives and harmonize them with past values and principles. This can prove to be problematic, as their current healthcare environment may still stick to old patterns of communication and struggle to relate to interculturality. We as teachers can create an environment where this loss can be freely explored and articulated and we can encourage students to establish links between this novel approach and their present and past professional practice. Preparing students to move to a more interculturally sensitive way of working must originate from identifying the aspects students are already proud of in their work. We also need to remind students how important it is to think about their own needs and concerns. We have to allocate time for this in the lessons and create an educational atmosphere where conversations are open, respectful and non-judgmental, so that students can safely present their ideas, values and beliefs.

Readiness to change

It is also vital that teachers acknowledge that any form of resistance can be the first step toward the readiness to change, provided the causes of the resistance are successfully addressed. As Prochaska and DiClemente (1982) explain, individuals and groups go through certain stages in the continuum of accepting a novel way of behaviour. These stages are pre-contemplation, contemplation, determination to change, action, and maintenance of the practice.

In the pre-contemplation stage students are often unaware of the need to change so they have not even started contemplating on it. If the majority of the students are at this stage, a lot of classroom time and energy has to be focused here before the course can progress. We felt that many of our students were at this stage at the beginning of the course but we believed that when we introduce the idea, most students would readily move to the contemplation stage. However, we had to realise that unless we devote more time to the causes of students' resistance, they cannot proceed to the next step of development.

In the contemplation stage students are evaluating the benefits and the drawbacks of adopting ICC. Although we hoped that the majority of our students would quickly leave this stage behind, it had to be taken into consideration that some might return to the pre-contemplation stage as they feel that engagement in the activities requires too much energy and devotion.

Determination to change is the stage that can be realistically aimed for to achieve in the classroom, yet it is easy to fall into assuming that students are willing to engage in this new way of communication already at the beginning of the course, and consider this as a baseline attitude. Nevertheless, if the teachers do not devote time and energy to the previous stages, determination cannot be expected to develop, and accordingly no action will take place in the learners' everyday practice, when they reevaluate and change their old practices.

Furthermore, it is still not the end-point of development if learners actually take action. We must find ways to foster the maintenance of their changed attitude and practice, otherwise all the energy and effort put into the preceding phases may be lost. It must also be considered that when students move back from the learning environment to their working communities, they can easily fall back to the same old patterns. Accordingly, the activities in class must also provide students with ideas and resource on how to overcome the resistance arising in their day-to-day work.

Addressing the challenges

Consequently, we can see that in order to get learners to reach the level of determination to change, we have to address the causes of their resistance and make them feel that they are ready to change. In other words, if their expertise in healthcare communication is acknowledged, if they can feel that the classroom is a non-judgemental and safe environment for critical reasoning and gradual risk-taking, and if they can see the benefits of a more open and creative problem-solving in ICC, they will more likely engage in developing alternative perspectives in both their classroom work and their everyday professional interactions.

Having alternative perspectives is in a way a prerequisite to creative language use: as long as they stick to their old patterns, they will not start finding alternative communicative and language solutions when meeting new patients or clients. Moreover, their foreign language anxiety, which is quite common in learners with lower levels of English proficiency, can be more easily reduced if learners are encouraged to use various language solutions.

Furthermore, ICC classes must aim for ensuring that the learners actually put their knowledge into action when engaging in real-life communication situations. Thus, it is of utmost importance that they are aware of mental processes that make them capable of automatically adapting their attitude and language use in any conversation. It is also important that they maintain their readiness to change in the long run – i.e. they keep on fine-tuning their mental processes in order to enhance their effectiveness in ICC. Achieving such goals

is not easy when the time of instruction, the number of ESP classes is highly limited, therefore other opportunities for practice must be provided, such as e-learning materials which keep the learners' consciousness of the importance of alternative perspectives and solutions active.

Conclusion

The challenges that the preparation for ICC pose can be most effectively addressed if ESP teachers encourage students to explore the unknown perspectives of their patients and adapt to their expectations with ease so that they can feel that they can be successful healthcare professionals in any situation with any patient or client regardless of differences in culture and language proficiency. Nevertheless, ESP teachers must also be ready to provide their students with activities that represent the complexity and unpredictability of ICC.

References

- Aleksandrowicz-Pedich, L. et al. (2003): The views of teachers of English and French on intercultural communicative competence in language teaching. In Lázár, I. (ed.) (2003): *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Council of Europe Publishing
- Hewitt-Taylor, J. (2015): *Developing Person-Centred Practice: A Practical Approach to Quality Healthcare*. Palgrave. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-137-39979-3>
- Illés, É. – Akcan, S. (2017): Bringing real-life language use into EFL classrooms, *ELT Journal*. 71/ 1. 3–12. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccw049>
- Illés, É. (2012): Learner autonomy revisited. *ELT Journal*. 66/4. 505-516. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccs044>
- Illés, É. (2019): A proposed theoretical model of adult language learner autonomy. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. 3/2. 41–48. DOI: <https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.05>
- Kahnemann, D. (2011): *Thinking fast and slow*. Penguin Books
- Larsen-Freeman, D. (2007): Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal*. 91/focus issue. 773–87. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00668.x>
- Pilling, J. (2011): *Medical communication*. Medicina Könyvkiadó: Budapest
- Prochaska, J. O. – DiClemente, C. (1982): Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: theory, research and practice*. 19. 276–288. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0088437>
- Seidlhofer, B. (2011): *Understanding English as a lingua franca*. OUP: Oxford. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0243>
- Van de Poel, K. et al. (2013): *Communication Skills for Foreign and Mobile Medical Professionals*. Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-35112-9>
- van Servellen, G. (2008): *Communication Skills for the Health Care Professional: Concepts, Practice, and Evidence*. Jones & Bartlett Learning: Missisauga – London

- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching language as communication*. OUP: Oxford
- Widdowson, H. G. (1983): *Learning Purpose and Language Use*. OUP: Oxford
- Widdowson, H. G. (2003): *Defining Issues in English Language Teaching*. OUP: Oxford
- Widdowson, H. G. (2004): *Text, context, pretext*. Blackwell Publishing: Oxford. DOI:
<https://doi.org/10.1002/9780470758427>
- Wright K. B. – Sparks, L. – O'Hair, H. D. (2013): *Health Communication in the 21st Century*.
Wiley-Blackwell

Bánhegyi Mátyás¹ – Nagy Judit²

¹Budapest Business School University of Applied Sciences
College of Finance and Accountancy

Language Department of Finance and Accountancy

²Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary

Faculty of Humanities

Institute of English Studies

Solutions to Overcome Korean Students' Underperformance at Oral Presentation Tasks: Practical Tips for Hungarian Tertiary Settings

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.2>

Delivering oral presentations is a requirement in all academic programmes including studies in foreign educational contexts. Concerning American tertiary settings, Korean scholars identified numerous factors impacting the quality of Korean students' oral presentations. Based on the results of a previous qualitative case study conducted in Hungary, this paper identifies nine problematic areas in which Korean students experience difficulties in Hungarian tertiary settings. Four out of these nine areas have been selected for discussion in the present paper. Based on a practice-oriented literature review, this study outlines solutions, and also describes the authors' recommendations, to effectively combat these problems. The authors' concepts are made complete by the inclusion of author-designed worksheets and explanations concerning their use. It is envisaged that these proposed solutions and their discussion will contribute to developing Korean students' oral presentation skills in Hungarian tertiary-level educational contexts and will also benefit educators preparing other students for oral presentations.

Keywords: *case study, in-class worksheets, oral presentation, Korean students, typical mistakes*

Introduction

Korean students typically underperform in foreign educational settings when required to perform orally including giving an oral presentation. In order to research what factors contribute to this lower than desired performance at oral presentation tasks, Korean scholars examined American tertiary settings where Korean university students study: they identified numerous factors impacting the quality of Korean students' oral presentations. These factors include students' general language proficiency (Lee, 2009; Jeon, 2005; Kim, 2013); socio-cultural values and norms as well as educational practices and teaching methods different from those of the host culture (Liu, 2001; Lee, 2004; Shin, 2005; Shin, 2008; Lee, 2009; Kim, 2013); and specifics of the in-class learning environment (Tsui, 1996; Singelis et al., 1999; Kang, 2005; Shin, 2008; Lee, 2009).

As some Hungarian universities receive Korean exchange students and because these students wish to do their best to improve academic performance, it

is also vital that Hungarian tertiary educators should be aware of the most typical mistakes Korean students make when they give oral presentations in Hungarian tertiary educational institutions. With a view to this, a qualitative case study was conducted in the scope of a research project between October 2014 and May 2017 (for a more detailed description of the research, see Bánhegyi and Nagy, 2018). The case study involved 28 Korean students coming from two Korean home universities, who took part in semester studies in Hungary and were hosted by the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. The students studied in the English and American Studies BA Programme and participated in the “*Advanced Language Practice*” course. They typically studied in groups of 15-18, alongside with other international students from Poland, the Czech Republic, Germany, France, Spain and Portugal and their Hungarian peers. A requirement of successful course completion was to deliver a 15-minute-long oral presentation on any aspect of one of the topics covered during the course. Four dates announced at the beginning of the term were available for students’ oral presentations, the so-called ‘presentation sessions’. The evaluation of the digitally recorded presentations took place in writing, taking the following five assessment criteria into consideration: content (whether what the presenter was focusing on was congruent with the topic of the presentation); organization (whether the presenter observed the “introduction – statement of intention – specific information – conclusion” pattern referred to below, and whether the presentation of information followed a logical structure); grammar (both accuracy and fluency); vocabulary (accuracy and fluency concerning both general and topic-specific items) and, finally, delivery (prosodics and non-verbal communication). The assessment criteria were presented during the orientation session to the course, and thus were known to the students prior to their presentations.

As a conclusion of the qualitative case study, nine areas have been identified where Korean students experience problems at Hungarian universities when preparing for and delivering oral presentations. These nine areas are as follows:

1. right choice of presentation topic
2. preparing a presentation outline
3. finding a clear and logical structure for the presentation (rather than deeming it an exercise in rhetoric/ stylistics)
4. reading out vs. delivering the presentation
5. using prompts and speaking notes to give the presentation
6. time management
7. altering the presentation on the spot
8. anticipating and preparing for the audience’s questions
9. properly reacting to the audience’s questions

Motivated by the urge to offer tailor-made assistance to these students, in the scope of the present paper, the researchers conducted a literature review to explore what practical tips practising tertiary teachers recommend for combating the above problems. Based on these recommendations and the researchers' own experience, this study lists and explains the most commonly used and recommended methodological solutions. In addition, the paper also presents a few in-class activities that have been designed by the authors for the purpose of addressing each problem. For spatial constraints, this paper addresses issues 1–3 above. (It is envisaged that another two future papers will deal with issues 4–9 in detail.)

Before the discussion of the above-mentioned practical tips, however, a concise definition of oral presentation is given below, for the sake of clarity.

Definition of oral presentation

The literature offers numerous definitions of oral presentation. For this reason, in the context of this paper, a definition must be adopted that reflects the nature and the most common characteristics associated with oral presentations expected at BA level in English and American Studies. Based on this consideration and relying on Levin and Topping's definition (2006), an oral presentation is a pre-planned genre that is practiced before it is given, and it is delivered on the spot to a specific audience. Price (1977) separates oral presentations into a general introduction (what the topic is, its relevance to the audience), a statement of intention (what the presenter wishes to achieve through giving the presentation), a part providing specific information (new and detailed information is provided to the audience), a conclusion (summary and lessons learnt), and an invitation for discussion (offering the audience the opportunity to ask questions, in the scope of which a meaningful thought exchange can develop).

Thus, in brief, in the context of the present paper, the term 'oral presentation' will be understood as a pre-planned, pre-practiced, typically intimidating oral genre, which is delivered on the spot to a specific audience and is composed of a general introduction, a statement of intention, a part providing specific information, a conclusion and an invitation for discussion.

Literature review, recommended solutions and in-class worksheets

Right choice of presentation topic

A right choice of topic appears to be decisive and thus fundamental concerning the success of the entire presentation and also functions as a crucial source of motivation for both presenters and their audiences. In their practical work focusing on good quality academic presentations, Bolster and Levrai (2014) warn that teachers should give the presenter a reason to present. This statement suggests that the topic in question should suit the presenters' interest and their

level of cognitive capacity, just as it should also be motivating for the audience to listen to. At the same time, the topic should present a motive to speak and there should be content in it that presenters wish to share with their audiences. If that is not the case, even the most skilled presenter might fail. In addition, presenters should give the audience a reason to listen, Bolster and Levrai (2014) claim. This recommendation highlights that a good presenter chooses topics that are of interest and relevance to his/her audience and that benefit them in some way. Finally, Bolster and Levrai (2014) underline that content is by far the most important aspect of presentations and that style and rhetorical devices are only of secondary importance, which signals to presenters that the right choice of content is decisive when it comes to the success of their presentations.

International students in general – and Koreans are no exception – may be at a loss in terms of their choice of topic in the Hungarian tertiary setting due to differences in interests and cultures. Typically, Korean students would like to avoid sounding trivial, therefore they often choose an ambitious presentation topic the successful tackling of which would require a much higher level of language proficiency than their actual level of English. Out of the 28 students participating in the case study, 20 chose an abstract or highly abstract presentation topic. Out of these, the envisaged topic was above the language proficiency level of the given student (according to the Common European Framework of Reference for Languages, C1 or B2) in 14 cases, as attested by the resulting student presentation.

In addition, when it came to choosing their presentation topic, the case study participants seemed either to zoom in on something very particular (11 students), or they chose a very general topic and found it problematic to select aspects for forming the backbone of their presentation (5 students). In other words, narrowing down the topic to the couple of points the 15-minute time constraint would allow proved to be problematic in the case of dealing with wider subject areas.

Based on the findings of the literature and taking the above observations into consideration, we first and foremost suggest that the academics teaching a course where students are assigned to deliver similar oral presentations should take their time to personally advise Korean students on topics and perspectives suitable for their language level, interests and motivation. Instructors should be prepared to channel these students' interest towards those topics within the subject areas covered in class that are complex enough to maintain their interest and motivation, but, at the same time, are also congruent with students' linguistic abilities.

Furthermore, Korean students also need some training regarding the content a given title indicates. In this respect, the activity displayed in Figure 1 may prove useful. This activity invites students to consider six suggested presentation titles and predicts the potential problems each title and the underlying topic may entail. With the help of these concrete examples, it will be

easier for students to understand the implications of the chosen title for the content of the presentation.

Figure 1. Oral Presentation Task Sheet – Task 1: Presentation Title

1. Presentation title

The following titles may be problematic for your presentation. Can you guess why?

- a) Esztergom
- b) Esztergom – A brief history
- c) History of Esztergom’s name and its coat-of-arms
- d) Szendrey-Karper László Guitar Festival
- e) Esztergom Panoptikum: Theatre, Music and Wax Figures
- f) Esztergom Castle Hill Research Project

To explain the implications mentioned above, in the first case, the title “*Esztergom*” encapsulates far too many aspects to talk about during a 15-minute-long presentation. In the second case, a sub-title has been added (“*Esztergom – A brief history*”) to focalise the presentation; however, the hinted subtopic is still too wide and not informative enough of the actual content of the presentation. The title “*History of Esztergom’s name and its coat-of-arms*” does not fit the topic–subtopic focus pattern, and the subtitle is awkwardly chosen: it creates the impression of a random choice. Next, “*Szendrey-Karper László Guitar Festival*” is far too specific to fill a 15-minute-long presentation. In such cases, if students are invited to come up with possible subpoints for the topic addressed in the title, they will self-discover the overly specific nature of their chosen title. The assigned content within the title “*Esztergom Panoptikum: Theatre, Music and Wax Figures*” seems rather arbitrarily selected and sequenced. Finally, “*Esztergom Castle Hill Research Project*” is suggestive of a very challenging presentation content, which, in addition, is also quite unlikely to generate interest in the audience. By discussing the implications of the titles for presentation topics and subtopics, Korean students will gain a better understanding of their choice of presentation title (and topic).

Preparing a presentation outline

It is a typical mistake regarding Korean students’ oral presentations that the content does not come through because students do not prepare a real outline, and thus are not clearly aware of the structure of their presentation. Moreover, it also follows from the lack of their outline that they cannot communicate their presentation content clearly to their audiences to facilitate their understanding of the content (Bolster – Levrai, 2014).

It is also a common mistake that students focus on the final outcome of their oral presentations, i.e. the final version to be communicated in class, and fail to go through the steps leading up to the completed presentation. This way their presentation may contain logical discrepancies, inaccuracies, aspects that do

not belong there, topics falling outside the scope of their presentations. Regarding this problem the literature suggests that students should choose one section of their presentation and present it to different people so that the presentation evolves over time (Bolster – Levrai, 2014). This provides students with feedback from different audiences concerning the content, the scope and the logic of their presentations.

The third typical problem related to preparing an outline the literature mentions is that, in their presentations, students want to include everything and every aspect of the topic in question that they have researched while preparing for their talks. This usually results in an unclear outline structure. In order to overcome this problem, Edwards (2013) suggests selecting only the core arguments for the given presentation and leaving all subsidiary arguments for another later presentation.

To overcome the challenge of outline preparation successfully, a process model should be employed, which guides students from their initial ideas to the actual outline. Such an approach is crucial in the case of Korean students as they may be used to different organizing principles internalised during their prior schooling (e.g. writing sermon-like speeches to be read out, where aesthetic principles override the rules and the logic of point-subpoint organization). Then, once the process model has been completed, model outlines should also be presented to help students achieve structural balance in their subpoints. In addition, when students have been advised on their title (see discussion in point 1 above), completed the process model and have analysed several model outlines, they will also need assistance with finding a logically sound structure within their own topic.

Figure 2 displays a sample activity which introduces the stage of the process model, in which some relevant aspects of the given topic (ghost towns) have already been selected to start students off.

Figure 2. Oral Presentation Task Sheet – Task 2: Presentation Topic

2. Preparing an outline

How would you arrange the following information resulting from brainstorming into a logical outline on Ghost Towns?

- 1) activities: mine tours, gunfight stunt shows, gold panning, restaurants, Mystery Shack, historic railroad, trinket stores
- 2) “a town for which the reason for being no longer exists” (T. Lindsey Baker)
- 3) Calico was founded in 1881.
- 4) economic activity shifting elsewhere
- 5) Chernobyl and Pripyat: disaster-stricken area
- 6) It became an Official Silver Rush Ghost Town in 2005.

How would you supplement this information for preparing an outline of a presentation on this topic?

At this stage, students are first expected to arrange the existing information into a logical structure, then supplement the given content to produce a full outline through Internet research. As for the suggested solutions for this activity, the quotation in (2) may form part of the introduction, following a descriptive definition. This section can conclude with some well-known examples and their pictorial illustration. Figure 3 shows a potential arrangement of the subpoints in the body of the outline as well as additional information to supplement these points with (in red).

Figure 3. Oral Presentation Task Sheet – Task 2: Presentation Topic – Outline body solutions

Body:

a) Reasons for abandonment (4), (5) [depleted natural resources, railroads and roads bypassing but no longer accessing town, human intervention (e.g. relocation), wars]

b) One particular example:

Calico →

1. past (3) [Silver King Mine, California’s largest silver producer in the 1880s, abandoned by 1907, revival attempt: 1915, becomes a County Regional Park],

2. present (6), (1) [place restored to look like the Calico of the 1880s, more details on the features enumerated in (1), special events throughout the year]

And, to conclude the outline, recommending further reading or relevant footage, some thoughts on the future of ghost towns or some ghost town-related fun facts may be added. Guiding students through this example may help them understand the entire process of producing a carefully-designed outline.

Finding a clear and logical structure for the presentation

As point 2 has already hinted, many Korean students believe that an oral presentation is primarily an exercise in rhetoric or in stylistics, and fail to bear in mind that the primary aim of an academic presentation is to convey information. An approach of this kind may result in a presentation with faltering logic or may result in a logical structure that is not properly exposed or is not understandable to the audience. Concerning the expectation to effortlessly understand a good oral presentation, Hindley and Roberts (2013) claim that a good oral presentation will speak to the point, features structured argumentation and presentation of ideas, is rich in digestible information content and relies on sources including the literature and/or research data.

Furthermore, concerning the content and also the structure of presentations, Bolster and Levrai (2013) argue that academic oral presentations demonstrate mastery of the subject, contain research-based arguments with verifiable and referenced information and sources, feature a logically arranged synthesis of sources, and encourage further discussion. Students must be warned that their presentations should exhibit the above features and these should be taught and practised.

With respect to genre-specific vocabulary and its importance to helping the audience follow the presentation, Grussendorf (2007) draws attention to signalling devices that help the audience differentiate between different parts of the presentation and also aid the audience in following the logic of the talk. Minimally, the three parts of the presentation (introduction, body and conclusion) and also the invitation to discussion should be indicated by using appropriate lexical items such as “*I’ll start off by...*” Moreover, it is not enough to teach these vocabulary items to the students, they should be practiced and their use must also be encouraged and expected.

Based on the above, it must be explained to students with a Korean educational background that a structurally simple and logically clear presentation (introduction – body – conclusion) does not signal superficiality or second-rate content whereas structural complexity or overly abstract content may be an impediment in the way of an audience-friendly presentation. To enhance students’ better understanding of what an audience-friendly presentation structure looks like, structurally appropriate presentation models must be provided and explained in detail. Last but not least, signalling devices and their appropriate use must be covered in class to guide the audience through the presentation.

As for presentation models, providing structurally impaired models can also facilitate students’ understanding of right presentation structures. Figure 4 displays two presentation sketches with structural faults. Students are given some time to reflect upon the potential problems with these sketches, point them out and try to mend them.

Figure 4. Oral Presentation Task Sheet – Task 3: Finding a Clear and Logical Structure for the Presentation

a)

Natural tourist sites

Telkibánya can be found in the upper northern part of Borsod-Abaúj Zemplén County; located 20 kilometres away from the Hungarian–Slovak border. It is part of the Zemplén protection area¹ as well.

Forest and mine: nearby forest which is home to many of the region’s mines. Not only can you go and search for various quartz and half-precious stones local to the region (including opal, white quartz and rose quartz), but you can also dig them up yourself.

Cser-hill perlite pit²: perlite is a volcanic rock which was mined in the past.

Ice-cave: it is not a regular cave, however, rather an exploratory audit³. The rock of Király Hill is of rhyodacite⁴ which rock easily breaks up by frost, the fissures will fill up with water from melting snow and precipitation which freezes over in winter. Because of this ice hidden in the fissures, the yearly average temperature of the hill is 10-15 C lower than measured in the valley soil.

b)

<p><u>Basilica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - seat of the Catholic Church in Hungary - largest church and the tallest building - inner area: 5,600 m 118m long and 49m wide - 71.5 m high inside, 100m high from outside - stairs → 400 steps <p>Some interesting facts about the Basilica: altarpiece → the largest painting in the world painted on a single-piece canvas</p> <p style="padding-left: 40px;">- Bakócz Chapel: the most precious remaining example of Renaissance art</p> <p>in Hungary</p> <p style="padding-left: 40px;">- the resting place of archbishops</p>

The problems the sketches demonstrate draw both on form and content-related issues. As for the concrete examples in a) and b), the presentation point “*Natural Tourist Sites*” contains full sentences and it is not divided into real subpoints, which will make it difficult to follow. In addition, more information could be included on what a “*landscape protection area*” actually is. The point also contains highly specific vocabulary items, which, on the one hand, will make it difficult for the presenter to remember the terminology to be used during the talk and, on the other hand, will cause difficulties for the audience to understand the presentation. What regards “*Basilica*”, form is the dominant problem here: the presented information is scattered all over the page within the point, and the subpoint structure is fuzzy.

Further typical issues worth being covered through similar ‘faulty’ presentation points and sketches as demonstrated through the examples a) and b) include ornate vocabulary, the inappropriate use of jargon, irrelevant information, simplification of content, inappropriate elaboration, pointless addition or omission of information, in-depth versus shallow discussion.

Conclusions

Using the results of a previous qualitative case study conducted at a Hungarian university, this paper identified nine problematic areas where Korean students experience difficulties in Hungarian tertiary classes. Out of these nine areas, four were selected for discussion in the present paper. Drawing the literature and the authors’ methodological experience and practice, numerous suggestions were made as to the development of Korean students’ oral presentation skills.

As a final word, it is worthwhile to stress that being aware of the educational background of foreign students helps educators offer tailor-made solutions specifically targeting the student population in question. Such diversification of methodology seems to prove helpful for students with different educational backgrounds. Without doubt the above methodological ideas and

their descriptions can be used for successfully preparing international students for oral presentations in the Hungarian tertiary educational setting.

References

- Bánhegyi, M. – Nagy, J. (2018): Successful Oral Presentations in Business English: A Case Study of Korean Students. In: Bocz Zs. – Besznyák, R. (eds.) (2018): *Porta Lingua 2018*. Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete: Budapest. 205-220
- Bolster, A. – Levrai, P. (2013): Developing Research-Based Academic Oral Presentation Materials. Paper delivered at: *Materials Development Association Conference*. Liverpool
- Bolster, A. – Levrai, P. (2014): Substance over Style: Meaningful Academic Oral Presentations. Paper delivered at: *The Sixth Centre Language Studies International Conference of the National University of Singapore*. Singapore
- Edwards, L. (2013): How to do a brilliant Presentation. The University of Hong Kong, School of Modern Languages and Culture. *Lecture Notes*
- Grussendorf, M. (2007): *English for Presentations*. Oxford University Press: Oxford.
- Hindley, C. – Roberts, D. (2013): Business and Academic skills – incompatible or complementary? Paper delivered at: *IATEFL BESIG Conference*. Prague
- Jeon, J. (2005): A Study on Oral Presentation Anxiety and Confidence: A Comparison between L1 and L2 Presentations. *The Journal of Asia TEFL*. 2/2. 89-115.
- Kang, S. J. (2005): Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*. 33. 277-292. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>
- Kim, J. (2013): Oral Communication Needs of New Korean Students in a US Business Communication Classroom. *Global Business Languages*. 18.
- Lee, G. (2009): Speaking up: Six Korean students' oral participation in class discussions in US graduate seminars. *English for Specific Purposes*. 28. 142-156. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.01.007>
- Lee, K. S. (2004): *Cultural learning and linguistic characteristics of Korean students in the United States: Perceptions of professors and students*. Fordham University: New York
- Levin, P. – Topping, G. (2006): *Perfect presentations*. Open University Press: Berkshire, UK
- Liu, J. (2001): *Asian students' classroom communication patterns in U.S. universities: An emic perspective*. Ablex: Westport, CT
- Price, J. E. (1977): Study skills – with special reference to seminal strategies and one aspect of academic writing. In: Holden, S. (ed.) (1977): *English for Specific Purposes*. Modern English Publications: London. 26-29
- Shin, H. (2005): Exploring the possibilities for EFL critical pedagogy in Korea – a two-part case study. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*. 2/2. 113-138. DOI: https://doi.org/10.1207/s15427595cils0202_3
- Shin, I. (2008): Necessary Skills in English for Korean Postgraduate Engineering Students in London. *Educate – Special London Issue*. 50-61
- Singelis, T. M. – Bond, M. H. – Sharkey, W. F. – Lai, C. Y. S. (1999): Unpackaging culture's influence on self-esteem and embarrassment: The role of self-construals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 30. 315-341. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022199030003003>
- Tsui, A. (1996): Reticence and anxiety in second language learning. In: K. Bailey and D. Nunan (eds.) (1996): *Voices from the language classroom*. Cambridge University Press: Cambridge, UK. 145-167

Beták Patrícia – Hajós Kata

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaságtudományi Kar
Tolmács- és Fordítóképző Központ

Cassis, a XXI. századi tolmács varázsitala

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.3>

A tanulmány egy olyan, mesterséges intelligenciát, CAT-eszközöket és a nyelvi közvetítés területén a közelmúltban kifejlesztett egyéb, célzott technológiai újításokat szolgálatába állító munkaeszközt mutat be, mely a tolmácsokat mindennapi feladataik sikeres elvégzésében támogatja. A CASSIS-projektet az a megállapítás hívta életre, miszerint a fordítókat/szakfordítókat munkájuk során lassan több mint két évtizede komoly technológiai háttér segíti (szoftverek, fordítási memória, internetes adatbázisok), míg a tolmácsok (különös tekintettel a szinkrontolmácsokra) esetében hasonló rendszerek jelenleg nem állnak rendelkezésre, vagy csak részleges megoldások formájában hozzáférhetők. Az előadásban bemutatjuk az eszköz használatának létjogosultságát, alkalmazásának alapelveit, a rendszer folyamatait, valamint annak előnyeit és esetleges hátrányait. Kitérünk annak a felmérésnek az igen tanulságos eredményeire, melyet tolmácsok megkérdezésével végeztünk az elmúlt két évben. A projekt eredményei nyomán kiemeljük az eszköz legfontosabb alkalmazási lehetőségeit: a CASSIS használható éles megbízások, tolmácsolási megbízásra való felkészülés, mentorálás során, a minőségbiztosításban, visszajelzés adásához, önellenőrzéshez, valamint oktatási környezetben is (tantermi környezetben, gyakorlás/némakabinozás, vizsgáztatás során), amellet, hogy egyéb, további meglepő felhasználási lehetőségeket is rejt magában.

Kulcsszavak: *Computer Assisted Interpretation Systems, Mesterséges intelligencia, tolmácsolás, Translation Memory (TM), vizuális input*

Bevezetés

Talán nem tévedünk nagyot, ha azt állítjuk, minden családnak vannak titkos, akár évszázadokon át, generációról-generációra hagyományozott receptjei. Így van ez a Hajós családdal is, ahol ez a fajta hagyományozás a CASSIS, azaz a *Computer Assisted Interpretation Systems* megszületéséhez vezetett.

Mi a CASSIS? A CASSIS szónak több jelentése is van, a jelenlegi kontextusban azonban a kutatásunk szempontjából legfontosabb két jelentéstartalmat emelnénk ki: egyrészt a Computer Assisted Interpretation Systems névre keresztelt tolmácmegsegítő rendszert, másrészt a fekete ribizli gyümölcsöt (francia nyelven: *le cassis*). Ami a másodikat illeti, mint tudjuk, a fekete ribizli igen fanyar gyümölcs – pontosan emiatt is volt szükség a recept tökéletesítéséhez valamiféle virtuális ízfokozóra. A virtuális ízfokozó tette ugyanis lehetővé, hogy a felhasználó ne csak a (számító)gép által támogatott tolmácsolás fanyar ízét kapja, hanem annál jóval többet. Ezen ötletre építve fejldhetett tehát tovább a családi receptúra, melybe ilyenformán egy csipetnyi

TB és egy evőkanálnyi mesterséges intelligencia is bekerült. Így láthatta meg a napvilágot a fent említett Computer Assisted Interpretation Systems.

A rendszerről

Mi is ez a rendszer? A CASSIS nem más, mint az ember és a számítógép újraértelmezett találkozása. Rendszerként elsősorban a tolmács valós idejű támogatását szolgálja a StT (*Speech to Text*), a TB (Terminológiai adatbázis) és az AI (Mesterséges Intelligencia) megfelelő ötvözésével.

Kiemelendő, hogy a CASSIS egy olyan *middleware* (létező alkalmazásokat összekötő) alkalmazás, melynek semmilyen körülmények között nem célja a humán erőforrás kiváltása. Kizárólagos célja, hogy megadjuk a felhasználóknak azt a támogatást, melyet jelenlegi tudásunk és technológiai felkészültségünk megenged.

A CASSIS alkalmazási területe sokrétű, ezek közül kiemelnénk a szinkron- és konzekutív tolmácsok valós idejű támogatását munkavégzés közben, továbbá a tolmácsolási megbízásra való felkészülést, a mentorálást, az oktatást, a távoktatást, a vizsgáztatást, az önálló gyakorlást, az önellenőrzést, a minőségellenőrzést, valamint a leiratozást.

Összefoglalásképpen pedig a CASSIS által lehetővé váló CAI, azaz a Computer Assisted Interpretation célja mindenekelőtt a konzekutív és szinkrontolmácsok (ezen kívül pedig a tolmácsmentorok, mentoráltak, hallgatók) munkájának megkönnyítése, munkájuk minőségének erősítése és követhetővé, ellenőrizhetővé tétele.

A rendszer működéséről

A rendszer működésének alapelvei a következők (példaként vizsgáljuk a rendszer működését egy elképzelt éles szinkrontolmácsolási megbízást alapul véve): az előadó felszólalásával adja az élőbeszéd formájában rendelkezésünkre álló tolmácsolandó szöveget. A fülkében ülő tolmács előtti számítógép képernyőjén megjelenik az élőbeszéd leirata néhány másodperces/tizedmásodperces eltolódással. A rendszer ezt a leiratot dolgozza fel úgy, hogy a tolmács munkavégzését a vizuális input nyújtotta segítségre építve valós időben, azaz tolmácsolás közben támogatja: az előre elkészített és betáplált terminológiai adatbázisból előre beállított színnel kiemeli azokat a terminus technicusokat, melyeket meglévő „tudására” támaszkodva beazonosítani képes, majd megadja az egyes kifejezések szintén már előzőleg megadott fordítását.

A rendszer létjogosultsága

A rendszer hasznosságát összefoglalva tehát arról van szó, hogy összevetve a hagyományos, támogatás nélkül végzett szinkrontolmácsolással, a CASSIS támogatta tolmács valós időben vizuális inputot kap az elhangzó szövegről. Ez természetesen nagyban megkönnyítheti számára a forrásszöveg dekódolását (Rohonyi, 2018), ezen kívül pedig azonnali, közvetlen segítséget nyújt számos olyan beszédelem és beszédsajátosság megértése, dekódolása és közvetítése esetén, melyeket az alábbiakban listába rendezünk¹. Első körben a faktuális információk kérdésére térünk ki, melyek – mint tudjuk – különösen nagy nehézséget jelentenek szinkrontolmácsolás során:

- számok megjegyzése és pontos visszaidézése tolmácsolás közben,
- (a tolmács számára ismeretlen) tulajdonnevek (személynevek, intézménynevek) megértése, megjegyzése és visszaidézése, melyet tovább nehezítenek az esetleges akcentusok (képzeljünk el egy indiai beszélőt, aki például angolul ejt ki egy számára teljesen ismeretlen magyar tulajdonnevet),
- funkciók, beosztások, titulusok helyes és maradéktalan reprodukálása, rövidítések, mozaikszavak, betűszavak (ebben az esetben az első nehézséget az jelenti, ha ezek a rövidítések nyelvspecifikusak, és ráadásul kibontás nélkül jelennek meg a forrásszövegben. Ez további két esetre bontható: a) a tolmács ismeri a célnyelvi megfelelőt, b) nem ismeri; további nehézség ilyen lexikai elemeknél, hogy a tolmácsnak azonnal kell produkálnia a célnyelvi megfelelőt, itt pedig egyéb nehézségek is felmerülhetnek (pl. francia-magyar nyelvkombinációban végzett tolmácsolás során: OCDE cf. OECD, NATO cf. OTAN).

A fenti lista természetesen tovább folytatódik, hiszen a szinkrontolmácsnak adott esetben az alábbiakkal is meg kell küzdenie munkavégzés során:

- háttérismeretet igénylő utalások,
- kultúraspecifikus vagy szaknyelvi fogalmi megfeleltetések,
- elvont, szövevényes gondolatok,
- szöveg koherenciája (a beszélő és beszédszándék kapcsolata eltolódott),
- mondatok/gondolatok hossza, sűrűsége, összetettsége,
- szakszókincs és annak előfordulási gyakorisága/a szöveg sűrűsége,
- idézetek,
- idiomatikus kifejezések,
- panelek,

¹ Jelen tanulmány szándékosan nem tér ki a szinkrontolmácsolás során végbemenő komplex folyamatokra, hiszen ezeket számos kiváló tanulmányban részletezték már.

- szóviccek,
- előadó stílusa/hangneme,
- előadó akcentusa,
- beszédritmus,
- hangerősség/hangminőség,
- a forrás- és a célnyelv struktúrájában fellelhető alapvető szintaktikai eltérések, azaz szintaktikailag nagyban eltérő nyelvpár (újlatin nyelvekben például a birtokos szerkezetek fordított sorrendben állnak, mint a magyar nyelvben; a német nyelvben a szórendi szabályok miatt vándorolhat az állítmány, akár a mondat végére is kerülhet, míg a magyar nyelvben egy-egy gondolat/mondat többnyire az állítmánnyal nyer értelmet. A tolmács ezt kizárólag kiváló anticipációs készséggel tudja ellensúlyozni.)
- tolmácsolástechnikai műfajelemek (kérdések-válaszok esetében gyors váltás nyelvek között; erősen deskriptív jellegű szövegek; „szenvedélyes” előadó követetetlen gondolatmenete vagy apellatív jellegű előadása; írott struktúrájú, felolvasott körmondatok oralizálás nélkül; rosz/monoton/ugráló előadó; stresszes, kapkodó, inkoherens előadó stb.),
- hiányos felkészültség a tolmács részéről (időhiány, nemtörődömség, felkészülési anyagok hiánya, passzív nyelv),
- közvetítendő szekvencia hossza (nem megfelelő váltás a két szinkrontolmács között)
- egyéb tényezők.

Röviden összefoglalva tehát a szinkrontolmácsolás során végbemenő komplex mentális folyamatok ismeretében (Szabari, 1999) megállapíthatjuk, hogy a CASSIS-nak köszönhetően a tolmács a következő részfolyamatokban kaphat közvetlen támogatást:

- a rendszernek köszönhetően valós időben olvashatóvá válik számára az előadó beszéde, így tulajdonképpen el is hagyhatja a számok/nevek/tényszerű információk szinkrontolmácsolás közbeni papírra jegyzetelését, mely sokszor igen megterhelő,²
- a CASSIS nyújtotta támogatásnak köszönhetően a követési távolság is alakítható, azaz kényelmesebbre szabható. Fontos tudni, hogy a túl nagy követési távolság feleslegesen terheli a tolmács memóriáját, ugyanakkor túl szűkre szabott, kis követési távolság esetén a nyelvek strukturális különbözőségei miatt a tolmácsolás során nagyban megnő a hibázás aránya, folyamatos reformuláció szükséges a tolmács részéről (lásd

² A tolmácsok szinkrontolmácsolás közben jellemzően a beszédben előforduló számokat jegyzik le, hiszen csak így tudnak nagyobb számokat is pontosan, valós időben visszaidézni.

flektáló, agglutináló nyelvek, toldalékolás, ragozás stb.). A beszéd írott változatának köszönhetően továbbá csökkenhetnek az esetleges lemaradások.

- a rendszer nagyban tehermentesíti a tolmács memóriáját,
- az előadással egyidőben rendelkezésre álló szöveg átírata nagyfokú biztonságérzetet ad a tolmácsnak, így akár az általa alkalmazott tolmácsolási stratégiát is pozitívan befolyásolhatja, valamint nagyban csökkenti a ránehezedő stresszt (kérdőíves felmérésünk eredményei is egyértelműen ebbe az irányba mutatnak: lásd következő bekezdés),
- mindezt kiegészítendő a tolmácsot a rendszerhez kapcsolt kiterjedt adatbázisok segítik a célnyelvi terminusok beazonosításában. Ezeket a rendszer az interneten fellelhető, vagy a tolmács által előkészített és előzetesen betáplált adatbázisok vizuális megjelenítésével valósítja meg. A CASSIS a formális információkat külön kiemeli (vizuális megjelenítés), ezzel még tovább tehermentesítve a tolmács memóriáját. A támogatásnak köszönhetően ezen az oldalon is jelentősen csökken a tolmácsra nehezedő teher, így a teljesítmény romlását előidéző stressz is jelentősen csökkenhet. A bizonytalanságok (számok, félrehallás lehetősége, lemaradások) elosztatásával csökken a tolmácsra nehezedő pszichikai és fizikai terhelés, így javul a reakcióideje, teljesítménye, tehát az általa nyújtott tolmácsolás minősége.

Tesztelési környezet és teszteredmények

Projektünk egyik kiemelt eleme a tesztelési folyamat volt. A tesztelést a tolmácsok három heterogén csoportjában végeztük:

1. kezdő tolmácsok,
2. már gyakorló tolmácsok,
3. profi tolmácsok.

Ezenkívül a tesztelés környezetét további három csoportra bonthatjuk:

1. teszteltük a CASSIS-t éles tolmácsolási esemény keretében,
2. vakkabinos/némakabinos tolmácsgyakorlón (éles eseményen, de olyan tolmácskabin esetében, melybe ugyan bement a hang, de ki nem jött onnan),
3. tesztelési környezetben (szimuláció).

A tesztelések végeztével kérdőívet töltettünk ki a tolmácsokkal. A kérdőívvel a következő kérdésekre szerettünk volna választ kapni: milyen munkavégzés jellemzi az adott tolmácsot (például hogyan készül fel egy-egy megbízásra, és milyen technikai/technológiai segítséget/támogatást vesz igénybe munkavégzés közben); mely tényezőket/elemeket találja különösen nehéznek általában véve a tolmácsolás során, illetve az adott tesztelés keretében elhangzott

beszédekben; milyen gyakran és milyen eredményességgel használta a CASSIS-t a teszt keretében vizsgált tolmácsolás során; mely beépített elemeket találta hasznosnak/haszontalannak; hogyan gondolkodik a tolmácsolás folyamatában szükséges megosztott figyelemről, hogyan reflektál a kérdésre; el tudja-e képzelni, hogy minden éles munkája során ezzel a típusú támogatással dolgozik majd egy napon, ezt előrelépésnek/valós segítségnek tartja-e; éppen ezért ajánlaná-e a támogatást kollégáinak.

További kérdésekkel azt igyekeztünk felmérni, hogy az adott tolmács mennyire tudatos a munkájával kapcsolatban, hogyan reflektál arra, a teszt fő célja azonban az volt, hogy a terepen dolgozó, gyakorlott szakemberek szempontjait figyelembe véve tudjuk felmérni a CASSIS nyújtotta támogatás hasznosságát.

Jelen tanulmány korlátai miatt csak a legfontosabb, és különösen a CASSIS jövője szempontjából leghasznosabb megállapításokra térünk ki.

Számunkra meglepő rétegződést tapasztaltunk a CASSIS rendszer használata kapcsán a **megosztott figyelem** témakörében. Az eredmények rámutattak arra, hogy a tolmácsolás során oly hangsúlyos, és a CASSIS használatával még hangsúlyosabbá váló megosztott figyelem kérdése szorosan összefügg generációs kérdésekkel is. (Az életkor érthetően meghatározza, hány év tapasztalatot halmozott fel egy-egy szakember.)

A papíralapon dolgozó, idősebbnek tekinthető generációnak ugyanis kevés kivételtől eltekintve inkább zavaró volt a rendszer használata. Ennél a generációnál azt figyeltük meg, hogy a szakemberek sokszor fejből dolgoznak, és mindenekelőtt az évek-évtizedek alatt megszerzett rutinjukra és ismereteikre igyekeznek támaszkodni. Számukra a CASSIS nehezítő tényezőként jelent meg, azaz plusz egy figyelemmegosztási műveletet jelentett. Szívesebben hagyatkoztak tehát saját tudásukra, azt jellemzően jóval megbízhatóbbnak ítélték.

A köztes generáció esetében eltérő eredményekre jutottunk. Megfigyeléseink alapján ide soroltuk azokat a tolmácsokat, akik a tolmácsolási eseményre jellemzően valamilyen eszközzel érkeznek (laptop, tablet). Munkavégzés közben ezen az eszközön van előttük a megbízásra előkészített szöszedet, valamint egy-egy online terminológiai adatbázis/szótár is megnyitnak a háttérben. Ennél a generációnál a visszajelzések arra mutattak rá, hogy kis adaptációs időszak után esetükben a CASSIS használata kifejezett hozzáadott értéket képvisel munkavégzés és felkészülés során.

A rétegződés harmadik szintjét a legfiatalabb generáció tagjai alkották, akiket a multitasking generációjaként is emlegetünk. Visszajelzéseik alapján a CASSIS jelenléte megnyugtató, a rendszerelemek kitűnően beépíthetők a munkavégzés egyes folyamataiba. Ez az a generáció, melynek tagjai jellemzően nem csak fejből dolgoznak, igyekeznek a technológia nyújtotta lehetőségekre is támaszkodni. Esetükben azt is megfigyeltük, hogy nagyfokú szakmai kíváncsisággal vettek részt az egyes tesztalkalmakon, mi több, sokszor újító

ötletekkel álltak elő. Ezen generáció esetében a rendszer egyértelmű hozzáadott értéket képvisel.

A második kiemelendő kutatási eredményünk a **bizalom stresszhelyzetben** kérdéskör köré szervezhető. A tesztelés egyértelműen rámutatott arra, hogy a technológiai újítások iránti nyitottság értelemszerűen szorosan összefügg a bizalom kérdésével. A tolmácsolás sokszor magában stresszhelyzet, így a CASSIS-ba vetett bizalom meghatározó tényező lehet a gördülékeny munkavégzés és a rendszer kínálta előnyök megfelelő kiaknázása céljából. Ez a fajta bizalom tulajdonképpen azzal a bizalommal állítható párhuzamba, amely kollégák között alakulhat ki közös munkák során: ha nem bízom a kollégám nyújtotta segítségben szinkrontolmácsolás közben – tehát még adott esetben arra is erőforrást kell felszabadítanom, hogy visszaellenőrizzem, hogy a beszédben az imént elhangzó számadat ténylegesen egybeesik-e az általa segítség gyanánt papírra vetett számadattal –, akkor ez az általa nyújtott segítség számomra egyáltalán nem hatékony, mi több, plusz terhet ró rám, tehát nem megkönnyíti, sokkal inkább megnehezíti a munkafolyamatot. Nincs ez másként a CASSIS nyújtotta támogatás esetében sem.

Az előző ponttal összefüggésben azt is megfigyeltük, hogy – talán nem meglepően – gyakorló szakemberként sokkal nehezebben vetkőzzük le **kialakult szokásainkat**, mint kevésbé gyakorlott tolmácsként, pályakezdőként vagy hallgatóként. Ahogy erre már kitértünk, mindez természetesen generáció- és személyfüggő is, ugyanakkor érdekes megállapításként jelent meg a kutatásban mindenekelőtt azért is, mert feltevésünk szerint rendkívül hasznos lenne feltérképezni, milyen előnyökkel járna egy olyan jellegű tolmácsolás, ahol a készségfejlesztési időszakot követően a hallgató a nulladik perctől kezdve CASSIS nyújtotta támogatással tanul (meg) szinkrontolmácsolni. Jelenlegi eredményeink szerint a mostani generáció különösen nyitott a rendszer használatára, ebből adódóan igen jó eredmények helyezhetők kilátásba a rendszernek ebben a tanulási fázisban történő hatékony alkalmazásával kapcsolatban³.

A negyedik kiemelendő szempont a **szakterület** fontosságának kérdése. A kutatás jelenlegi fázisában a CASSIS bármely szakterület esetében alkalmazható. A TM (Translation Memory) használata jelenleg még nem megoldott, hiszen a központosítás nem megfelelő, így jelenleg Term base-t (TB) használunk a rendszerben. Ez azt jelenti, hogy a további fejlesztések szempontjából igen meghatározó lesz a szakterület kérdése: amennyiben az elkövetkezendő években sikerül megoldani a központosítás kérdését, a TM-ek használatával bármely szakterület esetében betáplálható/összeköthető lesz a

³ Ne felejtjük el továbbá azt sem, hogy a valós piaci gyakorlat során sokszor találkozhatunk olyan jellegű szinkronos munkákkal, melyeknek keretében előre megkapjuk a beszédeket, tehát a *szinkrontolmácsolás blattal* egyáltalán nem ismeretlen fogalom a piacon. A CASSIS többek között erre is felkészíthetné a hallgatókat.

rendszer előzetesen kidolgozott szókinccsel. Ez értelemszerűen nagyban megkönnyíti majd a tolmácsok munkáját sűrű szakszövegek tolmácsolása esetén.

Utolsó szempontként pedig a **felkészülés** és a CASSIS kapcsolatára térünk ki. Bár úgy gondoljuk, hogy a CASSIS természetesen nem helyettesítheti a felkészülést, nagymértékben megkönnyíti azt, és ami a legfontosabb, a megbízásra való felkészülés gyanánt a tolmács által elkészített szöszedet, valamint az esetlegesen előre megkapott tolmácsolandó anyagokban szereplő terminusok TB-vé alakításával és rendszerbe betáplálásával gyakorlatban összekapcsolja a felkészülési anyagot és a munkavégzést (Fantinuoli, 2018).

A kérdőív keretében adott visszajelzések megerősítették feltevésünket: a válaszokból egyrészt egyértelműen kiderül, milyen alapos munka előzi meg a megbízást a tolmácsok részéről, ahogy az is kiderül, milyen talajvesztettek is lehetnek a tolmácsok abban az esetben, ha semmilyen felkészülési anyag nem áll rendelkezésükre. Mint tudjuk, ez az eset nem ritka a piacon. Kutatásunkban nem gyűjtöttünk pontos statisztikai adatokat arról, milyen gyakran és miért fordul elő, hogy a megbízók nem adnak felkészülési anyagot a tolmácsnak, összeszedjük azonban azokat az eseteket, melyek egyértelműen megerősítik azt a tényt, hogy a CASSIS kínálta vizuális input és terminológiai segítség nagyban csökkenti a tolmácsra nehezedő kognitív terhet és stresszt mind a megbízást megelőző felkészülés során, mind munkavégzés közben:

- *Eset 1.:* A tolmács semmilyen felkészülési anyagot nem kap. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy az ügyfél nem látja át az összefüggést: minél jobban segíti a nyelvi közvetítő szakembert a felkészülésben, annál jobb minőségű és pontosabb tolmácsolást kap majd az eseményen. Teljesen értelmetlen lehangoló, szakmailag rendkívül sűrű, idézetekkel teletűzdelt, vagy akár vicces előadást írnia és elvárnia, hogy a tolmács azt 100%-ban visszaadja felkészülési anyag nélkül.
- *Eset 2.:* A tolmács a konferencia előtti este kapja meg az anyagot, hiszen az anyag az utolsó pillanatban készül el. Ekkor már nincs ideje végigvinni az igen komplex felkészülési folyamatot, sőt talán már arra sem marad ideje, hogy kielégítően megismerkedjen az anyag struktúrájával. Ez egyben azt is jelenti, hogy hiába van előtte a szöveg előre megírt változata tolmácsolás közben, rendszeresen előfordul, hogy a beszélő spontán átugrik részeket a beszédében, ahhoz hozzátesz, teljesen átalakítja azt, mást mond stb., és ezeket a rendkívül összetett tolmácsolási alfolyamatok mellett a tolmács már nem tudja kezelni blattolás mellett. Az utolsó pillanatos anyagok arra jók, hogy a tolmács nagyjából be tudja határolni, hogy a programban leírt programpontok mögött húzódó előadások milyen szakmai mélységekbe kívánják vinni a hallgatóságot. Természetesen ez tolmácsolási szempontból rendkívül hasznos információ, ha azonban a tolmácsolást közvetlenül megelőző este folyamán bebizonyosodik, hogy a tolmács felkészültsége nem kielégítő, sokkal

jelentősebb stressz nehezedik rá, mint abban az esetben, ha nem is tud erről a diszkrepanciáról. Ezenkívül sosem szabad elfelejtenünk, hogy a tolmácsolás alapvető feltétele, hogy a tolmács kipihent legyen, így semmiképpen nem várható el tőle, hogy az eseményt – legyen az akár több vagy egy napos – megelőzően alvás helyett éjszakákba nyúlóan felkészülésre használja pihenőidejét.

- *Eset 3.:* az utolsó perces/másodperces anyagokat a tolmács közvetlenül a beszéd elhangzása előtt kapja meg. Ilyenkor arra esetleg még marad ideje, hogy egy-egy bibliai, irodalmi idézetnek utánanézzon, beazonosítsa a szövegben a számokat és a neveket, mindez azonban nagyban megemeli a közvetlenül a munkavégzés előtt ránehezedő stresszt – ez érthető okokból nem feltétlenül szerencsés. A szöveg rendelkezésre állása némileg csökkentheti a stresszt, amennyiben a szöveget átfutva a tolmács megállapítja, hogy látatlanban megfelelően felkészült, lássuk azonban be, hogy ez a ritkább eset. Továbbá a szöveg rendelkezésre állása ebben az esetben sem teszi lehetővé a tolmácsnak, hogy annak struktúrájával tüzetesen megismerkedjen, így az előadó spontán, utolsó pillanatos, gyakori változtatásai arra kényszerítik, hogy egy idő után inkább az elhangzó szövegre koncentráljon, mintsem próbálja a több oldalas, ismeretlen dokumentumban megtalálni azt a részt, ahol az előadó éppen tart. Egy idő után a tolmács ebben az esetben lemond a szöveg írott változatáról, mert az abban való lázas keresés lefoglalja maradék erőforrásait is.

Technikailag és a tolmácsolás szempontjából tehát az ideális helyzet természetesen az lenne, ha a tolmács időben kapna releváns felkészülési anyagokat, abból terminológiát hozhatna létre, melyet betáplálna a rendszerbe, így a munkavégzés során egyértelmű hatékonysággal tudná azt használni.

Konklúzió

A CASSIS hasznosságát bizonyítandó, már megfogalmazott következtetéseink mellett igyekeztünk nyitott kérdések formájában is rákérdezni arra, hogy miben segített a tolmácsoknak a rendszer használata. A válaszokból álljon itt néhány arra érdemes gondolat:

- *„A túl erős, néha már-már az érthetlenséget súroló akcentussal beszélő előadó szövegének vizuálisan történő megjelenítése sokat segített.”*
- *„Az értelmetlen, összefüggéstelen gondolatokban nehezebb úgy kiigazodni, hogy még plusz dologra is figyelni kell, ha azonban nem kapok el semmit, ott van legalább a leírt szöveg.”*
- *„Bármikor ránézhettem az elhangzott szövegre, így a számok és a tulajdonnevek megjegyzése nem okozott problémát, illetve a nem*

koherens beszélő mondanivalójának a megértésében is segített a rendszer.”

Ezenkívül a CASSIS...:

- „... szövegbeli összefüggésekben segített”,
- „... nagyban segített a lemaradásokban”.

A CASSIS távlatairól

Láthatjuk, hogy a CASSIS tehát nem pusztán egy alkalmazás. A CASSIS lehetőséget kínál olyan feladatok megoldására, amelyekre eddig vagy komoly időt és figyelmet kellett fordítanunk, vagy nem állt rendelkezésünkre a megfelelő technológiai háttér. A CASSIS összekapcsolja és integrálja azokat a megoldásokat, amelyek eddig csak szétszórtan álltak rendelkezésünkre.

Felhasználási területei sokrétűek. Új elemként tervünk oktatási környezetben is tesztelni a jövőben, hiszen meggyőződésünk, hogy a rendszer használatának elsajátítása már a tolmácsolási technikák elsajátításával párhuzamosan megtörténhet. Feltételezzük, hogy más CASSIS-használat jellemzi majd azt a kezdő tolmácsot, aki már eleve a támogatással tanul meg tolmácsolni. Az oktatásban továbbá a tanórákon kívül szimulált konferenciák keretében is használható a rendszer. Elképzelhetőnek tartjuk a CASSIS használatát vizsgahelyzetben is, ehhez azonban még kiegészítő kutatásokra van szükség.

További alkalmazási terület lehet a multimédia-lokalizálás (az e-learning programokban egyre intenzívebben jelenlévő oktató videók több nyelven történő feliratozása vagy akadálymentesítése), átiratok készítése (konferenciaakták esetében: a CASSIS segítségével az előadások alkalmával elkészíthető az elhangzott szövegek leirata, melyet utószerkesztést követően akár publikációs célokra is fel lehet használni).

A jövőbeni terveinket és kilátásainkat illetően a technológia rohamos fejlődésével reményeink szerint a beszédfelismerésből származó átiratok minősége is jelentősen javul majd. Amennyiben a szegmentálás automatizálhatóvá válik, az átiratok fordításához, tolmácsolásához, értelmezéséhez már szabadon lehet majd a rendelkezésünkre álló fordítási memóriákat is használni annak érdekében, hogy a kifejezések az írásos előzményszövegekkel harmóniában kerüljenek felhasználásra. A CASSIS receptúrája ezekkel a hozzáadandó alapanyagokkal lesz teljes.

Hivatkozások

- Fantinuoli, C. (2018): *Computer-assisted interpretation: challenges and future perspectives*. In: Durán-Muñoz, I. – Corpas Pastor, G. (szerk.) (2018): *Trends in e-tools and resources for translators and interpreters*. Brill Rodopi: Boston
- Rohonyi, B. (2018): *A szöveggel támogatott szinkrontolmácsolás vizsgálata angol-magyar nyelvi irányban*. Nyelvtudományi Doktori Iskola, ELTE: Budapest
- Szabari, K. (1999): *Bevezetés a tolmácsolás elméletébe és gyakorlatába*. Scholastica: Budapest

Hrivíková, Tatiana

University of Economics in Bratislava
Faculty of Applied Languages
Department of Intercultural Communication

The language of culture and the culture of language

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.4>

The paper deals with the close connection between culture, language and the process of conceptualisation. Cultural literacy leads to a better understanding of the reality of a cultural community and the language which carries cultural information in the form of cultural conceptualisations. We demonstrate their manifestation using the examples of cultural schemata, categories, metaphors and precedential phenomena. They prove different perceptions of the world based on the specific experience of a cultural community. These differences in the understanding of the reality induced by cultural filters often cause difficulties in intercultural communication. Therefore, while teaching languages, it is important to provide enough space for the topic of culture through developing cultural literacy.

Keywords: culture, cultural schemata, cultural categories, cultural metaphors, precedential phenomena

Introduction

The 20th century, especially its second half brought about a great increase of interest in cultures and communication between/among them. The heightened preoccupation with cultures led later to the creation of an interdisciplinary study of cultures and their components, especially language. The subdiscipline of linguistics – cultural linguistics was established as a full-fledged domain of research (Hall, 1973; Kramsch, 1998). We can identify several perspectives on the relationship between culture and language, though the educational perspective does not occur frequently.

The paper deals with the importance of studying cultures as part of language education in all types of language courses. We demonstrate various examples of the constant presence of cultural filters when studying and practising language use. The paper points out those aspects of language which are the result of cognitive processes influenced by cultural context. Learning about them, identifying the cultural input and being able to step into the shoes of speakers of other languages can help language students cope better with language comprehension and its more fluent and glitch-free active use helped by cultural literacy.

Cultural literacy and cultural linguistics

Cultural literacy can be characterised as the ability to understand and fluently participate in another culture. This includes grasping the meaning of various cultural allusions, references to past events in the history of a foreign culture, proper use of idiomatic expressions or understanding the local sense of humour and jokes etc. Naturally, it is possible to study a language without paying much attention to its cultural aspects, but the result would be often disappointing. Fluency without full comprehension could cause misunderstandings and in extreme situations lead to unnecessary conflicts. As we all realise in our native language, words are powerful tools and their inapt use can be very harmful.

According to Vorobjov, cultural linguistics is “*a complex, scientific, unifying discipline studying the interconnectedness of culture and language in the process of communication and it is manifested as an integrated structure of linguistic and extra-linguistic content...*” (1997:11). The author stresses, following E.T. Hall, the role of language carrying some cultural signs in communication that can potentially become evident in the process.

According to the most recent views, unlike the previous generations of scientists, cultural linguistics perceives under the influence of cognitive psychology its object of study as much more complex and one which reaches out to other scientific disciplines such as sociolinguistics, ethnology, lexicology, psycholinguistics or cultural anthropology. Sharifian defines cultural linguistics as interdisciplinary research that “*engages with features of human languages that encode or instantiate culturally-constructed conceptualisations encompassing the whole range of human experience*” (2017:2). His definition can be interpreted as understanding cultural linguistics to be a research of those components of language which reflect the thinking and interpretation of the world, typical for various cultural and language communities. These components include the structure, content, and pragmatic function of a language. They are visible not just in the vocabulary, grammar, or stylistics but also in the cognitive processes of an individual or a group based on the traditional, culture-based worldviews.

We can approach the study of the relationship between culture and language from two angles. We can study various cultural features and the manner they are expressed in the language, or starting with the language, study the origin of those language units that are potential carriers of cultural content.

Examination of various specific events, rites and traditions in culture and studying the associated vocabulary (e.g. *bonfire night, drowning of Morena, stag party*), or current political issues (e.g. *immigrant crisis, Brexit, tunnelling*) can serve as examples of the first approach. It is obvious, that those language units have a deeper, local, cultural or political meaning within their own environment impossible to fully understand without grasping the cultural context.

The second approach, starting with the language, can be exemplified by the study of some components of language such as precedential phenomena,

proverbs, sayings and all the units, the meaning of which exceeds the total of the meanings of its components.

Language as a mirror of culture

In addition to the number of functions language fulfils, there exist several more, culture-determined ones. Firstly, it is a tool for the transmission of values typical of a specific cultural community. It helps the acculturation of an individual since his/her early childhood, especially in the family (Piaget, 2011). At the same time, the borders between/among various cultural communities are drawn by means of the mother tongue and last, but not least, language serves its speakers as a medium for expressing their cultural identity. Hall's quote "*culture is communication, and communication is culture*" (Hall, 1973:97) validates the verbal aspect of communication as well. To serve its users, the language must react immediately to the changing needs of the community, and thus capture those changes in their lives. We can state then that it serves as a collective memory bank of a cultural and linguistic community due to identifiable, important influences in its diachronic development.

A basic, polite question in both Slovak and English language can be an appropriate example to prove an alternative, culture-based perception and interpretation of the world: „*Ako sa máš/máte?*“ and “*How are you?*“ or “*How do you do?*“ respectively. In the Slovak cultural context, it reflects a sincere interest about the life and wellbeing of the communication partner, and the answer usually contains a relatively detailed, extensive information about the speaker and often his/her family. A short answer “*Dobre (well)*“ or “*Zle (poorly)*“ is taken as extremely impolite.

On the other hand, the two expressions “*How do you do?*“ and “*How are you?*“ are in British English only fixed, formulaic greetings meaning the same as a handshake or head nod. The elder generation may expect to answer a “*How do you do?*“ by repeating the same phrase with a slightly different intonation, while the younger generation would react with “*I am fine, thank you. And you?*“, the same way as with the other phrase “*How are you?*“. Besides, the phrase “*How do you do?*“ is associated with the upper classes where it is still acceptable. The phrase “*How are you?*“ functions as a less formal and more modern version originating from the middle and lower classes.

The American English does not use the more formal “*How do you do?*“ and even “*How are you?*“ is perceived as relatively formal in comparison with an informal “*What's up?*“, “*How is it going?*“, “*Are you good?*“ or “*Are you fine?*“. Again, the answer is short and positive, followed by a similar “question” for the speaking partner. The reason why the formal version of the phrase has not been accepted can be found in the separate and very different historical and political development of the United States of America and the United Kingdom since the War of Independence of the 13 British colonies in 1775. The

establishment of the USA after the war brought numerous changes into the lives of the settlers and immigrants with a strong impact on the further development of the English language (different reality, vocabulary, spelling, grammar).

Another example of culture-based differences in perception of reality is the variation in using attribution in British and American English. While the British prefer modest and more reticent expressions and euphemisms weakening the meaning of the utterance, the American English makes full use of the contrary strategy, often escalating and strengthening the original meaning of the message. The British English sentence "*I was a little upset*" actually means that the person was strongly distraught, "*I almost agree*" means that they do not agree at all and "*I was unwell*" can describe serious health issues. On the other hand, American English uses hyperboles frequently such as "*awesome news*", "*a terrific night*", "*a great job*" or "*an amazing view*". These are based on the acceptance of the American cultural concept of *Manifest destiny* of America and Americans. Clearly, the two versions of the historically same language show different cognitive processes due to the different histories of their users.

Cognitive processes are universal human activities though, their specific forms and outcomes are closely connected to the cultural environment where an individual grew up. The result is conceptualisations, in other words, mental formulations of ideas, notions and judgements associated with them. An individual is the focus of the process of culture-based cognition as he/she is the source, disseminator and carrier of the conceptualisations but at the same time, their own cognition is based on the acquired patterns of their cultural environment. All components of cognition, i.e. perception, observation, reasoning, and judgement are to a degree influenced by received patterns and therefore based on the cultural tradition. Besides language, conceptualisations are evident in other aspects of culture as well (art, non-verbal communication, holidays etc.).

Cultural conceptualisations

Due to globalisation a certain change and mutual borrowing of conceptualisations take place. The process can be judged as either positive or negative. The advantage of the global transfer of information and knowledge is in expanding horizons of an individual or a cultural community which is again, reflected in the development of languages. With new reality, vocabularies are expanding through borrowings, adaptations of foreign words and formation of new words. On the other hand, the cultural boundaries tend to overlap through such "universals" leading to partial or full ignorance of cultural specifics and thus of cultural cognition and its result – cultural conceptualisations as well. Many misunderstandings are the consequence because similar words may label different mental images.

The study of differences in conceptualisations of various cultural and language communities is based on the comparison of their manifestation in the language. We can mention cultural schemata, metaphors or precedential phenomena as examples of the variations.

Cultural schemata

Cultural schemata are culture-induced mental constructs used mostly to organise complex human knowledge (Eisenck, 1990). They are clear images of the world, things and actions. They include beliefs, norms, rules, and patterns of behaviour as well. Schemata help an individual both organise and interpret his/her knowledge. The process of interpretation reflects especially the specifics of the cultural and language community because it draws on the experience of the previous generations.

Nishida (1999) proposed the following typology of cultural schemata:

- Fact-and-concept schemata (house)
- Person schemata –types of people (Bubbly, problem-solver)
- Self schemata – knowledge of social & individual self (chatty, easy-going)
- Role schemata – norms for behaviour (teacher – student)
- Context schemata – situations, events & behaviour (classroom, party, wedding)
- Procedure schemata – a sequence of events (courtship)
- Strategy schemata – problem-solving strategies (trial & error)
- Emotion schemata – affect & evaluation (victory, mourning)

We will use the holiday schema (context schemata) as an example. In the Slovak culture, Silvester (last day of the year), Easter, All Saints' Day, Christmas, as well as name-days and birthdays are considered the most important ones. Even the use of the term Silvester (last day of the year) is specific in this context as in other cultures, the arrival of the new year is important (therefore The New Year's Eve). This phenomenon can be attributed to the traditional, culture-based pessimism of the Slovaks, as they celebrate the lucky ending of one year rather than the arrival of the new one which is unknown.

'*Veľká noc*' (Great Night) or Easter is the most important holiday in Christian cultures (especially in Protestant denominations), as it commemorates the sacrifice of Jesus to redeem our sins. The Slovak language stresses the importance of that holiday using the attribute 'Great' and associates it with the Christian tradition alone. In English, the term Easter is used, originating from pre-Christian times, and is associated with the name of the pagan goddess of Spring and fertility. According to historical evidence, the early Christians often

adopted pagan elements and connected them with the Christian ones and so the pagan celebration of Spring was connected with the death of Jesus on the cross, to overcome their resistance to the new religion. So, the pagan name of the holiday remained (Bede, 2008).

All Saints holiday is another important day in the Slovak culture connecting two essential aspects: the Christian celebration of the saints and the commemoration of the deceased. It is a holiday connected with visiting the cemeteries where the relatives are buried, decoration of the graves with flowers, wreaths and lighting many candles representing the eternal light and the hope of resurrection. On the other hand, the Anglo-Saxon cultures have preserved a different, pre-Christian tradition at the same time called Halloween celebrated by social events, parties and masquerades. People put on scary costumes and children go around the neighbourhood and require '*Trick or Treat*' as a small ransom or mischief. A belief that the gates dividing the realms of the living and dead open during that specific night and the dead can return to take their revenge on the living was the original reason for wearing masks. To protect themselves, people hung lanterns everywhere which were later replaced by hollow pumpkins (Jack-o-Lanterns) resembling human heads and dressed up as corpses to confuse the ghosts.

Christmas is the favourite holiday for children as it is associated with school holidays and presents found under the Christmas tree. The Slovak Christmas includes many traditions, typical meals and a festive dinner. Even the Slovak term for the evening of the 24th of December – '*Štedrý večer*' (generous eve) points at a richly-laid table and the most important moment of unwrapping the presents which were brought by baby Jesus. We can compare it with the Anglo-Saxon cultures where a different schema exists. The presents and the family reunion are the same in both, but in English-speaking countries, people unwrap their presents on the 25th of December in the morning (Christmas day). In these cultures, Santa Claus delivers the presents during the night on his sleighs drawn by reindeers with specific names. The children leave him milk (or brandy) and cookies as refreshment after his long journey.

The schema of celebrating name-days and birthdays is equally special. Only some cultures celebrate name-days. Those are mostly cultures with Catholic tradition as the conceptualisation originates from the celebration of various saints who were associated with a specific day of the calendar. Those were historically free days for processions (a most welcome relief from backbreaking work) and later, the celebration was transferred to those carrying the name of the saint. In the Slovak culture, name-days still have a strong appeal proven by frequent refreshments of the list of official names to add the newest additions. Though the presents are much smaller in comparison with birthdays, still, forgetting someone's name-day is considered a relatively big offence in the family and friend circles. In other cultures, such festivity is unknown; in English-speaking

countries, the parents have the exclusive right to choose a name for the child often using names of objects (e.g. Apple) or exotic names.

Birthdays celebrate another year in the life of an individual. We can discern differences in the interpretation of the day again. In the Slovak context, it is mostly a family event and only round anniversaries are celebrated in a wider circle. Best wishes are expected together with some presents and the honouree provides refreshments. A special birthday cake with candles and the number representing the age of the honoured person are part of the festivity. The age of 18 (adulthood) and then round anniversaries ending with 0 or 5 are considered important. The age 33 is considered special too, known as '*Christ's age*' and again, it refers to the Christian tradition saying that Jesus died at that specific age.

In the English-speaking cultures, celebrating name-days is unknown as this is a predominantly Protestant area where saints are not observed and therefore no days are dedicated to them. Birthdays are celebrated similarly to the Slovak tradition with a party prepared by the family or friends. In the American culture, in addition to the age of 18 (when a person gains the right to own a weapon), the age 21 is also important, as that is the legal age for drinking (Gifford Law Center, 2019).

Cultural categories

As it is the case with schemata, categorisation is also a universal activity, following the process of cognition. We can state again that the types of categories and their components are strongly influenced by the cultural context. In childhood, we take over the cultural categories from our parents and accept them as stable and done. This opens a field to potential misunderstandings in intercultural communication again as we usually do not realise that different experience of cultures leads to alternative categorisations. Each category has the potential for hierarchisation when each item can become a new, independent category. The category of '*Food*' can serve as an example which can be further divided into hot and cold, fruits, vegetables, meat, dairy products, pasta, and each of those is a further category again.

The category of '*Kinship*' is another example of culture-based categorisation. Each language gives names to those relationships in the family that are for the cultural community important. Some languages fill this category with many specific terms while others are much poorer in that sense. As in most languages, the Slovak category of '*Kinship*' has evolved through times and some words are slowly disappearing as obsolete ones. The family is still crucial for the Slovak culture, it is one of the core values, but the interpretation of the family has narrowed down through changes in lifestyle. We established, based on repeated empirical research in the classroom, that some terms are completely unfamiliar to the young generation, or they exist only in some local dialects while others are vaguely familiar, but young people cannot explain them. Those still

linger on the periphery of their native vocabulary, but they do not use them actively.

The following table shows an overview of the elements in the category ‘Kinship’ in the Slovak and English language.

Table 1. Comparison of components in the Slovak and English category of ‘Kinship’ (author’s compilation)

Slovak language	English language
Matka	Mother
Otec	Father
Dcéra	Daughter
Syn	Son
Brat	Brother
Sestra	Sister
Dedko	Grandfather
Babka	Grandmother
Bratranec (male)	Cousin
Sesternica (female)	Cousin
Strýko (father’s side)	Uncle
Stryná* (father’s side)	Aunt
Ujo (mother’s side)	Uncle
Teta (mother’s side)	Aunt
Nevesta	Daughter-in-law
Zať	Son-in-law
Svat* (co-father-in-law)	-
Svatka* (co-mother-in-law)	-
Svokor (groom’s side)	Father-in-law
Svokra (groom’s side)	Mother-in-law
Test* (bride’s side)	Father-in-law
Testiná* (bride’s side)	Mother-in-law

* Terms becoming obsolete

As seen in Table 1, the Slovak language has 22 items in this category though 5 words are turning obsolete. In English, the same category has only 11 independent components, 2 terms do not exist at all and the rest are variations of the independent items. Other languages have yet again different preferences, e.g. in Hungarian, distinct words define older or younger siblings (*báty* – *older brother*, *öcs* – *younger brother*, *nővér* – *older sister*, *húg* – *younger sister*). More equally interesting categories for comparison could be mentioned, such as ‘Colours’ (*mauve*, *teal* – non-existent in Slovak) or ‘Domestic animals’ (*lama*, *camel*, *yak* – non-applicable in Slovak).

Cultural metaphors

Metaphors in general, are figures of speech where a word or phrase literally denoting one object or idea are used in place of another to suggest likeness or analogy. Based on perceived similarity, a transfer of meanings from one known domain to an unknown one takes place. Differences in perception of similarity can cause the creation of very different metaphors in various cultural contexts, difficult to understand for foreigners and thus understanding of the message may be impeded. We provide an example on a sample from a Slovak poem ‘*Mor ho!*’ (*Kill them!*) including several metaphors:

*Eagles flew from Tatra, heading for the plains,
over higher mountains, over even straights,
crossing Danube river, the broad water stream,
landed there beyond, Slavic descent rim.*
(Chalúpka)

The metaphor of eagles is for the members of the Slovak cultural community easy to identify as representing the brave and proud Slovak men, while Tatra stands for the whole Slovak country bordered by the river Danube. To a foreigner, the poem may seem a description of wild bird migration within a specific mountainous region of Slovakia.

The English language is very rich in metaphors originating from the works of William Shakespeare.

"But soft! What light through yonder window breaks? It is the East, and Juliet is the sun! Arise, fair sun, and kill the envious moon, who is already sick and pale with grief." (Shakespeare, *Romeo and Juliet*)

Metaphors known from the literature are good examples of borrowings between cultural communities. Literary works become part of the global artistic heritage and the metaphors penetrate other cultures becoming familiar in other languages as well.

But metaphors are often based on a typical, culture-induced perception of the world and worldview. The American metaphor ‘*Indian Summer*’ can be used as a good example. In Slovak, the expression ‘*babie leto*’ (old women’s summer) is used for the same period of the year. The English term has evoked discussions about the political correctness as this part of the year is associated on the one hand with the fact that the Native Americans were historically the first ones who made the new settlers acquainted with that phenomenon, but on the other hand, it is often associated with the widespread American stereotype that Native Americans are always late which corresponds with the idea of “late summer”.

Colours are another interesting source of cultural metaphors as colours have different associations in various languages. In English, red is associated

with anger (*'to see red'*) while in Slovak, it is the colour of both love and revolution. At the same time, in the USA red is associated with the Republican party (*red states vs. blue states*).

Green is in English the colour of jealousy and lack of experience (jealousy – *'a green-eyed monster'*, American English – *'greenhorn'*) but in Slovak, it is the colour of hope and a new beginning connected mostly with the nature awakening in Spring. At the same time, a global association of the green colour with the protection of the environment and healthy lifestyle has been developing (*'going green'*, *Greenpeace*). Yellow is associated with cowardice in English (*yellow-bellied*) while in Slovak, the colour evokes the image of sun and joy. It is very different in Hungarian though, where the yellow colour means envy (*'sárga irigység'* – [yellow envy]). Blue colour represents sorrow and depression in English (*'I feel blue'*) but at the same time, in the American political context, blue is associated with the Democrats (e.g. Obama was able to *'turn some red states blue'*).

We can identify the most prominent differences in metaphors connected with black and white colours. In most European cultures, white represents purity, peace and innocence (*white lies, white flag*) and therefore the tradition of wearing white bridal gowns has been so widespread. In the Christian tradition, white symbolises holiness and simplicity (*white angels*). In many Asian cultures, the white colour represents mourning and is appropriate for burial ceremonies (China, Japan, India and other Buddhist cultures).

On the other hand, in European tradition black is the colour of mourning, darkness and in the Slovak language of depression (*'a black day'*), dishonesty (*'čierna stavba'* – [black building] unauthorised/illegal building) and evil (*'očierniť niekoho'* – [blacken someone] defame someone). In English too, the meaning of illegality (*black market*) and evil (*black-hearted*) appears and it is often in contrast with white colour (*something is black and white*) meaning clear, unambiguous. But if someone has a black-and-white vision in Slovak, it means that his/her perception is just bipolar, and they are not able to see anything in between.

Precedential phenomena

According to Sipko, precedential phenomena are *"linguistic and cultural units, so familiar within a particular environment that they are creating stable communicative and social models for evaluation of current events"* (Dulebová, 2015:14). 'Particular environment' can be interpreted as a specific culture though, such a phenomenon often crosses the borders of one culture and becomes characteristic for a group of cultures connected into a civilisational unit through their shared historical development. In Europe, we can highlight the roots of the European civilisation based on the historical heritage of Ancient Greece, Ancient Rome, and Christianity. Those have become sources of many precedential

phenomena taken over by several European cultures incorporating them into their own cultural context.

We will present examples of the four most frequent types of precedential phenomena on both national, cultural and European, civilisational level. Precedential texts are the oldest, identified type of precedential phenomena. They are based on the theory of intertextuality which according to Kristeva presumes that no text is created independently but it is rather a reaction to and continuation of a long line of previous texts (1967:444). A new text then always refers to the previous ones, sometimes independently from the author's intent. Authors often intentionally use the cultural background they share with the reader (audience, viewer) and they refer to mutually familiar older texts with the aim to influence (manipulate) them and to present their own evaluation of the new text. The referenced texts are usually literary or other artistic works with a generally accepted high prestige and the authors hope to transfer it to the new text. In these cases, the identification of the precedential text referred to by a new one is paramount, otherwise, part of the message would be lost. Parodies are, for example, based on this principle.

Probably the most often used texts to serve as precedential ones within the framework of European civilisation are the Bible and various works of world literature. The novel *Robinson Crusoe* by Daniel Defoe can serve as a good example. Travel agencies offer trips to a 'Robinson's island' without having to explain in detail what the customers should expect. Showbusiness made use of the novel as well while introducing a show called 'Robinson's island' in the Czech Republic. In both cases, the authors counted with the customers' and audience's easy associations about a distant, deserted, tropical island.

Precedential names are names of real people (historical personalities) or literary figures and geographical names that are well known and have specific importance for the potential readers or audience. Again, there are identifiable names on the cultural level or in a wider, civilisational context. In the Slovak culture, we can mention historical figures, such as Jánošík, Štefánik or Svätopluk. Their real personalities become blurred as they undergo a process of mythologization. They turn into legends and paragons of virtue. We can also reach for the literature again, to find famous figures representing a typology of characters such as '*sirota Podhradských*' (the Podhradsky orphan), '*Čenkovej deti*' (Čenkova's children) or '*Maco Mlieč*'. If we compare someone to any of the mentioned characters, then we are ascribing them dominant characteristics represented by those figures (a hurt orphan, famished children, a passive, submissive person). If we focus on the European civilisation, there are numerous figures with an unambiguous value judgement such as Otello – a jealous man, Romeo – an infatuated young man, Hercules – a strong man, Judas – a traitor etc. If we consider geographical precedential names, strong emotional ties are the crucial measure of relevance (*Banská Bystrica, Kriváň, Tatry, Terchová* or *Olympus, Rome*).

Precedential situations are well-known events with a clear interpretation either within one culture (e.g. Slovak National Uprising, Prague Spring) or in the European context (e.g. crossing of the Rubicon, the Sword of Damocles, Waterloo, Mohács, the Cold War, or the Fall of the Berlin Wall). All these events and situations are deeply rooted in the culture or civilisation, thus offering mental shortcuts while interpreting other new or less-known events.

Precedential expressions are the last main type of precedential phenomena. Mostly, they are quotes of famous personalities or generally known works, or, they are expressions appearing in a specific discourse, e.g. political (*‘Kam až vedie tento tunel?’*, *‘How far does this tunnel lead?’* – embezzlement; *‘Gorila sa má stále dobre’*, *‘The Gorilla is still well’* – a scandalous illegal tapping of politicians and businessmen). Even there, we can identify local and more widely established phenomena.

„Houston, we have a problem...“

“I have a dream ... “

“To be or not to be, that’s the question ... “

„Kdepak asi udělali soudruzi z NDR chybu?“ (Where have the comrades from DRG made a mistake?)

„Ked’ ste si ma upiekli, tak si ma aj zjedzte!“ (As you’ve baked me, then eat me too)

The importance of precedential phenomena in languages lies in their multiple functions, some of which have been mentioned already:

- Identification with a particular culture (they are hard to comprehend for foreigners)
- Communicative and expressive function – stated value orientation
- Stylistic function – an intellectual puzzle
- Pragmatic function – manipulation of the reader/ audience
- Demonstrative function – proof of education and knowledge
- Expressive function – strengthening or weakening the meaning

Based on these functions, we can characterise the precedential phenomena as intellectual, emotional and cultural units used to speed up the transmission of cultural meanings. They can help to judge recent events with a shorter lifespan because they represent stable social and cultural models. In addition, they tie individuals based on their shared heritage, building cultural or civilisational communities.

Conclusion

We cannot underestimate the close relationship between language and culture. It is important not just for the students of foreign languages but for everyone who uses his/her own or foreign language as means of communication. It is an

important factor of real cultural literacy even within one's own culture, but in the case of foreign language study, it is unavoidable. Ignoring the impact of one's own culture on our cognition and resulting formation of ideas by means of language can lead to many misunderstandings and miscomprehension, while using foreign language with a negative impact on motivation to communicate. A rich vocabulary and knowledge of grammar rules do not ensure mutual comprehension. Therefore, it is important to help the students to learn about the culture of the country, the language of which they try to learn even in case they plan to use it only in the professional sphere. Despite that no language course can encompass the richness of a culture, it is important to focus the students' attention towards manifestations of culture in the language so that they can continue their discoveries on their own.

Cultural linguistics studies various levels of language in which the specific culture is shown and through their research it is possible to detect the core of the language and its deepest structures inspired by specific manner of perception and interpretation of the world around them. As we demonstrated on the examples of cultural schemata, cultural categories, cultural metaphors and precedential phenomena, language and culture live and exist in mutual symbiosis, support and complement each other, and they mutually influence the changes that appear in both spheres, language and culture.

References

- Bede (2008): *Ecclesiastical History of the English People*. OUP: Oxford
- Defoe, D. (2013): *Robinson Crusoe*. HarperCollins: New York
- Dulebová, I. (2015): *Precedentné fenomény súčasného ruského jazyka*. Univerzita Komenského v Bratislave: Bratislava
- Chalúpka, S. (2008): *Mor ho!* Slovenský spisovateľ: Bratislava
- Eisenck, M. M. – Keane, M. T. (1990): *Cognitive Psychology: A student's handbook*. Routledge (Lawrence Erlbaum Associates): New York
- Gifford Law Center. (2019): *To prevent gun violence*. Available at: <https://lawcenter.giffords.org/gun-laws/state-law/50-state-summaries/minimum-age-state-by-state/> [12.9.2019]
- Hall, E.T. (1973): *The Silent Language*. Anchor Books: New York
- Kramsch, C. (2000): *Language and Culture*. OUP: Oxford
- Kristeva, J. (1967): Narration et transformation. *Semiotica. Journal of the International Association for Semiotic Studies*. 1/4. 422–448.
- Nishida, H. (1999): A cognitive approach to intercultural communication based on schema theory. *International Journal of Intercultural Relations*. 23/5. 753-777. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00019-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00019-X)
- Piaget, J. (2011): *The Origin of Intelligence in the Child*. Routledge: Abingdon
- Shakespeare, W. (2011): *Romeo and Juliet*. Collins classics. HarperCollins: New York
- Sharifian, F. (2017): *Cultural Linguistics*. John Benjamins Publishing Company: Philadelphia
- Vorobjov, V. V. (1997): *Lingvokulturologia (teoria i metody)*. Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta družby narodov: Moskva

Kóris Rita

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Nemzetközi és Politikatudományi Intézet

Interkulturális és szaknyelvi kompetenciák fejlesztése a gyakorlatban A Soliya Global Connect Program tapasztalatai

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.5>

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem nemzetközi tanulmányok szakos hallgatói a 2018/19. tanév tavaszi félévében a nemzetközi kapcsolatok szaknyelvi kurzus keretében részt vettek a Soliya Global Connect Programban, amely egy világszerte közel 2000 egyetemi hallgató részvételével megvalósuló, 8 héten át tartó online kurzus. A program során a hallgatók vegyes nemzetközi teamekben, virtuális osztályteremben tanulnak és minden héten adott tematika szerint haladva különböző témákat vitatnak meg angol nyelven. A 8 hét alatt a hallgatók egyéni és csoportos feladatokat is kapnak; lehetőségük van érvelni, vitatkozni, egymás véleményét meghallgatva különböző szempontokat és szemléleteket, különböző kultúrákat megismerni. A tanulmány célja, hogy ismertesse a programban való részvétel előkészületeinek és lebonyolításának tapasztalatait annak érdekében, hogy elősegítse más intézményekben is hasonló nemzetközi programok alkalmazását a szaknyelvi órák keretein belül. A program részletes bemutatásán túl, a tanulmány összegzi a programban való részvétel eredményeit (diákok magas motivációja, a külföldi diákokkal való aktív kommunikáció, globális csapatmunka, különböző kulturális különbségek felismerése, interkulturális kompetenciák aktív fejlesztése, szakmai kommunikáció és szaknyelvi kompetenciák fejlesztése a gyakorlatban), illetve a programmal járó kihívásokat (különböző időzónák kezelése, kulturális különbségekből eredő kihívások, technikai problémák, kommunikációs nehézségek, értékelés).

Kulcsszavak: interkulturális kommunikáció, online tanulás, Soliya Global Connect Program, szaknyelvi kompetenciák fejlesztése, virtuális osztályterem

Bevezetés

A 21. századi globális világ kihívásai a felsőoktatást is jelentősen átformálják; egyre inkább előtérbe kerül az oktatás nemzetközi jellegének erősítése, az oktatás minél szélesebb körű nemzetköziesítése. Egyre több olyan oktatási módszer, újítás, digitális technológia és eszköz épül be a felsőoktatás gyakorlatába, amely a szaktárgyi tudás elmélyítése mellett lehetővé teszi a 21. századi kulcskompetenciák elsajátítását, növelve ezzel a hallgatók globális munkaerőpiacon való foglalkoztathatóságát (European Commission, 2013, 2017; World Economic Forum, 2016). Fontos cél, hogy a következő generáció rendelkezzen azzal a tudással, attitűddel, valamint azokkal a készségekkel, képességekkel, amelyekre szükségük lesz a globális munkaerőpiacra való sikeres

kilépéshez. A digitális technológia által támogatott nemzetközi oktatási programok, az online térben megvalósuló tudásmegosztás és virtuális csereprogramok jelentősen hozzájárulnak ahhoz, hogy minél több hallgató szerezzon nemzetközi felsőoktatási tapasztalatot és gyakorlatban is megtanuljon a globális kihívásokkal magabiztosan szembenézni. Az ilyen jellegű oktatási programok jelentősen hozzájárulnak többek között a különböző kultúrák közötti kapcsolatok megértéséhez, elmélyítéséhez, a hallgatók interkulturális, valamint szaknyelvi kompetenciáinak fejlesztéséhez is (Belz, 2003; O’Dowd, 2018).

Egyre több hazai (Fajt, 2019; Huszár – Wiesenmayer, 2018; Kóris, 2019a; Koris et al., 2020; Loch – Pál, 2018; Török – Ugrai, 2019) és nemzetközi (Álvarez-Mayo et al., 2017; Guth – Helm, 2010; Helm, 2015; Milhauser – Rahschulte, 2010; O’Dowd – Lewis, 2016) kezdeményezésről, intézményi jó gyakorlatról olvashatunk, amelyek a fenti célok eléréséhez nagy mértékben hozzásegítik a hallgatókat és sikerrel felelnek meg a felsőoktatás legújabb törekvéseinek. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Nemzetközi és Politikatudományi Intézetében már évek óta alkalmazunk az angol szaknyelvi kurzusok oktatásában nemzetközi együttműködési projekteket, nemzetköziesítési jó gyakorlatokat (Kóris, 2019a; Kóris, 2019b; Kóris et al., 2019; Koris et al., 2020). A Soliya Global Connect programban először a 2018/19-es tanév tavaszi félévében vettünk részt. Jelen tanulmány célja egyfelől, hogy részletesen bemutassa a Soliya Global Connect programot, amelyhez nemzetközi tanulmányok szakos hallgatók egy csoportja nemzetközi kapcsolatok szaknyelvi kurzus keretében csatlakozott; másrészt, kitérjen a programban való részvétel eredményeire és kihívásaira. A tanulmány részletesen ismerteti a program előkészületeinek és lebonyolításának tapasztalatait különös tekintettel a szaknyelvi kompetenciák fejlesztésének kérdésre.

A Soliya Global Connect Program bemutatása

A Soliya Global Connect Program¹ egy 8 héten át tartó angol nyelvű online interkulturális oktatási program, amelyben világszerte közel 70 felsőoktatási intézményből körülbelül 2000 egyetemi hallgató vesz részt egy adott félévben. A Global Connect Program az egyetemi tantervekbe integrálva egyedülálló lehetőséget kínál a hallgatóknak a világ szociopolitikai sokszínűségének mélyebb megértésére, valamint olyan 21. századi készségek fejlesztésére, mint a kritikus gondolkodás, az interkulturális kommunikáció, vagy a digitális kompetenciák. A program különböző tudományágakba (pl. politikatudomány, szociológia, médiatudomány és kommunikáció, nemzetközi kapcsolatok, környezetvédelem, hittudomány) is beilleszthető. 2003 óta a Connect Programban világszerte 30 ország 222 egyeteme vett részt (soliya.net).

A 8 hét során a hallgatók 8-10 fős vegyes nemzetközi teamekben, virtuális osztályterekben tanulnak és egy webkonferencia-alkalmazáson keresztül

¹ <https://www.soliya.net/>

minden héten adott tematika szerint haladva különböző témákat vitatnak meg angol nyelven egy vagy két facilitátor segítségével. A virtuális csoportok megadott globális szociopolitikai témakörökből választhatják ki az őket legjobban érdeklő témákat, amelyekkel azután a csoport mélyebben is foglalkozik a heti közös online órák alkalmával. A program során a hallgatók egyéni és csoportos feladatokat is kapnak; lehetőségük van érvelni, vitatkozni, egymás véleményét meghallgatva eltérő szempontokat és szemléleteket, megközelítéseket megismerni. Az irányított online beszélgetések célja egy olyan konstruktív tanulási környezet megteremtése, amelyben a diákok nemzeti, kulturális, társadalmi, vallási és ideológiai határokon átnyúlóan szabadon és nyíltan tudnak adott témákról véleményt nyilvánítani, kritikusan érvelni. Ily módon fejlődik a mások elfogadására való érzékenységük, megtanulnak aktívan hallgatni, nemzetközi diáktársaikra odafigyelni, valamint a csoportban való interakció során lehetőségük van az interkulturális kommunikációs készségeiket fejleszteni.

A programban való részvétel a Soliya és a partneregyetem közötti szándéknyilatkozat (*Memorandum of Understanding*) aláírásával valósul meg, amelyben rögzítésre kerül a program típusa, időtartama, az egyetemi kurzus megnevezése, a részt vevő diákok körülbelüli létszáma, a Soliya és az oktató által vállalt feladatok, a szükséges technikai háttér biztosításának, illetve a személyes adatok kezelésének feltételei. A programban való részvétel a 2018/19-es tanévben az Erasmus+ Virtual Exchange projekt keretében az európai uniós országok felsőoktatási intézményei számára ingyenes volt. A szándéknyilatkozat aláírása után a program indulása előtt egy-két hónappal elkezdődik a program szervezése és előkészítése, amelyben az oktató is részt vesz. A programmal kapcsolatos tevékenységek és feladatok áttekintését az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A Global Connect Program ütemezése, tevékenységek, feladatok

Idősáv	Online tevékenységek, feladatok	Szemináriumi órák
Program kezdete előtt kb. 1 hónappal	Hallgatók regisztrációja, lehetséges részvételi időpontok megadása Technikai tesztek elvégzése Hallgatók csoport- és időbeosztása	Hallgatók írásbeli és szóbeli tájékoztatása, orientációs óra, program-megbeszélés Esetleges problémák kezelése
8 hetes program	Heti 1x2 óra online csoportos alkalom Bemutatkozás, ismerkedés Globális szocio-politikai témák megbeszélése Háttér olvasmányok feldolgozása, megbeszélése Interjú projekt megvalósítása, tapasztalatok megbeszélése Beadandó házi dolgozat elkészítése	Kéthetente 1x2óra szemináriumi óra Csoportdinamika, esetleges problémák kezelése Témaválasztás megbeszélése Háttérolvasmányok megbeszélése Interjúkészítés tapasztalatai Szaknyelvi támogatás

Program befejezése után	Online értékelés (hallgatók értékelik a programot; facilitátorok értékelik a hallgatók munkáját)	Program tapasztalatainak közös megbeszélése, kiértékelése
-------------------------	--	---

A program kezdete előtt 1 hónappal, ami nagyjából egybeesik az egyetemi őszi vagy tavaszi félév kezdetével, minden egyetemi oktató megkapja a program részletes tájékoztatóját (*Implementation manual*), egy orientációs oktatóvideót (*Orientation video*), valamint a diákoknak szóló információs csomagot (*Student information package*). Az *Implementation manual* a program előkészítésével és lebonyolításával kapcsolatos, az oktató számára szükséges összes aktuális információt tartalmazza, beleértve a program célját, részletes leírását, tematikáját, félévi ütemezését pontos dátumokkal és határidőkkel, a hallgatók által elvégzendő otthoni egyéni és csoportos online feladatok leírását heti lebontásban, a beadandó feladatokat és az azokhoz rendelt határidőket, a hallgatókról kapott értékelések és visszajelzések formáit. Ezen felül az oktatói segédlet számos ajánlást fogalmaz meg az oktató számára arra vonatkozólag, hogy hogyan segítse a hallgatók féléves munkáját, hogyan integrálja a programot az egyetemi kurzusba, hogyan egészítse ki a programot ahhoz kapcsolódó osztálytermi beszélgetésekkel, konkrét ötleteket és feladatokat ajánl, amelyek felhasználhatóak a csoportos kontaktórák során. A segédlet pontosan leírja a program kötelező és választható elemeit, meghatározza a program teljesítéséhez szükséges minimumkövetelményeket, segítséget nyújt a hallgatók motiválásához. A diákoknak szóló információs csomag a diákok számára szükséges összes azon információt tartalmazza, amely a program sikeres teljesítéséhez szükséges (célok, programleírás, tematika, feladatok, határidők, szükséges időráfordítás, program teljesítésének követelményei, technikai és adminisztratív segítségnyújtás).

Az oktató feladata a hallgatók írásbeli és szóbeli tájékoztatása, minden szükséges dokumentum és információ előzetes megküldése. Az egyetemi kurzus első hetében az oktató tart egy ún. orientációs órát, amely során a diákok megnézik a programról szóló oktató videót, valamint részletesen megismerik a programot, az előttük álló feladatokat, a programba való regisztráció menetét, sikeres teljesítésének feltételeit, valamint azt is, hogy bármilyen felmerülő probléma, kérdés esetén kihez tudnak fordulni. Ezután a hallgatók egyénileg regisztrálnak a Soliya online felületén, ahol belépve ki tudják választani azokat az időpontokat, amelyek számukra megfelelőek az online órák látogatására. Az online órát vagy saját otthoni számítógépről, vagy az egyetem számítógépeiről tudják látogatni. A videokonferencia-platfomhoz való csatlakozáshoz probléma esetén a Soliya technikai csapata folyamatosan segítséget nyújt. A program indulása előtt minden hallgató megkapja az órarendjét és virtuális osztálytermének a helyét, ahova a 8 hét alatt az adott időpontban be kell lépnie. A csoportok kialakításánál elsődleges szempont, hogy minél sokszínűbb csoportok jöjjenek létre a lehető legtöbbféle nemzetiségű, kultúrájú hallgatók

részvételével. A szervezők figyelnek arra, hogy lehetőség szerint ugyanazon országból két hallgatónál több ne kerüljön ugyanabba a tanulócsoporthba.

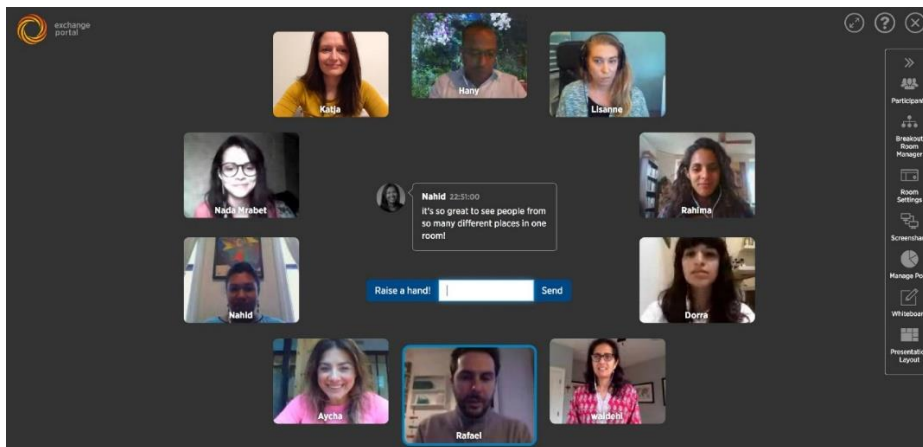
A program során minden héten ugyanabban az időpontban találkoznak az egy csoportba osztott hallgatók egy kétórás csoportos videokonferencia foglalkozás keretében, amelyen az oktató nem vesz részt. A foglalkozásokat egy vagy két Soliya által képzett facilitátor vezeti, akik biztosítják az órára tervezett tematika betartását, valamint ügyelnek arra, hogy minden hallgató egyformán vehessen részt a beszélgetésekben. Ők felelnek azért, hogy a minden órára kitűzött célokat a csoport teljesítse. A Soliya által kifejlesztett videokonferencia-platform és alkalmazás bármilyen eszközről (pl. számítógép, laptop, tablet, okostelefon) elérhető, nincs szükség semmilyen program telepítésére, csupán egy internetes böngésző alkalmazásnak kell futnia az eszközön. Mivel az online órákon a hallgatók a Soliya videokonferencia-platformon keresztül valós időben láthatják és hallhatják társaikat (1. kép), ezért szükséges, hogy a számítógép vagy mobilkészülék rendelkezzen beépített kamerával és mikrofonnal. A tisztább és jól érthetőbb kommunikáció érdekében ajánlott egy olyan fejhallgató használata, amely kiszűri az esetleges háttérzajokat.

Az online foglalkozások célja, hogy minden hallgató aktívan részt vehessen a csoporttagok közötti együttműködésen alapuló tanulási folyamatban. Ehhez elengedhetetlen, hogy először megismerjék egymást és minden csoport ki tudjon alakítani egy konstruktív, empátián alapuló, egymást elfogadó tanulási környezetet. Ebben nagyon nagy szerepe van egyrészt a csoport facilitátorainak, akik megbeszélik a csoporttagokkal az online órákra vonatkozó szabályokat, viselkedési és kommunikációs normákat; másrészt az oktatónak, aki a háttérben osztálytermi órák keretében megvalósuló irányított beszélgetések során tudja segíteni a hallgatókat. Az online foglalkozásokkal párhuzamosan kétheti rendszerességgel a hallgatók szemináriumi órák keretében személyesen is találkoznak az oktatóval és a csoporttársaikkal. Ezeknek az óráknak az elsődleges célja a program feladatainak közös előkészítése, megbeszélése, valamint a már elvégzett feladatok tapasztalatainak megosztása. Az órán lehetőség van a program során felmerülő csoportdinamikai, valamint szaknyelvi és tantárgyi tartalmak feldolgozásából eredő kérdések és esetleges problémák kezelésére is.

Annak érdekében, hogy a párhuzamosan folyó virtuális osztálytermekben nagyjából egységes tematika szerint haladjanak a csoportok, számos olyan témával foglalkoznak, amelyek minden csoport számára egységesek. Ugyanakkor arra is van lehetőség, hogy egy-egy csoport maga válassza ki és saját érdeklődésének megfelelően testre szabja a programot. Az első online alkalmak egyikén minden csoport megvitatja, hogy számukra mi a legégetőbb globális és társadalmi kihívás a világban, amellyel úgy érzik, hogy feltétlenül foglalkozniuk kell, és amelyre a világ vezetőinek is megoldásokat kell találnia. Ehhez segítségül előzetesen kapnak pár rövid cikket, tanulmányt, amelyeket feldolgozva könnyebben és hatékonyabban meg tudják vitatni a globális kihívásokat. Mivel ez csoportonként eltérő lehet, így minden egyes csoport kissé eltérő utat jár be az

adott csoportba tartozó hallgatók érdeklődési területe és a választott globális és társadalmi kihívások közös elemzése alapján. A gyakran megvitatott témakörök között az alábbiak szoktak szerepelni: eltérő kultúrák, hagyományok; az oktatás helyzete; környezetvédelem; nők és férfiak szerepe a társadalomban; fegyveres konfliktusok; migráció; sztereotípiák; média szerepe; vallás (Soliya Implementation Manual, 2019). Az online órákra való felkészülés átlagosan heti fél-egy órát jelent attól függően, hogy a hallgatók az adott témához kapcsolódó ismeretei mennyire alaposak.

1. kép. Élő videokonferencia óra a Global Connect Program virtuális osztálytermében²



A hallgatóknak a kiválasztott témakörhöz kapcsolódóan közösen meg kell határozniuk azt a pár kulcskérdést, amire a program során válaszokat szeretnének találni. Ezeket a kérdéseket aztán minden résztvevő felteszi a saját országában egy választott interjúalanynak, kikéri az adott témához kapcsolódóan a véleményét, esetleges javaslatait. A hallgatók által összegyűjtött válaszokat, véleményeket és javaslatokat a következő alkalmakon összevetik, elemzik és megvitatják. A részt vevő hallgatók számára a program egyik legérdekesebb mozzanata az, amikor szembesülnek azzal, hogy a világ eltérő pontjain élő társaik mennyire máshogy látják, máshogy értékelik ugyanazokat a problémákat. Az utolsó alkalmakon a csoportok azt vitatják meg, hogy ők egyénileg vagy csoportosan mit tehetnek azért, hogy a világ globális kihívásaira, problémáira megoldásokat találjanak. A hallgatók megoszthatják egymással jövőbeli elképzeléseiket, együtt ötletelnek arról, hogyan tehetik jobba és elfogadóbbá világunkat. A program végeztével minden hallgatónak egy 2-3 oldalas reflexiót kell írnia a program tapasztalatairól: értékelnie kell saját és a csoportja munkáját, valamint leírnia, hogy véleménye szerint mit tanult, mivel gazdagodott a programban való részvétel után. Az utolsó szemináriumi órán sor kerül a program

² Soliya Inc. engedélyével

tapasztalatainak közös megbeszélésére és kiértékelésére; a hallgatók visszajelzést adhatnak, elmondhatják a programmal kapcsolatos véleményüket, javaslataikat.

A diákok órai részvételéről heti jelentés készül, munkájukról és készségfejlődésükről részletes értékelést kapnak a program végén. Az oktatók szintén heti visszajelzést kapnak csoportjaik tevékenységéről, az elvégzett feladatokról. Ahhoz, hogy a hallgatók a programot teljesíteni tudják, legalább 6 alkalommal részt kell venniük online órán, valamint az összes csoportos és egyéni feladatot el kell végezniük. A hallgatók reflexióit az oktatók saját szempontjaik alapján értékelik és eldönthetik, hogy milyen mértékben számítják bele a tantárgy érdemjegyébe. Az, hogy a hallgatók milyen feltételekkel tudják teljesíteni az egyetemi kurzust, illetve milyen mértékben számítják bele a programot a kurzus kreditjeibe, az az oktatók egyéni hatáskörébe tartozik. Minden hallgató, aki sikeresen teljesítette a Global Connect Programot egy azt igazoló, elismerő oklevélnek számító ún. digitális kitűzőt (*digital badge*) kap, amely hozzáférhető online önéletrajzhoz, közösségi médiaprofilhoz, vagy kinyomtatható.

A program tapasztalatai

A programot 21 hallgatóból egy fő kivételével mindenki sikeresen teljesítette. A program tapasztalatait a részvétel és a lebonyolítás során gyűjtött oktatói megfigyelések, a hallgatók folyamatos visszajelzései, valamint a hallgatókkal folytatott beszélgetések alapján összegzem. A program alatt a kétheti szemináriumi órák keretében folyamatosan kértem visszajelzést a diákoktól, a program végén a szaknyelvi kurzus utolsó szemináriumi óráján pedig egy irányított beszélgetés keretében elmondták a hallgatók a programmal kapcsolatos tapasztalataikat, megosztották a program számukra kihívást, nehézséget jelentő pontjait, ezeknek a helyzeteknek a megoldását, valamint összegezték azokat a készségeket és kompetenciákat, amelyeket véleményük szerint fejleszteni tudtak a programban való részvétel során.

Eredmények

A hallgatói visszajelzések alapján elmondható, hogy a részt vevő diákok motivációja magas volt; szívesen és aktívan vettek részt az online órákon. Szerintük egy mai egyetemistának több lehetősége van az angol nyelvet használni a tanulmányok, munkatapasztalatok vagy szabadidős tevékenységek során, távoli országok diákjaival globális témákról konstruktívan vitatkozni, beszélgetni nemigen van lehetőségük. A magyar diákokat 15 különböző csoportba osztották és olyan különböző nemzetiségű európai (olasz, francia, lengyel) és Európán kívüli (marokkói, török, egyiptomi, tunéziai, amerikai, kuvaiti, líbiai, iraki, pakisztáni) fiatalokkal kerültek kapcsolatba, akikkel

egyébként nem feltétlenül tudnának találkozni és megismerkedni. A csoporttagok között aktív interkulturális kommunikáció alakult ki; sokat tanultak egymás országaról, kultúrájáról, látásmódjáról. Volt olyan csoport, ahol annyira jól működött a csoportdinamika, hogy a program végén néhányan továbbra is kapcsolatban maradtak.

A hallgatók szerint egy ilyen program egyedülálló lehetőséget nyújt a hallgatóknak, hogy széleskörű ismereteket és maradandó tapasztalatokat szerezzenek, miközben lehetőséget kapnak olyan 21. századi készségek fejlesztésére is, amelyekre később a valós életben, a munka világában is szükségük lesz. A hallgatók úgy gondolták, hogy fejlődött az együttműködési- és kommunikációs készségük, elfogadóbbnak és kulturálisan, szociálisan is érzékenyebbnek tartották magukat a program végeztével. A résztvevők kipróbálhatták és megtapasztalhatták, hogy milyen multikulturális közegben, globális *team*-ekben dolgozni. Esetleges sztereotípiáikat ledöntve megtanulták, hogyan kommunikáljanak egyenrangú félként a világ különböző pontjain élő diáktársaikkal.

Mivel a magyar hallgatók nemzetközi kapcsolatok szaknyelvi kurzus keretében vettek részt a programban, ezért elsődleges cél volt a diákok angol szaknyelvi kompetenciájának fejlesztése. A program előkészítése és lebonyolítása során végig az angol nyelvet használták, legintenzívebben a program 8 hetes intervalluma alatt, amikor heti rendszerességgel kellett angol nyelven online órákat látogatniuk. A hallgatók véleménye szerint a programban való részvétellel megnőtt a szaknyelvhasználatuk intenzitása: nemcsak az online foglalkozásokon kellett angol nyelven kommunikálniuk, hanem ezekre felkészülve angol nyelvű háttéranyagokat, cikkeket, tanulmányokat kellett feldolgozniuk. A program végső beadandó reflexióját is angol nyelven kellett megírniuk, amelynek tartalmaznia kellett a szaknyelvi kommunikáció írásbeli elemeit; a megvitatott témákról, eredményekről formális stílusban kellett összegzést írniuk. Mivel a résztvevő magyar hallgatók szinte kivétel nélkül felsőfokú angol nyelvvizsgálóval rendelkeztek, ezért számukra a nyelvi fejlődés grammatikai szinten nem annyira volt kézzelfogható, inkább pragmatikai és terminológiai szinten észleltek pozitív változást. A diákok elmondása szerint egy-két hét után már magabiztosabban kezdték el használni a korábban elsajátított nemzetközi kapcsolatok szakszókincset. Úgy érezték, hogy a sok esetben passzív szakmai szókincsük a program végére beépült az aktív nyelvhasználatukba. Több hallgató kiemelte, hogy a projekt elvégzése után a megszerzett tapasztalatok birtokában nagyobb önbizalommal, hatékonyabban tudnak majd angol nyelven digitális térben kommunikálni.

Kihívások

A hallgatók által talán legtöbbször emlegetett kihívások, amelyeket azonnal kezelniük kellett, a technikai problémák voltak. A Soliya által működtetett videokonferencia-platform könnyen kezelhető és felhasználóbarát, azonban sok esetben jelentett problémát a hallgatók saját eszközeinek a használata és az esetleges technikai összeférhetlenségek kiküszöbölése. A program indulása előtt minden hallgatónak, aki saját eszközt használta az online órák látogatására, el kellett végeznie egy gyors technikai tesztet annak érdekében, hogy az eszköz megfelelően tudja kezelni a Soliya alkalmazásokat. Amennyiben bármilyen technikai problémába ütköztek, rendelkezésükre állt egy Soliya technikai segítségnyújtó csapat, akik minden esetben technikai támogatást nyújtottak a résztvevőknek. Sajnos ezt a kezdeti ellenőrző tesztet nem minden hallgató vette komolyan, ezért az első héten több problémájuk is adódott és voltak olyan diákok is, akik az első online órán technikai probléma miatt nem tudtak részt venni. Érdekes tehát a hallgatók figyelmét is felhívni az előzetes technikai teszt elvégzésének fontosságára.

Ami a program időzítését illeti, a 8 hetes intervallum pontosan illeszkedik a magyarországi egyetemek őszi és tavaszi félévének általános rendjéhez, vagyis a program kezdete és vége beleilleszthető az egyetemi félévbe. Az őszi félévben körülbelül október elejétől november végéig tart a program, a tavaszi félévben körülbelül március elejétől április végéig. Amennyiben a 8 hetes időszakba belesik ünnep vagy tanítási szünet, értesíteni kell a Soliya koordinátort a magyar hallgatók igazolt távolmaradásáról. A hallgatók magas motivációját mutatja az a megfigyelhető tendencia is, hogy a magyar hallgatók a tavaszi szünetre vagy ünnepnapra eső online órán is ugyanúgy megjelentek.

A diákok heti órabeosztását, az órák ütemezését, valamint az időzónák áthidalását teljes mértékben átvállalja és elvégzi a Soliya szakember csapata. Egyedüli problémát a közép-európai időzónában történő óraátállítás okozott, ami épp a 8 hetes intervallumba esett. Minden hallgató a program elején megkapja a virtuális óráinak időpontját és napját, greenwichi idő szerint. Az óraátállítás után az órák magyarországi idő szerinti ideje változott, ezért a hallgatóknak attól a héttől kezdve új időpontban (egy órával előbb vagy később) kellett megjelennie az órákon. Az óraátállítás kérdését is érdemes a kezdeti orientációs időszakban részletesen tisztázni a hallgatókkal annak érdekében, hogy elkerüljük a későbbi esetleges félreértéseket és zökkenőmentes legyen a program lebonyolítása.

Mivel a tanulói csoportok összetétele véletlenszerű volt, a csoportban kialakult légkör, egymás közötti összhang nagymértékben függött a csoporttagok programhoz való hozzáállásától, aktív részvételétől, együttműködési készségétől, nyitottságától és társas interakcióitól. A diákok tapasztalatai alapján elmondható, hogy a tanulói csoportokban nagyon eltérő volt a kialakult tanulási közeg, több csoportban nagyon jó csoportdinamikai folyamatok voltak jellemzőek, míg néhány csoport esetében nem igazán tudtak jól együttműködni a

résztevők. A csoportok magas szintű kooperációs képességét szintén elősegítette a diákok magas szintű angol nyelvtudása. Ez fordítva is igaz volt: azokban a csoportokban, ahol egy-egy csapattag alacsonyabb szintű angol nyelvtudással rendelkezett, ott kevésbé volt eredményes a kooperatív tanulás és csapatmunka.

Az oktató szempontjából kihívást jelentett a hallgatók teljesítményének értékelése, hiszen maga a programfeladat és az értékelés merőben eltért egy hagyományos szaknyelvi kurzus feladataitól és értékelési módszerétől. Mivel az oktató a program online óráin nincs személyesen jelen, nem tudja végigkísérni a hallgatók online órai munkáját, ezért a Soliya-tól kapott hallgatói értékeléseket kell elsődlegesen alapul vennie. A Soliya csapata a hallgatók részvételéről, tevékenységéről heti rendszerességgel jelentést küld az oktatóknak, valamint a program végén az alábbi öt szempont szerint értékelik a hallgatók féléves munkáját egy négyponos skálán: 1) online órákon való aktivitás, 2) csapattagokkal való interakció, 3) interkulturális kommunikáció, 4) online beszélgetésekben való részvétel, csoportdinamika, 5) nyelvi kompetencia. Az oktató eldöntheti, hogy milyen mértékben veszi figyelembe programkoordinátorok által adott értékelést, valamint hogy milyen egyéb módon értékeli a hallgatók egész féléves munkáját. A PPKE-hallgatók félév végi értékelését az alábbi komponensek adták: facilitátori értékelés (40%), 2-3 oldalas reflexió (30%), szemináriumi órákon való aktivitás, órai megbeszélésben való részvétel (20%), saját hallgatói önértékelés (10%).

Konklúzió

A Soliya Global Connect program egy kiváló nemzetközi kezdeményezés, amelyhez a csatlakozást érdemes a hazai felsőoktatási intézményeknek megfontolni. A programban való részvétellel a magyar hallgatók egy olyan nemzetközi egyetemi hallgatói közösségnek lehetnek a tagjai, melynek tagjai mind elvégezték a Soliya valamelyik oktatási programját. A résztvevők páratlan lehetőséget kapnak 21. századi készségek fejlesztésére, interkulturális kommunikáció gyakorlására, külföldi diáktársakkal való megismerkedésre, digitális és szaknyelvi kompetenciák fejlesztésére és ezzel versenyelőnyhöz jutnak a jövő munkaerőpiacán. A programban való részvétel sem az intézmények, sem a hallgatók számára nem jár költségvonzattal, továbbá a program megszervezése és lebonyolítása viszonylag könnyen kivitelezhető. Az ilyen és ehhez hasonló nemzetközi online tanulási programok színesítik az egyetemi képzést, erősítik az oktatás nemzetközi jellegét, valamint hozzájárulnak az intézmény nemzetközi hírnevének és versenyképességének növeléséhez.

Hivatkozások

- Álvarez-Mayo, C. – Gallagher-Brett, A. – Michel, F. (eds.) (2017): *Innovative language teaching and learning at university: enhancing employability*. Research-publishing.net: Voillans. DOI: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.innoconf2016.9781908416506>
- Belz, J. (2003): Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*. 7/2. 68–99
- Fajt, B. (2019): Aspects of improving 21st century skills in tertiary education: cognitive flexibility and complex problem solving. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (eds) (2019): *Porta Lingua 2019 Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és – kutatásban*. 19–27. SZOKOE: Budapest
- Guth, S. – Helm, F. (eds.) (2010): *Telecollaboration 2.0. Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Peter Lang: Bern
- Helm, F. (2015): The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*. 19/2. 197–217
- Huszár, E. – Wiesenmayer, T. (2018): Telecollaboration at various language levels. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (eds) (2018): *Porta Lingua 2018 Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. 249–254. SZOKOE: Budapest
- Kóris, R. (2019a): Három egyetem – két kontinens – egy tanterem: Szaknyelvi kompetenciák fejlesztése nemzetközi interkulturális, interdiszciplináris projekt keretében. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (eds) (2019): *Porta Lingua 2019 Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. 69–77. SZOKOE: Budapest
- Kóris, R. (2019b): Virtuális nemzetközi együttműködése: emelik a képzés színvonalát, erősítik az oktatás nemzetközi jellegét. In: Györpál, Zs. (ed.) (2019): *Nemzetköziesítünk – Felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési jó gyakorlatai 02*. Tempus Közalapítvány: Budapest
- Kóris, R. – Guth, S. – Harta, V. (2019): Interkulturális tapasztalat itthon: Virtuális nemzetközi együttműködés a PPKE és egy spanyol egyetem hallgatói között. In: Györpál, Zs. (ed.) (2019): *Nemzetköziesítünk – Felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési jó gyakorlatai 03*. Tempus Közalapítvány: Budapest
- Koris, R. – Oswal, S. K. – Palmer, Z. B. (2020): Internationalizing the communication classroom via technology and curricular strategy: Pedagogical takeaways from a three-way online collaboration project. In: Turner, P. K. – Bardhan, S. – Holden, T. Q. – Mutua, E. M. (eds.) (2020): *Internationalizing the communication curriculum in an age of globalization*. Routledge: New York. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429266126-19>
- Loch, Á. – Pál, Á. (2018): Úton a nemzetköziesítés felé – az ICCAGE project (2015-2017) a nemzetköziesítés szolgálatában. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (eds) (2018): *Porta Lingua 2018 Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. 29–40. SZOKOE: Budapest
- Milhauser, K. L. – Rahschulte, T. (2010): Meeting the needs of global companies through improved international business curriculum. *Journal of Teaching in International Business*. 21/2. 78–100. DOI: <https://doi.org/10.1080/08975930.2010.483912>
- O’Dowd, R. (2018): From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*. 1. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O’Dowd, R. – Lewis, T. (eds.) (2016): *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. Routledge: New York. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315678931>

Török, J. – Ugrai, Zs. (2019): Projektalapú tananyag a BGE KKK német szaknyelvi csoportjaiban. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (eds) (2019): *Porta Lingua 2019 Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. 223–234. SZOKOE: Budapest

Internetes hivatkozások

- European Union, European Commission (2013). European higher education in the world (White Paper 52013DC0499). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0499:FIN:en:PDF>
- European Union, European Commission (2017). Renewed EU agenda for higher education (White Paper 52017DC0247). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247>
- Soliya website: <https://www.soliya.net>
- Soliya Implementation Manual (2019). <https://www.soliya.net/sites/default/files/pdfs/CurriculumOverview.pdf>
- World Economic Forum (2016): *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. World Economic Forum: Geneva
<https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology>

Neumayer Dénes

Budapest Business School
Faculty of Commerce, Catering and Tourism
Department of Languages for Business Communication

Metadiscourse Distribution Measurement – an experimental case study of a translation

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.6>

The term metadiscourse is used for language elements that either aid the organising of a text or serve the expression of the writer’s stance towards the content of the text or towards the reader. Most research done on metadiscourse scrutinise the number and quality of these elements for whole texts, while disregard the examination of the patterns on a lower level. Nevertheless, discovering paragraph-level patterns may not just help understand the metadiscourse structure of texts but could also help us understand better what happens to texts during translation. To our knowledge, no established methods exist to measure and compare metadiscourse distribution patterns. This paper introduces a method of paragraph-level analysis and comparison, and presents the results of a small case study carried out on a textbook excerpt and its translation. The method shown here opens up the possibility to furthering the depth of knowledge about text construction, reader-writer communication and discourse community-specific characteristics and how these features are handled during translation.

Keywords: *contrastive rhetorics, distribution measurement, metadiscourse, metadiscourse distribution, paragraph*

Introduction

Text and discourse sciences employ a broad spectrum of methodologies to describe a not less varied array of dimensions of human interactions. Metadiscourse, though being only one of the many methodologies and a relatively novel approach, has been gaining ground steadily, and “*has become one of the most commonly employed methods for approaching specialist written texts*” (Hyland, 2017:16). This rapid success is somewhat striking taking into consideration that defining metadiscourse is a rather elusive task and there is no universally agreed interpretation of the term.

Its first use in a similar meaning to what we now understand as metadiscourse dates back to the 1980’s but it was actually Anna Mauranen’s (1993), Ken Hyland’s (1999) and Annelie Ädel’s (2001) papers that made metadiscourse a well-known approach to text analysis. However, these researchers conceptualise metadiscourse differently, according to Hyland’s view (2017), along a cline of the concept. It is the definition of Mauranen which is the least accommodating and thus in certain ways the least debatable. She narrows down the idea to metatext, which essentially means text organisers and excludes

all other possible candidates, resulting in a perspicuous but rather straitened approach. Ädel’s concept of metadiscourse is somewhat broader, as she allows for so-called reader- and writer-oriented discourse categories to be included, which are, respectively, examples of authors referring to themselves and to the reader directly.

However, it is actually Hyland’s formulation that is the most encompassing. In his view, metadiscourse incorporates “*a coherent set of interpersonal options which includes text organising material together with the ways speakers and writers project themselves into their discourse to signal their understandings of the material and their audience*” (2017:19). In his model, as detailed in Table 1, there are two categories of metadiscourse, interactive and interactional, and both categories incorporate five different resources. In the case of interactive metadiscourse, these are used for organising discourses into comprehensible and authentic texts, while the interactive devices play a crucial role in creating and maintaining a writer-reader interaction through which the author can modulate propositions, adjust the text to their expected readership and build his personal image in the discourse community.

Table 1. Hyland's model of metadiscourse (Hyland, 2010:49)

CATEGORY	FUNCTION
Interactive	Guide reader through text
Transitions	Express relations between main clauses
Frame markers	Refer to discourse acts, sequences or stages
Endophoric markers	Refer to information in other parts of the text
Evidentials	Refer to information from other texts
Code glosses	Elaborate prepositional meanings
Interactional	Involve the reader in the argument
Hedges	Withhold commitment and open dialogue
Boosters	Emphasize certainty or close dialogue
Attitude markers	Express writer's attitude to proposition
Engagement markers	Explicitly build relationship with reader
Self-mentions	Explicit reference to author(s)

Metadiscourse in translation

The combination of these features make metadiscourse a powerful, versatile tool for discourse studies that allows the analysis of texts in their linguistic and social complexity. One of the many areas that can benefit from a complex, discourse-based approach is translation studies. As comparative studies have shown, texts

are community-specific, with each discourse community and culture exhibiting specific patterns (cf. Mauranen, 1993; Čmejrková, 1996; Pisanski Peterlin, 2005; Fløttum et al., 2006; Van Bonn – Swales, 2007; Mur Dueñas, 2009; Neumayer, 2014). These observations are of special interest for translators as following target culture-specific rhetorical conventions is necessary for producing translations that fit reader expectations (cf. Károly, 2012). Nevertheless, studies so far have shown that translations actually follow neither source nor target language norms (cf. Bennett, 2007; Montgomery, 2009; Williams, 2005, 2006). As this affects the way translations are received, or worse, understood by target-language readers, it is vital that we understand what the community norms are, how translators deal with them, how translations diverge from them and raise awareness of possible alternative strategies.

Constituting a significant part of communication, the study of translation of metadiscourse promises to reveal much about these areas, however, the number of studies available is rather limited. Agnes Pisanski Peterlin, the first researcher to venture into the study of metadiscourse in translation, working with original Slovene and English research articles and texts translated from Slovene to English, has pinpointed several characteristics of translated metadiscourse. She found that even though the number of metadiscourse elements were similar, around 30% of them were replaced. Most of the deletions were due to grammatical differences between the two languages and most of the additions were made to support the logical structure of the text (2005). Furthermore, her studies have also shown that around half of the hedges are omitted during translation and that hedging is done rather differently in the translations she studied (2008).

Finally, it was also established by her that even though Slovene and English articles use a similar number of engagement markers, their usage patterns are quite disparate and translations actually follow neither of these patterns. They contain less engagement and employ them in a third design (Peterlin – Moe, 2016), which matches the results on rhetorical patterns. According to Liao (2011), the reason of this phenomenon might be that translators would like to make the reader's task easier by introducing alterations to the texts that they feel would make it more reader-friendly. However, aside from the previously mentioned phenomenon, little is known about what these alterations are. This study aims to introduce a method of measuring how metadiscourse elements are distributed across texts and by comparing an original text with a translation, to show whether the distribution pattern was changed during translation.

Metadiscourse distribution

Studies on metadiscourse tend to scrutinise texts in their entirety, that is, the quantity and quality of elements are measured and discussed for whole texts and not for smaller units, even if they do not comprise the whole original document

itself. According to Hyland (2017) the most researched genres in terms of metadiscourse are research articles, essays, textbooks, student writing and, outside of the academic fields, news media and business communication. Some of the studies focus on certain sections of these texts (e.g. Kawase, 2015), yet, none of them go below the level of textual sections or units when discussing metadiscourse patterns.

However, assuming that whole texts exhibit metadiscourse patterns that are culture and genre specific, it is perhaps also possible to find characteristic arrangements of elements on lower levels of text organisation. The organisation and conveyance of information and authorial voice require the combination of different rhetorical acts and for these to achieve their aim an amalgam of metadiscourse features are required.

To find out how this linguistic blend is created it is required to look beyond the level of larger chunks of text, and see how certain rhetorical acts require different amounts of metadiscourse to succeed. For example, it is possible that more interactive metadiscourse is needed in order to clearly present and support an argument, while other aims, such as deliberating a result may entail more interactional metadiscourse. Furthermore, this closer look is also indispensable for a deeper understanding of how metadiscourse is translated. While studies assessing the total number of metadiscourse and the frequency of types used can shed light on how the original and the translation compare, they say preciously little about what and how the translators actually do with metadiscourse when translating a text.

The present study therefore aims to introduce a method for analysing metadiscourse on small units of text, enabling a micro-level assessment of characteristics. Hopefully, with the help of this method future research will be able to uncover more about how metadiscourse is used for constructing the rhetorical structure of texts and what happens to these during translation, the understanding of which could lead to the development of metadiscourse translation strategies applicable in translator training. However, it is first necessary to define what small textual units are.

Paragraphs as units

The paragraph was chosen as a unit of measurement for the present study due to several reasons. First of all, the extant textual articulation of the texts is to be observed during analysis, thus unit and sub-unit headers set borders to text processing and metadiscourse elements cannot extend across them. Furthermore, elements are typically formulated on the phrase or sentence level and practically never extend beyond the length of a handful of sentences. While it is theoretically possible for metadiscourse elements to extend from one paragraph to the next, this rarely happens. This is perhaps due to the fact that paragraphs are not solely formatting tools that enhance the reading experience by breaking up texts into

chunks that are easier to process, but they also provide cues of information structure which form the macrostructural basis (Le, 1999).

The study of paragraphs has a long tradition, going back as far as the 18th century, with its first mention appearing in Murray's *English Grammar* (Duncan, 2007). Grammarians, composition researchers, linguists and most recently even psychologists have tried to understand and define its role in text development, its typical or desired structure, and its usage in different types of texts. However, despite all the effort, no universally accepted definition of the paragraph exists. It has nevertheless been proven that readers have shared intuitions about paragraphing and that this intuition is based primarily on two main factors: paragraphing cues and text length (Bond – Hayes, 1984).

Paragraphing cues are of two main types: shifts in the topical development and textual elements. Firstly, readers expect that any marked topic shift occurs together with the onset of a new paragraph, creating a physical cue of the topical development. Furthermore, topic shifts are frequently indicated by the authors' use of certain textual elements marking the onset of a new line of thought or the furthering of the actual. These cues are typically syntactically fronted expressions that explicitly state the rhetorical direction or create a logical connection between ideas.

Another important factor that influences the use of paragraphs is text length. It was found that most readers consider a paragraph too short if it is less than 2 sentences or 40 words long and too long if it is more than 6 sentences. Naturally, these findings only reflect an average of reader expectations and may vary according to the content and type of text, but they definitely indicate that there is a more or less universal idea about how long a paragraph should be.

It is the existence of these cues and reader ideas that is the reason behind choosing the paragraph as unit of measurement for this study. Metadiscourse partly constitutes tools that empower texts with indicators of topic development and thus it is fair to assume that readers actually see metadiscourse tools as cues of paragraphing, or in other words, these tools play an inherent role in appointing the limits of paragraphs. The primary aim of this survey being the measurement of how types of metadiscourse are distributed within texts, it is then reasonable to assume that even though paragraphs are of fluctuating length in terms of word count, they form compact units of information that offer a valid unit of analysis.

Texts and procedures

This study is part of an ongoing PhD research project examining tertiary level textbooks, therefore the texts used for the study serve as material for other studies also (cf. Neumayer, 2019). The two texts used here are Richard Feynman's

Lectures on Physics, Chapter 8 (FYN) and its Hungarian translation, *Mai Fizika* (MaF).

Similarly to most metadiscourse studies examining the patterns of texts, distribution measurement primarily consists of counting the number of occurrences of stretches of metadiscourse, however, in the case of the present study this was done for each paragraph of both texts. Furthermore, in order to facilitate comparability and to enable a more in-depth analysis, the number of interactive and interactional metadiscourse tools were counted separately for each unit. Finally, the data was broken up into segments according to the sub-units of the text, and was tabulated to assist comparison.

Results and discussion

All together the English source text consists of 34 paragraphs, contains 136 interactive and 79 interactional stretches of metadiscourse which adds up to a sum of 215 and an average of 6,3 per paragraph (Table 2). The Hungarian text consists of 33 paragraphs, contains 195 interactive and 84 interactional pieces of metadiscourse; 279 in sum, and 8,5 per paragraph on average. As it is visible from these figures, the translation contains 64 more occurrences of metadiscourse than the original, which is a rather substantial difference, amounting up to nearly 30%. Moreover, this growth does not occur equally for the two types of metadiscourse, instead it is strongly inclined towards the interactive type with a count of 59 as opposed to the count of 5 for interactional metadiscourse. These results suggest that the metadiscourse pattern of the original text was significantly altered during the translation and that by adding a high number of interactional elements, the translator was aiming at producing a text that was more explicitly structured than the original. In the following paragraphs we will present and discuss the data for each of the five subunits (consisting of 3–11 paragraphs each) to see if these alterations are equally distributed or whether they are concentrated to certain parts of the text.

Table 2. Overall text statistics

	Paragraphs	Interactive MD	Interactional MD	SUM MD
FYN	34	136	79	215
MaF	33	195	84	279

The first subunit of the English and the Hungarian texts both contain 6 paragraphs, but while a sum of 49 occurrences of metadiscourse was counted in the first, the second contains 85. This means that the Hungarian text contains nearly 73.5% more metadiscourse than the English, which is also a substantial difference from the average. In terms of the distribution of these elements, 16 more interactive units were found (+52%), this amount is 20 for the

interactional elements (+111%). This suggests that in the case of the first subunit, despite the general trend of strengthening the presence of interactive metadiscourse, the translation actually shifted towards being proportionately more interactional than the original. On the level of paragraphs, it is the third and the fifth paragraphs that exhibit the most marked differences, yet while the 16 more metadiscourse units of the third paragraph are proportionately distributed between the two types, in the case of paragraph five, the interactional type has grown by more than three and a half times. Thus, in the first subunit, to a large extent, the differences in the count of the elements can be attributed to these two paragraphs, and the shift towards interactional to one single paragraph.

Table 3. Subunit 1

FYN/MaF	8.1.1	8.1.2	8.1.3	8.1.4	8.1.5	8.1.6
Interactive	6/9	2/4	7/16	7/4	6/11	3/3
Interactional	1/1	3/4	6/13	3/3	3/14	2/3
Sum	7/10	5/8	13/29	10/7	9/25	5/6

In the second subunit of the texts the English and the Hungarian texts differ in terms of the number of paragraphs; the first one is constructed by 9 paragraphs, the second one by 11, which indicates that the translator redistributed the information of the original text. The overall difference in terms of the number of stretches of metadiscourse is moderate (+10), however in some paragraphs of the translation the count is considerably lower, while in other cases considerably higher than in the original text. The first paragraph of the translation, for example, contains 11 less elements, while the two final, additional paragraphs together add 24 to the final count.

In terms of the proportions of the types of metadiscourse the translation contains 16 more interactive units (~+41%), and 6 less interactional units (~-18%), thus the shift here is closer to the general trend than in the previous subunit. Some of the paragraphs exhibit mildly conspicuous characteristics: while paragraph six is more interactional in the translation, paragraphs nine and eleven have a much higher rate of interactive elements. All in all, however, it is not these differences that result in the general shift but the combined effect of the changes for each paragraph.

Table 4. Subunit 2

FYN/MaF	8.2.1	8.2.2	8.2.3	8.2.4	8.2.5	8.2.6	8.2.7	8.2.8	8.2.9	8.2.10	8.2.11
Interactive	6/1	4/6	4/1	1/0	1/2	6/5	9/11	6/2	4/10	-/10	-/9
Interactional	8/2	13/5	3/0	1/1	3/5	1/3	3/4	2/1	0/2	-/4	-/1
Sum	14/3	17/11	7/1	2/1	4/7	7/8	12/15	8/3	4/12	-/14	-/10

In the case of the third subunit, the Hungarian text again consists of one paragraph more (5) than the English text (4). The English text has 24 occurrences of metadiscourse, while the Hungarian one has moderately more, 30. In terms of the proportions of the two main types the original and the translation are rather similar; 17 vs. 22 interactive and 7 vs. 8 interactional elements were identified. This is a short subunit with only a handful of paragraphs and the English text is already rich in interactive metadiscourse which was slightly strengthened during the translation, but the overall composition of the text was not substantially altered.

Table 5. Subunit 3

FYN/MaF	8.3.1	8.3.2	8.3.3	8.3.4	8.3.5
Interactive	3/6	3/1	8/3	3/8	-/4
Interactional	0/0	0/1	4/0	3/5	-/2
Sum	3/6	3/2	12/3	6/5	-/6

Regarding the fourth subunit, the differences between the texts are apparent. Firstly, the English text consists of five paragraphs, while the Hungarian of three, which again stipulate changes in the way information is structured. The reduction in the number of paragraphs is also accompanied by a decreased number of metadiscourse from 19 to 17, which is not a definitive change, but the only negative one found for these texts.

Nevertheless, it is actually not these discrepancies, but the difference in the rate of interactive and interactional metadiscourse that is the most meaningful between the original and the translation. The FYN text contains 12 interactive and 7 interactional metadiscourse, while the MaF text has 15 interactive and only 2 interactional, which indicates that the metadiscourse pattern of the original text was shifted strongly towards the interactive. Furthermore, this shift is also strongly detectable in the data of the individual paragraphs, as two out of the three paragraphs of the MaF text completely lack interactional metadiscourse, and the 2 instances present in the subunit are both confined to paragraph two.

Table 6 – Subunit 4

FYN/MaF	8.4.1	8.4.2	8.4.3	8.4.4	8.4.5
Interactive	5/4	1/5	1/6	2/-	3/-
Interactional	6/0	0/2	1/0	0/-	0/-
Sum	11/4	1/7	2/6	2/-	3/-

Finally, the comparison of the fifth subunit also unveils substantial differences. Here, similarly to the fourth subunit, the translation comprises two less paragraphs than the original, nonetheless, the count of metadiscourse

elements is markedly higher (62), compared to the source text's 48. In addition, this considerable rise in the overall count occurred while the amount of interactional metadiscourse fell by 38% (5 occurrences), and thus the weight of interactive metadiscourse increased heavily, by 54%, from 34 to 54. On the paragraph level, this can especially be well traced on the eighth paragraph, for which the ratio of the two types of metadiscourse was found to be twelve to zero, which figure is far higher than those measured for any of the paragraphs of the FYN text. Thus, this last subunit clearly plays a major role in transforming the FYN text into the substantially more interactive metadiscourse-rich text, the MaF.

Table 7. Subunit 5

FYN/MaF	8.5.1	8.5.2	8.5.3	8.5.4	8.5.5	8.5.6	8.5.7	8.5.8	8.5.9	8.5.10
Interactive	7/16	4/6	1/2	7/9	1/5	2/1	7/3	3/12	1/-	2/-
Interactional	2/4	2/1	1/0	2/2	1/1	0/0	3/0	2/0	0/-	0/-
Sum	9/20	6/7	2/2	9/11	2/6	2/1	10/3	5/12	1/-	2/-

As an assessment of the result, it can be concluded that the transformation of the metadiscourse pattern of the FYN text into the pattern of the MaF text is the result of the combination of two main factors. Firstly, ubiquitous alterations across the text produced a rise in the overall number of metadiscursive elements and a shift in the rate of interactive and interactional metadiscourse towards the interactive. This is the case for most paragraphs, with those in subunit three being good examples forming a block of paragraphs without any extreme cases of shifts, and those in subunit four representing a marked change towards interactive metadiscourse as a result of their combined effect.

The second factor is the presence of certain salient paragraphs of the translation which strongly contrast those in the original text. These play a crucial role in transforming the patterns by strengthening the rate of interactive metadiscourse through exhibiting an extremely high density of interactive elements. Examples of these are the first sentence of the first subunit with nine times more interactive metadiscourse than interactional, and the last sentence of the fifth subunit with a rate of twelve to zero.

Conclusions

This article described a new approach to the study of translated metadiscourse which examines and compares distribution patterns for small textual units (paragraphs) instead of the customary method of using either sections or whole texts. By registering the metadiscourse structure on the paragraph level it is possible to establish the distribution of elements across the texts in terms of quality and quantity and then compare the distribution of the source text to that

of the target language text, yielding data on the details of how the patterns changed during translation. As the study was intended to be an experimental venture into testing the possibility of using the method on a larger scale, it was carried out on a small textual sample, yet the results show that the method applied here has managed to shed light on the changes from a quantitative point of view on a lower level than previous studies.

According to the findings, the translator has made subtle as well as and robust changes in the metadiscourse structure during the translation process. The two main differences were found to be a considerably raised number of metadiscourse elements and a marked shift towards interactive metadiscourse, which were the results of the combination of slight alterations across the whole text and certain conspicuously modified paragraphs. Nonetheless, while the changes in the the metadiscourse structure of the FYN text are evident and definitive, they seem to have a rather haphazard nature. Neither is it apparent why certain paragraphs and subunits exhibit stronger or weaker changes, nor does any regularity seem to emerge from the data gained during the analysis.

However, the present study is confined to comparing the number and category of metadiscourse elements, and hopefully a closer look at the changes on the textual level would allow us to gain a better insight into what transformations actually took place during the translation process on the micro level. The results for the texts used in this project have confirmed the findings of previous studies in terms that the metadiscourse density and structure of translations differ considerably from those of source texts. It can also be concluded that the methodology of this study could be successfully applied in further studies to extend our knowledge of metadiscourse in translation, however, in transformation the analytical apparatus is to be augmented with a qualitative analysis of the transformation of metadiscursive text on the level of the elements.

Source texts

- Feynman, R. P. – Leighton, R. B. – Sands, M. L. (1970): *Mai Fizika* (translated by Bozóki, Gy. – B Gombosi, É. – Nagy, E.). 4th ed., Vol. 1–10. Műszaki Könyvkiadó: Budapest
- Feynman, R. P. – Leighton, R. B. – Sands, M. L. (1963): *The Feynman lectures on physics*. Addison-Wesley: Reading: Mass

References

- Ádel, A. (2001): *On the search for metadiscourse units*. In: Proceedings of the Corpus Linguistics 2001 conference: UCREL Technical Papers. Volume 13. Special Issue. Lancaster: Department of Linguistics, Lancaster University
- Bennett, K. (2007): Epistemicide!: The Tale of a Predatory Discourse. *The Translator*. 13/2. 151–169. DOI: <https://doi.org/10.1080/13556509.2007.10799236>
- Bond, S. J. – Hayes, J. R. (1984): Cues People Use to Paragraph Text. *Research in the Teaching of English*. 18/2. 147–167

- Čmerjková, S. (1996): Academic Writing in Czech and English. In: E. Ventola – A. Mauranen (eds.): *Academic writing: Intercultural and textual issues*. John Benjamins: Amsterdam. DOI: <https://doi.org/10.1075/pbns.41.11cme>
- Dueñas, P. M. (2009): Logical markers in L1 (Spanish and English) and L2 (English) Business research articles. *English Text Construction*. 2/2. 246–264. DOI: <https://doi.org/10.1075/etc.2.2.07mur>
- Duncan, M. (2007): Whatever happened to the paragraph? *College English*. 69/5. 470–495
- Fløttum, K. (2006): *Academic voices: Across languages and disciplines*. John Benjamins: Amsterdam. DOI: <https://doi.org/10.1075/pbns.148>
- Hyland, K. (1999): Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks. *English for Specific Purposes*. 18/1. 3–26. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00025-2](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00025-2)
- Hyland, K. (2010): *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum: New York.
- Hyland, K. (2017): Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*. 113. 16–29
- Károly, K. (2012): News Discourse in Translation: Topical Structure and News Content in the Analytical News Article. *Meta: Translators' Journal*. 57/4. 884–908. DOI: <https://doi.org/10.7202/1021223ar>
- Kawase, T. (2015): Metadiscourse in the introductions of PhD theses and research articles. *Journal of English for Academic Purposes*. 20. 114–124. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.08.006>
- Le, E. (1999): The use of paragraphs in French and English academic writing: Towards a grammar of paragraphs. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*. 19/3. 307–344. DOI: <https://doi.org/10.1515/text.1.1999.19.3.307>
- Liao, M. H. (2011): Interaction in the genre of popular science: Writer, translator and reader. *The Translator*. 17/2. 349–368. DOI: <https://doi.org/10.1080/13556509.2011.10799493>
- Mauranen, A. (1993): Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Finnish-English economics texts. *English for Specific Purposes*. 12/1. 3–22. DOI: [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(93\)90024-I](https://doi.org/10.1016/0889-4906(93)90024-I)
- Montgomery, S. L. (2009): English and Science: Realities and issues for translation in the age of an expanding lingua franca. *The Journal of Specialised Translation*. 11. 6–16
- Neumayer, D. (2014): Kulturális különbségek a tudományos cikkek szerkezetében. *Fordítástudomány*. 16/2.
- Neumayer, D. (2019): Interactional and Interactive Discourse in Physics Coursebooks – A Case Study Across Languages. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2019*. SZOKOE: Budapest. 403–414
- Peterlin, A. P. (2005): Text-organising metatext in research articles: An English–Slovene contrastive analysis. *English for Specific Purposes*. 24/3. 307–319. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2004.11.001>
- Peterlin, A. P. (2008): The thesis statement in translations of academic discourse: An exploratory study. *The Journal of Specialised Translation*. 10. 10–22
- Peterlin, A. P. – Moe, M. Z. (2016): Translating hedging devices in news discourse. *Journal of Pragmatics*. 102. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.06.009>
- Van Bonn, S. – Swales, J. M. (2007): English and French journal abstracts in the language sciences: Three exploratory studies. *Journal of English for Academic Purposes*. 6/2. 93–108. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.04.001>
- Williams, I. A. (2005): Thematic Items Referring to Research and Researchers in the Discussion Section of Spanish Biomedical Articles and English-Spanish Translations. *Babel*. 51/2. 124–160. DOI: <https://doi.org/10.1075/babel.51.2.02wil>
- Williams, I. A. (2006): Towards a target-oriented model for quantitative contrastive analysis in translation studies: An exploratory study of theme–rheme structure in Spanish-English

biomedical research articles. *Languages in Contrast*. 6/1. 1–45. DOI:
<https://doi.org/10.1075/lic.6.1.02wil>

Szép Beáta

Eszterházy Károly Egyetem
Bölcsészettudományi és Művészeti Kar
Német Nyelv és Irodalom Tanszék

Szaknyelvi terminológia oktatása a fordítóképzésben¹

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.7>

Az alábbi tanulmányban bevezetesként röviden bemutatom az intézményünkben – az eгри Eszterházy Károly Egyetemen – folyó „Fordító és tolmács MA” képzés keretében oktatott terminológiai kurzusainkat. A szakfordítás és a szakmai terminológia kurzusaink szándékoltan egyik leghangsúlyosabb problémaköre a szaknyelvi szinonímia és poliszémia jelensége, különös tekintettel a gazdasági és jogi szaknyelv terminusaira, valamint a fordítási döntéseket befolyásoló, ezzel kapcsolatos szempontokra, erre fókuszálók a továbbiakban. Egy példa segítségével bemutatom a kurzus keretében végzett terminológiai elemzéseinket is, és végül rávilágítok mindezek szerepére a szakfordítói kompetenciák fejlesztésében.

Kulcsszavak: *fordítóképzés, szakfordítás, szakfordítói kompetenciák, terminus, terminológia*

Bevezetés

Az Eszterházy Károly Egyetemen (EKE) folyó *Fordító és tolmács MA* képzés ugyan még nem nyúlik vissza évtizedes hagyományokra, de természetesen nagyon fontosnak tartjuk, hogy minőségi képzést nyújtva, a régebbi és az újabb kutatások eredményeit beépítve alakítsuk kurzusainkat azzal a céllal, hogy ezeken hallgatóink valóban használható szaktudásra tegyenek szert. A terminológiai képzésünk keretében a hallgatók egy egy féléves elméleti terminológiai bevezetést (*Terminológiai alapismeretek* előadást) követően két féléven keresztül vesznek részt terminológia-szemináriumon: a harmadik félévben *Szakmai terminológia (gazdasági)*, a negyedikben pedig *Szakmai terminológia (jogi)* kurzusnevekkel, míg a harmadik félévben *gazdasági*, a negyedikben pedig *jogi terminológia* kurzust kínálunk nekik.

A leendő szakfordítóknak nem csupán a rendelkezésre álló terminus-kivonatolási programokkal, terminológiai adatbázisokkal, a fordítóprogramok terminológia-kezelő funkcióival kell megismerkedniük, de olyan terminológia-alapú szemléletmódot célszerű elsajátítaniuk, amely lényegesen tudatosabb szaknyelvhasználókká formálja őket, s ez elengedhetetlen a későbbi munkájuk, a szakfordítói döntések meghozatala során. Ebben segítjük őket ezeken a kurzusokon.

¹ A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

Az alábbiakban elsőként az ezeken a képzéseken folyó munkát mutatom be, különös tekintettel a terminusok ideálistól eltérő tulajdonságainak elemzésére, valamint a történeti megközelítés fontosságára. Végezetül a terminológia-kurzusok hasznosságát a szakfordítói kompetenciák fejlesztésének szemszögéből is megvizsgálom.

A téma specifikussága miatt nem kívánom a terminológiai témájú nemzetközi és hazai publikációkat felsorolni, hiszen ezekkel számos neves tanulmány foglalkozik, de természetesen fontosnak tartjuk, hogy a diákok megismerjék ezeket a terminológia kurzusaink, különösen a bevezető foglalkozások során. Emellett rendszeresen hívunk előadókat a hallgatóink szakmai fejlődése céljából. A lentebb bemutatandó eTransFair projekt ismertetésére például Fischer Mártát kértük fel, és a továbbiakban is szeretnénk meghívni a hazai terminológiai kutatás kiemelkedő képviselőit.

Az ideálistól eltérő jelenségek

A terminusok monoszém jellegének hangsúlyozását a szaknyelvekről szóló legtöbb elemzés kiemelten fontosnak tartja. Az ideális terminus valóban monoszém, azonban a szakfordítóknak éppen az ettől eltérő esetekben okoz problémát az ekvivalens megtalálása. Természetesen minél nagyobb ismerője a fordító az adott szakterületnek, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy helyes fordítói döntést tud hozni ezzel kapcsolatosan. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a terminusok a különböző nyelvekben eltérő fogalmakat jelölnek, különösen igaz ez a jogi szakterület szókincsére.

A sokféle tárgyterület eltérő jellege miatt nagyon nehéz általános törvényszerűségeket, jellegzetességeket felsorakoztatni az ún. *szaknyelvvél* kapcsolatban. Többek közt Heltai (1988) is rávilágít, hogy az egyes szaknyelvek lexikai-szemantikai sajátosságai nagymértékben függnak az adott tudományterület természetétől, továbbá a szaknyelvek – éppúgy, mint a köznyelv – saját belső tagolódása és eltérő alkalmazási szituációi miatt sem könnyű általános szabályszerűségeket megfogalmazni. Heltai kontrasztív elemzése során rámutat, hogy e jellemzők a szakfordítás során számos problémát okozhatnak.

A szaknyelvek, és különösen a jogi szaknyelv szemantikai elemzéséhez (Szép, 2018) a szakirodalmi elemzéseken túl saját példákon mutatom be a szaknyelvi terminológia problémakörét. Ilyen elemzett terminusok a *piac* vagy az *ár*, amelyeknek a nyelvhasználati szintenként eltérő jelentéstartományait is vizsgálom az említett tanulmányban, és amelyeknek az elemzését a lentebb bemutatandó *Terminológiai adatlap* segítségével végezzük el a gazdasági szaknyelvi terminológia kurzus során.

Az említett tanulmányban kísérletet tettem az ún. „ideális terminus” definiálására is:

„A terminus olyan (egyszerű vagy komplex) lexéma, kód vagy egyéb jel, amely egy adott szakterület adott fogalmát vagy tárgyát pontosan megjelöli, azaz a szóban forgó szakterületen belül az azonos nyelvhasználói szinten zajló kommunikációban egyetlen jól körülhatárolható, állandó jelentése van, és nem jellemzi homályosság (vagyis a jelentés alulszűkültsége), rendszerképző képességgel bír, és nem jellemző rá konnotáció vagy érzelmi jelentés. Az itt leírt lexéma jelentése az adott szakterületen belül eltérő nyelvhasználói szinteken bővíthet, illetőleg szűkülhet, azonban ilyenkor is minden esetben jól érzékelhető az alapvető jelentése. Egy ilyen lexéma egy másik szakterület nyelvhasználatában is megjelenhet egy másik terminusként, továbbá köznyelvi szerepben az adott szaknyelvtől eltérő jelentéssel/jelentésekkel is bírhat, kapcsolódhat hozzá konnotáció, rendelkezhet akár érzelmi jelentéssel is. Ezen funkciói azonban jól elkülöníthetők a fenti terminus-funkciótól.” (Szép, 2018: 233–234)

A gazdasági és jogi szaknyelvek terminushasználatát megvizsgálva feltűnik, hogy számos terminus nem sorolható a fent behatárolt „ideális terminus” kategóriába, még akkor sem, ha a fenti definíció szerint eltekintünk az adott terminusnak az egy szakterületen belüli, de eltérő nyelvhasználati szinteken betöltött funkcióiban tapasztalható jelentésszűkülésétől és jelentésbővülésétől. Különösen igaz ez a még újnak mondható szakterületek terminusainak esetében. A monoszémiára törekvés minden szaknyelv szókincs-változását vizsgálva kimutatható sajátosság, azonban a terminusok monoszémmé válásának időtartama a különböző szaknyelvekben jelentősen eltérhet. Mindezek miatt nagyon fontos, hogy a szakfordítóképzés terminológia-kurzusain külön figyelmet szenteljünk a diakrón vizsgálatoknak is (lásd később).

Az alábbiakban elsőként egy konkrét példa szemléltetésével egy másik, szintén lényeges kérdést vizsgálok: nevezetesen a jogi terminusok definiáltságának kérdését, valamint a definiáltság mértékének a szakfordítás folyamatában betöltött szerepét.

„Jogilag nem halt meg...” – avagy terminusok definiáltságáról

Nemrégiben olvashattunk egy hírt, amely mind a hazai, mind a külföldi médiában igen nagy port kavart. Számomra a terminusok definiáltsága szempontjából volt érdekes megvizsgálni, és órán is elemezni a hallgatókkal. A hír így szól:

„A tényleges életfogytig tartó börtönbüntetésre ítélte, ma 66 éves Benjamin Schreiber egy 1996-ban elkövetett halálos késelésért ítelték el. Négy évvel ezelőtt azonban a férfi vesekő miatt szepszist kapott, és leállt a szíve. Azonnal kórházba szállították, sikerült az újraélesztése. Ügyvédje ezután bírósághoz fordult, és azzal érvelt védence szabadon bocsátása mellett, hogy mivel Schreiber a klinikai halál állapotában volt, meghalt, következésképpen le is töltötte az életfogytig tartó börtönbüntetését. „Bebörtönzése tehát jogellenes, és azonnal szabadlábra kel helyezni” – fogalmazott beadványában az ügyvéd. Egy alsóbb fokú bíróság már elutasította a kérvényt, az iowai fellebbviteli bíróság ezt a döntést hagyta helyben pénteken. A háromtagú bíróság eredetinek tartotta az elítélt és ügyvédje beadványát, de – mint a végzés fogalmazott – nem bizonyult meggyőzőnek. Amanda Potterfield bírónő azzal érvelt: Schreiber „vagy életben van, és akkor börtönben

kell maradnia, vagy halott, de akkor a beadvány nem valódi”. Benjamin Schreiber nem lehet halott, ha képes volt aláírni a beadvány jogi dokumentumait – mutatott rá az éles szemű bírő. Schreiber esete különös, de nem egyedi. A két New York-i rendőr meggyilkolásáért életfogytiglanra ítélte Jerry Rosenberg 1988-ban szintén azzal az érveléssel próbált szabadulni az életfogytig tartó börtönbüntetésből, hogy beteg volt, és egyszer leállt a szíve. A bíróság akkor is elutasító döntést hozott, mondván: Rosenberg „jogilag nem halt meg, erről tanúskodik jelenléte a tárgyalóteremben”.”(MTI) (444.hu/2019, de több portálon is változtatás nélkül jelent meg az MTI híre, kiemelés a szerzőtől)

A jogi szakfordítás óra keretében megvizsgáltuk a fenti újságcikket, valamint az angol és a német médiában megjelent híreket, nem csupán terminushasználati szempontból, hanem egyéb szakszöveg-sajátosságokat is elemezve (a jogi szakszövegek specifikumai, sajtószövegek és a jogi szakszövegek összevetése, álderminusok kigyűjtése stb.). Az alábbiakban azonban a jogi terminológiára koncentrálni járunk körül a kérdést.

Mint láttuk, a beadványt Amerikában elutasították. De vajon érvelhetne-e a magyar jogrendszerben így a védőügyvéd? A *common law* országokban uralkodó szokásjog (pl. az angolszász országok, így az USA), valamint az Európában elterjedt kontinentális jogrendszer, azaz a *civil law* (ami például a magyar és a német nyelvterületeket jellemzi) számos téren jelentős eltéréseket mutat. Az egyik például:

„In Common Law countries, judges have much more influence, and once a new decision has been taken, they are subject to the binding force of judicial precedent (stare decisis); in this respect, judges create and define legal concepts. In Civil Law there is also a tendency to abide by judicial precedents, but judges have more freedom in this respect although they are much more bound by written law.” (Sandrini 1996: 345)²

Azaz a kontinentális jogrendszer sokkal inkább az írott jogon alapul. Ezért vizsgáljuk meg tehát, mit találunk erről a hazai releváns jogszabályokban. A 2012. évi C. törvény a Büntető Törvénykönyvről, azaz a hatályos Btk. az alábbi módon definiálja a büntethetőséget: „A büntethetőséget megszünteti [...] az elkövető halála [...]”. De hogyan definiálja a törvény a halált mint a büntethetőséget megszüntető okot? Ezt egy másik jogszabályban, az egészségügyről szóló törvényünkben (Eütv.) találjuk:

„a) klinikai halál: a légzés, a keringés vagy az agy működésének átmeneti megszűnése, amely nem jelenti a halál vagy az agyhalál beálltát; b) agyhalál: az agy – beleértve az agytörzset is – működésének teljes és visszafordíthatatlan megszűnése; c) halál: amikor a légzés, a keringés és az agyműködés teljes megszűnése miatt a szervezet visszafordíthatatlan felbomlása megindul; [...]” (Eütv.; kiemelés a szerzőtől)

² A Common Law jogrendszerű országokban a bírácoknak sokkal nagyobb a befolyásuk, és ha új bírói döntés születik, az precedens értékkel kötelező erejű a további bírói döntésekre nézve (precedenshez kötöttség); e tekintetben a bírác új jogi fogalmakat alkotnak és definiálnak. A Civil Law jogrendszerben szintén előfordul, hogy jogi precedenseket fogadnak el, de a bírác sokkal szabadabbak e tekintetben, habár őket sokkal jobban köti az írott jog.

A fentiek értelmében egyértelműen kimondható, hogy a magyar jogrendszerben egy ilyen kérelem teljességgel megalapozatlannak minősülne, hiszen nem állt be a halál, hanem csupán a klinikai halál állapotáról beszélhetünk, ami azonban nincs tételesen felsorolva a büntethetőséget megszüntető okok között. Ugyanakkor a két jogszabályt látva kijelenthető-e, hogy a *halál* egyértelműen definiált jogi terminus? És mi a helyzet a *halál* orvosi terminusként való definiálhatóságával?

Mind a *halál*, mind az *agyhalál* és *agytörzsi halál* terminusok meghatározásában alapvető kritériumként szerepel a *visszafordíthatatlan megszűnés*. Ha közelebbről megvizsgáljuk ennek jelentését, látni fogjuk, hogy a kérdéseink megválaszolása egyáltalán nem olyan egyértelmű, mint ahogyan azt az első olvasatra gondolnánk... A *halál*, *agyhalál*, *agytörzsi halál* és *visszafordíthatatlan megszűnés* terminusok jelentéseivel kapcsolatosan a szakirodalomban és a vonatkozó jogszabályban az alábbiakat találjuk:

„Napjainkra a halál biológiai és orvosi fogalma is összetettebbé vált. Elsősorban a szervtranszplantáció, a halottból való szervkiemelés lehetősége változtatta meg az orvosi szemléletet a halálról. Ha az elmúlt években egyre gyakrabban felbukkanó esetek nyomán megjelenő cikkeket, nyilatkozatokat vesszük közelebbről szemügyre, nyilvánvaló, hogy az orvosi terminológia és a köznyelv is nagyon következetlen és bizonytalan, amikor például a szervdonort hol páciensként, hol halottként említi. [...] A definíció több szempontból is tartalmaz bizonytalan elemeket és fogalmi problémákat.” (Sándor, 2016:43)

*„217. § * (1) A halál bekövetkezését halottvizsgálattal kell megállapítani.”* (Eütv.) – mondja ki az egészségügyi törvényünk 217. paragrafusa. Az *agyhalál*, illetve az *agytörzsi halál* definíciója körül számos vita alapja elsősorban éppen a halál kinyilvánításának folyamatában keresendő:

„A halál kinyilvánítása azért jelent problémát egy-egy eset értelmezésekor, mert a halál legtöbbször egy folyamatnak tekinthető, amely folyamat egyes elemei jogi, etikai, vallási relevanciával is bírnak, míg más elemeknek orvosi, ápolási vagy transzplantációs szempontból van jelentőségük. Külső megítélésre a több egymástól különböző állapot hasonlóságot mutat, a halál kimondása után is megfigyelhetők egyes reflexek, vagy kimutatható még a vérkeringés, illetve a vérkeringés stabilitása sem jelent egyértelmű eligazodást, miként a légzés leállása sem.” (Sándor, 2016:45)

A terminusok definícióinak történeti vizsgálatából kiderül, hogy először 1959-ben francia kutatók írták le az *agyhalál* definícióját, de céljuk nem a *halál* definíciójának meghatározása volt. A halál új orvosi fogalma csak később, a Harvardi Orvosi Egyetem tudósainak munkája nyomán született meg, egészen pontosan az *irreverzibilis kóma* leírása nyomán. Ezt a központi idegrendszer észlelhető aktivitásának megszűnéseként írták le. *„A definíció kialakítását kétségkívül pragmatikus okok is sürgették, a transzplantáció igényei mellett az intenzív osztályok túlszűfolttsága is szerepet játszott.”* (Sándor, 2016)

Az *agyhalál* és az *agytörzsi halál* definíciós különbségei most nem képezik a vizsgálat tárgyát, sokkal inkább – visszatérve az Eütv. fenti paragrafusára – a halottvizsgálat során megállapítandó irreverzibilitásra vonatkozó bizonytalanságokra kívánom felhívni a figyelmet.

„Bár a definíció világszerte elterjedt, az állapot igazolásának kritériumai között máig vannak komoly eltérések. Az apnea-teszt lefolytatásának is **eltérő időintervalluma van az egyes országokban**. A másik probléma az agyhalál definíciójával, hogy **az irreverzibilitást nem lehet megállapítani tudományos eszközökkel**. Az agyhalál és a mély kóma elhatárolása sem könnyű, bár erre léteznek bizonyos módszerek. [...]” (Sándor, 2016:46; kiemelés a szerzőtől)

Némiképpen sarkítva: tehát akár az a jogi szakfordítási eset is elképzelhető, hogy egy konkrét nyelvpár tekintetében a forrásnyelvi *halál* fogalmának nem felel meg a célnyelvi halálfogalom, mert a vonatkozó célnyelvi szabályozás más időintervallumban rögzíti az irreverzibilitás megállapítását. Azonban talán még ennél is meglepőbb, hogy bár a szintén a kontinentális jogrendszerek közé tartozó németországi jogi szabályozásban a *halál* terminus számtalanszor előfordul, a definícióját egyetlen jogszabály sem tartalmazza!

A fenti jogesetben nyilván abból a szempontból egyszerű a döntés, hogy Schreiber-t visszahozták a halál állapotából, tehát a folyamat nem volt teljes és visszafordíthatatlan. Azonban az előzőekben bemutatott vizsgálat is egyértelműen megmutatja, hogy még az oly alaposan leírt szakterületeken is, mint a jog vagy az orvostudomány, egy ilyen egyértelmű terminus esetében sem jelenthetjük ki száz százalékos biztonsággal, hogy ismerjük a mögöttes tartalmát anélkül, hogy alaposan utána ne néznénk megbízható forrásokban. Ez is az a gondolkodásmód, amelyet át kell adnunk a hallgatóknak a szakfordítóképzés során, hiszen a terminusok fordításához nélkülözhetetlen a pontos definíciójuk ismerete.

Az eTransFair projekt szakfordítói kompetencia-profilja

Munkánkat az elmúlt években már az eTransFair projekt által készített szakfordítói kompetencia-profil is segíti (vö.: <https://hu.etransfair.eu>; a továbbiakban: eTransFair). A teljes szakfordítói kompetencia-profilt itt részletesen nem mutatom be, csupán a témánk szempontjából releváns elemeit ismertetem.

Fordítási kompetencia

Mint már említettem, a terminológia kurzusaink szorosan kapcsolódnak a szakfordítás-kurzusok szövegeihez. A fordítási kompetencia egyik eleme, hogy a fordító „képes felismerni és megoldani a fordítási problémákat” (eTransFair). Szakszövegek fordítása során a terminusok megfeleltetése jelenti az egyik

legnagyobb problémát, nem szorul tehát magyarázatra, hogy a terminológiai kurzusainkon alkalmazott, lenti módszer segíti e kompetencia fejlesztését.

Nyelvi kompetencia

Természetesen minden hasonló gyakorlat hozzájárul a nyelvi kompetencia fejlesztéséhez. Viszont kiemelném az itt felsorolt érzékenység/attitűd elemet, azaz „*figyelemmel kíséri a forrásnyelv és a célnyelv legfrissebb változásait, illetve fejlődését*” (eTransFair), amelyet kiemelten fejleszt a diakrón terminológiai szemléletmód elsajátítása. Emellett a lenti terminológiai adatlap „*Nyelvtani jellemzők*” eleme kifejezetten ezt a kompetenciát hivatott fejleszteni.

Inter- és transzkulturális kompetencia

A szakfordítás és terminológia kurzusok egyértelműen hozzásegítik a hallgatókat ahhoz is, hogy képesek legyenek mind „*felismerni az (inter)kulturális konvenciókat*” (eTransFair), mind azoknak megfelelő célnyelvi szakszöveget alkotni. A diakrón terminológiai szemléletmód azonban arra is felkészíti őket, hogy folyamatosan figyelemmel kísérjék az ezzel kapcsolatos változásokat.

Szakterületi kompetencia

Azon túlmenően, hogy az alább ismertetett – és ehhez hasonló – gyakorlatok hozzájárulnak, hogy a hallgatók képessé váljanak fordítani és célnyelvi szöveget létrehozni a gazdasági és a jogi szakterületeken, hozzászoktatják őket ahhoz is, hogy figyelemmel kísérjék „*az egyes szakterületek legújabb változásait, illetve fejlődését*” (eTransFair).

Információkeresés és terminológiai kompetencia

Ennek a kompetenciának a fejlesztése a terminológia-kurzusaink elsődleges célja (lásd alább). A kompetencia elemeiről az alábbiakat találjuk az eTransFair profiljában:

Tudás:

- Ismeri a terminológia általános fogalmait.

Készségek:

- Képes a megfelelő stratégiák alkalmazására a terminológiai adatbázis kialakítása, és a terminusok fordítása során.
- Képes a terminológia kezelésére (adatbázisokban) és testre szabására a konkrét fordítási projektekhez.

Érzékenység/attitűd:

- Megfelelő forráskritikát tud alkalmazni a dokumentumok és terminológiai források megbízhatóságát illetően. (eTransFair)

A terminológiai adatlap és a diakrón terminológia szerepe az oktatásban

Az ilyen szemléletmód elsajátításához, a szakfordítói kompetenciák fejlesztéséhez járul hozzá kurzusainkon az ún. terminológiai adatlap, amelynek használatával akár a magyar, akár az idegen nyelvű szakmai szövegek terminusainak elemzését elvégezhetjük. Az általam kidolgozott adatlap alapjául Tamás Dórának a „*Bevezetés a jogi terminológiába a terminológus szemüvegén át*” című munkájában bemutatott, a szerző által szerkesztett szócikk-sémáját fejlesztettem tovább az oktatási céljainknak megfelelően. Természetesen önmagában valamiféle adatlap használata nem jelent újdonságot a terminológia oktatásában, azonban az ehhez kapcsolódó diakrón megközelítés az, amit a jelen tanulmányban hangsúlyozni kívánok. A terminológiai kutatások – és az ezzel kapcsolatos szemantikai elemzések – általános jellemzője a szinkronitás, azonban a diakrón megközelítéssel éppen a történeti terminológiai kutatásoknak az oktatásban betöltött szerepére, hasznosságára kívánok fókuszálni.

1. ábra. A terminológiai szócikk felépítése (Tamás, 2017)

TERMINUS:		TÁRGYKÖR:	
Definíció:		Fordítói gyakorlat (vigyázat):	
NEMZETKÖZI KITEKINTÉS:			
EN	DE	FR	IT
Lásd még:			
Kontextus:			
Dokumentumtípus:			
Források:			

A terminológiai adatlappal tehát a szakfordítás kurzuson vizsgált szövegeink terminusait elemezzük. A munka során kiemelten fókuszálunk a szaknyelvi szinonímia és poliszémia jelenségeire, s célzottan dolgozunk fel olyan terminusokat, amelyek vagy a köznyelvnek, vagy akár más szaknyelveknek is elemei. Megvizsgáljuk ezek eltérő jelentéstartalmát és használati körét, célját, valamint az idegen nyelvi ekvivalenseik általános és szaknyelvi jellemzőit, miközben megkíséreljük meghatározni az ekvivalencia mértékét is. Az adatlap az alábbi részekből tevődik össze:

2. ábra. Terminológiai adatlap (saját fejlesztés)

[TERMINUS]	[TÁRGYKÖR]
Nyelvtani jellemzők:	
Definíció:	A definíció forrása:
Fogalmi háló: (felsőbb/alsóbb fogalmak; szinonimák, ellentétek; további jelentések – ha vannak, ez esetben: szaknyelvi/köznyelvi; állandósult szókapcsolatok; összetételek)	
Idegen nyelvi ekvivalensek (a kifejezés előtt az ekvivalencia szintjével jelölve)*:	
EN:	DE:
Kontextus (példák):	
HU:	EN/DE:
Megjegyzés:	

*teljes egyezés: =; részleges egyezés: ±; az ekvivalencia hiánya: ~

Magyarázat a fenti adatlaphoz

A „terminus” helyére értelemszerűen a vizsgálandó terminus neve kerül, a tárgykör esetében azt a tárgykört adjuk meg, ami az adott terminust magába foglalja (tehát pl. az „ár” terminus esetében ez lehet a gazdaság, földrajz, cipő- vagy bőrkészítés stb., a terminus releváns jelentésének függvényében). A nyelvtani jellemzők a fordítás szempontjából alapvető információkat tartalmazzák, ennek elsősorban idegen forrásnyelvi terminus esetében van jelentősége (pl. német főnév esetében a nem, a többes alak; ige esetében a ragozási sor stb.).

A definíció és annak forrása a fordítóképzésben kiemelt fontossággal bír, hiszen ezeken a kurzusokon tanulják meg hallgatóink a releváns és megbízható források keresését, alkalmazását. Ezért itt több forrásban is utána kell nézniük a definícióknak, amelyeket azután összevetve hasznos tapasztalatokra tesznek szert a definíciókeresés terén. A fogalmi háló cellájában szerepel a részletezés, itt a hallgatóktól minél több adatot várunk, akár terminológiai gráfok készítését is.

A fenti táblázat a magyar forrásnyelvi terminus lejegyzésekor használatos jelöléseket mutatja, tehát az idegen nyelvi ekvivalensek esetében a „DE” a német, az „EN” az angol megfelelő(ke)t jelöli az ekvivalencia szintjével együtt, míg a kontextus, azaz a példák felsorolása esetében a „HU” itt a forrásnyelvi, míg az „EN/DE” az angol és a német ekvivalenseket tartalmazó mondatokat vagy szövegrészek helyét mutatja. Angol vagy német forrásnyelvi terminusok esetében ezek a jelölések értelemszerűen felcserélődnek. A megjegyzés részben szerepeltethetjük a terminus egyéb szaknyelv(ek)ben és/vagy a köznyelvben használatos, eltérő jelentéstartalmait, és egyéb lényeges információkat.

A terminológiai adatlap kitöltése a hallgatók számára számos érdekességgel és tanulsággal jár. Például a gazdasági szaknyelv *vállalkozó* terminusának elemzése kapcsán vált a hallgatók számára is egyértelművé, hogy

a *vállalkozó* főnév önmagában nem eleme a jogi terminológiának (ld. alább). Azt is megvizsgáltuk, hogy hogyan módosul egy terminus jelentése a társadalmi-gazdasági változások következtében. A diakrón vizsgálattal tehát kimutathatjuk, hogy az adott terminus definíciója hogyan módosult, ill. hogy a szakfordítás során eltérő forrásokat használva eltérő definíciókat találhatunk, ami döntő fontosságú a megfelelő ekvivalens kiválasztásában. Ezáltal fejleszthetjük a fordítók információkeresési és terminológiai kompetenciáját (ld. fent).

Definíció:	A definíció forrása:
<p>a) Az a természetes v. jogi személy, aki vmely munkát elvégzésére üzletszerűen vállalkozik.</p> <p>b) (kereskedelem, közgazdaságtan, 1945 előtt) <Kapitalista gazdaságban> olyan természetes v. jogi személy, üzletember, aki vmely vállalkozást rendsz. saját tőkéjének az igénybevételével elindít, megszervez, irányít.</p>	<p>Bárczi G., Országh L. (1959-1962): <i>A magyar nyelv értelmező szótára I-VII</i>. Budapest: Akadémiai.</p>
<p>Az a személy, aki kockázatot vállalva nyereségszerzésre törekszik.</p>	<p><i>Tudományos és Köznyelvi Szavak Magyar Értelmező Szótára</i> (www.meszotar.hu)</p>
<p>(Egyéni) vállalkozó: Az a személy, aki üzletszerűen – rendszeresen, nyereség- és vagyonszerzés céljából, saját gazdasági kockázatvállalás mellett – gazdasági tevékenységet folytat.</p>	<p>2009. évi CXV. törvény az egyéni vállalkozóról és az egyéni cégről.</p>

A harmadik definíció forrásaként megjelölt jogszabályban sehol nem szerepel önmagában a *vállalkozó* terminus, míg az *egyéni vállalkozó* terminusnak 195 előfordulását találjuk. E jogszabályi definíció alapján egyértelmű az *üzletszerűen* terminus jelentéstartalma („rendszeresen, nyereség- és vagyonszerzés céljából, saját gazdasági kockázatvállalás mellett”), így jól látható, hogy az interneten fellelhető *Tudományos és Köznyelvi Szavak Magyar Értelmező Szótára* definíciója nem pontos.

A leendő szakfordítók számára az ilyen és ehhez hasonló vizsgálatok nagyon jó tapasztalatot jelentenek annak tekintetében is, hogy megfelelő körültekintéssel használják az elérhető forrásokat a későbbi munkájuk során. Ugyanakkor érdekes számukra annak megfigyelése, hogy hogyan módosul egy terminus jelentése. A fenti példán az 1962-ben lezárt szótár definíciójának b) pontjában láthatjuk, hogy külön kezelik az ún. „kapitalista gazdaságban” meglévő jelentést, ami nyilvánvalóan az akkori gazdasági berendezkedésből következik. A szakfordítói munka során tehát mindig szem előtt kell tartani a

diakrón jelentésváltozást annak érdekében, hogy a forrásnyelvi terminus megfelelő célnyelvi ekvivalensét kiválaszthassuk.

A diakrón vizsgálat azt is megmutatta, hogy a ma használatos *vállalkozó* terminus nem a fogalom megjelenésétől kezdve eleme a magyar szaknyelvnek: a szaknyelvi nyelvújítás során, az 1830-as években a német *Unternehmung*, *Unternehmer* magyar megfelelőjeként először a *merény*, *merénylő* terminusokat használták, a „kockázatvállaló” jelentéselemet hangsúlyozva. Mivel azonban ezzel szinte párhuzamosan a *merény*, *merénylő* a köznyelvi szókincsünkbe is beépült a *Wagestück* és az *Attentäter* ekvivalenseként, a szaknyelvből fokozatosan eltűnt a *merény*, *merénylő*, és helyüket átadták a *vállalkozás*, *vállalkozó* terminusoknak. Érdekes eredményeket hozhat a köznyelvi *mer+ény* / *mer+ész* szavak diakrón szemantikai összevető vizsgálata is, ez azonban nem képezte a terminológiai vizsgálat tárgyát.

A terminológiai adatlap kitöltése során fontos továbbá a terminus rendszerbe illesztése, adott esetben az ellentétpárok szerepeltetése (*kereslet – kínálat*: utóbbi terminus esetében pl. annak feltüntetése, hogy az *Angebot* jelenthet „*kínálat*”-ot és „*ajánlat*”-ot egyaránt). De ugyanígy hasznos a szinonimáknak és azok ekvivalenseinek a felkutatása is, mint ahogy pl. a *vásár* terminus esetében a „Megjegyzés” rovatban annak feltüntetése, hogy a német *Messe* ekvivalens a köznyelvben „*mise*” értelemben használatos (és ki lehet térni ennek történeti összefüggéseire is).

Konklúzió

Ahogy a fenti példák is mutatták, kurzusainkon e kompetencia-elemek mindegyikére nagy figyelmet fordítunk, azonban a most bemutatott módszer használatával kiemelten koncentrálnunk az érzékenység / attitűd elemre, így a terminusok szemantikai elemzésén túl a diakrón megközelítés elősegíti a hallgatók kritikai szemléletmódjának fejlesztését.

Természetesen a leendő szakfordítóknak meg kell ismerkedniük a rendelkezésre álló terminuskivonatolási programokkal, terminológiai adatbázisokkal, a fordítóprogramok terminológia-kezelő funkcióival. Ezekkel természetesen mi is foglalkozunk a kurzusok során. Ugyanakkor meglátásom szerint rendkívül hasznos az efféle terminológiai adatlapokkal való munka, mert sokkal tudatosabb terminushasználókká és igényesebb szakfordítókká formálja a hallgatókat.

Hivatkozások

- Bárczi, G. – Ország, L. (1959-1962): *A magyar nyelv értelmező szótára I-VII*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Heltai, P. (1988): Contrastive Analysis of Terminological Systems and Biligual Technical Dictionaries. *International Journal of Lexicography* 1. 32–40. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/1.1.32>
- Sandrini, P. (1996): Comparative Analysis of Legal Terms: Equivalence Revisited. In: Galinski, Ch. – Schmitz, K-D. (szerk.) (1996): *Terminology and Knowledge Engineering*. Indeks Verlag: Frankfurt a.M.. 342–351.
- Szép, B. (2018): Egy- és többértelműség a szaknyelvekben. In: Geecső, T. – Szabó, M. (főszerk.) (2018): *Egy- és többértelműség a nyelvben*. Tinta: Budapest. 232–238
- Sándor, J. (2016): Életvégi döntés életről és halálról. *Állam- és jogtudomány*. LVII/4. 40–55
- Tamás, D. (2017): *Bevezetés a jogi terminológiába a terminológus szemüvegén át*. OFFI: Budapest

Internetes hivatkozások

<https://444.hu/2019/11/09/egy-eletfogytiglanra-itelt-gyilkos-szerint-letoltotte-a-bunteteset-amikor-rovid-idore-leallt-a-szive>

<https://www.sueddeutsche.de/panorama/usa-haeftling-iowa-1.4676961>

<https://www.independent.co.uk/news/world/americas/benjamin-schreiber-murderer-die-life-sentence-prison-iowa-a9196556.html>

Btk.: 2012. évi C. törvény a Büntető Törvénykönyvről.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200100.tv>

Eütv.: 1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700154.tv>

Tudományos és Köznyelvi Szavak Magyar Értelmező Szótára: www.meszotar.hu

eTransFair honlap: <https://hu.etransfair.eu/rolunk/szellemi/szakforditoi-kompetenciaprofil>

SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA

Csányi Eszter

Budapesti Gazdasági Egyetem
Pénzügyi és Számviteli Kar
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

Gazdasági frazeologizmusok szemantikai elemzése

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.8>

A vizsgálat korpuszaként a WirtschaftsBlatt, a DER STANDARD, a Neue Zürcher Zeitung, a Frankfurter Allgemeine Zeitung, a DIE WELT és a WirtschaftsWoche gazdasági lapok online verziójában fellelhető gazdasági témájú cikkeit választottam. A jelentéstani aspektus oldaláról történő osztályozáskor elsősorban az idiomatikus jelleget vizsgáltam. Amennyiben egy nyelvi egység jelentése nem adható meg az egyes elemek jelentéséből, idiomatikus jelentésről beszélünk. Minél nagyobb különbség van a kifejezés szó szerinti és frazeológiai jelentése között, annál nagyobb a szó szerinti idiomatizáltsági foka (vö. Fleischer, 1997; Burger, 1998; Keréjártó, 2000; Forgács, 2007; Donalies, 2009). A korpusz elemzése során nyilvánvalóvá vált, hogy a szemantikai megközelítésben a gazdaság egyes szegmenseihez kötődnek a kigyűjtött frazeologizmusok. Így különítettem el tőzsdei, makro pénzügyi, vállalati mechanizmusokhoz, folyamatokhoz, valamint általános gazdasági folyamatokhoz kapcsolódó szegmenseket.

Kulcsszavak: frazeologizmusok, gazdasági sajtó, gazdasági szaknyelv, szaknyelvoktatás, szemantika

Bevezetés

A gazdasági szaknyelv egy-egy nemzeti nyelv szókincsében roppant gazdag szegmens, és meglehetősen sok részterületre osztható fel, mint pl. a gazdasági élethez kötődő szövegek típusai, műfajai szerinti tagolás, melyen keresztül eljuthatunk a gazdasági sajtóhoz is.

A gazdasági szaknyelvek oktatása során rendszeresen használom a német nyelvű gazdasági kiadványokban megjelenő szakmai témájú cikkeket, ezért jelen tanulmány alapját is a hasonló írások elemzése adta. A WirtschaftsBlatt, a DER STANDARD, a Neue Zürcher Zeitung, a Frankfurter Allgemeine Zeitung, a DIE WELT és a WirtschaftsWoche gazdasági lapok online verziójában fellelhető gazdasági témájú cikkeinek vizsgálata során a kigyűjtött gazdasági frazeologizmusokat szemantikai szempontok szerint elemeztem.

Duhme (1991) alapján szaknyelvi frazeologizmusnak tekintem azokat a frazeologizmusokat, melyek tényállásokat, illetve tárgyakat neveznek meg, szakmai karakterrel bírnak, és csak a szaknyelvben jelennek meg állandósult szókapcsolatként. Szakmai karakterük könnyen felismerhető annak

következtében, hogy legalább egyik tagjuk szakmaspecifikus kifejezés (*pl. Verluste schreiben – veszteséget könyvel el (veszteséges)*).

A kigyűjtött frazeologizmusok alaposabb szemrevételezése során tőzsdei, makro pénzügyi, vállalati mechanizmusokhoz/folyamatokhoz, valamint általános gazdasági folyamatokhoz kapcsolódó szegmenseket tudtam elkülöníteni. A következőkben a jelentéstani elemzés során kapott eredményeket mutatom be.

A kutatás tárgya

Az általam bemutatott vizsgálatot egy-egy szélesebb gazdasági szakmai érdeklődésű célcsoportokhoz intézett, publikus szövegen végeztem el.

A 31.266 szóból álló, 226.599 karakterszámú korpuszban (81 cikkben) összesen 621 frazeologizmust találtam. Ez átlagban 8 frazeologizmus cikkenként és egyértelműen a frazeologizmusok gyakori használatáról tanúskodik. Ebből 214 tekinthető gazdasági frazeologizmusnak, ez 34,4%-nak felel meg, azaz cikkenként átlagban közel három gazdasági szókapcsolat fordul elő.

A gazdasági frazeologizmusok előfordulásának ez a magas aránya alátámasztja a szókapcsolatok oktatásának fontosságát a szaknyelvi órákon, hiszen az autentikus gazdasági szövegek feldolgozása során mindenképpen találkoznak a hallgatók ezekkel a nyelvi elemekkel. Elsajátításuk fontos szerepet játszik az eredeti cikkek megértésében, a szövegek közvetítésében, illetve fordításában, azaz a szaknyelvi órákon alkalmazott feladatok legtöbbszörében.

A frazeologizmusok jelentéstani elhatárolásánál leggyakrabban említett kritérium az idiomatikus jelleg vizsgálata. A kutatók többsége *nem idiomatikus, részben idiomatikus* és *teljesen idiomatikus* kifejezéseket említ. Amennyiben egy nyelvi egység jelentése nem adható meg az egyes elemek jelentéséből, idiomatikus jelentésről beszélünk. Minél nagyobb különbség van a kifejezés szó szerinti és frazeológiai jelentése között, annál nagyobb a szószerkezet idiomatizáltsági foka (vö. Fleischer, 1997; Burger, 1998; Keréjártó, 2000; Forgács, 2007; Donalies, 2009). Teljes idiomatizmusról beszélünk olyan állandósult szókapcsolatok esetén, amelyek még a részleges jelentésutalást sem tartalmazzák (vö. Földes – Kühnert, 1992; Fleischer, 1997; Forgács, 2007). Ilyenek például: *in den Kinderschuhen stecken – kezdetleges állapotban van; die Eule nach Athen tragen – felesleges dolgot csinálni; unter aller Sau – nagyon rossz*.

Azokat a szókapcsolatokat sorolom a gazdaságiak közé, melyek tipikusan a gazdasági tevékenységgel hozhatók összefüggésbe, illetve

amelyeknél a főnévi-tag terminologizált. Jellemzőnek tekintem továbbá, hogy a szaknyelvben a szakmai összefüggéseket, tényállásokat egyértelműen határozzák meg. A szaknyelvi frazeologizmusok központját szakmai terminusok képezik, és – mint fentebb szó esett erről – a gazdasági jelentésű összetétel-elem néha csak implicit van jelen. Ezen meghatározások alapján leszögezhetjük, hogy a gazdasági frazeologizmusok között igen ritka az a kifejezés, amelyik teljesen idiomatikus. A vizsgált korpuszban sem volt ilyen.

A részleges idiómák közé azok az állandósult szókapcsolatok tartoznak, amelyek egyik alkotója az eredeti jelentést tükrözi, míg a másik legtöbbször átvitt értelemben használatos. A szókapcsolatok komponensei egy új, átvitt értelmű jelentést hívnak elő (vö. Duhme, 1991; Földes – Kühnert, 1992; Fleischer, 1997), pl. *sich die Zähne putzen – fogat mos; blinder Passagier – potyautas; grünes Licht geben – zöld utat ad.*

A gazdasági nyelv területe igen gazdag az ilyen szófordulatokban, tulajdonképpen egy, a gazdasági nyelvre jellemző frazeologizmus kialakulása figyelhető meg. A vizsgált korpuszban is számtalan példát találtam erre: *der Preiswettbewerb tobt – az árversenytombol; die Zahl sinkt auf einen Rekordtief – a szám rekord alacsony értékre esik vissza; die Exporte brachen ein – az export visszaesett. A die Exporte brechen ein – az export visszaesik* kifejezésben például az export szó eredeti jelentésben van jelen, míg az *einbrechen – betör valaki valahova* elem csak a gazdasági környezetben, illetve szókapcsolatokban veszi fel a „visszaesik” jelentést.

A nem idiomatikus kifejezésekre az általam gyűjtött gazdasági frazeologizmusok között csupán néhány példát találtam, ezek a *bei einem Wert von, illetve im Wert von – értékben, mértékben* kifejezések. Igaz, a *Wert – érték* sem egyértelműen gazdasági terminus, mivel más tudományterületen is előfordulhat (pl. filozófia, pszichológia, matematika). Azonban implicit módon, a szövegekörnyezet hatására beleértjük pl. *Markt – piac* vagy akár a *Marke – márka* tagokat, és így a *Marktwert – piaci érték*, vagy a *Markenwert – a márka értéke* szókapcsolatok már egyértelműen gazdaságinak számítanak.

A nem idiomatikus összetételekkel kapcsolatban fontos megemlíteni az ún. frazeológiai terminusokat is, melyek főként mondatrésztértékű frazémák, s a tágabban értelmezett frazeologizmusok közé sorolhatók (vö. Fleischer, 1997; Forgács, 2007). Egy elhatárolt szakmai rendszerben értelmezett olyan tárgyat, összefüggést határoznak meg, mely normalizált és egyértelműen definiálható. A „legalább két szóból álló szaknyelvi kifejezések” (Forgács, 2007:92) úgy viselkednek, mint bármelyik egy szóból álló szakkifejezés, azaz jelentésük kötött és csak egy bizonyos szakmai alrendszeren belül értelmezhető (vö. Burger – Buhofer – Sialm, 1982; Duhme, 1991; Burger, 1998; Forgács, 2007). A frazeológiai terminusok, mint

nem idiomatikus kifejezések szintén nagy számban fordultak elő a vizsgált anyagban, s leginkább a főnév + melléknév összetételek voltak jelen: *eine leichte Belebung* – *enyhe javulás*; *fauler Kredit* – *kockázatos hitel*; *stille Reserve* – *rejtett tartalék*.

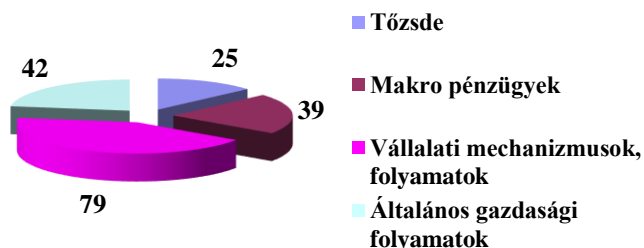
A gazdasági frazeologizmusok csoportosítása

A korpusz elemzése során kikristályosodott, hogy szemantikai megközelítésben a gazdaság egyes szegmenseihez kötődnek a kigyűjtött frazeologizmusok. Így hoztam létre a tőzsde, a makro pénzügyek, az általános gazdasági folyamatok (pl. piac, kereskedelem), és a vállalati mechanizmusok/folyamatok csoportjait.

Az egyes szegmensekbe történő besorolás nem mindig egyszerű. Vannak olyan kifejezések, amelyeket több szegmenshez is lehetne sorolni pl. *Geld in Aktien anlegen* – *pénzt fektet be részvényekbe*: tartozhat a tőzsde vagy a pénzügyek fogalomköréhez is, vagy az *einen Rückgang der Nachfrage verzeichnen (Zeitung)* – *visszaesést ér el/visszaesik a kereslet (újság)* kifejezés besorolható a vállalatok/cégek vagy akár a gazdasági folyamatok témakörébe is.

Az 1. diagram az egyes szegmensekhez tartozó kifejezések számát mutatja az összes gazdasági frazeologizmust tekintve. Láthatjuk, hogy a legtöbb kifejezés (79) a vállalati mechanizmusok, folyamatok csoporthoz, míg a legkevesebb (25) a tőzsde témához kapcsolódott. A makro pénzügyek (39) és az általános gazdasági folyamatok (42) számadatai nagyjából megegyeznek. A vállalatok a gazdaság mozgatórugói, a gazdaság legfontosabb szereplői közé tartoznak. Éppen ezért gyakran alanyai a gazdasági témájú újságcikkeknek is.

1. diagram. Az egyes gazdasági szegmensekhez tartozó gazdasági frazeologizmusok

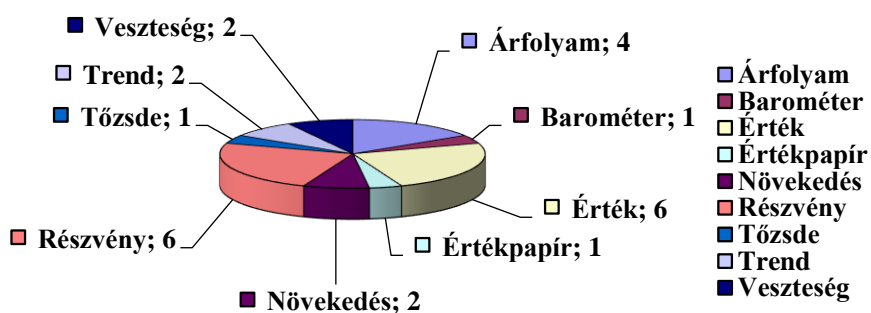


A következőkben az egyes szegmensekhez tartozó frazeologizmusokkal foglalkozom behatóbban. A gazdasági szegmensek elnevezéseit magyarul, a hozzájuk tartozó bázisszavakat – az újságcikkek nyelvére tekintettel – először magyarul, majd az előfordulás eredetijében,

németül tüntetem fel. A kifejezések mögött álló forrásjelölések a következők: WB: *WirtschaftsBlatt*, DS: *DER STANDARD*, NZZ: *Neue Zürcher Zeitung*, FAZ: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, DW: *DIE WELT*, WIWO: *WirtschaftsWoche*. Az 1-22 számok az egyes lapok adott cikkeit jelölik.

A tőzsdei kifejezések közé soroltam az *árfolyam*, a (tőzsdei hangulatot jelző) *barométer*, az *emelkedés*, az *érték*, az *értékpapír*, a *növekedés* és a *veszteség* (árfolyamot tekintve), a *részvény*, a *tőzsde* és a *trend* szavakat tartalmazó kifejezéseket. A 25 szókapcsolatban megtalálható kifejezés számszerűsített eloszlását ld. a 2. diagramon.

2. diagram. Egyes tőzsdei kifejezések előfordulása



Látható, hogy az *érték* (*Wert*) és a *részvény* szavakkal találtam a legtöbb szókapcsolatot (6-6). Pl. *die (10.000-Punkte-)Marke knacken – átlépi/túlszárnyalja a határt/értéket* (FAZ 9); *auf ein Jahrestief fallen – az éves legalacsonyabb értékre esik* (FAZ 9); *ein Rekordhoch markieren* (DAX) – rekord magas eredményt ér el (DW 5); *Aktien ausgeben – részvényt kibocsájt* (DS13); *in Aktien anlegen – részvényekbe fektet be* (FAZ 8, FAZ 8); *die Aktie handeln – részvénnel kereskedik* (WIWO 1).

Az árfolyam báziskomponenshez négy különböző kifejezést találtam, a *növekedés*, a *trend* és a *veszteség* 2-2 összetételben fordult elő. Érdekes viszont, hogy konkrétan a tőzsde szakszóhoz csupán egy kifejezést találtam: *an die Börse gehen – tőzsdére megy/részvényeket ad el a tőzsdén* (FAZ 10), éppúgy, mint a barométer szóhoz: *Börsenbarometer – a tőzsdei befektetési kedvet jelző adat* (DW 5). Az *érték*, az *árfolyam*, a *részvény*, a *növekedés*, a *trend*, a *veszteség* és a *tőzsde* szavak tipikusan a gazdasághoz kötődnek, míg a *barométer*-t általában az időjárással kapcsolatban alkalmazzák (igaz ott is az előrejelzést szolgáló műszer neve).

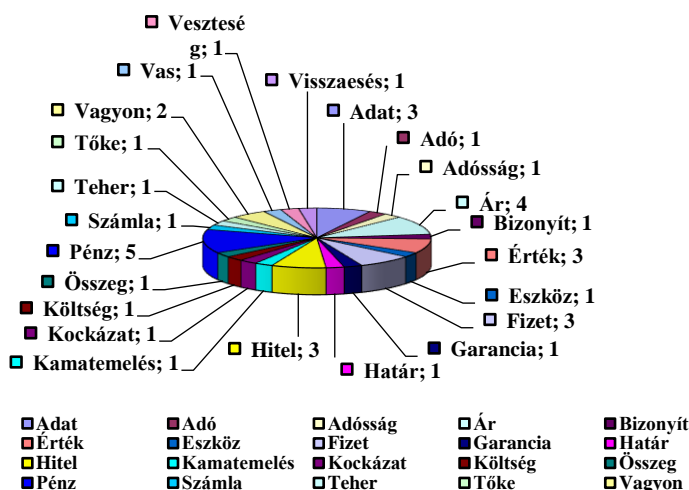
A makropénzügyi szegmenshez soroltam többek között a *bank*, az *adózás*, az *árak alakulása*, az *érték* (mint mennyiség), a *fizetéssel*, a *hitelekkel*, a *kamatokkal*, a *pénzzel*, a *tőkével* és a *vagyonnal* kapcsolatos

frazeologizmusokat. A 39 kifejezésben összesen 20 báziskomponenst találtam, melyek számszerűsített eloszlását az 3. diagram mutatja be.

A makropénzügyek szegmenshez tartozó összetételek közül egyértelműen kiemelkednek a pénzzel kapcsolatosak, ami nem meglepő a témakört tekintve pl. *Geld abknöpfen – pénzt gombol le róla* (DW 9); *Geld anlegen – pénzt fektet be* (FAZ 8); *Geld verdienen – pénzt keres* (WB 4, NZZ 9, FAZ 3). A második helyen négy kifejezéssel az *ár* (*Preis*) báziskomponens áll pl. *den Preis entrichten – kifizeti az árat* (DW 6); *die Preise kippen ins Negative – veszteségesé válik, mínuszba fordulnak az árak* (NZZ 9). Ezt követik az *adat*, az *érték*, a *hitel*, a *fizet* fogalomkörök 3-3 kifejezéssel pl. *Bankdaten hinterlegen – banki adatokat letétbe helyez* (FAZ 10), *Bankdaten preisgeben – kiadni a banki adatokat* (FAZ 10), *(Onlinebank)Daten eingeben – online banki adatokat megad* (FAZ 10). Látható, hogy az *adat* báziskomponens esetén mindhárom kifejezés a bankkal kapcsolatos, ami a pénzügyi szektor egyik legfontosabb eleme. Ezután a *vagyon* báziskomponens következik 2 kifejezéssel: *(Geld)vermögen anhäufen – vagyont halmoz fel* (FAZ 5), *Vermögen besitzen – vagyonnal rendelkezik* (WB 7). Végül az *adó*, az *adósság*, a *bizonyít*, az *eszköz*, a *garancia*, a *határ*, a *kamatelés*, a *kockázat*, a *költség*, az *összeg*, a *számla*, a *teher*, a *tőke*, a *vas*, a *veszteség* és a *visszaesés* báziselemekkel 1-1 kifejezést találtam a makro pénzügyek szegmensén belül.

A kifejezések legtöbbje megfelel a makropénzügyi szegmenssel kapcsolatos tevékenységeknek, és a szegmens elemeinek úgymint az *adózás*, a *bankok*, a *biztosítók* és a *fizetés*.

3. diagram. A makropénzügyek szegmensbe tartozó báziselemek



A vállalati mechanizmusok, folyamatok szegmenséhez tartozónak tekintetem egyebek mellett az (üzleti) *adatokkal*, az *alkalmazottakkal/munkahelyekkel*, a *csőddel*, az *értékcsökkenéssel*, a *nyereséggel*, a *sztrájjal* és a *veszteséggel* összefüggésben álló kifejezéseket. Mindezek összefüggésbe hozhatók egy vállalat mindennapi működésével, tevékenységeinek lebonyolításával. Ide tartozott a legtöbb frazeologizmus, szám szerint 79. Ez véleményem szerint tükrözi azt, hogy a gazdasági élet legfontosabb szereplői a cégek, így a gazdasági témájú cikkek legtöbbje is róluk szól. Összesen 44 báziskomponenst állapítottam meg. A *munkahely* és a *nyereség* fogalomhoz tartozott a legtöbb kifejezés (6-6) pl. *Arbeitsplätze abbauen – munkahelyeket szüntet meg* (DS 8); *Stelle(n) entstehen – munkahely(ek) jön(nek) létre* (FAZ 12); *Gewinn abwerfen – nyereséget könyvel el/ér el* (NZZ 9); *einen Gewinn erwirtschaften – nyereséget ér el* (NZZ 4).

A *megbízás* és a *veszteség* báziskomponensek szintén igen magas előfordulással voltak jelen (5-5), ami nem meglepő, hisz egy vállalat működésében ezek a legfontosabb dolgok. Az *osztalék* (3), a *cégalapító* (3), a *cég* (2), az *eredmény* (2), *érték* (2), az *értékesítés* (2), a *költség* (2), a *nyomás* (2), az *üzlet* (2) és a *verseny* (2) báziskomponenseken kívül az összes többi összetevő csupán 1-1 szókapcsolattal szerepelt. A csoport báziskomponenseit közelebről megnézve látható, hogy azok a vállalatok szokásos tevékenységeivel vannak összefüggésben. A két leggyakoribb báziselem, a *munkahely* és a *nyereség* (6-6 szókapcsolat), valamint a szintén nagy számmal előforduló *megbízás* és *veszteség* (5-5) összetevők, éppúgy, mint, az *adat*, a *vállalat*, az *osztalék*, a *verseny*, a *tartalék*, a *kockázat*, a *költség*, a *megbízás*, a *termelés*, a *hozam* stb. fogalmak is fontosak a cégek mindennapjaiban.

Az általános gazdasági folyamatokhoz kapcsolódó szókapcsolatok köre elég sokszínű. A 42 kigyűjtött frazeologizmus között megtalálhatók voltak az egyes gazdasági mutatókkal kapcsolatos kifejezések, úgymint *GDP*, *konjunktúra*, *munkanélküliség*, *piac*, *versenyhelyzet*, *növekedés*, *recesszió* és *válság*. A fogalomcsoporthoz tartozó összetételek tükrözik a piaci eseményekhez, gazdasági ágazatokhoz köthető legfontosabb gazdasági szókapcsolatokat is. Pl. *(die Branche) steckt in den Kinderschuhen – (az ágazat) gyerekcipőben jár* (NZZ 9); *der Preiswettbewerb tobt – az árverseny tombol* (FAZ 6); *die Exporte brachen ein – visszaesett az export* (DS 4); *der (wirtschaftliche) Nutzen fällt gering aus – alacsony a (gazdasági) haszna* (NZZ 1).

A négy szegmens közül ebben van a második legtöbb frazeologizmus, ami a kifejezések tág keretét tükrözi. Több olyan szókapcsolat is van, ami ugyanazzal a báziskomponenssel áll összefüggésben, illetve szinonim jelentéssel bír. Például *einen (BIP) Anstieg anpeilen – emelkedést/növekedést*

céloz meg (WB 14); *ein (leichtes) Plus verzeichnen (bei Arbeitslosenzahl) – (kis/enyhe) nyereséget jegyez/könyvel el* (WB 11); *Wachstum erzielen – növekedést ér el* (DS 4, FAZ 5); *einen leichten Zuwachs verzeichnen – kisebb növekedést ér el* (DS 4). Az *érték*, az *ingatlanpiac* és a *piac* szavak 2-2 szókapcsolattal, míg az összes többi komponens csupán 1-1 összetétellel volt jelen.

A három leggyakoribb szókapcsolat az *érték* (13), a *növekedés* (10) és a *veszteség* (8) báziskomponenssel állók voltak, ami bizonyítja, hogy a gazdasági tevékenységgel (legyen az egy vállalkozás, az állam vagy akár a tőzsde) kapcsolatban ezek a fogalmak igen fontos szerepet játszanak. A legmagasabb számú *érték* báziselem mindegyik szegmensben megtalálható volt (13 szókapcsolatban), igaz a tőzsde szegmensében majdnem annyi összetétel volt (6), mint a másik három szegmensben összesen (makro pénzügyek: 3, általános gazdasági folyamatok: 2, vállalati mechanizmusok, folyamatok: 2). A *növekedés* összetevő 8-szor fordult elő az általános gazdasági folyamatok szegmensében és 2-szer a tőzsde szegmensében. A *veszteség* elem pedig legtöbbször a vállalati mechanizmusok, folyamatok szegmensében (5-ször), 2-szer a tőzsde szegmensében és 1-szer a makro pénzügyi szókapcsolatok között volt jelen. Emellett 1-1 összetevővel számos szókapcsolatot találtam (pl. *adó, ajánlat, ágazat, csőd, eredmény, eszköz, export, haszon, hozam, kereslet, működés, tőke, vezető* stb.).

Konklúzió

A szaknyelvi frazeologizmusokon belül a cikk a gazdasági frazeologizmusokkal foglalkozik. Ez alatt azokat a kifejezéseket értem, melyek jelentése tipikusan gazdasági tevékenységekkel hozható összefüggésbe, illetve a főnévi tag terminologizált. A definiálásnál lényeges szempont, hogy számos frazeologizmus a szakmai (gazdasági) szövegekörnyezet következtében válik gazdaságivá.

A szövegekben fellelhető 621 frazeologizmusból 214 tekinthető gazdasági frazeologizmusnak, amelyek között 185 különböző báziskomponenst azonosítottam. Ez 34,4%-nak felel meg, ami cikkenként átlagban 3 (2,9) gazdasági szókapcsolatot jelent. Ez a magas arány is alátámasztja a frazeologizmusok oktatásának fontosságát a gazdasági szaknyelvi órákon, mivel az autentikus gazdasági szövegek feldolgozása során mindenképpen találkoznak a hallgatók ezekkel a nyelvi elemekkel.

A gazdasági frazeologizmusok szemantikai szempontok alapján történő osztályozáskor elsősorban az idiomatikus jelleg volt a vizsgálat tárgya, ami a leggyakrabban említett kritérium a frazeologizmusok elhatárolásánál. A vizsgált szövegekben nem fordult elő teljesen idiomatikus

kifejezés, és a nem idiomatikus kifejezésekre is csupán néhány példát hozott a vizsgált anyag. Ugyanakkor részleges idiómákban, illetve frazeológiai terminusokban, mint idiomatikus kifejezésekben az elemzett cikkek igen gazdagok voltak.

A szemantikai megközelítésnél különböző gazdasági szegmensekhez kapcsolódó összetevők, a tőzsde, a makro pénzügyek, a vállalati mechanizmusok, folyamatok, illetve az általános gazdasági folyamatok körébe tartozó szókapcsolatok kristályosodtak ki.

A szemantikai elemzés megmutatta, hogy a gazdasági életben fontos események, a gazdasági alanyokhoz kapcsolódó kifejezések voltak jelen a vizsgált korpuszban. A legtöbb frazeologizmus (76) a vállalati mechanizmusok, folyamatok csoportjához, míg a legkevesebb (25) a tőzsde témához kapcsolódott. A makro pénzügyek (39) és az általános gazdasági folyamatok (42) szegmensek számadatai nagyjából megegyeznek.

A gazdasági felsőoktatásban a kötelező szakmai idegennyelv-tanulás keretein belül a hallgatók megismerkednek a gazdasági szaknyelv legfontosabb témaköreivel, kifejezéseivel. A tankönyvek törekednek arra, hogy mind tartalmilag, mind nyelvileg tükrözzék a gazdaság és az azt leképező szaknyelv aktuális állapotát és folyamatait, azonban ezek kiegészítéseként az oktatók nagy része szívesen nyúl autentikus újságcikkekhez, melyek akár elektronikus, akár nyomtatott formában ma már mindenki számára könnyen elérhetők.

A gazdasági szaknyelvi órákon a receptív készségeken belül nagy hangsúlyt kell fektetni az olvasott szöveg értés készségének fejlesztésére autentikus gazdasági újságcikkek segítségével is, mivel a receptív készségek közvetetten a produktív készségeket is fejlesztik. Tapasztalataim szerint a hallgatók nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel a gazdasági szaknyelvi frazeologizmusok terén (vö. Csányi, 2017). Éppen ezért szükség van a gazdasági szaknyelvi órákon az idegen nyelvi gazdasági frazeologizmusok oktatására. A gazdasági frazeologizmusok értése, illetve használata sokszor már magyar nyelven is problémát okoz, így azok elmagyarázása, megtanítása is gyakran az idegen nyelvet tanító tanárookra hárul.

Hivatkozások

- Burger, H. (1998): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Erich Schmidt Verlag: Berlin. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110849394>
- Burger, H. – Buhofer, A. – Sialm, A. (Ed.) (1982): *Handbuch der Phraseologie*. Walter de Gruyter: Berlin, New York
- Csányi, E (2017): *Frazeologizmusok a német gazdasági sajtóban, helyük a gazdasági szaknyelv elsajátításában*. Doktori PhD értekezés. PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola: Pécs. Online elérhető:

<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/16381/csanyi-eszter-phd-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Donalies, E. (2009): *Basiswissen. Deutsche Phraseologie*. A. Franke/UTB: Tübingen und Basel
- Duhme, M. (1991): *Phraseologie der deutschen Wirtschaftssprache: eine empirische Untersuchung zur Verwendung von Phraseologismen in journalistischen Fachtexten*. Die Blaue Eule: Essen
- Fleischer, W. (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. 2. Auflage. Niemeyer Verlag: Tübingen. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110947625>
- Forgács, T. (2007): *Bevezetés a frazeológiába. A szólás- és közmondáskutatás alapjai. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 69*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Földes, Cs. – Kühnert, H. (1992): *Hand- und Übungsbuch zur deutschen Phraseologie*. Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó: Budapest
- Kerékjártó, Á. (2000): *Frazeológia a magyar nyelv tanításában. Hungarológia/(2000) 1-2*. 223-247. Online elérhető: http://epa.oszk.hu/02400/02472/00013/pdf/EPA02472_Hungarologia_2000_2_1-2_223-247.pdf

Eklics Kata – Fekete Judit

University of Pécs Medical School
Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication

The role of simulation practices in acquisition or activation of medical terminology

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.9>

Medical terminology is a specific code, also labelled as the language of medical communication. Methods including simulation-based doctor-patient encounters enable students to start using that language already during their undergraduate years, often prior to or parallel to their clinical practices. Yet, one party in the conversation – mainly the patient – is most often unable to use that code. The simulation-based history taking course at the University of Pécs facilitates the students' improvement of awareness in code-switching from a doctor-patient scenario to a doctor-doctor or health personnel scene. Focusing on fundamental elements of the specific language use, students have a chance to revise medical and/or more precisely, clinical terminology by simplifying, defining terms to lay patients – simulated by actors –, as well as present the term-loaded case history to a fellow colleague. Thus, by awareness raising, theoretical knowledge of previous years may be activated. The paper introduces how history taking simulations and case presentations in the English programme empower medical students in the confident use of medical terminology.

Keywords: awareness raising, case presentation, code-switching, medical terminology, simulation practices

Introduction

Medical terminology provides professional linguistic tools for successful medical communication, and also for understanding anatomical and clinical studies. Most medical schools offer elective courses in the field of terminology, so not all students are introduced into the medical language to the same extent. The situation is similar concerning case presentation courses; as no mandatory subjects are available, thus case presentation skills are substantially different. At a clinical setting case presentation is an everyday routine, and it takes a few months to develop an appropriate way to master it. Therefore, incorporating terminology and case presentation skills within simulation practices seems to further enhance students' abilities to tackle language-related problems in clinical environments.

During simulated interaction between doctors and patients, students may explore different codes of language use, and improve their awareness in

code-switching. The medical terminology acquired in the first years of their studies might be activated, or learnt step-by-step through simplifying the medical terms to the patient, and the relatives of the patient, or the opposite: briefly summarizing the medically relevant information in a professional, coded, medical language in the form of case presentation.

In order to improve the awareness in code-switching, students need to have developed sociopragmatic and pragmalinguistic skills. *“Sociopragmatic skills relate to the cultural values and expectations underlying and driving interactions in particular cultural contexts, including workplace contexts.”* (Holmes – Riddiford, 2011) Pragmalinguistic skills, on the other hand, pertain to a speaker’s ability to comprehend and accordingly deploy the linguistic tools accessible in a language to achieve their purposes (Dahm – Yates, 2013).

In medical settings, interestingly, the abilities to fully understand sociopragmatic values of a given workplace and culture, or stick to pragmalinguistic rules of interpersonal communication seem to lag behind the necessary level. Derwing and Waugh (2012) describe a scenario as a sociopragmatic failure, in which immigrant health personnel working in Canada could fail to talk about mental health, because it is thought to be a taboo topic. The same case would also be a pragmalinguistic failure, as immigrant medical specialists could create the impression like being too straightforward or mean, and thus, even rude, if they intend to discuss mental health. Therefore, the

“...pragmalinguistic features of specialized medical discourse should be viewed as embedded within the broader cultural context as well as in the unique (sociopragmatic) settings that exist for communication in everyday and workplace contexts within a particular culture. Thus, generally held cultural perspectives will be reflected in the communicative values in a culture, that is, the values to which interactants orient when they speak.” (Derwing – Waugh, 2012)

One way to successfully deploy pragmalinguistic means to achieve efficient doctor-patient interpersonal communication is informal language use. It may efficiently reduce social distance, and at the same time help medical specialists to establish rapport via the use of lay terms together with relational talk. Thus, medical explanation is paraphrased to the level of understanding of the patients, thereby misunderstandings may be minimized and patient compliance can also be improved. Softening strategies can be similarly powerful tools to mitigate power/knowledge inequalities, thus enabling patients to become active, more equal conversational partners in discussions and decision making procedures in a low-pressure medical environment. These tools also reduce the impact of potentially difficult, embarrassing topics, weaken threats to face, and afford reassurance, upon

which doctors can signal their approachability, and build an efficiently working relationship with patients (Dahm – Yates, 2013).

Medical specialists are advised to explain their thoughts in a direct, simple, understandable language, consciously avoiding jargon and reflecting the patient's conversational style and values. Short responses, summaries, and pause may be useful language tools to check for comprehension to avoid misunderstanding, even when nonverbal signs like nodding of the patient are experienced, and they seem to be following every word (Tongue, 2005).

Direct, clear, and short statements are as important, as the tone of voice. Communicating in an open, compassionate, and timely manner may build up trust and a working relationship with the patient. Thus, non-defensive explanations of what has happened in short statements, with frequent stops to check understanding might be useful pragmalinguistic tools. Technical descriptions and medical jargon are to be avoided when speaking to the patients. (Tongue, 2005:655). "*Speaking as a productive language skill is particularly effective for the acquisition of medical terminology.*" (Dobрева – Popov, 2013)

The aim of our programme is to prepare medical students to meet the expectations of future colleagues regarding professional interactions in medical settings. These interactions among medical staff require developed case presentation skills with solid medical terminology.

Methods

Our present study applied a survey research method based on students' feedback as a part of the end-of-term course evaluation. Thirteen international students (Norwegian, Canadian, Iranian, Indian, Japanese and Dutch nationalities) attended our course titled *Taking medical history with actors* – simulation practices in the MediSkillsLab, where authentic medical cases are turned into simulation scenarios, and medical students can try to play doctoral roles with actors as their simulated patients (Eklicsné et al, 2016). Besides professional and psychological development, this programme provides a unique opportunity to develop the students' sociopragmatic and pragmalinguistic skills. During the role-plays with simulated patients, students are observed by a clinician and the communication instructor. After the scenario they receive feedback on their performance highlighting their strengths and also the areas that need to be improved. This three-dimensional evaluation (patient, clinician, instructor) enables students to raise their awareness and use code-switching with confidence (Eklics et al., 2019).

Scenarios are based on case reports of real patients treated in internal medical wards, cardiac clinic, surgery units, and psychiatric ward of the

University of Pécs, Clinical Centre. Privacy rights are cautiously taken care of with no original biodata provided. A session is divided into four parts.

Number one provides preliminary information concerning communication task (e.g. The patient's spouse visits the husband while the students take medical history. She interrupts the conversation and apparently disturbs the interaction. How to solve the conflict? Should they or can they ask the wife to wait outside until they finish? Highlighting intercultural differences: in Norway the patient decides, in Hungary... ?) Number two is the role-play itself, so doctor-patient interactions take place. Number three is reporting the case by one student of each group to the clinician present. (e.g. A 67-year-old male patient was admitted to the clinic with severe abdominal pain localized in the peri-umbilical region. The pain was triggered by strenuous exercise 2 days prior to admission...) In that phase students are asked to briefly summarize the medically relevant information using medical jargon and avoid vague everyday phrases, like "the patient said, he does not remember when exactly the pain started". As we are the instructors of the course, it is our responsibility to draw the attention of the students to the deliberate switches in language variety. Number four is providing feedback on the performance by the participants listed above. The advantage of incorporating prompt feedbacks is to confirm successful behavioural and linguistic patterns, and emphasize what to improve next time. Perspectives are always given.

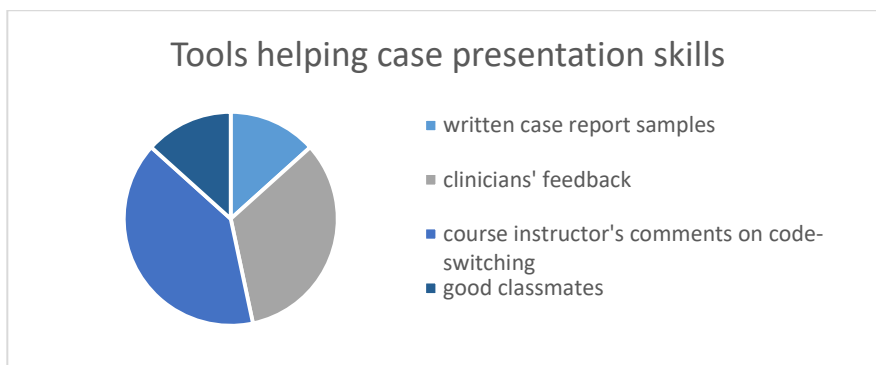
The survey incorporated questions about preliminary oral case presentation courses, the significance of simulation practices in activation or acquisition of terminology, self-evaluated improvement, also the efficacy of various tools applied (written case report samples, clinicians' feedback, course instructor's comment on code-switching, good classmates), furthermore, the role of the different specialists involved in the programme, and finally, innovative ideas of the students.

Results

Our survey revealed assessment and attitude differences in exploring the role of simulation practices in activating medical terminology. Questions about the previous input of oral case presentation courses elicited the following data: only 2 out of 13 students attended previous case presentation classes (15%), so the majority of them had no information about oral case reporting. 100% of the students found the simulation-based history taking course a remarkable way to enhance and activate their medical terminology. There were senior students among the participants, who studied medical and clinical terminology in their first year, so awareness-raising in the use of medical

language was apparently found important. Also 100% of the participants thought the clinicians from different medical fields provided authentic feedback on their case presentations – and it was very reassuring that they explained what expectations the students will face in their clinical practice.

The pie-chart below represents the tools applied during the course, and we were interested in their efficacy based on the students' feedback. Here students could choose more than one answer, as we focused more on the applicability of the tools. The number of those, who believe the course instructor's comments on code-switching and the clinicians' feedback on appropriate reporting can effectively contribute to case presentation skills development was significantly higher than that of those, who relied on written samples or learnt from their peers.



Concerning the final question in which students were asked to share their innovative ideas to improve the course, 100% of the students recommended asking at least three clinicians in the first three sessions of our course to demonstrate how they present cases in their everyday life.

Discussion

Our survey research has had a positive outcome. All participants agreed on the remarkable impact of simulation practices on activating medical terminology. The answers reflect the significance of learning by doing and the high value of content-based tasks.

Based on the results, we can see a significant growth in improving socio-pragmatic and pragmalinguistic skills in the students' oral case presentations. The students experienced professional and personal improvement in term-based language use required by the specialists in clinical settings. They became more confident by the end of the course concerning their language choice. The three-dimensional evaluation system (clinician, simulated patient, communication instructor) made the students

understand which area needs to be improved. We could argue that speaking the language of medicine alone does not equip the students with essential tools to establish efficient doctor-patient interaction. It was rather the deliberate choice of the appropriate linguistic norms in the well-known cultural context that enabled the participants to take full medical history, while activating their underlying medical terminology.

Although our survey research explored the impact of simulation practices on improving medical interpersonal communication, the small sample size contributes to the limitations of the study. Longitudinal surveys in the future could minimize the disadvantages. We intend to immerse students in case presentation activities more gradually; with early access of written case report samples, frequent oral case presentations by the clinicians involved in our programme, and finally more intercultural scenarios, taboo topics in order to develop local and culturally diverse sociopragmatic skills.

Even so, we found it valuable for medical educational purposes, self-awareness raising and improving course design. The authentic participants (real clinicians, simulated patients, medical students) and the authentic environment (simulated ward in the MediSkillsLab) facilitated professional communicational development. Therefore, we daresay, the original purpose was achieved: more confident students started to use socio-pragmatic skills with awareness.

References

- Dahm, M. R. – Yates, L. (2013): English for the Workplace: Doing Patient-Centred Care in Medical Communication. *TESOL Canada Journal/Revue TESOL Du Canada*. 30/7. 21-44. DOI: <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i7.1150>
- Derwing, T. M. – Waugh, E. (2012): *Language Skills and the Social Integration of Canada's Adult Immigrants*. IRPP Study. 2012/31. Available online: <https://irpp.org/research-studies/language-skills-and-the-social-integration-of-canadas-adult-immigrants/>
- Dobrevá, A. – Popov, L. (2013): Acquisition of medical register through the communicative act of speaking. *JaHR - European Journal of Bioethics*. 4/7. 479-485.
- Eklics, K. – Kárpáti, E. – Cathey, R.V. – Lee, A.J. – Koppán, Á. (2019): Interdisciplinary Medical Communication Training at the University of Pécs. In: Domenech, J. et al. (eds) (2019): *5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19)*. Editorial Universitat Politècnica de Valencia: Valencia. 695-703. DOI: <https://doi.org/10.4995/HEAD19.2019.9443>
- Eklicsné Lepenye, K. – Koppán, Á. – Németh, T. (2016): How to involve medical history taking effectively in LSP teaching. In: CASALC REVIEW. 15/2. 117-126. Available online: http://casajc.ff.cuni.cz/Documents/CASAJC_online/1502/1502.pdf
- Holmes, J. – Riddiford, N. (2011): From classroom to workplace: tracking socio-pragmatic development. *ELT journal*. 65/4. 376-386. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccq071>

Tongue, J. R. – Epps, H. R. – Forese, L. L. (2005): MD Communication Skills for Patient-Centered Care. *The Journal of Bone and Joint Surgery*. 87-A/3. 652-658. DOI: <https://doi.org/10.2106/00004623-200503000-00027>

Fogarasi Katalin
Simmelweis Egyetem
Szaknyelvi Intézet

Fogsérülések megnevezéseinek terminologizáltsági foka fogorvosi-szájsebészeti látteletekben

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.10>

Fogsérülések leírásában és kórimzésében a látteletek későbbi igazságügyi orvosszakértői megítéléséhez elengedhetetlen az egyértelmű terminushasználat. Korábbi, fogorvosi és szájsebészeti látteleteken végzett interdiszciplináris vizsgálat (Bán – Patonai – Fogarasi et al., 2018) igazolta, hogy a fogsérülések pontos megnevezése a csont- és lágyrészsérülésekhez képest szignifikánsan több esetben hiányzott a látteletek egyes szerkezeti egységeiből. Jelen tanulmány célja annak felderítése, hogy milyen terminológiai okokra vezethető vissza a fenti vizsgálat során talált jelentős statisztikai eltérés. A kutatási kérdések megválaszolására a szerző az idézett tanulmány korpuszában (összesen 28 láttelekben) előforduló, kizárólag fogsérülésekre utaló megnevezések további, részletes terminológiai vizsgálatával tesz kísérletet. A leírások releváns részeinek frazémáit konkordancia-elemzéssel mutatja be, valamint a magyar és latin terminusok megfeleltethetőségét szemlélteti. Az összes sérülés 11,1%-át képező fogsérülések megnevezéseinek részletes elemzése olyan terminológiai problémát is felfed, amely akár egy igekötő következtelen használatából eredően nehezítheti a fogsérülés jellegének pontos megítélését. Elsősorban a fogvesztés és a fog fogmederben való elmozdulásának leírásaiban a megnevezések szinonímiából, poliszemiából és a magyar és latin terminusok közötti ekvivalencia hiányából következő alacsony terminologizáltsági foka okozhat félreértést.

Kulcsszavak: diagnózis, fogsérülés, frazéma, láttelek, terminologizáltság foka

Bevezetés

Sérülések klinikai vagy háziorvosi ellátása esetén a nyomozóhatóság gyakran elrendeli Orvosi láttelek és vélemény kiállítását, ami a hatósági eljárás során akár „szakértői tevékenységgé is minősülhet”, valamint hatósági rendelkezéssel nem járó esetekben a sérült maga is kérheti láttelek kiállítását (Sótonyi, 2011:63). Ugyanez érvényes a fogsérülésekkel kapcsolatos eljárásra is. A sérülést ellátó gyakorló orvosnak a láttelek kiállításakor nézőpontot kell váltania (Fogarasi, 2012–14), és olyan módon kell leírnia a sérüléseket, hogy a hatóság által kirendelt igazságügyi orvosszakértő ezek súlyosságát és keletkezési mechanizmusát a leírásuk alapján rekonstruálni tudja (Fogarasi – Schneider – Bajnóczky, 2014). A bíróság a szakértői vélemény tükrében a büntetőjogi kategóriáknak megfelelően minősíti az elszenvedett sérülést (Fogarasi – Schneider, 2015).

A láttelek kiállítására vonatkozó műfaji szabályokat a jelenleg hatályon kívüli, de még hivatkozási alapul szolgáló módszertani levél (az Országos Igazságügyi Orvostani Intézet 16-os számú módszertani levele) tartalmazza, amely külön kitér a fogsérülések leírásával és véleményezésével kapcsolatos

tudnivalókra is (Bán et al., 2018). A látlelet (az általános belgyógyászati és idegrendszeri állapot leírásán és a gyógytartam meghatározásán kívül) terminológiai szempontból három fontos szerkezeti egységre osztható: a sérülések részletes leírására (ún. „külsérelmi nyomok”), valamint az ezekhez kapcsolódó magyar és latin nyelvű kórismékre. A kórisméket az orvosi diskurzuson belüli egyértelműség érdekében latinul, a nyomozóhatóság nem orvos résztvevői számára pedig magyar nyelven is meg kell nevezni. A sérüléseknek a külsérelmi nyomok pont alatt történő *„leírásánál az orvosi gyakorlatban használatos, érthető és utólag elemezhető magyar kifejezéseket kell használni”* (16-os számú módszertani levél).

Fogsérülésekről készült látleletek korábbi vizsgálata

Terminológiai elemzések korábban történtek baleseti sebészeti és háziiorvosi látleletek esetében (Fogarasi, 2012–14), fogorvosi látleletekről 2018-ban készült az első, orvosszakmai mellett terminológiai szempontokat is figyelembe vevő vizsgálat (Bán et al., 2018). A tanulmány egy 147 db anonimizált fogorvosi-szájsebészeti látleletből álló korpuszt vizsgált, amelyek közül 94 db-ot a Pécsi Tudományegyetem, 53-at pedig a Debreceni Orvostudományi Egyetem Fogászati és Szájsebészeti Klinikája bocsátott rendelkezésre a PTE/53707/2017 számú etikai engedély alapján, a 2014 és 2017 közötti időszakból.

A korpusz összesen 352 sérülés leírását tartalmazta, amelyekből 145 lágyrészsérülés, 168 csontsérülés és 39 fogsérülés került ki. Mivel a vizsgálat terminológiai célpontja az összes sérülésre kiterjedt és elsősorban orvosszakmai szempontokat vett figyelembe, a fogsérülések terminológiájának részletekbe menő vizsgálatára nem került sor.

A fent idézett 2018-as tanulmány a fogsérülésekkel kapcsolatban azt a megállapítást tette, hogy a fog törése esetén 5%-ban nem adták meg, a fog mely része törött. 5 esetben szerepelt ellentmondásos információ egy látleleten belül a sérülések részletes leírása és az egyes leírásokhoz kapcsolódó diagnózis között arra vonatkozóan, hogy mely fog sérült. Csupán 43,6% utalt a fogazat általános állapotára, ami rendkívül fontos annak megítéléséhez, hogy a sérülés egy már korábban meglazult, rossz rögzítettségű, esetleg kezelt fogat, vagy pedig teljesen ép fogat ért. A természettudományokban előírt szignifikancia-értékkel számolva szignifikáns ($p < 0,05$) eltérés mutatkozott a fogsérülések és egyéb arc-állcsonti sérülések fogorvosi dokumentációja között abban a tekintetben, hogy mennyire részletesen töltötték ki a látlelet egyes szerkezeti egységeit. Míg az egyéb csontsérülések esetében szinte minden esetben szerepelt adekvát terminus a csontsérülés leírására (1. szerkezeti egység) és az ahhoz kapcsolódó kórismére vonatkozóan (2. és 3. szerkezeti egység), addig a fogsérülések tekintetében igen hiányosan jegyezték fel az adatokat (Bán et al., 2018:2157).

A tanulmány célja és módszerei

Mivel a korábbi interdiszciplináris elemzés (Bán et al., 2018) rávilágított, hogy a fogsérülésekre vonatkozó adatokat a fogorvosok szignifikánsan kevésbé alaposan töltik ki a látletelekben, felmerült a kérdés, hogy ennek lehetnek-e terminológiai okai. Mivel a legtöbb esetben a fogsérülések egyéb csontok sérüléseivel is társultak, ugyanazon a látleleten belül is egyértelmű különbség mutatkozott a csontsérülések terminológiai precíz leírása és kórisméi, valamint a fogsérülések hiányos, sok esetben terminológiai pontatlan megnevezése között, ami több esetben is megnehezítette a fogsérülés pontos helyének és típusának megállapítását (Bán et al., 2018:2157).

A fenti kérdés megválaszolására jelen vizsgálat az idézett 2018-as tanulmány korpuszának kizárólag fogsérüléseket tartalmazó, összesen 28 látleletből álló alkorpuszának részletes terminológiai elemzésével tesz kísérletet. A fogsérülések részletes leírásainak vizsgálata a WordSmith 7.0 konkordancia-szoftverrel, a kapcsolódó kórisméké manuális módszerrel történt.

Eredmények

A vizsgált korpusz általános adatai

Míg az összes fogorvosi látlelet „külsérelmi nyomokban” rögzített részletes sérülésleírásai 95.313 n hosszúságú szöveget tettek ki és 12.232 tokent, valamint 2323 type-ot tartalmaztak, addig a fogsérülések leírásai ennek csupán egyötödét (18.439 n, 2491 token és 938 type) ölelték fel. A type–token arány a fogsérülések esetében 42% volt, míg a teljes korpuszban csak 20%, tehát a fogsérülések leírásai változatosabbak voltak szókincsüket tekintve a teljes korpuszhoz képest.

A konkordancia-elemzés eredményei

A fogsérülések alkorpuszában előforduló leggyakoribb kifejezéseket a teljes korpuszon végzett vizsgálat eredményével összevetve az 1. táblázat mutatja be. Mindkét esetben a *nem* szó volt a leggyakoribb, amely elsősorban a *látható* igenévvvel alkotott kollokációt.

1. táblázat. A fogsérülések leírásaiban használt leggyakoribb kifejezések gyakoriság szerint a teljes korpusz viszonylatában

Fogsérülések leírásai	Gyakoriság (db)	Teljes korpusz	Gyakoriság (db)
nem	92	nem	451
látható	36	bal	197
bal	27	látható	191
nincs	25	jobb	153

A fogsérülések leírásainak terminológiai elemzése

Noha a műfaji szabályok a sérülések leírásaiban a magyar nyelvű kifejezések használatát írják elő, fogsérülések esetében a terminusok nyelve korántsem egységes. Az egyes fogsérülések, elváltozások megnevezéseinek vizsgálatakor terminológiai és grammatikai szempontok figyelembevételével öt csoportot különíthetünk el (1. melléklet):

- 1) latin főnévi terminus kombinációja magyar igével vagy igenévvel, amely érzékelést, történést vagy írásos rögzítést jelent (*látható, észlelhető, diagnosztizálható, látszik, történt, írták le, szenvedett*);
- 2) latin igetöbblől képzett ige vagy melléknévi igenév (latin és magyaros helyesírással egyaránt);
- 3) magyar főnévi terminus kombinációja érzékelést jelentő igével vagy igenévvel (*látható, látszik*), vagy névszói állítmány (esetenként latin főnévi terminus jelöli a helyet);
- 4) magyar ige (esetenként latin eredetű terminus szolgál az elváltozás helyének jelölésére);
- 5) magyar melléknév (esetenként latin eredetű jövevényszó), amely magyar vagy latin főnévi terminusra vonatkozik.

Az 1. csoport latin főneveinek helyesírása toldalékolás esetén is az eredeti latin formát követi, míg a 2. és 4. csoport igei esetében többségben szerepelnek a fonetikus átíratok.

A fogsérülések leírásainak terminológiai jellegzetességei

Ellentétben a korábbi, baleseti sebészeti látteleteken végzett terminológiai vizsgálatok (Fogarasi, 2012–14; Fogarasi – Schneider – Patonai, 2018) eredményeivel, továbbá a jelen vizsgálat alapkörpuszául szolgáló fogorvosi látteletekben (Bán et al., 2018) szereplő többi, fej-nyaki régiót ért sérülés leírásaival, a fogsérülések leírásaiban elsősorban latin főnevekből vagy igékből képzett, magyarosított igei kifejezések használata volt jellemző pl. *frakturált, szubluxálódik, luxálódik, diszlokálódik*. A latin terminusok tehát egyértelműen csak a fogak sérüléseinek megnevezéseiben fordulnak elő.

Megbeszélés

A fogsérülések leírásai esetében talált type-token arány azt mutatja, hogy az egyéb csontsérülések és lágyszövet-sérülések leírásaihoz képest változatosabbak. Ez a stilisztikai szempontból előnyös tulajdonság azonban lehet a terminológiai egységesség hiányának jele is, mivel az elsősorban büntetőjogi célokra szolgáló dokumentáció elsődleges feladata az egyértelműség, mintsem a stiláris

változatosság. Különösen, mivel büntetőjogi felhasználásra szánt dokumentumokról van szó, az egyes szakkifejezések jól körülhatárolt fogalmakat írnak le, így a szóhasználat mindenképpen kötött (vö. Fischer, 2018:200), és konkrét terminusok szükségesek.

A szógyakoriságok vizsgálatakor úgy a teljes korpuszban, mint a fogsérülések alkorpuszában a „nem” szó került első helyre, melynek leggyakoribb konkordanciája a „látható” igenév. A sérülések hiányának dokumentációja teljes mértékben megfelel a műfaji szabályoknak, mivel a módszertani levél ezek dokumentációját is előírja. A „bal” oldal jóval gyakoribb előfordulása vélhetően az elkövetők esetében a jobb kéz dominanciájára vezethető vissza¹.

A fogsérülések leírásainak terminológiai elemzése során egyértelmű különbség mutatkozott a fogsérülések és az egyéb sérülések leírásai között mind a jelen tanulmány alapját képező teljes korpuszhoz, mind pedig korábban elemzett baleseti sebészeti látteleetekhez viszonyítva. A fogsérülések leírására a legtöbb esetben latinból képzett igealakokat használnak. Míg egyéb sérülések esetében az elváltozást szinte mindig főnévi terminus jelöli egy elliptikus szerkezetben (elváltozás és annak helye létige nélkül vö. Fogarasi, 2012-141:96), addig a fogak sérüléseit általában ige segítségével jelölik.

A fog törését a *frakturált* (vagy *fracturált*) befejezett melléknévi igenévvel nevezik meg, amely az igenévi vagy jelen idejű alakban soha nem használt „frakturálni” igéből származik. Ez a szó azonban nem az eredeti latin ige (*frango, frangere, fregi, fractum*) igei tövéből jött létre, hanem az abból képzett latin *fractura* = törés főnévből képzett denominális verbum. Érdekes megfigyelni, hogy a német szaknyelv hasonló módon képezi a *frakturiert* befejezett melléknévi igenevet, amelynek az eredeti *frakturieren* igei alakja az orvosi szaknyelven kívül a kereskedelmi szaknyelvben is ismert. A fog egyes részeinek töréseit a szakirodalom is minden esetben a latin *fractura* szóval jelöli az érintett fogrész magyar nyelvű megnevezésével pl. *korona-gyökérfracturák* (Fábián – Gábris – Tarján, 2015:96). A *frakturált* befejezett melléknévi alak használata a magyar „eltörött, kitörött, letörött” igealakok helyett nem indokolt a fogak esetében sem, főként, mivel a műfaji szabályok magyar kifejezések használatát határozzák meg a leírásokban.

Igen feltűnő a fogsérülések leírásaiban más idegen eredetű szavak (pl. a passzív jelentésű *luxálódott* és *diszlokálódott* alakok) használata is. A fogsérülések szakirodalmát áttekintve azonban érthetővé válik, miért hiányoznak a gyakorlatban a magyar kifejezések. A *luxatio* kilazulást, kimozdulást jelent (Bakos, 2013), amelyet a baleseti sebészet ízületi sérülések esetén *ficam*ként fordít magyarrá. Ficam esetén az ízületi fej teljesen elhagyja a vágát (Gaál, 2012). Fogsérülések esetén ellenben – mivel anatómiai értelemben a fog is egyfajta ízület, amely ugyan folyamatos és nem mozgatható összeköttetés (Szentágothai

¹ E kiegészítésért Dr. Patonai Zoltánnak tartozom köszönettel.

– Réthelyi, 2006) – a *luxatio* azt jelenti, hogy a fog *elmozdul* eredeti helyzetéből (Joób-Fancsaly, 2017), *ficamként* azonban nem fordítható. Ugyanezt a sérüléstípust más szakirodalom *luxatio partialis*-nak, „a fog részleges kimozdulásának” nevezi (Fábián – Gábris – Tarján, 2015:96), utóbbi kifejezés azonban a korpuszban nem fordult elő. A *diszlokálódott* ige feltehetően a *luxatio* mint *ficam* angolszász terminológiából vett megfelelője, a magyar traumatológiai terminológiában azonban a törött csontvégek elmozdulására használatos (Gaál, 2012). A fog fogmederben történő elmozdulását az angolszász terminológia is *luxation*-nek nevezi (DiAngelis et al., 2012). A *subluxatio* terminushoz, amit a baleseti sebészet részleges *ficamként* értelmez (Gaál, 2012) a fogorvostudományban „a fog elmozdulás nélkül lazul meg” (Fábián – Gábris – Tarján, 2015:96) definíció társul, máshol pedig a fog lazulásaként írják le a fog helyzetének megváltozása nélkül (Joób-Fancsaly, 2017). Ezzel szemben azt az állapotot, amikor a fog *kikerül* a fogmederből, *avulciónak* /*luxatio totalis*-nak nevezzük (Joób-Fancsaly, 2017), illetve a „fog teljes kimozdulása az *alveolusból*” meghatározás is szerepel (Fábián – Gábris – Tarján, 2015:96). Fogak esetén a fent kifejtett anatómiai okok miatt a szabadon mozgó ízületeknél használt amputáció nem fordul elő a fogmeder teljes elhagyásának megnevezésére.

Terminológiai szempontból nem egyértelmű a fog helyzetének meghatározása a magyar *elmozdult* és *kimozdult* múlt idejű igékkel, ami a korábbi statisztikai vizsgálatok kivitelezését is nehezítette. Noha a fenti definíció alapján a fogmederből történő teljes *kimozdulás* jelentené a fog traumás elvesztését, a fogmederben való elmozdulás pedig a *luxatiót*, egyes szakirodalmi osztályozások a teljes *luxatiót* is a fog teljes *elmozdulásaként* írják le (Pinke, 2011). Egyidejűleg másutt a *kimozdulás* kifejezés is használatos a *luxatióra* (Szántó, 2014). E kifejezések értelmezése abban az esetben jelentett nehézséget, ha egy látletet különböző szerkezeti egységein belül nem volt következetes és megfelelő kontextussal támogatott ugyanazon elváltozás megnevezése. Egy esetben például a leírás *totalis luxatiót*, vagyis fogvesztést tartalmazott, ugyanakkor a kórismék között ugyanerre a sérülésre csupán *luxatióként*, a fogmederben való elmozdulásként utaltak vissza.

Egy másik esetben ugyanazon látletet mindhárom vizsgált szerkezeti egysége eltérő terminussal hivatkozott ugyanarra a fogsérülésre, így értelmezhetetlen volt, milyen súlyos fogsérülés történt (2. táblázat).

2. táblázat. Példa egy látleteten belül ugyanazon fogsérülés eltérő megnevezéseire

Leírás	Magyar kórisme	Latin kórisme
„11 foga az alveolusból kimozdult. 21 sublaxálódott.”	11, 21 fogak <i>elvesztése</i>	<i>Lux. dent.</i> 11,21

A 2. táblázatban feltüntetett példában a leírás a jobb felső nagymetsző fog fogmederből való kimozdulását, valamint a bal felső nagymetsző meglazulását a fog helyzetének megváltozása nélkül tartalmazza. Ugyanezeket a sérüléseket a magyar kórisme mindkét fog elvesztéseként, a kórisme latin fordítása pedig mindkét fog eredeti helyzetéből való elmozdulásaként adja meg, utóbbi azonban a magyar kórismével ellentétben nem jelenti a fogmeder elhagyását. Mivel a fogvesztés tényének büntetőjogi következménye lehet, ilyen terminológiai következetlenségek jelentősen megnehezíthetik a sérülések igazságügyi szakértői megítélését, valamint a nyomozóhatóság munkáját.

Mivel a fogak sérüléseinek leírásakor egyéb testi sérülések leírásával ellentétben nem helyhatározói megjelölést alkalmaznak, hanem az egyes fogak számosított megjelöléseit, ezért az egyéb sérülések esetében használt elliptikus, nominális leírási mód kevésbé alkalmazható. A fog megjelölése mellé tehát mindenképpen ige (pl. *a fog teljesen kimozdult a fogmederből*) vagy birtokviszony (pl. *a fog traumás elvesztése*) tartozik, amelyeknek egyrészt műfajilag, másrészt jelentésben is alkalmasnak kell lenniük. A műfaji alkalmasság feltétele az objektivitás, vagyis, hogy a leíró kifejezés nem implikálhatja a sérülést ellátó orvos feltételezését a keletkezés körülményeit illetően, hanem arra majd a sérülés morfológiájából és helyéből az igazságügyi orvos szakértő a leírás alapján következtet. Ezért a *fogvesztés* leírására a *kiütötték* és *kiesett* igék nem alkalmazhatóak, valamint jelentéséből eredően az etimológiailag kapcsolható **elveszett* ige sem. A *hiányzik* ige tartós foghiány állapotát is sugallhatja, ami sérülés esetén szintén félrevezető lehet. Az *elmozdul* és *kimozdul* igekötős igék az igekötők fentebb kifejtett, nem egyértelmű jelentésmegkülönböztető szerepéből adódóan csak a *teljes/teljesen* jelzős vagy határozói szerkezetben válnak pontosná. Ugyanez érvényes a latin *luxatio* kifejezésre is. Egyértelművé teszi azonban a fogvesztést az üres fogmeder (*alveolus*) feltüntetése. A fogvesztés látéleti leírására a vizsgált alkorpuszban talált és további lehetséges kifejezések műfaji és terminológiai alkalmasságát a 2. melléklet foglalja össze.

Összegzés

A terminologizáció folyamata többnyire az általános nyelvi kifejezések terminussá válásával írható le, amelynek sok esetben poliszémia az eredménye (Fluck, 1996:50). A fogak sérülései esetében ez a folyamat feltehetően a már meglévő orvosi szaknyelvből indult ki, és eredményez poliszém terminusokat. A poliszémia egy szakterület terminológiáján belül Wüster terminológiatana alapján nem volt megengedett, jelenléte azonban a terminologizációs folyamat következtében elkerülhetetlen (Fischer, 2018:198). A fogak anatómiai adottságaiknál fogva hasonlóak ugyan az egyéb csontokhoz és ízületekhez, de mivel valójában sok tekintetben el is térnek tőlük, a baleseti sebészetben

alkalmazott fogalmakhoz sorolt terminusok a fogak esetében külön meghatározást igényelnek.

A magyar nyelvű szakirodalom nem egységes azonban az egyes fogsérülések magyar és latin nyelvű megnevezéseit és azok definícióit illetően. Ugyancsak nehezíti a fogsérülések leírását az a körülmény, hogy a fogalmak ekvivalencia-hiánya miatt a latin terminusok nem fordíthatók azokkal a megfelelőkkel magyarra, mint a baleseti sebészeti jelentésük esetén (pl. a *luxatio* és *subluxatio* terminusok magyar *ficam* és *részleges ficam* megfelelői fogak esetében nem értelmezhetők, ahogy a kapcsolódó **kificamodott* ige sem). Noha a látleleti műfaji szabályok megkövetelik a magyar nyelvű terminusok használatát, adekvát magyar megfelelők bizonyos esetekben nem állnak rendelkezésre.

A terminologizáltság szintjeit általában a definícióval ellátott, szigorúan véve egyértelmű vagy „egyegyértelmű” (Wüster, 1974; Arntz – Picht – Schmitz, 2014:116) szakkifejezések megléte alapján vizsgálhatjuk egy adott szakterületen. Ez alapján megkülönböztethetünk szabványosított, nem szabványosított, gyakorlatban bejáratott és nem bejáratott kifejezéseket (Felber – Schaedler, 1999:1733; Muráth, 2002:84). A fogak töréseivel kapcsolatos terminusok megfelelően definiáltak. A terminológiai elemzés során a vizsgált alkorpuszban elsősorban a fogvesztéssel és a fognak a fogmederben való elmozdulásával kapcsolatos bejáratott és nem bejáratott leírási módok voltak félreérthetőek. Több, a gyakorlatban bejáratott kifejezésről derült ki, hogy jelentése egyéb jellemzők megjelölése nélkül nem határozható meg egyértelműen. A *kimozdulás* és az *elmozdulás* önmagában való szinonim használata rendkívüli félreértésekhez vezethet, amelyek elkerülése a látlelet büntetőjogi szerepe miatt kiemelkedően fontos lenne. A fogsérülések dokumentációjával kapcsolatban tehát számos olyan probléma volt feltárható, amelyek más tudományterületek esetében is ellentmondásokhoz vezetnek a kommunikáció során, így az interdiszciplináris együttműködésben egységes terminológiai rendszer kerülne kialakításra (Fóris, 2007). A büntetőjogi céloknak megfelelő, egyértelmű kommunikációhoz szükséges lenne, hogy a szakma képviselőinek részvételével összehangolt magyar és latin terminusrendszer szülessen a fogak sérüléseinek pontos és egyértelmű megnevezésére. Jelen tanulmány kísérletet tett a fogvesztés megnevezésére alkalmas, terminológiai szempontból elfogadható kifejezések összefoglalására.

Hivatkozások

- Az Országos Igazságügyi Orvostani Intézet 16-os számú módszertani levele. Online elérhető: http://semmelweis.hu/igazsagugy/files/2012/06/16_mszlev.pdf
- Arntz, R. – Picht, H. – Schmitz, K.-D. (2014): *Einführung in die Terminologearbeit*. Georg Olms Verlag: Hildesheim–Zürich–New York
- Bakos, F. (2007) *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó: Budapest

- Bán, Á. – Patonai, Z. – Fogarasi, K. – Schneider, P. – Boda, R. – Gergely, P. (2018): Fogászati sérülésekről készült láttelepek komplex terminológiai, fogászati és igazságügyi orvosszakértői elemzése. *Orvosi Hetilap*. 159. 2154-2161. DOI: <https://doi.org/10.1556/650.2018.31212>
- DiAngelis, A.J. – Andreasen, J.O. – Ebeleseder, K.A. et al. (2012): Guidelines for the Management of Traumatic Dental Injuries: 1. Fractures and Luxations of Permanent Teeth. *Dent. Traumatol.* 28/1. 2-12. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1600-9657.2011.01103.x>
- Fábián, G. – Gábris, K. – Tarján, I. (2015): *Gyermekfogászat, fogszabályozás és állcsont-ortopédia*. Semmelweis: Budapest
- Felber H. – Schaefer B. (1999): Typologie der Fachwörterbücher. In: Hoffmann L, Kalvenkämper H, Wiegand HE. (ed): *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft = Languages for special purposes*. Bd. 14. Berlin/ New York: de Gruyter. 1725-1743
- Fischer, M. (2018): Terminológiai tévhitek. In: Fischer, M. (2018): *Terminológia és fordítás. Válogatott terminológiaelméleti és fordítástudományi tanulmányok*. Institutio: Pécs
- Fluck, H. R. (1996): *Fachsprache. Einführung und Bibliographie*. (jew. neueste Auflage). A. Francke Verlag: Tübingen und Basel
- Fogarasi, K. (2012-2014): Limited Forensic Assessability of Soft Tissue Injuries: Contrastive Terminological Analyses of Hungarian, Austrian and German Medical Diagnostic Reports. PhD disszertáció. PTE Egészségtudományi Kar: Pécs
- Fogarasi, K. – Schneider, P. – Patonai, Z. (2019): Die Rolle von Diagnosen im medizinischen Fachsprachenunterricht: Eine interdisziplinäre Analyse deutscher, österreichischer und ungarischer klinischer Diagnosen. In: Polona, Vičič; Nataša, Gajšt; Alenka, Plos (szerk.) *10th International Language Conference on The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures: Conference Proceedings*. Online kiadás, Nemzetközi: E-publication. 107-120. DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-252-7.9>
- Fogarasi, K – Schneider, P. – Bajnóczky, I. (2014): Helyes szakkifejezéseket tartalmazó láttelepek jelentősége a büntetőeljárásban. *Magyar Orvosi Nyelv*. 14. 78-81
- Fogarasi, K. – Schneider, P. (2016): How the Incorrect Use of a Medical Genre and Terminology can result in Erroneous Legal Judgements. *CASALC Review*. 5: 121-133
- Fóris, Á. (2007): A terminusok és a terminológiai rendszer. In: Heltai, P. (szerk.) *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia*. A XVI. MANYE Kongresszus előadásai. MANYE-Szent István Egyetem: Pécs-Gödöllő. 15-26
- Gaal, Cs. (2012): *Sebészet*. Medicina: Budapest. Online elérhető: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_524_Sebeszeti/index.html
- Joób-Fancsaly, Á. (2017): Dentoalveoláris traumatológia. A fogak, lágyrészek sérüléseinek fajtái, ellátásuk alapelvei. A fogvisszaültetés klinikuma: indikáció, technika, prognózis. Online elérhető: <http://semmelweis.hu/szajsebeszet/files/2017/06/Fogak-baleseti-s%C3%A9r%C3%B9l%C3%A9s%C3%A9sei.pdf>
- Muráth, J. (2002) *Zweisprachige Lexikographie*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Pinke, I. (2011) A fog baleseti sérülései. In: Vályi, P. (szerk.) (2011) *Dentálhigiénikusok kézikönyve*. Digitális tankönyvtár, Szegedi Tudományegyetem: Szeged. Online elérhető: https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2011-0032_magyar/ch02s11.html
- Sótonyi, P. (2011): *Igazságügyi orvostan*. Semmelweis: Budapest
- Szántó, I. (2014): Traumás sérülések tejfogazatban. In: TÁMOP: *A magyarországi fogorvosképzés módszertani és tartalmi modernizációja korszerű hosszanti digitális tananyagfejlesztéssel három nyelven*. Dialóg Campus Kiadó – Nordex Kft. Pécsi Tudományegyetem; Semmelweis Egyetem: Pécs – Budapest. Online elérhető:

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0095_fogaszat_magyar/ch02s03.html

Szentágothai, J. – Réthelyi, M. (2006): *Funkcionális anatómia I.* Medicina: Budapest Online elérhető:

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_524_Funkcionalis_anatomia_1/adatok.html

Wüster, E. (1974): Die allgemeine Terminologielehre – ein Grenzgebiet zwischen Sprachwissenschaft, Logik, Ontologie, Informatik und den Sachwissenschaften. In: Laurén, C. –Picht, H. (ed.) (1993): *Ausgewählte Texte zur Terminologie.* TermNet Internat: Wien. 331-376. DOI: <https://doi.org/10.1515/ling.1974.12.119.61>

1. melléklet. A fogsérülések megnevezésére használt szakkifejezések osztályozása terminológiai és grammatikai szempontok alapján

1) Latin főnév + magyar ige	2) Latinból képzett ige vagy igenév	3) Magyar főnév (+ ige, névszói állítmány)	4) Magyar ige	5) Magyar melléknév
<ul style="list-style-type: none"> • alveolaris infractióját • caries profunda • élfractura • fractura coronae dentis non complicata • fracturae coronae dentis az incisalis harmadban • fracturája • fracturája • gyökérfraktúrát • komplikált koronai fractura • korona fract. • luxatiója volt látható • pulpaexpositio • radice relictæ • radix • radix • totalis luxatiója • totális luxatioja • zománc-dentinfRACTURA 	<ul style="list-style-type: none"> • diszlokálódtak • fracturáltak • frakturált • gingiva szél alá frakturált • laterálisan luxálódtak • sublUXálódtott • totálisan luxálódtott 	<ul style="list-style-type: none"> • sérülése nem a baleset következménye • sulcusából vér • sulcusból vérzés • törés • zománc törés • zománcrepedés 	<ul style="list-style-type: none"> • a beteg fájlalja • alveolust teljesen elhagyta • az alveolusból kimozdult • az alveolusból elmozdult • éle lepattant • kitörték • letörték • mozdult ki az okklúziós síkból labiális és okklúziós irányban • pulpa megnyílt • sérült meg • tört ki 	<ul style="list-style-type: none"> • alveolus üres • egy blokkban mozgathatóak • érintésre érzékeny • kopogtatásra érzékeny • mobilisak • prognózisa erősen kérdéses • vitalitás pozitív

2. melléklet. A fogvesztés látéleti leírására a vizsgált alkorpuszban talált és további lehetséges kifejezések műfaji és terminológiai alkalmassága
(a terminológiai szempontból javasolt kifejezések kövér betűtípussal kerültek kiemelésre)

Műfaji alkalmasság	Jelentésbeli alkalmasság	Főneves szerkezet	Igei szerkezet	Mellékneves szerkezet
+	-	<i>*x fog ficama</i>	<i>*x fog kificamodott</i>	
-	- (tartós állapot)	foghiány	x fog hiányzik	
- (nem objektív)	+		x fog kiesett	
- (nem objektív)	+		x fogat kiütötték	
+	+	x fog elvesztése/ avulsiója	<i>*x fog elveszett</i> <i>* x fog kiszakadt</i>	
+	+			üres alveolus (fogmeder)
+	- (helyzetváltoztatás, mobilitás?)	x fog elmozdulása	x fog elmozdult	
+	? (helyzet/helyváltoztatás?, mobilitás?)	x fog teljes kimozdulása az alveolusból	x fog teljesen kimozdult az alveolusból	
+	+		x fog az alveolust teljesen elhagyta	
+	+	x fog teljes luxatiója	x fog teljesen luxálódott	

Kurtán Zsuzsa

Miskolci Egyetem
Állam- és Jogtudományi Kar
Jogelméleti és Jogszociológiai Tanszék
OTKA Kutatócsoport

A jogi-közigazgatási szaknyelv rétegzettsége és a közérthetőség

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.11>

A jogi-közigazgatási nyelvhasználat szinterein számos olyan beszédhelyzet létezik, amikor (1) laikusok közléseit kell újrafogalmazni a szakterület konvencióinak megfelelően, vagy ellenkező irányban, (2) magas absztrakciós szintű szakmai tartalommal rendelkező szövegeket kell közvetíteni a nyilvánosság, a laikusok számára. Ehhez alapvető a rétegzettségnek megfelelő nyelvhasználati jellemzők tudatosítása, valamint a szövegkezeléshez szükséges kompetenciák kialakítása és folyamatos fejlesztése. Nemzetközi kontextusban mindehhez ma már korpuszalapú elemzések eredményei nyújtanak alapot. A tanulmányban a Miskolc Jogi Korpusz Ítélet részkorpusza áll a középpontban, amelynek beszédhelyzetei komplex írott beszélt és beszélt írott szövegtípusokat foglalnak magukba. Minthogy a szövegek tagolása és a mondatok hosszúsága befolyásolja az érthetőséget, elsősorban az írásjelekre és a funkciósavakra, kötőszókra irányuló elemzéseim példáival mutatok rá olyan nyelvi jelenségekre, amelyeket célszerű figyelembe venni a kontextusok, a szövegek és a beszélők közötti interakciók, az értelmezéshez szükséges kompetenciák további tanulmányozásához.

Kulcsszavak: jogi szaknyelv, korpuszelemzés, összehasonlító műfajelemzés, regiszter jellemzők és érthetőség, szövegtérkép

Bevezetés

Napjainkra jelentősen megnövekedett a tömegkommunikáció, az internet, a beszélt nyelv befolyása, és új nyelvhasználati szinterek jöttek létre. A társadalmi nyilvánosság kiszélesedésével megnőtték a jogi nyelvhasználat közérthetőségével kapcsolatos igények és elvárások. Magyarországon is megerősödtek azok a törekvések, amelyek a jogi nyelv közérthetővé tételére, különösen a közigazgatási joganyag nyelvi szempontból történő felülvizsgálatára irányulnak. A közszolgáltatások és az ügyfélorientáció felfogható jogalkalmazásként, így „a magyar közigazgatást, annak elméletét és gyakorlatát egyaránt a jog, illetve a jogtudományi megközelítés dominanciája jellemzi” (Gajduschek, 2012:42).

A közérthetőség szempontjából fordult a figyelmem a nyelvhasználat sajátosságaira a közigazgatás-tudományban is (Rixer, 2014:16; Bencze, 2016; Sárközy, 2016; Pátkai, 2017). A Magyar Zoltán Közigazgatás-fejlesztési Program a jogszabályok nyelvi egyszerűsítését tűzte ki célul. Ennek részeként „a KIM 2013-ban kidolgozta a jogszabályok nyelvi egyszerűsítésének az állampolgárok mindennapi életébe is átültethető gyakorlatát, melyben 26 jogszabály szövegét vizsgálták meg és egyszerűsítették az érintett szakterületek” (Rixer, 2014a:14). Az ítéletek közérthetőbbé tétele érdekében a Kúria joggyakorlat-elemző csoportja egy Stíluskönyvet állított össze a bírácoknak, amely útmutatóul szolgál a kúriai határozatok szerkesztéséhez (Orosz, 2014). A bíróságoknál 2017 a közérthetőség éve volt, képzések és konferenciák sora foglalkozott a világos, közérthető beszéd problematikájával (Bencze, 2016; Sárközy, 2016; Vinnai, 2017).

Előtérbe került a közérthetőség és szakszerűség kérdése, a szövegek egyszerűsítésének, illetve könnyítésének feladatai (Rixer, 2014b; Vinnai, 2017). Fontosnak tartjuk kiemelni:

„A közérthetőség szorgalmazása nem vezethet olyan fokú egyszerűsítéshez, ami a szakszöveget veszélyeztetné. (...) Arra kell inkább a figyelmet és az erőfeszítéseinket irányítani, hogy azonosítsuk azokat a területeket, amelyekkel a laikusok tipikusan találkozhatnak, és itt kell megtalálni azokat a szempontokat, eszközöket, melyek javíthatják az írott vagy szóban elhangzó jogi szövegek megértését.” (Vinnai, 2017:45).

Ez azt jelenti, hogy számba kell vennünk a valóságosnak megfelelő beszédhelyzeteket, a dinamikusan változó kontextusoknak megfelelő nyelvhasználatot, ami „a nyelvnek a beszélők által való működtetése: azaz valamely nyelvnek az igénybe vétele aktuális nyelvi kifejezési igények kielégítésére” (Kiss, 2008:262). Mindebben kiemelt jelentősége van annak, hogy a szaknyelvi regiszterek rétegzettségének vizsgálata és rendszerezése ma már együttesen alkalmazott szintaktikai, szemantikai és pragmatikai kritériumok alapján több dimenzióban folyik. Korpusznyelvészeti módszerekkel elemzik a szakszavak és egyéb nyelvi szintek szerkezetét, kapcsolódásait, szövegkörnyezetét, a szakmaiság szintjét, a háttértudás szerepét. Az értelmezhetőséget a (1) kontextusok, beszédhelyzetek, (2) az írott és beszélt szövegek, valamint (3) a felhasználók, a professzionális és laikus beszélők interakcióiban vizsgálhatjuk. Elkerülhetetlen annak árnyalt feltárása és tudatosítása, hogy milyen beszédhelyzetekben milyen tevékenységeket végeznek a résztvevők, és ezekhez milyen kompetenciákra van szükségük.

Ebben a tanulmányban bemutatjuk a magyar jogi nyelv átfogó leírásához létrehozott Miskolc Jogi Korpuszt, a nyelvészeti elemzések célját, módszereit, valamint az értelmezés, az érthetőség szempontjából kiemelhető főbb eredményeit. Saját korpusznyelvészeti elemzésünk példái alapján mutatunk rá az érthetőséget befolyásolható szövegjellemzőkre (hosszúság, tagoltság) az Ítélet részkorpusz középpontba állításával. Kiemeljük a központosítás (írásjelek használata) és a mellérendelés (funkciósavak, kötőszavak használata) sajátosságait. Célunk, hogy a közérthetőség érdekében alapot nyújtsunk a jogi nyelv rétegzettségének megfelelő szövegjellemzők, diskurzustevékenységek és az azokhoz szükséges kompetenciák további vizsgálatához.

A Miskolc Jogi Korpusz (MJK)

Annak a célkitűzésnek a megvalósításához, hogy leírjuk egy adott szaknyelv – jelen esetben a magyar jogi szaknyelv – jellemzőit, meg kell terveznünk a munka elméleti kereteit és kutatási feltételeit, a szövegek korpuszt, a nyelvhasználati minták feltárásának és leírásának módszereit, az eredmények értékelését, valamint a felszínre került nyelvhasználati jelenségek kezelésére vonatkozó javaslatok irányait.

A szaknyelvet regiszterként jellemző felfogás alapján lehet elemezni a jogi szaknyelv sajátosságait. Ennek értelmében az egyazon beszélő által különböző beszédhelyzetekben, különféle célokra használt változatokat regiszternek nevezzük, amely magában foglalja a beszédhelyzet formalitása alapján elkülönülő úgynevezett stílusváltozatokat is. A komplex nyelvhasználati jelenségek megragadása nyelvi és nyelven kívüli tényezők együttes figyelembevételével, többféle szakmai háttérrel rendelkező szakemberek módszeres, összehangolt kutatásával valósítható meg. A jogi kommunikációs szituáció beszédhelyzetei hierarchikus jellegűek, a résztvevők pozíciója és szerepei alapján túlnyomórészt tervezett nyelvhasználatot követelnek. Ebből következően a nyelven kívüli tényezők befolyásolják a nyelvi cselekvéseket. A jogi nyelvhasználatban jellemző az aszimmetrikus helyzetek sora, amelyek kiterjednek az intézményesült környezet résztvevőinek eltérő hatalmi szerepére, a nyelv értelmezésének különbségeire, a nyelvi egyeztetések láncolataira. Mindezeket a tényezőket össze kell kapcsolnunk a grammatikai elemzés adataival. A jogi szaknyelvi regiszter eltérő stílusrétegeinek kutatásától olyan eredmények várhatók, amelyek alapot teremtenek a valós kommunikációs folyamatok nyelvhasználati jellemzőinek tudatosítására és a tapasztalatszerzésre.

Egy szakterület jellemző nyelvhasználatának feltárására, a magyar jogi nyelv korpuszelemzésen alapuló átfogó leírására 2014–2018 között első

ízben vállalkozott jogász, nyelvész és informatikus szakértők együttműködésével a miskolci kutatócsoport (OTKA-112172 projekt). A megvalósítás korábban elvégzett kutatási eredményekre támaszkodott, azokat fejlesztette tovább. Magát a nyelvelíró kutatást is olyan folyamatnak tekintettük, amely – a személyes kommunikáció mellett – a közös honlapon is segíti a részkutatások során felhalmozódó tapasztalatok és az egyes dimenziókban felmerülő, nyelvhasználattal összefüggő problémák megosztását, figyelemmel kísérését és értékelését. A kutatás folyamata és az eredmények (Szabó – Vinnai, 2018) részletesen tanulmányozhatók a kutatási honlapon (<https://sites.google.com/site/otkamiskolc2015>).

A közös erőfeszítésekkel létrehozott Miskolc Jogi Korpusz (MJK) mintegy 2,4 millió szövegszót és 150 ezer mondatot tartalmaz a jellemző nyelvhasználat rétegzettségének megfelelően. A jogforrások és a működés (jogalkotás, jogalkalmazás) szövegei (törvények és egyéb más jogszabályok) mellett a korpuszba bekerültek bírósági ítéletek szövegei, továbbá olyan magyarázó szövegek, amelyek egyrészt jogszabályok miniszteri indokolásai, másrészt jogi egyetemen használt tankönyvek. A korpuszban szerepelnek internetes jogi fórumokról gyűjtött beszélgetések, hozzászólások, amelyekben jogi szakértők válaszolnak laikusok kérdéseire. Az írott szövegeken kívül beszélt szövegek átíratait is tartalmazza a korpusz, amelyek rendőrségi kihallgatások és bírósági tárgyalások hangfelvételei alapján készültek. A Miskolc Jogi Korpuszt a következő részkorpuszok alkotják:

- (1) Kódexjog (5 legjelentősebb anyagi- és eljárásjogi törvény)
- (2) Jogszabályok (további törvények, rendeletek)
- (3) Ítéletek (bírósági ítéletek)
- (4) Magyarázó szövegek (miniszteri indokolások, tankönyvek)
- (5) Jogi fórumok (internet)
- (6) Átíratok (rendőrségi kihallgatások, bírósági tárgyalások).

A teljes korpusz létrehozását és főbb adatait, nyelvi jellemzőit kutatótársunk ismerteti tanulmányában (Vincze, 2018), az elemzés részleteit az alábbiakban foglalja össze:

„A korpusz teljes szövegét automatikus elemzésnek vetettük alá a „magyarlanc” szoftver segítségével, továbbá morfológiai és függőségi (szintaktikai) elemzéssel láttuk el a mondatokat. Az elemzett szövegeken statisztikai vizsgálatokat végeztünk annak érdekében, hogy a különféle részkorpuszok nyelvi sajátosságait leírhassuk mind az egyes részkorpuszok egymáshoz való viszonylatában, mind pedig a köznyelvvél való összevetésben. A köznyelvi összevetések alapjául a Szeged Korpusz szolgált.” (Vincze, 2018:35)

A nyelvészeti elemzés

A jogi nyelv leírásában első lépéseknek nevezhetők azok a tanulmányok, amelyekben a Miskolc Jogi Korpusz (MJK) teljes automatikus elemzéséből kiindulva, a jogi nyelv rétegzettségét figyelembe véve egyes nyelvi jelenségeket alaposabban is górcső alá vesszünk.

A részkorpuszok morfológiai és szintaktikai sajátosságait részletesen elemzi tanulmányában Vincze (2018). Szemantikai jellemzőket is bemutat, az érzelmek kifejezését. A magyar jogi nyelv szintaktikai jellemzőinek leírásához a további egyéni elemzések a következő területekre irányulnak: állítmányi szerkezetek (Dobos, 2018), alanyi szerkezetek (Balogh, 2018), mellérendelés (Kurtán, 2018a), alárendelés (Sajgál, 2018) és központozás (Kurtán, 2018b) a magyar jogi nyelvben.

Valamennyi nyelvi jelenség bemutatásához a következő célokat tűztük ki, és az alábbi módszereket alkalmaztuk.

A nyelvi elemzés célja

- a nyelvi jelenség szintaktikai környezetének feltárása és leírása;
- a köznyelvi és a jogi nyelvhasználat eltérő sajátosságainak bemutatása;
- a jogi nyelv rétegzettségének megfelelő nyelvi jellemzők feltárása és leírása;
- a megértést befolyásolható nyelvi minták, jelenségek összegzése.

A nyelvi elemzés módszerei

- a függőségi (szintaktikai) és morfológiai elemzések adataiból kiindulva a nyelvi jelenség statisztikai adatai;
- a nyelvi jelenség gyakorisága a jogi részkorpuszokban és a köznyelvi korpuszban;
- a köznyelvinél magasabb arányban alkalmazott nyelvi elemek rendszerező bemutatása a jogi részkorpuszokban;
- nyelvi minták elemzése 100–100 mondat alapján valamennyi részkorpuszban (kiemelt szempont: az érthetőséget befolyásolható jelenségek).

Az érthetőséget befolyásoló tényezők

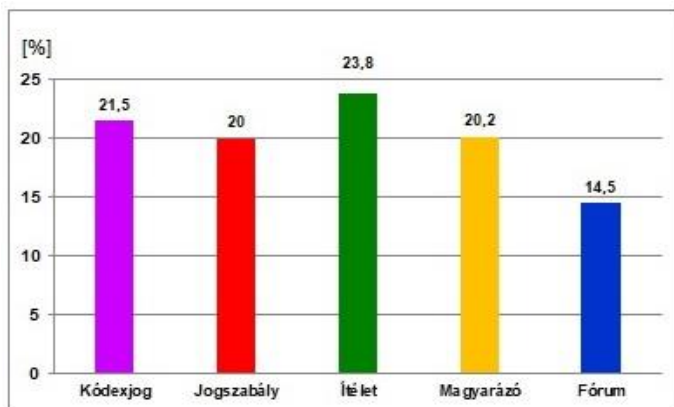
A pszicholingvisztikai szakirodalom (Pléh–Lukács, 2014) alapján az érthetőséget többféle tényező is befolyásolhatja, amelyek közül most a

mondathosszúság és a szövegtagolás jelenségeit emeljük ki a mellérendelés és a központozás nyelvi jelenségeivel összefüggésben. Minél hosszabb egy mondat, annál nehezebb a feldolgozhatósága, és minél világosabb egy szöveg tagolása, annál könnyebb az érthetősége. A jogi nyelv korpuszelemzéseinek eredményei alapján megerősíthetjük, hogy ebben nagy szerepe van az írásjelek és különféle kötőszavak használatának.

Doménhasonlósági mérések felhasználásával a köznyelvhez való hasonlóság szempontjából Vincze (2018) rangsorolja a jogi részkorpuszokat a szöveg érthetőségét befolyásoló nyelvi jellemzők alapján. Az eredmények azt mutatják, hogy a legkönnyebben érthetőnek az átiratok és a fórumszövegek bizonyulnak, legnehezebbnek pedig az ítéletek és a magyarázó szövegek. Köztük helyezkednek el a jogszabályok és a kódexjog.

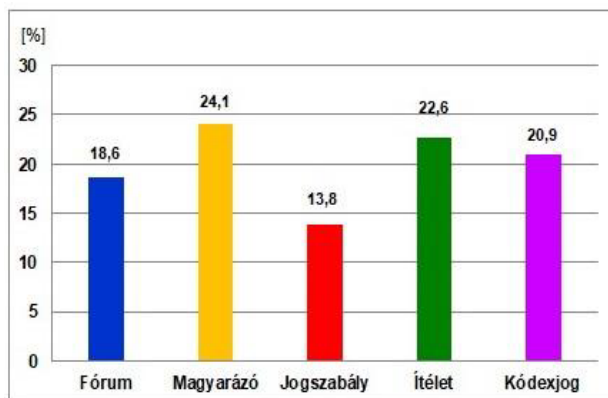
Ha közelebről megnézzük a mondatok hosszúságára vonatkozó adatokat, az látható, hogy a köznyelvinél hosszabb mondatokat tartalmaznak a legnehezebben érthetőként jellemzett magyarázó szövegek és az ítéletek. Az írott jogi részkorpuszok között az ítéleteknél legmagasabb (23,8%) a mellérendelés aránya (1. ábra). Ennek valószínűsíthető oka a tényállás és a joghelyzet komplex folyamatainak leírása, majd összekapcsolása a jogkövetkezéssel.

1. ábra. A mellérendelés aránya az írott jogi részkorpuszok között



A morfológiai elemzés alapján a mellérendelő viszonyt jelző kötőszavakat vettük számba (2. ábra). Az adatok azt mutatják, hogy a kötőszavak a jogi részkorpuszok között legmagasabb arányban a magyarázó szövegekben és az ítéletekben fordulnak elő.

2. ábra. A mellérendelő viszonyra utaló kötőszók aránya az írott jogi részkorpuszok között



Az ítélet összetettségének műfaji sajátosságait mutatja szerkezeti felépítése. Az első makroszerkezeti egység megállapítja a vádlott bűnösségét, majd a büntetés okát és következményét. Például: *A ... vádlott bűnös emberölés büntetnének kísérletében. Ezért őt a bíróság ... -ra ítéli.* Ezután következik az indokolás, amelynek szerkezeti egységei: I. A vád, II. Személyi rész, III. A bíróság által megállapított tényállás, IV. Bizonyítékok és értékelésük, V. A cselekmény jogi minősítése, VI. A büntetés kiszabása.

Az ítélet szövegeiben jellemző felsorolások, utalások és részletezések szorosan összefüggenek a kódexjog- és a jogszabály-szövegekkel. A jogkövetkezmény megállapításához és kifejtéséhez szükségesnek bizonyulnak a tartalmi-logikai kapcsolatokat széles változatosságban megjelenítő mellérendelések nyelvi megnyilvánulásai.

A rétegzettség nyelvi mintái és az érthetőség

A mellérendelésben alkalmazott kötőszavak változatosságára kigyűjtött adatok (1. táblázat) 78 féle, mellérendelést jelző kötőszó előfordulását mutatják a köznyelvi (SZK) korpuszban. Ehhez képest a jogi korpuszban nem látható ilyen nagy változatosság. Kivételt képez a fórum részkorpusz, ahol a mellérendelő kötőszók sokfélesége (87 féle kötőszó) még a köznyelvi korpuszét is jóval meghaladja. A fórum után az ítélet (66 féle kötőszó) és a magyarázat (61 féle kötőszó) részkorpusz mutatja a kötőszók nagy változatosságát; ez az érték alacsonyabb a jogszabályban (37 féle kötőszó), végül a legkisebb változatosságot a kódexjog mutatja (35 féle kötőszó). Az alkalmazott kötőszók változatossága azonban nem jelenti azt, hogy valamennyit nagy arányban használják. Kiemelten jelöltük azokat a kötőszókat, amelyek gyakorisága magasabb a jogi nyelvben, mint a köznyelvben.

1. táblázat. A leggyakrabban alkalmazott mellérendelő kötőszók gyakorisága a jogi részkorpuszokban és a köznyelvi korpuszban

Fórum		Magyarázó		Ítélet		Kódexjog		Jogszabály		SZK	
87 féle		61 féle		66 féle		35 féle		37 féle		78 féle	
közül a gyakorisági sorrend és %		közül a gyakorisági sorrend és %		közül a gyakorisági sorrend és %		közül a gyakorisági sorrend és %		közül a gyakorisági sorrend és %		közül a gyakorisági sorrend és %	
és	27,9	és	29,8	és	38,6	vagy	37,0	és	49,3	és	39,0
is	18,8	is	16,2	is	9,9	és	34,0	vagy	17,1	is	17,3
de	14,7	vagy	13,8	azonban	4,1	is	9,8	valamint	8,9	de	10,6
vagy	9,5	illetve	4,9	illetve	3,9	illetve	6,7	illetve	6,2	s	5,8
viszont	2,7	azonban	4,7	de	3,7	valamint	4,3	is	6,2	vagy	4,1
pedig	2,6	de	3,7	így	3,2	illetőleg	3,7	illetőleg	3,9	pedig	2,9
így	2,4	tehát	2,8	vagy	3,1	de	1,3	pedig	1,8	azonban	1,7
hanem	2,1	így	2,7	valamint	3,1			de	1,4	majd	1,6
illetve	2,0	hanem	2,3	ezért	2,6			majd	1,1	hanem	1,5

Az ítélet részkorpuszban a leggyakoribb kötőszavak: *és, is, azonban, illetve, de, így, vagy, valamint, ezért*. A jellemző kötőszók a jogi eljárás tartalmi-logikai kapcsolatait realizálják (kapcsolatos, választó, ellentétes, következtető-utótagú viszony). A mellérendelő viszonyt nem a kötőszó létesíti, minthogy a lehetőségek már benne rejlenek a koordinált tagok tartalmában, viszont a kötőszavak teszik explicitté a kapcsolat jellegét.

Az ítéletek hosszú, többszörösen összetett mondataiban valamennyi tagmondat lehet azonos szinten. Előfordulhat, hogy az első tagmondat mellérendelő viszonyban áll a másodikkal, a második pedig a harmadikkal (1. példa). Ilyenkor a befogadónak a hosszúsággal kell megküzdenie. A kötőszavak azonban nem minden esetben nyújtanak segítséget. Az „és” kötőszó (hasonlóképpen az „illetve” kötőszó) a laza kapcsolatban álló tagmondatok között többféle funkciót is betölthet.

A tartalmi-logikai viszony hangsúlyának változásától függően a 2. példamondatban a második tagmondatban szereplő esemény az elsőnek

eredményeként, következményeként is értelmezhető egy adott beszédhelyzetben (a centrális pozícióban lévő „és” kötőszó után az „így” betoldásával). Ugyanezzel a mondattal egy másik jelenséget is bemutatathatunk. A köznyelvben a tagmondatok általában felcserélhetők egymással, a jogi nyelvben azonban a felcserélhetőség jellemzően a szemantikai viszonyok megváltozásával jár (2. példa).

Befolyásolhatja az értelmezést és a befogadó számára nagyobb erőfeszítést igényelnek az olyan mondatok, ahol a tagmondatok kapcsolata hierarchikus (vagy részben hierarchikus). Például (3. példa) két tagmondat állhat egymással mellérendelő viszonyban, és egyiküknek alá van rendelve egy tagmondat mint mellékmondat.

1. példa

Mindezen fölös intézkedés azonban nyilvánvalóan nem lehetett kihatással az ítélet megalapozottságára, hiszen a tanú az ügy érdemében vallomást tett, s azt a törvényszék mérlegelési körébe vonta.

2. példa

Az elsőfokú bíróság által hibátlanul értékelt bizonyítékok zárt logikai láncot alkotnak, és (így) kétséget kizáróan bizonyítják a tényállásban foglaltakat.

3. példa

Az ítéletábra az elsőfokú ítélettel megállapított tényállást alapvetően helyesnek találta, ám arra az álláspontra helyezkedett, hogy az indoklás 11. oldal (6) bekezdés utolsó mondatában a sértett cselekmény előtti egészségügyi jellemzését is indokolt a tényállás részének tekinteni.

Kötőszavak nélkül is állhatnak egymással mellérendelő viszonyban nyelvi elemek. Ilyenkor a koordinált viszonyban lévő tagok között kapcsolóelemként például írásjelek szerepelnek. Érthetőségi problémát okozhat, ha olyan hosszú mondatokat alkalmaznak pontokkal jelölt felsorolásokban, ahol nem egyforma részletek, nem párhuzamos szerkesztésű tételek jelennek meg.

Bár jelentőségét általában alábecsüljük, a *központosítás* nagyban hozzájárul ahhoz, hogy az írott nyelvet koherens módon értelmezzük azáltal, hogy mutatja a szöveg szerkezetének és a nyelvtani viszonyoknak az elrendeződését. Fontos figyelemirányító és értelmező szerepet tölt be a mondathatárok jelölésével, a tagmondatok elkülönítésével és a bekezdéseket s egyéb szövegegységeket, helyeket jelző utalásokkal. A központosítás segíti az értelmezőt a prozódia, a hanglejtés értelmezésében, például a kérdések, az idézetek, a közbevetések, a nyomatékosítás és az érzelmi hangsúlyok

jelölésével. Az ítélet felolvasása például a jogi nyelvre jellemző olyan beszélt írott szöveg, amelynek központozása hozzájárul a jelentések hangsúlyozásához, az értelmezhetőséghez. A felolvasott szöveg a ténymegállapítás, valamint a joghelyzet megállapítása során többszörösen átváltott szövegek beszélt és írott változatain alapul (kihallgatás, jegyzőkönyv, törvények, jogszabályok, a tárgyalás szövegei).

A központozás kiegészíti a nyelvtani viszonyok jelentéseinek értelmezését azáltal, hogy olyan szemantikai összefüggésekre is rávilágít, amelyek közvetlenül nem ábrázolódnak a szintaktikai szerkezetekben. Példa erre a kettőspont és a pontosvessző alkalmazása, amely hozzájárulhat ahhoz, hogy a szöveg retorikai szerkezetének értelmezése során többletjelentéshez jusson a befogadó. A központozás olyan dimenzióját nyújtja a szöveg értelmezőjének, amely csak az írásbeli szövegekre jellemző, és beszédben nem is jeleníthető meg.

Az értelmezhetőséget, a *mellérendeléseket* tartalmazó jogi szövegek megértését a nyelvi rendszerhez és a társadalmi összefüggésekhez köthető jelenségek befolyásolják. A nyelvi rendszerhez köthető jelenségeket a következő jellemzőkkel foglalhatjuk össze:

- a hosszúság és a kötőszó jelölésének összefüggései;
- a kötőszavak szórendi pozícióinak változatossága, felcserélhetősége;
- a mellérendelő viszony kötőszó nélkül is megvalósulhat, például írásjelek alkalmazásával;
- az írásjelek és a kötőszók többféle funkciót is betölthetnek a mellérendelésekben;
- a nyelvi elemek közötti logikai relációk nem tűnnek ki egyértelműen.

A nyelvi rendszer keretén kívül az értelmezést és a megértést befolyásoló tényező például:

- a regiszterek keveredése (jog és egyéb szakterületek);
- a formalitás, a tervezettség és a szakmaiság szintjének a keveredése;
- a részkorpuszokra jellemző műfajok nyelvének keveredése (a kódexjog nyelve bekerül a jogszabályokba, az ítéletekbe, végső soron megjelenik a fórumbeszélgetésekben is).

Összegzés

A jogi nyelvhasználatról többféle megközelítésben számos diskurzus folyik, azonban a magyar jogi nyelv mint szaknyelv rendszeres és módszeres leírására eddig még nem került sor. E hiány pótlására vállalkozott

interdiszciplináris összefogással kutatócsoportunk. Létrejött a 2,4 millió szövegszót tartalmazó Miskolc Jogi Korpusz, amelynek alapján a jogi nyelv rétegzettségének jellemzői korpusznyelvészeti módszerekkel kimutathatók, és valós nyelvhasználati adatokkal támaszthatók alá többirányú hipotézisek és következtetések.

A szintaktikai leíráshoz öt nyelvi jelenséget választottunk ki (alanyi és állítmányi szerkezetek, mellé- és alárendelés, központosítás), amelyekre statisztikai és korpusznyelvészeti módszerekkel nyert adatok és nyelvi minták alapján számszerűsíthető megállapításokat tettünk. Vizsgáltuk az egyes nyelvi jelenségek szintaktikai környezetét és értékeltük a nyelvi minták jellemző eltéréseit a jogi részkorpuszokban a szövegtípusok, műfajok alapján egymással való összevetésben, valamint a köznyelvtől való elhatárolás (a Szeged Korpusz) alapján. A kiválasztott nyelvi jelenségek szintaktikai vizsgálata eredményeképpen kiemeltük, hogy milyen tényezők befolyásolhatják az értelmezést, okozhatnak nehézséget a megértésben.

A mellérendelés és a központosítás nyelvi jelenségei az érthetőséget befolyásolható – a nyelvi rendszeren belüli és annak keretein kívüli – tényezőkre mutatnak rá. A jogi nyelvhasználatban a professzionális és a laikus beszélők szempontjából egyaránt jelentősége van a hosszúság és a kötőszó jelölése közti összefüggéseknek, minthogy az érthetőséget befolyásolhatja a mellérendelt elemek hosszúsága, valamint a kötőszó jelölése vagy annak hiánya.

A jogi korpusz és a szintaktikai elemzések alapot nyújtanak a jogi nyelv rétegzettségének megfelelő részkorpuszok szövegjellemzőinek (például a szöveg megjelenítése, hosszúsága, telítettsége, szakmaiságának szintje) összehasonlítható tanulmányozásához. Az érthetőséget befolyásoló jelenségek további feltárásához azonban további tényezők figyelembevételére is szükség van. Ezek a (professzionális és laikus) nyelvhasználók, valamint a beszédshándékok érdekében végzett nyelvi tevékenységeik jellemzői. A jogi nyelvhasználat beszédhelyzeteiben e három tényező, azaz a nyelvhasználói jellemzők, a szövegek és a tevékenységek interakcióinak együttes feltérképezése elengedhetetlen az értelmezéshez, a közérthetőséghez szükséges kompetenciák megállapítása és fejlesztése céljából.

Hivatkozások

- Balogh, D. (2018): Alanyi szerkezetek a magyar jogi nyelvben. In: Szabó, M. – Vinnai, E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc. 71–94
- Bencze, L. (sorozatszerk.) (2016): *Jogalkotás érthetően – A pontos fogalmazás művészete. (Clear Writing)*. Magyar Nyelvstratégiai Intézet: Budapest.
- Dobos, Cs. (2018): Állítmányi szerkezetek a magyar jogi nyelvben. In: Szabó, M. – Vinnai,

- E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc. 37–69
- Gajduschek, Gy. (2012): A magyar közigazgatás és közigazgatás-tudomány jogias jellegéről. *Politikatudományi Szemle* 21/4. 29–49
- Kiss, J. (2008): A nyelvi változás – kutatói dilemmák. *Magyar Nyelv* 104/3. 257–274
- Kurtán, Zs. (2018a): Mellérendelés a magyar jogi nyelvben. In: Szabó, M. – Vinnai, E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc. 95–122
- Kurtán, Zs. (2018b): Központosítás a magyar jogi nyelvben. In: Szabó, M. – Vinnai, E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc. 153–179
- Pátkai, N. (2017): A közérthető jogalkotásról – Az általános közigazgatási rendtartás nyelvezete. *Magyar Jogi Nyelv* 1/1. 21–27
- Pléh, Cs. – Lukács, Á. (szerk.) (2014): *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó: Budapest. DOI: <https://doi.org/10.1556/9789630594998>
- Rixer, Á. (2014a): A magyar nyelv és magyar jogi műnyelv megújulása. *Glossa Iuridica* 1/1. 9–15
- Rixer, Á. (2014b): *Egyszerűsítés a közigazgatásban*. Nemzeti Közszolgálati Egyetem Vezető- és Továbbképzési Intézet: Budapest
- Sajgál, M. (2018): Alérendelés a magyar jogi nyelvben. In: Szabó, M. – Vinnai, E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc. 123–151
- Sárközy, T. (2016): Civiljogi kodifikáció és a nyelv. In: Bencze L. (sorozatszerk.) (2016): *Jogalkotás érthetően – A pontos fogalmazás művészete. (Clear Writing)*. Magyar Nyelvstratégiai Intézet: Budapest. 108–114
- Szabó, M. – Vinnai, E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc
- Vincze, V. (2018): A Miskolc Jogi Korpusz nyelvi jellemzői. In: Szabó, M. – Vinnai, E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc. 9–36
- Vinnai, E. (2017): Harc a szavakért – Közérthetőség a jogban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 12/1. 42–53

Mágocsi NyinaCorvinus Egyetem
Társadalomtudományi és Nemzetközi Kapcsolatok Kar
Idegennyelvi Oktató- és Kutatóközpont**Kölcsönszavak az orosz banki szaknyelvben az oroszországi bankrendszer kialakulásának egyes stádiumaiban**<https://doi.org/10.48040/PL.2020.12>

Az orosz banki szaknyelv jelentős részét alkotják a banki terminológia fejlődésének különböző időszakaiban kölcsönzött szavak. Az orosz bankrendszerben végbemenő változások tükröződtek abban a nyelvben, amely ezeket a változásokat jellemzi és leírja. A szakirodalom a lexikai egységek kölcsönzésének okait két fő csoportra osztja: nyelvire és nyelven kívültre. A tanulmány legfontosabb célkitűzése, hogy nyomon kövesse a kölcsönzött kifejezés adaptációs és integrációs folyamatát, amely több szakaszra tagolható, kezdve a fonetikai-grafikai, szemantikai, nyelvtani adaptációtól egészen a beszédben való működésig és hasznosításig (azaz a kölcsönzött szó képessé válik arra, hogy az orosz nyelv alapján származékos egységeket alakítson ki, valamint az idegen szó morfémai részt vesznek új orosz szavak képzésében). Az elemzés alapját a banki szaknyelv azon kölcsönzött egységei képezték, amelyek az oroszországi bankügy általunk kiemelt történelmi időszakaiban – a 18. század elejétől napjainkig – keletkezett szövegekben találhatók.

Kulcsszavak: adaptációs folyamat, kölcsönszavak, orosz banki szakszókincs, orosz banktörténet korszakai szaknyelv

Bevezetés

A XX. században, a tudomány és a technika robbanásszerű fejlődésének korában a különböző tudásterületeken végbemenő változások, a szaklexika intenzív bővülése arra ösztönözte a Prágai Nyelvész kör tagjait, hogy tevékenységüket az ún. „használat szerinti, ill. funkcionális nyelvváltozatok” kutatására irányítsák. A „funkcionális dialektusok” fogalmának megalkotása után, egyúttal megteremtve a szaknyelvek önálló státuszát, s megkezdve lexikográfiai leírásukat, a Prágai Nyelvész kör tagjai megalapozták a szaknyelvek (*Languages for Specific Purposes*) elméletét. Azt már az adott jelenség kutatásának kezdeti szakaszában is elismerték a tudósok, hogy összetételéből adódóan a szaknyelv nem egységes jelenség, hiszen az egyes, használatban lévő nyelvi egységek kodifikáltságának és információtelítettségének függvényében több nyelvi szint különíthető el benne, úgymint a terminológia, a beszélt nyelvre korlátozódó szaklexika, a

professzionizmusok, a szakzsargon elemei, valamint a nómenklatúra (Pearson, 1998; Kurtán, 2003; Комарова, 2004; Лейчик, 2009).

Tanulmányom középpontjában az orosz banki szaknyelvi szókészlet gyarapodásának, idegen nyelvi átvételeinek a vizsgálata áll. A szelektív válogatás módszerét követve a bankszakma fejlődésének kezdeti szakaszait jellemző szakszókincset az *Orosz birodalmi törvénytár (Полное собрание законовъ Россійской имперіи)* elektronikus változatának szövegeiből gyűjtöttem ki, az idézeteknél feltüntetve a kötet, illetőleg az adott törvény számát. A banki lexika szinkrón állapotának kutatását pedig olyan példák alapján végeztem, amelyeket a *Коммерсантъ, Ведомости, Финансовые известия, Эксперт, Вести-Финансы, Аргументы и факты* című oroszországi időszakos és internetes kiadványokból, elektronikus gazdasági szótárakból, az *Orosz nemzeti szövegtár* anyagából válogattam. Ezen kívül számos példát találtam nyilvánosan is hozzáférhető iratokban, azaz a banki szféra dolgozói által készített értekezleti jegyzőkönyvekben, körlevelekben, elektronikus levelekben. A kutatás során alkalmaztam még a szavak lexikográfiai és történeti-összehasonlító vizsgálatának, illetve az etimológiai elemzésnek a módszerét.

Az orosz nyelvész, Kriszin a lexikai egységek kölcsönzésének okait alapvetően két csoportba sorolja, ezek pedig a nyelvi és a nyelven kívüli tényezők alkotta csoportok. A kölcsönzés nyelvi okai között az alábbiakat tekinthetjük meghatározónak:

- igény arra, hogy az orosz nyelvben nem létező jelenség vagy fogalom szemantikai hiátusát betöltsék (*overdraft* – '1. számlahitel, folyószámlahitel; 2. hiteltúllépés'; *phishing* – 'adathalászat')
- az egyes fogalmak ill. jelenségek jelölésére szolgáló saját nyelvi, orosz szavak hiánya (*unomeka* 'jelzálog, zálog')
- a kölcsönszó átvételének ténye jelzi a denotátum elnevezése szempontjából pontosabb megnevezés tulajdonképpeni elismerését is és ebből fakadóan egyúttal az anyanyelvi orosz szó „alulmaradását” a kölcsönszóval fennálló konkurens viszonyban (*кредитор* – *заимодавец*, *заимодатель* 'hitelező'; *бенефициар* – *выгодополучатель* 'kedvezményezett');
- a szóbeli kifejezésre és a nyelvi eszközök ökonómiájára való törekvés (*аутрайт* 'outright, határidős valutaügylet');
- a fogalmak differenciálásának igénye (*транзакция* 'tranzakció' vs. *делка* 'ügylet, művelet') (Крысин, 1996:50-53).

A nyelven kívüli tényezők közé alapvetően a következő momentumok sorolhatók:

- az oroszországi bankrendszert fejlődésének valamennyi szakaszában az a törekvés hatja át, hogy nemzetközi kapcsolatait minél inkább bővítse;
- másfelől elismerte a nyugati banki működés színvonalának elsőbbségét;
- végül az utóbbi évtizedekben hatással vannak rá a globalizációban, valamint az információs társadalom kialakulásában szerepet játszó folyamatok.

Az egyes szavak kölcsönzése vagy közvetlenül egy adott forrásnyelvből, vagy pedig közvetítő nyelv segítségével történik. Az átvett szókincs elemzése során megkerülhetetlen a szavak orosz nyelvbe történő beáramlási útjának, a kölcsönzés módozatainak nyomon követése. Ennek megfelelően az idegen nyelvekből származó szavak vagy tükörfordítás, vagy pedig az idegen nyelvből származó szó „készen kapott állapotban” történő átvétele révén válnak jövevényszavakká. A tükörfordításnak mint fordítói módszernek és mint bármely tudásterület lexikai készletét érintő bővülésnek a lényege éppen abban áll, hogy a fordítás során a befogadó nyelv már meglévő eszközeit használja ki, és így alkot új terminust a befogadó nyelvben. A tükörfordítás módszerével átvett, tükörfordított terminusok (fr. *calque* – ’másolat, utánzás’) megőrzik a jelentésben kódolt kifejezési intenciót (Чиркина–Юшина, 2007:40-41).

A tükörfordítás további kétségbevonhatatlan előnyének tekinthetjük azt, hogy a befogadó nyelv eleve adott eszközeiből felépülő, tükörfordított szó vagy kifejezés szervesen beépül a nyelv rendszerébe, gyarapítva ezzel a nyelv már meglévő állományát, s egyúttal „megóvja” azt a „készen kapott” idegen nyelvi kölcsönszavak túlzott mértékű, erőteljes és felesleges áradatától. A bankszakma szókincsében felbukkanó korai tükörfordítások közül a következő példákat lehet megnevezni: *залог* ← gör. *diathesis* – ’zálog’; *текущий счет* ← olasz *contocorrente* ‘folyószámla’; *ценные бумаги* ← ném. *Wertpapiere* ‘értékpapírok’; *обесценение* ← angol *depreciation* ‘értékcsökkenés, elértéktelenedés’.

A „készen kapott formában” kölcsönzött terminus meghonosodásában és beépülésében több fázis különítendő el: kezdve a fonetikai, grafikai, szemantikai, grammatikai adaptáción és integráción át, egészen a beszélt nyelvben megvalósuló használatig és felhasználtságig, azaz az orosz nyelv bázisára támaszkodó, szóképzés útján létrejövő nyelvi egységek létrehozásáig, valamint az idegen szó egyes morfémainak bekerüléséig az orosz nyelvben létrejövő új szavak képzésének alapkészletébe.

Az orosz banki szakszókincs kialakulásának korszakai

A bankszakma oroszországi fejlődéstörténetét nyelven kívüli tényezőként vettem alapul, amely meghatározta a banki szaknyelv kialakulása során zajló folyamatok egyes sajátosságait (lásd erről Морозан, 2001; Морозан, 2005; ЮХТ, 1994). Az orosz bankrendszer történetét feldolgozó szakirodalomra támaszkodva az orosz banki szókincs kialakulásának folyamatában 3 „nyelvi” korszakot különítettem el, így a szaknyelvi lexika elemeinek vizsgálata ehhez a kerethez igazodott. Az első korszak a XVII. század végétől a XVIII. század elejéig tart – ez Oroszországban a bankok és pénzügyintézetek alapításának és működésük megindulásának kezdeti korszaka; a szakterület szókincse a saját orosz szakszókincs és a korai szókölcsönzések talaján kezd kialakulni. A második korszak a XVIII. század kezdetétől a XX. század elejéig tart, a bank-, ill. pénzügyi szaknyelv nagy mennyiségű szókölcsönzés eredményeképpen gyarapszik, ennek előfeltételét az oroszországi bankszakma gyors ütemű térhódítása jelenti ebben az időszakban. A harmadik korszak: a modern orosz banknyelvi lexika a bankrendszer 1917-től napjainkig tartó működési periódusának prizmáján keresztül. Megjegyzendő, hogy más európai országokhoz viszonyítva a mai értelemben vett banki tevékenység fejlődése Oroszországban később kezdődött. Valószínűleg ez utóbbi tényben rejlik annak a magyarázata, hogy mind a bankszakma kialakulásának kezdeteinél, mind pedig a jelenben a bankszakma szakszókincsének jelentékeny részét alkotják a kölcsönzött szavak.

Az orosz bankszókincs kialakulásának első korszakában végbement szókölcsönzések

Oroszországban már a bankszakma kialakulásának legrégebbi stádiumában a fejlődő szakterület igényeivel összhangban egy olyan folyamat indult meg, melynek során idegen nyelvi elemek áramlottak be a szakszókincsbe. A terminusokat túlnyomó részben a latinból vették át nyugati szláv közvetítés útján, vagy a türk csoportba tartozó nyelvekből kölcsönözték.

Itt indokolt felsorolnunk néhány, kölcsönzés útján keletkezett lexémát az Orosz Birodalmi Törvénytár ezen időszakból származó szövegeiből:

Деньги ’pénz’ – igen korai (XIV. század) a türk *теңге* szóra visszavezethető kölcsönszó. A keleti országokban eleinte így nevezték az ezüst aprópénzt, a későbbiek során pedig a réz pénzérmét. Manapság a *теңге* szó Kazahsztánban a honi valuta pénzegységét jelöli, Türkmenisztánban pedig váltó-, ill. aprópénzt (Евгеньева, 1981-84, т.1:387).

Депозит ’letét’ – a lengy. *depozyt* szó kölcsönzésével a lat. *depositum* – ‘megőrzésre átadott dolog’ ← a *deponere* ‘eltenni’ igéből került be az orosz

nyelvbe (Шанский, 1973. т.5:74). A szakkifejezés ma érvényben lévő jelentései: '1. bankban őrzött, egyéb intézmény vagy magánszemély tulajdonát képező banki betét, pénzeszköz; 2. megőrzés céljából hitelintézet számára átadott értékpapír'.

Доход – 'jövedelem' – az etimológiai szótárak ezt a szót az ósszláv **dochoditi* szóból származtatják a **ходуми* ige *доходуми* igekötős változatából képzett főnév gyanánt (Шапошников, 2010:234). Zoltán András kutatási eredményei értelmében azonban a **dochoditi* 'valamely határig elmenni/eljutni' jelentéssel rendelkezik a keleti és nyugati szláv nyelvekben, következésképpen 'a gazdasági tevékenység hozadéka, az abból származó haszon' közgazdasági terminusként használt jelentésében a *доход* szó nem tekinthető a *доходуми* ige származékának, hanem ez egy a XV. században a nyugati szláv nyelvekből átvett kölcsönszó, amely később a *доходуми* 'bevételként jelentkezni' jelentést motiválta (Золтан, 2002:770-774).

Казна 'kincstár' –a tör. *хазна*, valamint a krími tatár *хазна* szavak (Фасмер, т.2:160) XII. századi átvétele révén keletkezett szó. A már saját képzésű, ebből megalkotott *казначейский* melléknév a többtagú banki szaknyelvi terminusok sorába illeszkedik, ez a szó így az értékpapírok különféle neveit jelöli: *казначейский билет* 'kincstárjegy', *казначейские акции* 'állami részvények', *казначейские векселя* 'kincstári váltó'.

Пеня 'pönálé, késedelmi kamat' – a XIV. században az ógör. *ποινή* 'vezeklés, kártalanítás, büntetés' jelentésre (Фасмер, т.3:233) visszavezethető lat. *poena* 'büntetés' szóból átvett lengy. *pena* 'bírság' szó közvetítésével jött létre. A szó gazdasági szakterminusként ma használatos értelme: 'bírság, a szerződésben foglalt vagy törvény által szabályozott kötelezettség elmulasztása vagy késedelmessége esetén' (Райзберг–Лозовский, 2008:263).

Сумма 'összeg' – az orosz nyelvben a lengy. *suma* szóból a XIV. században *сума* formában elterjedt, utólagos „pontosítással” a lat. *summa* 'csúcs, összesség' jelentésének figyelembevételével keletkezett. Az 1627-es kiadású Berinda-féle szótár 'eredmény, az összeadásból keletkező eredmény', átvitt értelemben pedig 'valamely jelenségek, vonások összessége; meghatározott pénzmennyiség' értelemben tünteti fel (Шапошников, 2010:395).

Az orosz bankszókincs létrejöttének második szakaszában előforduló szókölcsonzések

Nagy Péter korában számottevően megnőtt az idegen nyelvi kölcsönszavak átvétele. Ennek oka elsősorban a nemzetközi kapcsolatok széleskörű

kiépülésében keresendő mind a bankszakma, mind pedig a korabeli Oroszország egyéb életszférái területén. Az orosz nyelvi szókincs ekkor elsősorban francia, német, holland, olasz, kisebb mértékben pedig az angol nyelvből származó szókészlettel bővült, vagy pedig ezen nyelvek közvetítésével, ill. az egyes kölcsönszavak adaptálásának különböző szintjeire gyakorolt hatásuk révén gyarapodott a lexika. A nyugati szláv nyelvek hatása ezen időszakban szintén egyértelműen tetten érhető: pl. a morfológiai adaptáció folyamatában a *-tio* (*-tionen*), *-sio* (*-sionen*) végződésű latinból eredeztethető idegennyelvi lexémák az oroszban a *-ция* helyettesítő morféma alkalmazásával képződtek. Ebben viszont nem elhanyagolható hatást gyakorolt a lengy. *-суја* képző: *акция* (*аксја*) 'részvény', *ассигнация* (*асыгнацја*) 'fizetési megbízás', *конфискация* (*конфискацја*) 'elkobzás, konfiskálás' (Биржакова et al., 1972:212). Ezzel szemben a kezdetben használatban lévő *гаранция* 'garancia' szót az idők folyamán kiszorította a *гарантия* alak (lengy. *gwarancja*), mely a ném. *Garantie*, illetőleg a fr. *garantie* átírását követte (Шанский, 1972. т.4: 27-28).

Az adott időszakban a szóátvételben gyakorta közvetítő szerepet játszó lengyel nyelv hatása nemritkán az idegen nyelvi szó meghonosulásának fonetikai aspektusában is tapasztalható. Az új jelenségeket jelölő igéket időnként közvetlenül a lengyel nyelvből veszik át: *ассигновать* 'folyósít, utalványoz, kiutal' ← lengy. *asygnować*; *индорсовать* 'forgat, forgatmányoz, zsírál' ← lengy. *indosować*. Ugyanezen időszakban rögzül az a mindmáig fennálló tendencia is, miszerint az igetövet magukba foglaló igékből képzett főnevek átvétele során azok a hozzájuk kapcsolt suffixumokkal és ragokkal épülnek be az orosz igeosztályok rendszerébe, jellemzően ilyenek pl. a *-ать/-ить*; *-овать* → *-ировать* képzők (*гарантировать* 'garantál' ← fr. *garantir*; *капитализировать* 'tőkésít' ← fr. *capitaliser* ← *capital*; *финансировать* 'finanszíroz' ← fr. *financer* ← *finances*; *акцептовать*, *акцептировать* 'elfogad' ← fr. *accepter*, lengy. *akceptować* ← lat. *acceptare*; *конфисковать* 'konfiskál, elkoboz' ← lengy. *konfiskować* ← lat. *confiscatio*; *секвестрировать* 'hatósági zár alá vesz, zárol, lefoglal' ← fr. *séquestrer* ← lat. *sequestro* stb.).

Csaknem minden egyes idegen eredetű főnévből az orosz nyelvben önálló melléknév is létrejött szóképzés útján: *авансовый*, *активный*, *акционерный*, *балансовый*, *ассигнационный*, *вексельный*, *дивидендный*, *дисконтный*, *секвесторный*, *резервный*, *фондовый* stb. Az esetek többségében az idegen eredetű főből egyúttal új, a folyamat leírását kifejező főnév is képződött: *авансирование*, *балансирование*, *дисконтирование*, *кредитование*, *процентирование*, *секвестрирование*.

Tekintsük át részletesebben a kölcsönszavak beépülésének legérdekesebb eseteit:

Акцион → *акция* szó a lat. *actio* szóból a ném. *Aktie* vagy pedig a lengy. *akcja* közvetítésével megkülönböztetett 1. 'cselekvés', ill. 2. 'értékpapír' jelentésben. Első jelentésében az adott szó a XVIII. század 20-as éveiben a bankrendszer fejlődése során egy új fogalom megjelenésével egyidejűleg szüremkedik be a nyelvbe a ném. *Aktie* szó grafikai, fonetikai és grammatikai szempontból is megváltozott (nőnemű főnév) alakjaként, feltehetően a lengyel nyelvi közvetítés hatása mellett. Meghonosodásának kezdeti fázisában a szó *акцион* (hímnemű, a mássalhangzós végződés folytán) alakban fordul elő, mely a fr. *action* szóból eredeztethető (Биржакова et al., 1972:140). Minthogy azonban a lat. *act-* töből keletkezett szavak (or. *akt*, ném. *Akten*) ezt megelőzően is 'dokumentum, tanúsítvány, igazolás' értelemben már használatosak voltak, így volt lehetséges az, hogy az *акция* szót kezdték a papírformájú dokumentummal azonosítani, s így a szót 'értékpapír' értelemben fordították le, mely tőkerészesedésre jogosít fel (Райзберг–Лозовский, 2008:14).

Актива → *актив* 'készpénzben fekvő magántulajdon'. Ez az 1837-től elterjedt szó eredetileg *актива* nőnemű alakban feltehetően a ném. *Aktiva*-ból eredeztethető, az ezt követő, a nyelvtani nemet érintő változás a lat. *activus* 'tevékeny, gyakorlati(as)' ← *agere* 'tenni, cselekedni' szóból létrejött fr. *actif*, *active* hatására következett be (Шапошников, 2010:21). Hozzávetőlegesen a XX. század elejétől ez a szó pénzügyi terminusként pedig többes számú *активы* alakban is használatossá vált. Azt feltételezem, hogy ez a lexéma az orosz nyelvben a folyamatos használat következtében egyéb specializálódott jelentéseinek kialakulása mellett idővel az anyagi – nem anyagi értékek valamennyi likvid formájára értendő terminussá vált, majd később az 'elért cél' jelentésben bekerült a hétköznapi nyelvhasználatba is. A szovjet valóságban uralkodó körülmények hatására pedig a szó új, 'a párt vagy egyéb társadalmi szervezet tagságának progresszív csoportja' többletjelentésre tett szert (Ушаков, 1935-40, т.1:23-24). Mindebből viszont az következik, hogy az egyes fogalmak egymástól történő megkülönböztetése szükségzerű volt.

Облига / облиг → *облиго* a lat. *obligāre* 'kötelezni' igéből francia és német *obligation* 'kötelesség, adósság, kötelezettség, kötelem'-re visszavezethető kölcsön szó. A szó meghonosodásának kezdeti időszakában a nyelvtani nem tekintetében ingadozás tapasztalható: *облига* (nn.), *облиг* (hn.), ezután következik a semleges nemű alak megképzése (Словарь русского языка XVIII века). A szűk szakterületen belül használatos kifejezésnek az orosz nyelvben derivátumai nincsenek, és magát a szót a köznyelvi szótárak sem tüntetik fel. A terminus jelentésköre a következőképpen határozható meg: 1. váltóban történő eladósodottság teljes mértéke; 2. banki főkönyvek, melyekbe bevezetésre kerül a feltüntetett váltók

összegének mértékében a magánszemélyeknek a bank felé történt eladósodottsága, vagy amelyekben a bank és a magánszemély között végbement műveletek alapján az ügyfél teljes adóssága megjelenik.

Az adott korszak idegen nyelvi eredetű elemeinek szemantikai adaptációs folyamatát a kölcsönzött lexéma jelentéskörének folyamatos bővülése jellemzi. Példaképpen említhetjük az *аванс* 'előleg, előrelépés' szót, mely eleinte a katonai szakkifejezések rendszerébe tagozódott be kölcsönzőként, nem sokkal ezután viszont pénzügyi terminusként való másodlagos átvételét követően már kilép a köznyelvben használatos szókincs körébe. Ehhez hasonló a *курс* szó, ami a XVIII. század elején haditengerészeti szakkifejezés 'menetirány, irányvonal, útirány' jelentéssel került átvételre, ezt követően *денежный курс* 'pénzügyi kurzus, valutaárfolyam' jelentéssel bővült, utóbb pedig további jelentésekre tett szert, úgymint: *курс обучения*, *курс наук* 'oktatási kurzus, a tudomány iránya', *курс медицинского лечения* 'kúra, orvosi kezelés folyamata', *курс как направление деятельности* 'a kurzus, mint valamely tevékenység irányultsága' (Биржакова et al., 1972:337-338). A *претензия* szó elsődlegesen jogi terminusként vált az orosz szakszókincs részévé 'a bírósági döntés elleni fellebbezés, felszólamlás' értelemben, ezt követően viszont pénzügyjogi értelemben 'a hitelező részéről benyújtott kereset, melyben a hitelező a szerződés feltételeinek megszegését rója fel az adósnak' jelentésben használták, a későbbiekben pedig a köznyelvbe szüremkedett be 'vmire irányuló határozott törekvés, vmi akarása, óhajta' jelentéssel (Евгеньева, 1981-84, т.3:386). Ugyanilyen módon az alábbi szavak is a szóátvétel többfázisú fejlődési útját járták be, mindeközben jelentésmódosulások során estek át: pl. az *операция* 'művelet, operáció', *гарантия* 'garancia, biztosíték', *секвестр* 'lefoglalás, hatósági zár alá vétel, kizáródott/elzáródott/elhalt szerv/szervrész' stb. lexémák.

Az általam elemzett, a XVIII. század végén megindult és a XX. század elejével záruló időszakban felbukkanó szakszavak a mai bankszakma szaknyelvének alaprétegét képezik, s mindmáig használatosak a mindennapi gyakorlatban (ld. *кредит* 'hitel', *капитал* 'tőke', *процент* 'százalék', *ревизия* 'revízió, ellenőrzés, vizsgálat', *аудит* 'audit', *резерв* 'tartalék').

A szovjet korszak banki szakszókincse és az legújabb keletű szóátvételek

A szovjet korszak banki szakszókincsét a stagnálás állapota jellemezte. A szakszókincs a szovjet társadalom tudatában élő mítoszok összefüggésrendszerébe került, az egyes terminusok kognitív szempontból új értelmezést kaptak, így a lexika sajátos szemantizáción ment át. Szemléletes

példaként említhetjük az 'jelzálog, zálog' szó korabeli lexikonban olvasható általános meghatározását:

„az ingatlantulajdon, föld elzálogosítása hitel, azaz jelzáloghitel elnyerése céljából. A jelzálog a jelenkori kapitalista gazdaságban széles körben elterjedt jelenségnek számít. Lehetővé teszi a kapitalista vállalkozók számára, hogy a felhasználásra kerülő fölös tőkéből minél nagyobb részesedést húzzanak. A szocialista országokban a föld nem képezi adásvétel tárgyát, t.i. nem terhelhető jelzáloggal, tehát ezekben a jelzáloghitel intézménye nem létezik” (Прохоров, 1985:502, az idézet saját fordítás).

A politikai és gazdasági rendszerváltást követően az egyes lexikai elemek ismételt használatbavétele során az immár piaci viszonyok között működő bankszakma szókinccse javarészt megszabadult az ideológiai jelentésárnyalatoktól, a szavak lényegében visszanyerték eredeti, mérvadó fogalmi jelentésüket, s beágyazódtak mind a banki alkalmazottak, mind pedig a laikus orosz nyelvi beszélő aktív szókinccsébe.

Tehát elmondható, hogy a történelmi viszonyokkal indokolható változások következtében Oroszország gazdaságának visszatérése a piaci viszonyok közé roppant erejű lökést gyakorolt a bankrendszer fejlődésére, s ezzel összhangban éppen magára a szaknyelvre, amely a szovjet korszakban a pangás állapotában leledzett. A banki lexika ekkor jelentős mértékben gyarapodott, egyrészt olyan módon, hogy visszakerültek a szakmai fogalmak leírását szolgáló alapvető terminusok, másrészt a legújabb jövevényszavak révén, melyek az adott szakma legmodernebb technológiai eljárásait „ültetik át” orosz talajra.

A nyelvészek a szaklexika állományának változása kapcsán a szókölcsonzések hatását hangsúlyozzák, valamint kiemelik *„az orosz anyanyelvi beszélőknél a kölcsönszavak irányában tapasztalható pozitív beállítódást, mely azok számának növekedését vonja maga után”* (Балакина–Висилицкая, 2014:33). A banki szókinccs aktív gyarapításának forrását képezik mind a speciális tükörfordított lexikai egységek (*воздушная яма* – *air pocket* 'hirtelen árfolyamzuhanás'; *ползущая привязка* – *crawling peg* 'csúszó paritás, csúszó paritásos árfolyam'; *плавающий курс валюты* – *floating exchange rate* 'lebegő valutaárfolyam'), mind pedig a „készen kapott” formában átvett szakszavak. Ezek többsége az orosz nyelvben bevált praktikus átírás gyakorlata révén honosodik meg, mely az idegen szavaknak a nemzeti ábécé betűivel történő, a kiejtésüket szem előtt tartó írásbeli rögzítése, például *аутсорсинг* – *outsourcing* 'kiszervezés', *рейтинг* – *rating* 'rangsorolás, besorolás, értékelés', *трейдинг* – *trading* 'kereskedés', *франчайзинг* – 'franchising', *тайминг* – *timing* 'időzítés (értékpapír kereskedelemben)'.

A legújabb keletű szóátvételek között nagyszámú -ing-re végződő anglicizmust különítettem el. A szám szerint 43 szakszövegből gyűjtött „-ing-es” angol kifejezések tökéletes meghonosodását a következő tények igazolják: a szavak főnévi minőségben ragozhatóakká váltak, belőlük új szavakat képeznek, melyek általában bináris szerkezetek, ritkábban az idegen eredetű szóból az orosz nyelv produktív modelljeinek mintájára létrejövő derivációs láncolatokat alkotnak, továbbá valódi orosz szavakat is képeznek.

Itt példaként említem meg az or. *кобейджинг* pseudo-anglicizmust – ez az ang. *co-badgedcards* ← *co-* igekötő + a *badge* ige ’megjelölt, jelöléssel rendelkező’ értelemben használt befejezett melléknévi igeneve. A *co-badgedcards* – olyan bankkártyát jelölő kifejezés, melyet egyszerre több, jellemzően két – egymással együttműködő – kifizetési hálózati rendszerhez rendelve bocsátanak ki. A kártyákhoz tartozó számla egyszerre két rendszerben is funkcionál, eltérően a szabványos kártyáktól, ahol a számlakezelés csak egy rendszerben folyik.

Az angol nyelvben a *co-badged* szó -ing-es formájára nem sikerült rábukkanom. Ennek a ténynek a fényében feltételezhető, hogy az orosz nyelvben a *co-badgedcards* angol szókapcsolat képezte az alapját a banki szférában felmerülő új jelenséget jelölő terminus létrehozásának, mely a hiperkorrekció elvének megfelelően következett be az idegen nyelvi -ing suffixum felhasználásával és a tő angol eredetének tudatosulása mellett, létrehozva a *кобейджинг* szót (’a fizetési rendszerek ötvözése’), úgy, hogy az oroszban ebből a neologizmusból már melléknévet is képeztek, mely a *кобейджинговая карта* kéttagú formájában használatos. A *кобейджинг* / *кобейджинговый* szóalak, melyet a sajtónyelvben használnak, arról tanúskodik, hogy a szó meghonosodásának folyamata még nem zárult le.

Konklúzió

Az orosz bankszókincsben előforduló szókölcsonzések vizsgálata alátámasztja azt a feltételezésemet, hogy a banki szaknyelv változásának szempontjából három meghatározó fejlődési szakasz különíthető el. Már a bankszakma oroszországi kialakulásának kezdetén tetten érhető, hogy a fejlődés útjára lépő szakterület követelményeinek megfelelően elindult az idegen nyelvi elemek beszüremkedése a szakszókincsbe. A terminusokat javarészt a latinból kölcsönözték, nyugati szláv nyelvek vagy türk nyelvek csoportjába tartozó nyelvek közvetítésével. Nagy Péter korától fogva az orosz nyelvi szókészlet alapvetően francia, német, holland, olasz, ritkábban angol nyelvi lexikával bővült. Számos esetben az átvett szó meghonosodásának különféle szintjein az imént felsorolt nyelvek közvetítése és hatása érhető tetten. Ebben az időszakban a nyugati szláv nyelvek hatása is egyértelműen

kimutatható. Az adott korszakban az átvételek száma nőtt, ami elsősorban a kapcsolatrendszerek bővülésével magyarázható, mind a kérdéses szakma, mind pedig a korabeli Oroszország más életszféréiban. Az idegen nyelvi elem fonetikai adaptációjának folyamatára az átvételben közvetítő szerepet játszó nyelv is kifejti hatását.

A mai orosz gazdaság visszatérése a piaci viszonyokhoz jelentősen hozzájárult a bankrendszer fejlődéséhez, ami különösen jól érzékelhető a szaknyelvben, mely az ezt megelőző szovjet korszakban a pangás állapotában leledzett. A banki szakszókincs bővülése egyfelől a szakma alapvető fogalmait jelölő terminusok „visszatérése” folytán ment végbe, másrészt pedig a legújabb, élenjáró szakmai technológiáknak orosz talajra történő „átültetését” célzó szókölcsönzések útján. A mai orosz banki szókincs olyan nyílt rendszerként jellemezhető, mely az idegen nyelvi elemeket befogadja és integrálja. A banki szókölcsönzések korszakonként végigkísért alakulását tárgyaló dolgozatom következtetéseinek kapcsán meg kell jegyeznem, hogy a bankszakma szaknyelvének kutatása nem lezárt folyamat, tehát a kutatás sokféle irányban és szemszögből folytatható. Az *Orosz birodalmi törvénytár* szövegeinek további elmélyült elemzése lehetővé tenné, hogy a munkát egy szakszótár megszerkesztésével, továbbá a terminuskutatás egyéb irányzatainak mentén folytatni lehessen.

Hivatkozások

- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Pearson, J. (1998): *Terms in Context*. John Benjamins: Amsterdam – Philadelphia. DOI: <https://doi.org/10.1075/sc1.1>
- Балакина, Ю. В. – Висилицкая, Е. М. (2014): Англоязычные заимствования экономической тематики в вербальном лексиконе русской языковой личности в период глобализации. *Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*. 2. 29-34
- Биржакова, Е. Э. – Войнова, Л. А. – Кутина, Л. Л. (1972): *Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII века. Языковые контакты и заимствования*. Наа: Ленинград
- Евгеньева, А. П. (ed.) (1981-1984): *Словарь русского языка*. Т. 1-4. Изд. 2-е, испр. и доп. Русский язык: Москва
- Золтан, А. (2002): Пути проникновения западнорусской лексики в великорусский деловой язык XV в. In: Успенский, Ф. Б. – Литвина, А. Ф. (ed.) (2002): *Из истории русской культуры*. Т. 2. Кн. 1. Киевская и Московская Русь. Языки славянской культуры: Москва
- Комарова, А. И. (2004): *Функциональная стилистика: научная речь. Язык для специальных целей (LSP)*. Эдиториал УРСС: Москва
- Крысин, Л. П. (1996): Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни. In: Земская, Е. А. (ed.) (1996): *Русский язык конца XX столетия (1985–1995)*. Языки русской культуры: Москва

- Лейчик, В. М. (2009): *Терминоведение. Предмет, методы, структура*. Либроком: Москва
- Морозан, В. В. (2009): *История банковского дела в России (вторая половина XVIII – первая половина XIX вв.)*. Изд-во СПбГУ: Санкт-Петербург
- Морозан, В. В. et al. (2005): *Кредит и банки в России до начала XX в. Санкт-Петербург и Москва*. Изд-во СПбГУ: Санкт-Петербург
- Прохоров, А. М. (ed.) (1985): *Советский энциклопедический словарь*. Изд. 3-е. Советская энциклопедия: Москва
- Райзберг, Б. А. – Лозовский, Л. Ш. (2008): *Словарь современных экономических терминов*. Айрис-пресс: Москва
- Шанский, Н. М. (ed.) (1963-2014): *Этимологический словарь русского языка*. Вып. 1–11. Изд. Московского университета: Москва
- Шапошников А. К. (2010): *Этимологический словарь современного русского языка*. Т. 1–2. Флинта, Наука: Москва
- Чиркина, М. И. – Юшина, Е. В. (2007): Анализ практики юридического и финансово-экономического перевода. *Мосты*. 1. 39-44
- Ушаков, Д. Н. (ed.) (1935-1940): *Толковый словарь русского языка*. Т. 1–4. Советская энциклопедия: Москва
- Фасмер, М. (1986-1987): *Этимологический словарь русского языка*. Т. 1-4. Прогресс: Москва
- Юхт, А. И. (1994): *Русские деньги от Петра Великого до Александра I*. Финансы и статистика: Москва

Internetes hivatkozások

Полное собрание законов Российской империи. http://www.nlr.ru/res/law_r/descript.html

Словарь русского языка XVIII века. <http://www.feb-web.ru/feb/sl18/slov-abc/>

Murányiné Zagyvai Márta

Eszterházy Károly Egyetem
Bölcsészettudományi és Művészeti Kar
Német Nyelv és Irodalom Tanszék

A retrográd deriváció, azaz a visszaképzés a szaknyelvekben¹

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.13>

Jelen tanulmányban a szóalkotásnak (ezen belül a magyar nyelvészetben a ritkább szóalkotási módokhoz sorolt elvonásnak) azt a nyelvhelyességi szempontból gyakran vitatott típusát elemzem, amikor a képző elhagyásával vagy lecserélésével összetett főnevekből összetett igéket hozunk létre úgy, hogy a főnévi összetételben jelen lévő viszonyt érvényesnek tekintjük a belőlük képzett összetett igéken belül is, pl. gépirás > gépír, fejtrágyázás > fejtrágyáz, szakdolgozat > szakdolgozik. Ezt a napjainkban – a magyarban, a németben és feltételezésem szerint más modern nyelvekben is – produktív szóalkotási módot a német nyelvű szóalkotástani szakirodalomban visszaképzésnek (Rückbildung), állóösszetételnek (Pseudo-, Scheinkomposition) vagy retrográd derivációnak (retrograde Derivation, retrograde Ableitung) nevezik, pl. Notlandung = kényszerleszállás > notlanden = kényszerleszáll, azaz kényszerleszállást hajt végre. A visszaképzés a német szóalkotásban is sokszor nyelvhelyességi vita tárgya. Az elemzés során a visszaképzés fogalmát igyekszem tisztázni, továbbá vizsgálom a magyar és a német szóalkotásban elfoglalt helyét, tulajdonságait és népszerűségének okait. Az elemzett példák kisebb részben általános nyelvi, nagyobb részben különböző szakterületekről vett szaknyelvi szövegekből származnak.

Kulcsszavak: *elvonás, retrográd deriváció, szóalkotás, szóképzés, visszaképzés*

Bevezetés: A retrográd deriváció fogalma és elnevezése

A *retrográd deriváció* elnevezést a német szóalkotásban használt *retrograde Derivation* vagy *retrograde Ableitung* (Römer – Matzke, 2005:105; Lohde, 2006:52) elnevezés tartalmának megfelelően arra a szóalkotási módra használom, amely során úgy hozunk létre új szótári szót, hogy egy képzett szóból, amely egy alárendelő szóösszetétel utótagja, elhagyjuk vagy másikra cseréljük a képzőt, miközben az összetétel megmarad. Ezzel a módszerrel leginkább főnevekből képzünk igéket, pl. *Notlandung* = kényszerleszállás > *notlanden* = kényszerleszáll, azaz kényszerleszállást hajt végre. A német nyelvészetben ennek a szóalkotási

¹ A publikáció elkészítését az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen elnevezésű projekt támogatta.

eljárásnak a másik elnevezése a *Rückbildung*, azaz a *visszaképzés*, de használatos még a *Schein-* vagy *Pseudokomposition* (= álösszetétel) is (Donalies, 2006:133), az angolban pedig a *backformation* állítható ezekkel párhuzamba (Ladányi, 2007:64). A magyarban nem találtam rá meghonosodott szakterminust; nyelvészeink úgy tekintik ezt a jelenséget, mint az elvonás egyik altípusát (Lengyel, 2000:340; Minya, 2003:71). A magyar elnevezések rendszerébe a *visszaképzés* terminust illeszkedne a leginkább, ezért a tanulmány további részében ezt az elnevezést fogom használni.

A visszaképzés leggyakoribb típusa a következő képletekkel írható le:

Német: ige > képzett főnév (-ung,-ion/-er) v. konvertátum > összetett főnév > visszaképzett ige

- pl. *landen* > *Landung* > *Notlandung* > *notlanden* (= kényszerleszáll)
- pl. *isolieren* > *Isolation* > *Wärmeisolation* > *wärmeisolieren* vagy *isolieren* > *Isolierung* > *Wärmeisolierung* > *wärmeisolieren* (= hőszigetel)
- pl. *pfuschen* > *Pfuscher* > *Kurpfuscher* > *kurpfuschen* (= félrekezel)
- pl. *rechnen* > *Rechnen* > *Kopfrechnen* > *kopfrechnen* (= fejszámol)

Magyar: ige > képzett főnév (-ás/-és, -at/-et, -ó/-ő) > összetett főnév > visszaképzett ige

- pl. *ír* > *írás* > *gépirás* > *gépir*
- pl. *dolgozik* > *dolgozat* > *szakdolgozat* > *szakdolgozik*
- pl. *szigetel* > *szigetelő* (főnév v. melléknévi igenév) > *hőszigetelő* > *hőszigetel*

A fenti típuson kívül a német nyelvészek közül néhányan a visszaképzéshez sorolják még a következő típust is: főnév > képzett melléknév > összetett melléknév > visszaképzett főnév, pl. *Sucht* (= függőség) > *süchtig* (= függő) > *mondsüchtig* (= holdkóros) > *Mondsucht* (= holdkórosság) (Donalies, 2005:133). A következőkben ezt a típust figyelmen kívül hagyjuk, csak a fő típussal, azaz a visszaképzett összetett igékkel foglalkozunk részletesebben.

Az elvonás/visszaképzés (de ugyanígy a konverzió) kapcsán – különösen a régebbi példák esetén – többen megfogalmazzák azt a problémát, hogy nem tudható teljes bizonyossággal, melyik alak volt a kiinduló, pl. *Sanftmut/sanftmütig*, *schauen/Schau* (Donalies, 2005:133; Römer – Matzke, 2005:105) Az újabb példák, főként a visszaképzett igék esetében, a folyamat egyértelműbb, viszont új kérdés is adódhat, nevezetesen az, hogy mi volt a köztes alakok sorrendje, pl.:

pfuschen > *Pfuscher* > *Kurpfuscher* > *kurpfuschen* (= félrekezel)
 – ebben az esetben képzés, összetétel és visszaképzés a sorrend – vagy
pfuschen > *Pfuschen* > *Kurpfuschen* > *kurpfuschen*
 – ebben az esetben nincs visszaképzés csak konverzió, összetétel és újabb konverzió;
szigetel > *szigetelés* > *hőszigetelés* > *hőszigetel* (és ebből lett a *hőszigetelő*) vagy
szigetel > *szigetelő* > *hőszigetelő* > *hőszigetel* (és ebből lett a *hőszigetelés*).

Szinkron szóalkotási szempontból a sorrendnek nincs nagy jelentősége. Jelen tanulmányban fontosabb, hogy ezek a lexémák képzők hozzátételével, ill. elvételével, analógia alapján keletkeztek.

A visszaképzés a szóalkotási rendszerekben

A visszaképzés helye a német szóalkotásban

A visszaképzés státusza a német szóalkotásban sem tisztázott, a fő szóalkotási módokba történő besorolása is más-más.

A *Rückbildung* elnevezés kialakulás a 20. század közepére tehető. Wolfgang Fleischer azt a felfogást képviseli, hogy a visszaképzést nem az összetételekhez, hanem a szóképzéshez (*Ableitung* = *Derivation*) lehet sorolni (Fleischer, 1976:73; Fleischer – Barz, 1995:9), de vannak olyan nyelvészek, akik összetett igének tekintik őket (Wilmanns; 1899:119). Fleischer rámutat, hogy ezeknek a látszólag összetett igéknek összetett főnevek adják a szóalkotási bázisukat és ezzel együtt a szemantikai motivációjukat is (Fleischer, 1976:315).

Fleischer nem tekinti a visszaképzést elterjedt szóalkotási módnak, a két általa említett modern nyelvi példa jellemzően szaknyelvi: *segelfliegen* (= vitorlázórepülni) és *generalüberholen* (= generáljavítani). A korábbi időkből való példák *brandmarken* (= megbélyegez), a régies és költői stílusú *lustwandeln* (= andalog, korzózik), *maßregeln* (= megrendszabályoz) inkább az általános nyelvhez sorolhatók (Fleischer, 1976:73).

A 21. századi szóalkotási munkákban a visszaképzés megítélése változatlanul nem egységes. Elke Donalies például a szinkron nyelvészeti megközelítést fogadja el és vitatja a visszaképzés fogalmának létjogosultságát (Donalies, 2005:134), amit egyrészt azzal indokol, hogy mivel sok esetben (pl. a visszaképzett főnevek esetében mint pl. *sanftmütig/Sanftmut*) nem tudható biztosan, hogy a képzős lexéma volt-e előbb vagy a képző nélküli,

kérdéses, hogy egyáltalán visszaképzésről van-e szó, vagy éppen egyszerűen csak szóképzésről (*sanfmut-ig*), ill. szóösszetételről (*Sanft-mut*). Az olyan igék pedig, amelyeket a bevezetőben a visszaképzés fő típusának nevezünk (pl. *notlanden*, *bruchrechnen*), Donalies véleménye szerint nem szóalkotási termékek, de még csak nem is önálló lexémák, mivel „előtagjuk”, mint pl. a *bruch* a *bruchrechnen* (= *törtekkel számol, törtszámít*) igében, egyes használati formákban (pl. jelen idejű ragozott alakok) elválnak az „utótagtól”, pl. *er rechnet Bruch*. Donalies szerint a visszaképzett igék inkább tekinthetők elváló előtagos igés szerkezeteknek, amelyek elnevezése *Präverbfügung* (Donalies, 2005:134). Hozzá kell tennünk azonban, hogy más nyelvészek épp azt hangsúlyozzák, hogy az előtagok általában nem válnak le (pl. *ich notlande*) (Fleischer, 1976:316). A ragozás kérdésére lentebb még visszatérünk.

A német nyelvészek egy másik csoportja a visszaképzést a konstituensszerkezet nélküli szóalkotási módokhoz² sorolja (Lohde, 2006:52; Barz, 2009:673), de ezen belül sem egységesek a vélemények: Lohde a konverzióval és az implicit derivációval teszi egy csoportba³, Barz a négy fő szóalkotási módon⁴ túl nyit egy ötödik kategóriát (*weitere Wortbildungsarten* = egyéb szóalkotási módok), melyet a visszaképzésen kívül a reduplikáció és a kontamináció alkot. Ludwig Eichinger pedig a visszaképzést konverzió egyik altípusának tekinti (Eichinger, 2000:171).

A visszaképzés helye a magyar szóalkotásban

Lengyel Klára a *Magyar grammatika* c. könyv szóalkotástani fejezetében *A ritkább szóalkotási módok* c. fejezetben tárgyalja a visszaképzés jelenését. Az elvonás egy speciális esetének nevezi, de külön terminussal nem jelöli. Elvonás alatt azt a jelenséget érti, „amikor egy egyszerű szóról leválasztunk egy meglévő vagy vélt morfémát [...], a maradék morfémát vagy morfémacsoportot pedig teljes szóként kezdjük használni” (Lengyel, 2000:340). Kétféle elvonást különböztet meg. Az egyik során a nyelvhasználó képzősnek vél egy szóalakot és belőle alapelakot következtet ki (*sétál* > *séta*), a másik során összetettnek vél egy szóalakot és belőle „elő-” vagy „utótagot” következtet ki (*zűrzarvar* > *zűr*, *jelesrendűség*, *jórendűség* > *rendűség*) (Lengyel, 2000:340).

² A konstituensszerkezettel bíró szóalkotási módok a szóösszetétel (Komposition) és a szóképzés (Ableitung = Derivation).

³ Három fő szóalkotási módot különböztet meg, melyek (1) konstituensszerkezettel bíró szóalkotási módok, (2) konstituensszerkezet nélküli szóalkotási módok és (3) rövidszóképzés.

⁴ Szóösszetétel, szóképzés, konverzió, rövidszóképzés.

A visszaképzés esetei a fenti leírás szerint nem tartoznának az elvonáshoz, mert az alapalakok valóban összetett szavak, nem pusztán annak vélt egyszerű szavak. Lengyel Klára azonban kiterjeszti a fogalmat azokra a speciális elvonási esetekre,

„...amikor összetett főnevekből összetett igét hozunk létre oly módon, hogy a főnévi összetételben jelen lévő viszonyt érvényesnek tekintjük a belőle elvont összetett igéken belül is, és az így létrejövő összetétel tagjai között olyan szintaktikai viszony alakul ki, amely egyébként nem fordulhat elő” (Lengyel, 2000:340).

A szerző maga is megjegyzi, hogy ez a harmadik, speciális eset „láthatóan különbözik az elvonás két klasszikus alapesetétől” (Lengyel, 2000:340). Különbség a három elvonástípus között még az is, hogy a harmadik a mai magyar, ill. német nyelvben, különösen a szaknyelvekben igen produktív. Megfelelő terminus hiányában a visszaképzést Lengyel Klára az „összetett főnév → összetett ige elvonásfajta” néven említi (Lengyel, 2000:341).

A Földes Csaba által szerkesztett *Német-magyar nyelvészeti szakkifejezések szótára* a *Rückbildung* szócikkben a következőt írja: „(szó)elvonás; hosszabb szóból származtatott rövid derivátum, pl. *Schlaf* < *schlafen*” (Földes, 1991:187). A szótár tehát nem tesz különbséget általában az elvonás és annak ezen speciális fajtája között, a példa pedig azt a szóalkotási módot szemlélteti, amely során mindenféle affixum nélkül, kizárólag szófajváltással lesz egy lexémából új lexéma. Az újabb német nyelvészeti munkákban ezt a szóalkotási módot konverciónak nevezik (Fleischer – Barz, 1995:48; Barz, 2009:667; Donalies, 2005:123; Erben 2000:59; Schlaefel 2002:31).

Gerstner Károly az elvonást a szóképzés „ellentett folyamataként” értelmezi (Gerstner, 2006), de meghagyja a „ritkább szóalkotási módok” elnevezésű csoportban más, különböző módon modellezhető szóalkotási módokkal együtt. A visszaképzéshez sorolható szóalkotási produktumokról (melyek megnevezésére ő sem használ egyedi terminust) megállapítja, hogy napjainkban újra (?) terjedőben vannak, és a visszaképzett igék többségét szintaktikailag „elemezhetetlen” jelenségeként értékeli.

Az elvonással foglalkozó újabb munkák közül végezetül érdemes kiemelni Minya Károly két írását (Minya, 2003, 2011), amelyekben részletesebben foglalkozik a jelen tanulmányban visszaképzettnek nevezett igékkal, de a szóalkotási rendszerben elfoglalt helyüket nem ítéli meg másképpen, mint Lengyel Klára a *Magyar grammatikában*, azaz a ritkább szóalkotási módokhoz sorolja őket.

A visszaképzés tulajdonságai és szaknyelvi alkalmazása

Morfoszintaktikai tulajdonságok: belső szerkezet, továbbképzés, ragozás

A visszaképzett igékre újszerű, idegennek ható belső szerkezet jellemző, amely – amíg meg nem szokjuk – meghökkenti, sőt irritálja a klasszikus nyelvérzetet. Nem véletlen, hogy olyan kritika éri őket, mint hogy „mesterséges” keletkezésűek (Kovalovszky, 1977), erőszakos elvonás termékei (Fábián, 1969), sőt egyenesen torzszülöttek (Kovalovszky, 1947). Az idegenszerűség abból adódik, hogy a kiindulási alakban, azaz az *-ás*, *-és*, *-ó*, *-ő*, *-at*, *-et* képzős főnévi utótaggal rendelkező összetett főnevekben a komponensek között meglévő szintaktikai-szemantikai viszony (tárgyas, jelzős, határozós) az összetett igékben a megszokott módon nem elemezhető és bár a szó értelmezhető, megértéséhez megfelelő asszociáció és/vagy speciális ismeretek, azaz nagyobb energiabefektetés szükséges. Az igei komponens inkább szó szerkezetet kívánna. Ugyanez elmondható a német visszaképzett igékről is.

1. táblázat. Magyar és német összetett főnevek és visszaképzett igék összevetése

Összetett főnevek és tagjaik viszonya	Visszaképzett igék és körülírásuk
<i>talajjavítás / Bodenverbesserung</i> (birtokos jelzős viszony, gen. objectivus)	<i>talajjavít – talajt javít</i> <i>bodenverbessern – den Boden verbessern</i>
<i>hátúszás / Rückenschwimmen</i> (jelöletlen határozós viszony)	<i>hátúszik – háton/hanyatt fekvve úszik</i> <i>rückenschwimmen – in Rückenlage schwimmen</i>
<i>fénymásolat / Fotokopie</i> (jelentéssűrítő összetétel)	<i>fénymásol – fénymásolatot készít</i> <i>fotokopieren – eine Fotokopie anfertigen/machen</i>

Megjegyzendő, hogy a visszaképzett igék egyrészt továbbképezhetők, pl. *akadálymentesített, Generalüberholung* (= *generáljavítás*) > *generalüberholen* (= *generáljavít*) > *generalüberholter Motor* (= *generáljavított motor*), másrészt mindkét nyelvben akadnak olyanok is, ahol az ige nem használatos, csak a „belőle képzett” melléknévi igenév, pl. *Sehbehinderung* (= látássérülés) > **látássérül/*sehbehindern* > *látássérült/sehbehindert*. További lehetőség, hogy a visszaképzett igéből

határozói igenév képződik⁵, pl. *generáljavítva* (= *generalüberholt*), *fröccsöntve* (= *spritzgegossen*), ill. hogy a visszaképzett igékhez igekötő járul, pl. *legyorsír*, *kivegyelemez*, de ezek „többsége erőszakolt, elszigetelt” (Minya, 2003:73). Valószínű azonban, hogy az elfogadott ilyen esetek száma a jövőben nőni fog, mint ahogy már létezik a mindennapi életben gyakran használt igekötős visszaképzett ige (*lefénymásol*, *lehőszigetel*, *lehangszigetel*). A képzési modell úgy épül fel, hogy a visszaképzett igéhez az az igekötő járul, amely az alapigéhez is illene, azaz *leír*, *kielemez*, *lemásol*, *megért*. A németben hasonló példa a *kopfausrechnen* (= kifejszámol, azaz fejben kiszámol) azzal a különbséggel, hogy az igekötő a főnévi és az igei tag közé ékelődik be.

A visszaképzett igék ragozása a magyarban és a németben is problémákat vet fel. Nem lehet kijelenteni, hogy egyes ragozott formák nem képezhetők, inkább csak annyit, hogy kevésbé használatosak, ill. ingadozások figyelhetők meg.

Néhány magyar visszaképzett ige (sőt ezek igekötős változatai is) minden ragozott alakban gond nélkül használható, pl. a *(le)fénymásol*, *(le)hőszigetel*, Minya Károly szerint a többségről elmondható azonban, hogy „általában kijelentő módban, jelen időben, egyes szám harmadik személyben használjuk” (Minya, 2003:75). A visszaképzett igék ragozott formáinak használatáról tudomásom szerint nem állnak rendelkezésre kutatási adatok, így csak saját nyelvérzékemre támaszkodva jelenthetem ki, hogy valójában nem a ragozás okoz gondot, hanem az ige elfogadottsága a kérdés. Minél jobban beépül a visszaképzett ige a szókészletbe, annál biztosabban használható bármelyik alakjában. Jellemző, hogy előtagok az igeről nem válnak le még akkor sem, amikor az igekötő leválik, ill. leválna, pl. *Fénymásold le a levelet! Hőszigeteljük le a házat! Azt javasolta, hogy előbb tesztvezessünk, aztán válasszunk autót. Az alacsonyabbaktól is elvárják, hogy magasagorjanak. Te is sifutottál fiatal korodban?*

A német visszaképzett igék ragozásának egyik jellemzője, hogy ingadozik az előtag elválása, pl. a jelen idejű, ill. egyszerű múlt idejű (*Präteritum*) alakokban (*Er landet(e) Not./Er notlandet(e)*). Bár a tendencia ugyanaz, mint a magyarban, azaz az előtag együtt marad az utótaggal (Fleischer, 1976:316; Schläfer, 2002:30), a bizonytalanságok miatt ezek az alakok inkább csak akkor használatosak, amikor az előtag és az utótag mindenképpen egyben marad, tehát pl. a főnévi igenévben, vagy a mellékmondati szórendben, de ott is elsősorban egyes és többes szám 3. személyben. Az első és második személyű alakok használata ritka.

⁵ A németben nincs határozói igenév, a befejezett melléknévi igenév látja el a funkcióját.

A *zu* + Infinitív és a befejezett melléknévi igenév esetén⁶ az a jellemző, hogy a *zu* és a *ge-* (ha van) beékelődik az elő- és az utótag közé (*notzulanden, notgelandet*), de hozzá kell tennünk, hogy itt is jelentős az ingadozás (Fabricius-Hansen, 2009:446), pl. *staubsaugen/Staub saugen* (= porszívózni): *Er hat gestaubsaugt. / Er hat Staub gesaugt.*

Ahogy az előző fejezetben már szó volt róla, mindkét nyelvben jellemző, hogy a visszaképzett igéket előszeretettel használjuk melléknévi igenévként (pl. *látássérült, sehbehindert*). A magyarban ezek az igenevek visszaképzéssel, majd továbbképzéssel jönnek létre „az alapige átugrásával” (Minya, 2003:73). A németben az ilyen igenevekkel kapcsolatban az a felfogás is létezik, hogy eredetileg az egyszerű alapige befejezett melléknévi igeneve és egy főnév vagy melléknév által képzett szóösszetétel a visszaképzett ige bázisa, pl. *impfen > geimpft > schutzgeimpft > schutzimpfen* (Fleischer – Barz, 1995:352).

Stílis-pragmatikai és nyelvhelyességi kérdések

A visszaképzett igéket a magyarban és a németben is folyamatosan nyelvhelyességi viták övezik. Hogy jogos-e a kritika, több szempont figyelembevételével lehet eldönteni.

A visszaképzett igék születése több tényezőre vezethető vissza (Minya, 2003:71). Egyrészt korábban is léteztek a magyar népnyelvben hasonló szerkezetek (*szénakaszálni, favágni*), másrészt segítette a folyamatot az összetett főnevekből továbbképzett igék létrehozása (*főellenőriz, istállótrágyáz*), de véleményem szerint a harmadik ok az igazán mérvadó: ezek az igék közel állnak a jelentéssűrítő szóösszetételekhez. A németben asszociációs összetételeknek nevezik ezt az alárendelő összetételi típust (Kocsány, 2010:68), amelyekre az jellemző, hogy az összetételi tagok szokatlan, időnként meghökkentő, nyelvtanilag nem megmagyarázható, szabad asszociáción alapuló viszonyban állnak. Megértésükhöz különösen fontos a kontextus, ill. a világról szerzett (nem nyelvi) tudásunk (Erben, 2000:70). Ez a jelentéssűrítő funkció indokolja egyrészt azt, hogy napjainkban a magyarban és a németben is (és véleményem szerint a többi modern nyelvben is) egyre nő a visszaképzett szavak száma, másrészt azt, hogy a visszaképzés különösen fontos szerepet tölt be a szaknyelvekben. A nyelv művelők a visszaképzett igék kikerülésére a körülírást javasolják, de a körülírás gyakran nagymértékben meghosszabbítaná és megnehezítené az adott tartalom kifejezését.

⁶ Az igenevek a magyarban külön szófajnak számítanak, a németben a ragozási paradigma részei.

Minya Károly – támaszkodva a *Nyelvművelő kézikönyvre* (Grétsy – Kovalovszky, 1995) – három olyan okot nevez meg, amely miatt indokolt a körülírás helyett a visszaképzett igék használata (Minya, 2003:72). Egyrészt azért, mert a visszaképzett szavak tréfás, szatirikus, humoros szövegekben (pl. a médiában, a szépirodalomban, a köznyelvben) stílus eszközként használhatók. Másrészt azért, mert már meghonosodtak. Ez az érv véleményem szerint – a másik két érvehhez képest – gyenge lábakon áll, hiszen ilyen alapon minden „helytelen” használat egyszer „helyes” használat lehet, minden csak idő kérdése. Igaz, valóban természetes jelenség, hogy a nyelvhasználatban (*parole*) keletkező normaszegés idővel beépül a nyelvi rendszerbe (*langue*) és normává válik. De itt többről van szó. A szerző is hozzáteszi, hogy a visszaképzett igék használata „nyereséggel jár”, mert „gyakori, fontos cselekvést fejeznek ki rendkívül tömören”, ill. „hosszadalmas ragos szerkezeteket helyettesítenek” (Minya, 2003:72), azaz jelentéssűrítő funkcióval bírnak. Jelentésük gyakran úgy parafrázálható, hogy a körülírás központi eleme az a főnév, amelyből az ige keletkezett, pl. *notlanden = eine Notlandung vornehmen; kényszerleszáll = kényszerleszállást hajt végre*. Mint látható, a körülírás nem tesz hozzá semmit a visszaképzett igéhez, csak hosszabb és bonyolultabb lesz a szerkezet. Ezzel a megállapítással pedig visszakanyarodtunk az előző bekezdésben megfogalmazott konklúzióhoz. A tömörség az az előny, ami miatt a visszaképzett szavak népszerűek és meghonosodhattak a nyelv(ek)ben, és ugyanezért fogadja el a *Nyelvművelő kézikönyv* a visszaképzés szaknyelvi használatát: a jelentéssűrités eredményeképpen a visszaképzett szakszó egyszerre lesz rövid, azaz gazdaságos, valamint pontos és árnyalt. A szaknyelvekben pedig éppen erre van szükség.

Érdeemes még egy összefüggésre rámutatnunk. A visszaképzett igék ragozási paradigmájában tapasztalható defektusok a szaknyelvi használatban nem jelentenek hátrányt, hisz a szakszövegekben nagyon ritkán van szükség az első vagy második személyű, felszólító vagy feltételes módú, múlt vagy jövő idejű alakokra, tehát azon alakok használata dominál, amelyek rendelkezésre állnak. Az sincs azonban kizárva, hogy épp fordítva igaz, tehát a szaknyelvekben az ott szükséges alakok születnek meg előbb, a ragozási paradigma kiépülése pedig az általános nyelvbe való átvétel során fokozatosan történik meg.

Minya Károly véleménye szerint a visszaképzett igék kezdeti, negatív megítélésében szerepet játszik még a magyar nyelv típusa is, mivel egy „ragasztó, agglutináló nyelv számára szokatlan eljárással élünk: nem hozzátesszük a toldalékot, hanem éppen ellenkezőleg: elveszszük” (Minya, 2003:74). Csakhogy a német visszaképzett igék ugyanolyan fogadtatásban részesülnek, mint a magyarok, és ugyanazok a szempontok játszanak szerepet

a megítélésükben, mint a magyarokéban, ami azt sejteti, hogy az adott nyelv típusa nem befolyásolja a visszaképzés megítélését.

Konklúzió

Tanulmányomban a visszaképzés (ném. *Rückbildung*) fogalmát, a német és a magyar szóalkotási rendszerben elfoglalt helyét, alapvető tulajdonságait és a szaknyelvekben betöltött szerepét elemeztem.

A visszaképzés – a rövidszókhöz (ném. *Kurzwörter*) hasonlóan – mindkét nyelvben produktív, a mai nyelvhasználatban egyre inkább kiteljesedő szóalkotási mód, amely nyelvhelyességi vitáktól kísérve három olyan nyelvhasználati színteret hódított meg, ahol a nyelvhasználók megengedőbbek a szokatlan, sőt meghökkenítő nyelvi formákkal szemben. Ezek pedig a beszélt köznyelv, az irodalom és a média nyelve, de leginkább a szaknyelvek.

A visszaképzés során úgy alkotunk új szótári szót, hogy egy képzett főnévi utótagú alárendelő szóösszetételből elhagyjuk (vagy másikra cseréljük a képzőt), miközben azonban az összetétel megmarad. Tanulmányomban az ilyen módon alkotott, azaz a visszaképzett igékkel foglalkoztam. Visszaképzett igét elviekben minden olyan összetett főnévből képezhetünk, amely utótagja *-ás, -és, -ó, -ő, -at, -et* képzős deverbális főnév (Minya, 2003:75). A kérdés az, hogy az ilyen visszaképzett összetett ige használata elfogadható-e. Erre a kérdésre a gyakorlat már igennel válaszolt. Kétségtelen, hogy a visszaképzett igék – egy kisebb igecsoporttól eltekintve – alapvetően neologizmusok, melyek nyelvi rendszerbe való besimulása a jövő kérdése. Nem minden visszaképzett forma járja végig a szabályosnak és helyesnek érzékelt szókészleti elemek halmazába vezető utat. Egészen biztos, hogy lesz sok olyan, amely bennreked a szaknyelvek vagy beszélt köznyelv felségterületén, vagy egyszerűen feledésbe merül, de egészen biztos az is, hogy bármikor előállhat az a szituáció, amikor újra nekivág az útnak.

A visszaképzés produktivitása, a visszaképzett igék száma és használatuk mértéke a jövőben jósolhatóan nőni fog, ami tovább erősíti azt a szükségszerűséget, hogy a visszaképzést a ritkább szóalkotási módok köréből ki kell venni (feltéve, hogy egyáltalán érdemes-e fenntartani ezt a kategóriát, ld. Murányiné, 2019) és altípusként át kell helyezni a szóképzéshez.

Hivatkozások

- Barz, I. (2009): Die Wortbildung. In: Wermke, M. – Kunkel-Razum, K. – Scholze-Stubenrecht, W. (eds.): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Dudenverlag: Mannheim, Wien, Zürich. 634–762
- Donalies, E. (2005): *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*. Studien zur Deutschen Sprache 27. Narr Francke Attempto Verlag: Tübingen
- Eichinger, L. M. (2000): *Deutsche Wortbildung. Eine Einführung*. Narr Studienbücher. Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Erben, J. (2000): *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre. 4., aktualisierte und ergänzte Auflage*. Grundlagen der Germanistik 17. Erich Schmidt Verlag: Berlin
- Fabricius-Hansen, C. (2009): Das Verb. In: Wermke, M. – Kunkel-Razum, K. – Scholze-Stubenrecht, W. (eds.): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Dudenverlag: Mannheim, Wien, Zürich. 389–566
- Fábián, P. (1969): A szóalkotás kérdései. In: Deme, L. – Köves, B. (szerk.): *Magyar nyelvhelyesség*. Tankönyvkiadó: Budapest. 138–139
- Fleischer, W. (1976): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. VEB Bibliographisches Institut: Leipzig
- Fleischer, W. – Barz, I. (1995): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Max Niemeyer Verlag: Tübingen
- Földes, Cs. (1991): *Deutsch–ungarisches Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Fachausdrücke*. Német–magyar nyelvészeti szakkifejezések szótára. Magánkiadás: Szeged
- Gerstner, K. (2006): A magyar nyelv szókészlete. In: Kiefer, F. (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 306–334
- Grétsy, L. – Kovalovszky, M. (szerk.) (1995) *Nyelvművelő kézikönyv II*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Kocsány, P. (2010): *Grundkurs Linguistik. Ein Arbeitsbuch für Anfänger*. Wilhelm Fink: Paderborn
- Kovalovszky, M. (1947): Torzszülött igék. *Magyar Nyelv*. 43/1. 60–61
- Kovalovszky, M. (1977): *Nyelvfejlődés – nyelvhelyesség*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Ladányi, M. (2007): *Produktivitás és analógia a szóképésben: elvek és esetek*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 76. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Lengyel, K. (2000): A ritkább szóalkotási módok. In: Keszler, B. (szerk.): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 337–345
- Lohde, M. (2006): *Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Minya, K. (2003): *Mai magyar nyelvújítás*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 16. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Minya, K. (2011): *Változó szókincsünk. A neologizmusok több szempontú vizsgálata*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 118. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Murányiné Zagyvai, M. (2019): A ritkább szóalkotási módok germanista szemmel II. A nem reduktív ritkább szóalkotási módok. In: Domonkosi, Á. (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Nova Series Tom LXV. Sectio Linguistica Hungarica*. Líceum Kiadó: Eger. 23–38
- Römer, Ch. – Matzke, B. (2005): *Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung. 2. Auflage*. Narr Studienbücher. Gunter Narr Verlag: Tübingen

- Schlaefel, M. (2002): *Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher*. Grundlagen der Germanistik 40. Erich Schmidt Verlag: Berlin
- Velcsov, M. (1968): A szóalkotás ritkább módjai. In: Bencédy, J. et al. (szerk.): *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó: Budapest. 166–167
- Wilmanns, W. (1899): *Deutsche Grammatik. 2. Abteilung: Wortbildung*. Karl J. Trübner: Straßburg

Muráth Judit

Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar
PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont
Terminológiai Dokumentációs Központ

A magyarországi szakszótárak és -lexikonok bibliográfiájának elektronikus adatbázisa

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.14>

A magyarral kapcsolt szakszótári bibliográfia készítése a kezdetektől (2006) alapfeladatként jelentkezett a pécsi Terminológiai Dokumentációs Központban, és a nemzetközi együttműködés (Bécs–Köln–Pécs) megalakulásakor a nemzetközi team tagjai is célként tűzték ki. A pécsi központ feladata a magyarral kapcsolt szakszótári bibliográfia elkészítése a 16. századtól napjainkig, majd később a környező országoké is. A terv digitális bibliográfia elkészítése volt. Közben a Magyar Tudományos Akadémia Szótári Munkabizottsága is sürgősen elvégzendő feladatnak határozta meg e kutatás véghezvitelét, hiszen Magay Tamás, a bizottság korábbi elnöke és tagja sok gyűjtő bevonásával már elvégezte a köznyelvi szótárak felkutatását, így összeállt és nyomtatásban két ízben meg is jelent az idevágó bibliográfia. A szakszótári bibliográfia a Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont támogatásával, a TermDok-Központ, ugyanakkor a Szótári Munkabizottság elgondolásainak összhangba hozásával is, digitális formában valósult meg. A tanulmány célja a fenti projekt bemutatása.

Kulcsszavak: bibliográfia, elektronikus bibliográfiai adatbázis, magyarországi szakszótárak és -lexikonok, szaklexikográfia, terminológia-dokumentáció, terminológia-menedzsment

Bevezetés

Amennyiben szótáraink és lexikonjaink megbízható adatok szolgáltatásával megpróbálnak lépést tartani a ránk zúduló információáradattal, fontos részét képezik egy-egy szakterület dokumentációjának, az adott szakterület tudásbázisának. Fontos tehát, hogy tudomást szerezzünk létezésükről, és az érdekeltek számára hozzáférhetővé váljanak. Az 1989-es rendszerváltozást követően rendkívüli mértékben megnőtt a kiadott szótárak száma. Irodalmárok, nyelvészek, de legfőképpen lexikográfusok, valamint terminológusok tollából egyre több olyan publikáció jelent meg, amelynek középpontjában egy-egy szótár, szótárak vagy szótárkonceptiók álltak. Ugyanakkor hamar kiderült az is, hogy nincs teljes rálátásunk arra, milyen szótárakkal rendelkezünk már, és milyen további munkálatokra lesz még szükség. Ismerünk olyan bibliográfiákat (vö. pl. Sági, 1922; Kovács, 1963, 1965; BIB, 1965–1981; Magay, 1966), amelyek értékes információkat

tartalmazzak, ezek azonban nem teljesek, hiszen korábbi korszakokban készültek, következésképpen nem tartalmazhatták még akkor az időközben kiadott munkákat. Szükség volt tehát az elődök által megkezdett gyűjtőmunka folytatására, a már meglévő adatok kiegészítésére. A Magyar Tudományos Akadémia I. Osztálya Nyelvtudományi Bizottságának Szótári Munkabizottsága 2000-ben újjáalakult, és első fontos célkitűzései között a magyar szótáriróladom bibliográfiájának elkészítése szerepelt. A köznyelvi szótárak bibliográfiája új gyűjtés eredményeként, sok gyűjtő bevonásával, Magay Tamás, az újjáalakult bizottság első elnökének koordinálásával elkészült, és könyvformátumban, két ízben meg is jelent (Magay, 2003, 2011). A következő lépés a szakszótári bibliográfia elkészítése, amely a Bizottság elgondolásával összhangban a PTE Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont Terminológiai Dokumentációs Központjában, az Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont támogatásával készül.

Az adatbázis – dilemmák és megvalósítás

Előzmények

A 2006-ban, Pécsen megalapított Terminológiai Dokumentációs Központ (TermDok) különösen dokumentációs tevékenységével kívánja a magyarországi terminológia ügyét szolgálni. Ezek közé tartozik többek között a magyar és nemzetközi terminológiai publikációk, egy-, két- és többnyelvű terminológiai szótárak, szakszótárak gyűjtése, a nehezen hozzáférhető anyagok digitalizálása etc. (vö. Muráth, 2013). A központnak az utóbbi években kiemelt kutatási és dokumentációs tevékenysége – magyarországi kutatók munkájának bevonásával – a magyarországi szaklexikográfiai aktivitások dokumentálása, bibliográfia és tanulmánykötet formájában (Arató – Muráth, 2019; Muráth, 2020).

Ahhoz, hogy tudjuk, mi van birtokunkban, és milyen további munkálatokra van szükség, megkerülhetetlen a meglévő értékek felleltározása. Fontos forrásként tartjuk számon a fentebb említett, korábban készült bibliográfiákat, amelyek különböző korszakokban készültek. Az első, Sági István bibliográfiája, amely összesen 479 tételt tartalmaz, a kezdetektől 1922-ig vette számba a magyarral kapcsolt szótárakat. Külön tárgyalja az egynyelvű, valamint a két- és többnyelvű szótárakat. Utóbbiakat három csoportra osztja, ezek a köznyelvi szótárak, a szak- és műszótárak, valamint a szólás- és közmondás-gyűjtemények (Sági, 1922). Kovács Zoltán – a hazai szláv nyelvű lexikográfiát bemutató – két tanulmányában és az azokhoz csatolt bibliográfiákban (Kovács, 1963, 1965) a köznyelvi szótárakat és a szakszótárakat is lajstromozza, a kezdetektől egészen 1962-ig. Ugyanekkor jelenik meg Magay Tamás tanulmánya is, amely az 1945–1964-ig tartó

időszakban publikált magyar szótártani irodalom könyvészetét gyűjti egybe. Jóllehet ez utóbbi munkák a szótárírás elvi vagy gyakorlati kérdéseivel foglalkoznak, a bibliográfia azonban minden esetben meghivatkozza azokat a szótárakat is, amelyek az értekezés tárgyát képezik. Előbbiek között szerepelnek értelmező, valamint két- és többnyelvű szakszótárak is (Magay, 1966). Az ún. szocialista országok bibliográfiájának kilenc kötete is értékes forrás, amelyben az 1945 és 1978 között Magyarországon kiadott egy-, két- és többnyelvű szótárak – legyenek azok köznyelvi vagy szakszótárak – számbavétele is évről-évre folyamatosan történik (BIB, 1965–1981).

A bibliográfia elkészítésében, a pontos adatok közlésében jelentős szerepet játszanak továbbá azok a szaklexikográfiai és terminológiai kutatások, amelyeket a gyűjtőmunkában részt vevő kutatók végeztek és végeznek (vö. Bérces, 2006; Czékmán, 2010; Fogarasi et al., 2020; Muráth, 2003; Seidl-Pécs et al., 2014; Szamosmenti et al., 2014), s amelyek eredményeként sikerül teljesebb képet kapni a különböző szakterületek szókincsét feldolgozó munkákról.

Nyomtatott vagy digitális?

A legelső, és a projekt koncepciójának kialakítása szempontjából kardinális kérdés volt, hogy milyen formátumban tegyük közzé a kutatómunka eredményeit: nyomtatott könyv készüljön vagy elektronikus adatbázis? Mivel a köznyelvi szótárak bibliográfiája nyomtatott formában és a Bizottság *Lexikográfiai füzetek* sorozatának kiadványaként jelent meg, logikusnak tűnt papírfomátumban gondolkodni. Az elektronikus adatbázis mellett azonban több nyomós érv is szólt. Az első és legfontosabb érv volt, amely már a köznyelvi szótárak gyűjtésekor világossá vált, hogy szinte lehetetlen tökéletes bibliográfiát létrehozni, azt újra meg újra bővíteni kell az időközben felfedezett szótárak esetében, és az idő múlásával is újabb szótárak jelennek meg. Mindez fokozottan érvényes a szakszótárakra, hiszen hihetetlenül szerteágazó területeket kell egybefogni. Egy ilyen folyton változó és sokrétű adathalmaz esetében előnyösebb a folyamatosan bővíthető adatbázis, mint lehetőség. A papír kiiktatásával a könyvnyomtatással járó költségeket is megtakarítjuk, és nem utolsósorban a szinte korlátlanul rendelkezésre álló tárhely lehetővé teszi az egy-egy konkrét szótárral kapcsolatos minél részletesebb információk közlését.

A koncepció megalkotását befolyásoló, a tartalomra vonatkozó döntések

A következő, de nem kevésbé fontos kérdés volt, hogy mit vegyünk fel a bibliográfiába? A cél a teljes bibliográfia elkészítése. Ez azt jelenti, hogy valamennyi szakterületen elkészült munkákat kell egybegyűjteni. Itt már

valamiféle rendszer felállításának kérdése is felmerül, hiszen a szakterületek és azok további alterületeinek száma végtelen. Természetesen nem biztos, hogy esetünkben minden szakterület számára készült szókincs- vagy terminológiai gyűjtemény, de egy adott rendszerbe a meglévők jól beilleszthetők. E megfontolások tezauruszok, különböző terminológiai kategorizálások, európai uniós fordítószolgálatok, valamint nemzetközi könyvtári osztályozási rendszereinek megismerésére és esetleges felhasználására irányították a figyelmet. A nemzetközi partnereinkkel – Christian Galinski, Infoterm Bécs, Klaus-Dirk Schmitz, Fachhochschule Köln – 2012-ben, Pécsen tartott közös ülésünkön is több klasszifikációs rendszer előnyeit és hátrányait vitattuk meg. Végül a pécsi team a legkézenfekvőbb megoldás mellett döntött. A magyarországi könyvtárak zömében és a világ nagyon sok könyvtárában használatos, a két belga tudós – Otlet és La Fontaine – által, a Dewey-féle osztályozásból¹ továbbfejlesztett, először 1905-ben, Brüsszelben kiadott rendszere, az UDC (*Universal Decimal Classification*), magyarul az Egyetemes Tizedes Osztályozás (ETO). Az ETO az a nemzetközi osztályozási rendszer, amelynek segítségével a könyvtárak a dokumentumokat tartalmuk szerint csoportosítják és osztályokba rendezik (vö. UDC, ETO). Noha az ETO-t – főleg az utóbbi időben – sok és jogos kritika érte, többek között az, hogy nem felel meg a mai kor követelményeinek, mégis úgy határoztunk, hogy a kutatásban és a bibliográfia készítésében a kritikus hangok ellenére az ETO-ra támaszkodunk. Ugyanis rendszerbe foglalva tartalmazza a lehető legtöbb szakterületet, egyértelmű, rugalmas, bővíthető, így az időközben kialakult szakterületek beilleszthetők a már meglévők közé.

Nagy körültekintést igényelt annak az eldöntése is, hogy milyen dokumentumokat gyűjtsünk. Ez a látszatra rendkívül egyszerűen megválaszolhatónak tűnő kérdés a magyarországi és a nemzetközi lexikográfia elméletét tekintve több további kérdést vetett fel. Természetesen szótárt, azaz szakszótárt, mondhatnánk. De mi is a szótár? „Lexikának nevezzük a nyelv szavainak és szólásainak összességét, sajátosan jelentésükben tekintve őket, szótárnak pedig azokat a könyveket, amelyek egy nyelvnek vagy valamely rétegének lexikáját nyilvántartják és értelmezik, magyarázzák” (Migliorini, 1951)². Migliorini a szótárak két jellemzőjét emeli ki: 1) egy bizonyos lexika nyilvántartása; 2) annak értelmezése, magyarázása. Az értelmezés történhet úgy, hogy az adott nyelven magyarázatot fűzünk az adott szóhoz vagy kifejezéshez, de úgy is, hogy megadjuk egy másik nyelven

¹A tizedes osztályozás eredeti összeállítója Leibniz (1646-1716), akinek az ötletét az amerikai könyvtáros, Dewey (1851-1931) vette át és fejlesztette tovább *Dewey Decimal Classification* (DDC) név alatt.

² Fordította Kovalovszky Miklós (Kovalovszky, 1966:123).

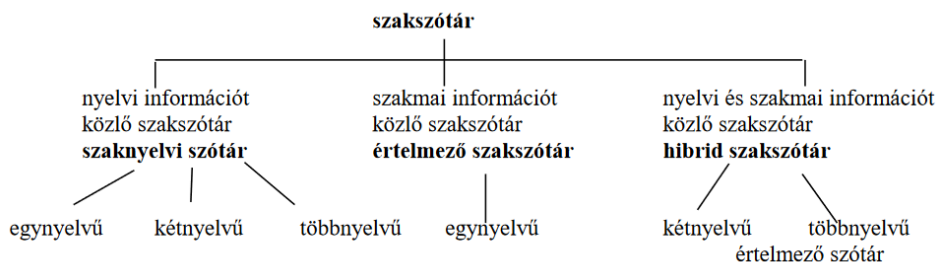
a megfelelőjét. Ennek alapján beszélünk egynyelvű (értelmező) vagy két- és többnyelvű szótárakról.

Mi is a szakszótár? A szakszótár nem a köznyelv, hanem egy-egy kisebb vagy nagyobb szakterület lexikáját gyűjti egybe, és közöl ehhez a lexikához tartozó információkat. Aki valamilyen szakterületen tevékenykedik – legyen az az adott terület szakembere, mérnöknek, orvosnak, jogásznak, közgazdásznak etc. készülő diák, valamilyen szakterületen tevékenykedő oktató, kutató vagy fordító –, tisztában van azzal, hogy különösen egy-egy szakterület számára készült munkák esetében jelentős szerepe van a nyelvi (anyanyelvi, helyesírási etc. információ és idegen nyelvi megfelelő) információkon túl a szakmai információnak is, amelyet enciklopédikus információnak nevezünk. Ez lehet rövid magyarázat vagy mélyebb értelmezés is, amelyre nagy szükség van, mivel az anyanyelvét beszélő – eltekintve az adott terület kész szakemberétől – önmagában az anyanyelv ismerete alapján még nem szakértője egy-egy területnek, csupán idővel válik azzá. Mindezek alapján O. Nagy, Wiegand és Klein elméletét elfogadva

„...szakszótárakon olyan egynyelvű, kétnyelvű vagy többnyelvű referenciaműveket értünk, amelyek létrejötte szakmai-tudományos munkát előfeltételez, és azzal a céllal készülnek, hogy használóik belőlük speciális szakszókincssel és/vagy szakmai ismeretekkel kapcsolatos információkat meríthessenek. E művek tehát – alfabetikus vagy tematikus rendben – szavak/kifejezések jegyzékét tartalmazzák, és direkt vagy indirekt módon szakmai-tudományos magyarázatokkal is el vannak látva” (Klein, 1999:1910, vö. még O. Nagy, 1970; Wiegand, 1988; Muráth, 2002, 2010:39; 2020a:9).

Wiegand szakszótár-tipológiájára támaszkodva, Fata – Muráth (2020:40) alapján a szakszótáraknak három csoportját különböztetjük meg:

1. ábra. A wiegandi elvekre épülő szakszótártipológia
(Wiegand, 1988; vö. még Felber/Schaeder, 1999:1731; Muráth, 2002:26, 2010:39; Magay, 2015:13)



Mindhárom típusra látunk példákat a magyar szaklexikográfiában is (vö. Muráth, 2002; Bérces, 2006; Czékmán, 2010; Fata – Muráth, 2020:39; Fogarasi et al., 2020). A második kategória, azaz a szakmai információt közlő értelmező szakszótárak és az egy-egy szakma számára készült lexikonok között elmosódnak a határok, hiszen a lexikon első jelentése a *Magyar Értelmező Kéziszótár* szerint „1. Vmennyi v. egy-egy szaktudomány körébe tartozó ismereteket betűrendbe sorolt kisebb cikkekben közlő (többkötetes) kézikönyv” (MÉK, 2003:836), amely ugyancsak szakmai információkat közöl egy-egy címszóról. Mivel egy-egy szakterület szakszókincsének egybegyűjtését és értelmezését nem csupán az egy-, két- és többnyelvű szakszótárak, terminológiai szótárak, hanem a szaklexikonok is felvállalják, következésképpen egy-egy adott szakterület szakemberei, az adott terület tanulmányozó diákok, fordítók a lexikonokhoz is fordulnak segítségért. Mindezt figyelembe véve bibliográfiánk mind a szakszótárak, mind a szaklexikonok egybegyűjtését célul tűzte ki.

A szótári bibliográfiák általában az önálló szótárakat lajstromozzák, és az integrált szótárak (tankönyvek szójegyzékei, jogszabályok terminológiai jegyzékei stb.) nem képezik részét ezeknek a gyűjteményeknek. Ezzel ellentétben az integrált szótárak felvételét is fontosnak tartjuk, ugyanis bizonyos szakkönyvek sok esetben értékes szakszógyűjteményeket tartalmaznak, amelyeknek ezért a bibliográfiában a helyük. Az adatbázisban egy-egy rekord részletező adatai révén a pontos adatolás ebben az esetben is lehetségessé vált.

A fentiek értelmében a bibliográfiába hordozótól függetlenül önálló és integrált szótárakat egyaránt felvesszünk, szakszótárakat és terminológiai szótárakat, abc- vagy tematikus rendben megalkotott egy-, két- és többnyelvű szaknyelvi szótárakat, értelmező szakszótárakat, hibrid szakszótárakat és szaklexikonokat.

Milyen időszak szótárak kerüljenek be a bibliográfiába?

A cél a teljes bibliográfia elkészítése, a kezdetektől napjainkig. A kutatás mostani szakaszában azonban a hangsúly az utóbbi 75 év, tehát az 1945 és 2019 között kiadott szakszótárak és -lexikonok adatainak felvitelén volt. Mivel ezek a munkák könyvtárainkban kevés kivételtől eltekintve ott vannak a polcokon, teljesíteni tudtuk azt a fontos kritériumot, hogy szinte minden kötetet kézbe tudtunk venni, és pontos adatokat tudtunk az adatbázisba felvinni. Így csak kivételes esetben kellett közvetett bibliográfiai forráshoz nyúlni. Ezt követően tértünk rá az 1945 előtt megjelent művek adatainak rögzítésére, amelyek munkálatai tovább folytatódnak.

Milyen adatokat közöl a bibliográfia?

Egy-egy adatlap a következő, részletes információkat tartalmazza:

Az adatlap bal felső sarkában az alábbi piktogramokat találjuk: a szókincs rendszerezésére utaló piktogram (abc-rend, tematikus); a szókincsre vonatkozó definíció vagy magyarázat: egy könyvet ábrázoló piktogram; ha a dokumentum ábrát tartalmaz: az ábrákra utaló piktogram.

További adatok: cím, alcím, fordítás esetén az eredeti cím is; szerző vagy szerkesztő (esetleg fordító, munkatárs); tudományterület, tárgynyelv/ tárgynyelvek, tárgyszavak, kiadó, kiadás helye és száma, típusa (nyomtatott vagy elektronikus); sorozat esetén a sorozat címe és száma, ISBN / ISSN / DOI, kép a borítóról, annotáció, megjegyzés, a rekordok száma (amennyiben lehetséges), internetes elérés, a gyűjtő szignója.

A közreműködők és a jelenleg kutatott területek

Az adatbázis szoftverfejlesztője Takács Ákos, az Egyetemi Könyvtár és Tudásközpont informatikusa. A szerkesztők, egyben lektorok Arató Balázs és Muráth Judit. A kutatás jelenlegi szakaszában kutatóink az alábbi szakterületek dokumentumainak adatait gyűjtötték egybe:

- Arató Balázs és Révész Eszter: Európai Unió, kultúra, jogtudomány, államigazgatás, közigazgatás, politika, történelem, hadügy, hadtudomány, vallás, teológia;
- Bérces Edit: sport;
- Czékmán Orsolya: matematika;
- Fogarasi Katalin: orvos- és egészségtudomány, pszichológia, biológia, természetgyógyászat;
- Magay Tamás: szakszótárak 1945-től 1978-ig, valamint útisztótárak;
- Muráth Judit: gazdaság, közgazdaságtudomány, mezőgazdaság, környezetvédelem, könyvészet, könyvtár, nyomdaipar, hadügy, hadtudomány, zene;
- Seidl-Péché Olívia: műszaki tudományok;
- Szamosmenti Marianne: gazdaság, gazdaságtudományok angol–magyar vonatkozásban.

A jelenleg publikált és mindenki számára hozzáférhető adatlapok száma 719, további 30 adatlap vár még kiegészítésre. Néhány szakterületen

különösen nagyszámú szakszótárt és -lexikont adtak ki, erről a *Publikált* kategóriában a 147 gazdasági, közgazdaságtudományi, a 116 orvos- és egészségtudományi, a 108 műszaki tudományok, valamint a 101 zenei adatlap tanúskodik.

Keresés és a találatok böngészése

Az adatbázis elérhetősége: <https://szakszotar.lib.pte.hu>. A keresés kétféleképpen történhet: a) az *Egyszerű keresés* funkciót használva a szótárak adataiban előforduló kifejezésekre kereshet az érdeklődő; b) az *Összetett keresés* funkciót választva három mezőben további szempontok is megadhatók. A *Mező* listából kiválasztható, milyen információ (pl. szerző, szerkesztő, munkatárs, kiadás, helye, éve, hordozó, kötet száma, rekordok száma, rendszerezés típusa, teljes mű terjedelme, szótári rész terjedelme, tárgynyelv, tárgyszó, ISSN, ISBN, DOI etc.) alapján kívánja szűrni a szótárakat. Az *Operátor* mező esetében választhat az *Egyenlő* és *Tartalmazza* lehetőségek között is, majd az *Érték* szövegmezőbe beírhatja a keresett kifejezést, vagy választhat előre meghatározott értékek közül. Ha még pontosabb szűrésre van szükség, akkor az *Új hozzáadása* gombra kattintva további feltételek megadására van lehetőség. Ekkor a rendszer kiszűri és csak azokat a szótárakat mutatja, amelyekre az összes feltétel érvényes. A *Keresés* gombra kattintva indítható el a keresés. Ekkor egyszerre maximum 50 szótár címe jelenik meg abc-rendben. Több találat esetén az érdeklődő navigálhat a találatok oldalai között. Mint már említettük, a szótárakra vonatkozó adatokat piktogramok is segítik, amelyek utalnak arra, hogy a rendszerezés típusa abc-rend vagy tematikus, van-e definíció vagy magyarázat, illetve van-e ábra a szótárban. A szótár címére kattintva megnyitható az annak részletes adatait tartalmazó adatlap.

Kitekintés

A 2019 szeptemberében megnyitott és minden érdeklődő számára hozzáférhetővé vált adatbázis a kutatás első szakaszának eredményeit tartalmazza. A munka tehát folytatódik. Egyrészt tovább keressük és vizsgáljuk a már eddig feltárt szakterületek dokumentumait, miközben ezúttal az 1945 előtt megjelent dokumentumokra koncentrálunk, másrészt kiterjesztjük vizsgálatainkat további, eddig még nem vizsgált szakterületekre. A harmadik célkitűzés pedig a határainkon túl keletkezett, magyarral kapcsolt szakszótárak és -lexikonok adatainak egybegyűjtése. E munkálatok elvégzése után tudunk szakszótárainkról és -lexikonjainkról teljes képet adni.

Hivatkozások

- Bérces, E. (2006): *A sportlexikográfia és -terminológia az új sportágak megjelenésének tükrében*. PTE: Pécs, Phd-értekezés
- BIB 1965–1981 = Rymsza-Zalewska, D. – Siedlecka, I. et al. (eds) (1965–1981): *Bibliographie der Wörterbücher/Bibliography of Dictionaries vom Band 1–9*. Wydawnictwa Naukowo-Techniczne: Warszawa
- Czékmán, O. (2010): *Vizsgálatok a magyar matematikai terminológia tárgykörében*. Pannon Egyetem: Veszprém, Phd-értekezés
- Fata, I. – Muráth, J. (2020): A magyarországi meta-szaklexikográfiai kutatásokról. In: Muráth, J. (szerk.): *Magyar szaklexikográfia. (Lexikográfiai füzetek 10.)* Tinta Könyvkiadó: Budapest. 37–74
- Felber, H. – Schaefer, B. (1999): Typologie der Fachwörterbücher. In: Hoffmann, L. – Kalverkämper, H. – Wiegand, H. E. (Hrsg.) In Verbindung mit Galinski, Ch. – Hüllen, W. (1999): *HSK 14. Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Band 14.2. Walter de Gruyter: Berlin–New York. 1725–1743
- Fogarasi, K. – Zrinyi, A. – Meiszter, E. (2020) A magyar orvosi szaknyelv szaklexikográfiája. In: Muráth, J. (szerk.) (2020): *Magyar szaklexikográfia. (Lexikográfiai füzetek 10.)*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 302–321
- Klein, W. P. (1999): Formen der Fachlexikographie in der vorindustriellen Zeit: eine historische Übersicht. In: Hoffmann, L. – Kalverkämper, H. – Wiegand H. E. (Hrsg.) (1998–1999) *HSK 14. Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 2. Teilband: 1910–1925
- Kovalovszky, M. (1966): Nyelvi elemek stílárís értéke a szótárakban. In: Ország, L. (szerk.): *Szótártani tanulmányok*. Tankönyvkiadó: Budapest. 123–147
- Kovács, Z. (1963): A hazai szláv nyelvű lexikográfia (1945-től, 1962 májusáig). In: *Az Országos Széchényi Könyvtár Évkönyve 1961–62*. OSZK: Budapest. 371–383
- Kovács, Z. (1965): Szláv nyelvű szótárírás Magyarországon a kezdetektől 1945-ig. In: *Az Országos Széchényi Könyvtár évkönyve 1965*. 482–490
- Magay, T. (1966): A magyar szótártani irodalom könyvészete 1945-től 1964-ig. In: Ország, L. (szerk.) (1966): *Szótártani tanulmányok*. Tankönyvkiadó: Budapest. 369–396
- Magay, T. (2003, 2011²): *A magyar szótáriróadalom bibliográfiája. (Lexikográfiai füzetek 1.)* Akadémiai Kiadó: Budapest
- Magay, T. (2015): Szótár, enciklopédia és tipológia. In: Fábíán, Zs. – Szöllősy, É. (szerk.): *Szótár, lexikon, enciklopédia. Kérdések és feladatok. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 172.)* Tinta Könyvkiadó: Budapest. 9–16
- MÉK 2003 = Pusztai, F. (főszerk.) (2003): *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Migliorini, B. (1951): *Che cos' è un vocabolario?* Le Monnier: Firenze
- Muráth, J. (2002 [2003]): *Zweisprachige Fachlexikographie. (PBS 5)*. Universitas. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Muráth, J. (2010): Szaknyelv és lexikográfia. In: Dobos, Cs. (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110..* Miskolci Egyetem–Tinta Könyvkiadó: Miskolc–Budapest. 23–50
- Muráth, J. (2013): Terminológia-dokumentáció nemzetközi együttműködésben. In: Silye, M. (szerk.) (2013): *Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelv oktatásában és kutatásában*. Porta Lingua-2013 SZOKOE: Debrecen. 205–210

- Muráth, J. (szerk.) (2020): *Magyar szaklexikográfia. Lexikográfiai füzetek 10.*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Muráth, J. (2020a): A magyar szaklexikográfia – történeti áttekintés. In: Muráth, J. (szerk.) (2020): *Magyar szaklexikográfia. (Lexikográfiai füzetek 10.)* Tinta Könyvkiadó: Budapest. 9–36
- O. Nagy, G. (1970): Szótártípusok. *Magyar Nyelv.* 66. 135–146
- Országh, L. (szerk.) (1966): *Szótártani tanulmányok.* Tankönyvkiadó: Budapest
- Sági, I. (1922): *A magyar szótárak és nyelvtanok könyvészete. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai, 18.* Magyar Nyelvtudományi Társaság: Budapest
- Seidl-Pécs, O. – Pálkás, M. (2014): Mono-, Bi- and Multilingual Technological Dictionaries in Hungary. In: Muráth, J. (ed.) (2014): *Hungarian Lexicography III. LSP Lexicography.* (Lexikográfiai füzetek 7.) Akadémiai Kiadó: Budapest. 343–379
- Szamosmenti, M. – Csák, É. – Kriston, R. (2014): Wörterbücher des Wirtschaftswesens mit Ungarisch. In Muráth, J. (ed.) (2014): *Hungarian Lexicography III. LSP Lexicography.* Lexikográfiai füzetek 7. Akadémiai Kiadó: Budapest. 381–424
- Wiegand, H. E. (1988): Was eigentlich ist Fachlexikographie? In: Haider-Munske, H. et al. (Hrsg.): *Deutscher Wortschatz. Lexikologische Studien.* Walter de Gruyter: Berlin–New York. 729–790

Internetes források

- Arató, B. – Muráth, J. (szerk.) (2019): *A magyarországi szakszótárak és -lexikonok bibliográfiája.* <https://szakszotar.lib.pte.hu>
- ETO = Veredy, Gy. (szerk.) (1958): *Egyetemes Tizedes Osztályozás. A nemzetközi táblázatok hivatalos magyar kivonata.* Bibliotheca Kiadó: Budapest
<https://mek.oszk.hu/19600/19690/19690.pdf>
- UDC = www.udcc.org

Sturcz Zoltán

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Műszaki Pedagógia Tanszék

Kossuth nyelvismerete és nyelvhasználata

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.15>

A XIX. század első felében a magyar politikai, társadalmi elit és az értelmiség körében természetes jelenség volt a többnyelvűség. Ezt a jellemzőt részben a nemesi vagy polgári családi kör, részben a soknemzetiségű és egyben soknyelvű magyarországi társadalom, részben az iskolarendszer hozta magával. A latin nyelv az iskolarendszer oktatott és egyben oktatási nyelve is volt, de a jogi, a közéleti, a politikai pálya meghatározó nyelveként is működött a birodalomban elvárt német nyelv mellett. Kossuth a reformkor, a forradalom, a szabadságharc nagy alakja szintén egy többnyelvű generáció tagjaként élt, és ezt a többnyelvűséget az emigráció éveiben tovább bővítette. Nyelvhasználata több mint tíz nyelvre és nemcsak a köznyelv világára terjedt ki, hanem a szaknyelv különböző területeit is kiválóan művelte. Ezek közé a területek közé tartoztak a következő szaknyelvi világok: jog, publicisztika, diplomácia, természettudományok bizonyos szakágai. Nagy retorikai teljesítményei mellett az anyanyelv tudatos fejlesztőjeként a nyelvművelés területén is tevékenykedett. Kossuth nyelvismerete több nyelvpedagógiai szempontból is vizsgálható, úgymint: autodidakta nyelvtanulás, természetes elsajátítás, nyelvfejlesztés, a nyelvek ismeretének kölcsönhatása, nyelvpolitika. A téma bemutatása egy nagyobb ívű reformkori oktatástörténeti, nyelvoktatás-történeti kutatómunka része.

Kulcsszavak: nyelvhasználat, nyelvpedagógia, retorika, szaknyelv, többnyelvűség

„A nyelv a nemzet géniuszának tükre.”
Kossuth Lajos

Bevezető gondolatok a témához

A címben, illetve az összefoglalóban kijelölt témához szükségeszerű néhány alapvető vagy felvezető gondolatot tenni. Először is a téma úgymond kétpólusú, amikor egyrészt a nyelvismeret, másrészt a nyelvhasználat kulcsszavakat használjuk a kijelölésben. Ezek sok szempontból egymáshoz közelítő, de ugyanakkor egymástól távolságtartó fogalmak is. A tanulmány során – egymást nem zavarva, inkább kölcsönösen felerősítve – végig jelen lesz ez a sajátos kettősség.

Amikor a reformkor társadalmi, politikai, kulturális elitjének a tagjait vesszük vizsgálat alá, akkor minden esetben arra a megállapításra jutunk,

hogy ennek az elitnek a tagjai függetlenül társadalmi helyzetüktől többnyelvű egyedként vezethetők be bármely elemzésbe, számvetésbe vagy életrajzi megközelítésbe. Ennek a többnyelvűségnek több és egyéneként eltérő vagy éppen összeadódó elemei, forrásai vannak. Első eleme maga az oktatás – akár iskolarendszerű, akár magánjellegű képzésben vett részt valaki. A latin, a görög nyelv, netán más ókori nyelvek, például az arámi a képzés része volt, többnyire kiegészülve a német nyelv, esetleg a francia nyelv tanításával, tanulásával. Az egyértelmű, hogy a hazai oldalról a latin, mint a hivatalos használatú nyelv, a birodalmi létből fakadóan pedig a német nyelv ismerete, tudása természetes elvárásként van jelen. További nyelvismeretre nézve bővítő hatása volt annak a nemzetiségi és egyben soknyelvű összetételnek, ami a tágabb kört, a Habsburg-birodalmat és azon belül a Magyar Királyságot egyaránt jellemezte. Az ebből származó nyelvismereti kör legtöbb esetben nem az iskolai oktatásból, hanem az együttélésből fakadt, és a természetes nyelvvelajátítás valamilyen szintjét képviselte. Harmadszor szólni kell arról is, hogy a kiemelkedő egyéniségek számára a németen kívül az európai nyelvek közül mások is számításba jöhettek, leginkább a francia és az angol, mivel a felemelkedés mintáját látták mindkét kultúrában, gazdaságban, így érdeklődésük a legtermészetesebb módon e nyelvek irányába fordult. Az úgynevezett „reformutazókat” leginkább az angol ragadta meg.

Ha személyes példákat kívánunk felhozni, akkor a felsőbb körökből Széchenyi István vagy Dessewffy Aurél példáját hozhatjuk fel, akik sok nyelven beszéltek. A középnemesi származású világból Kölcsey példája jöhet szóba, aki tizenegy nyelven tudott olvasni, írni és részben beszélni. A feltörekvő reformkori értelmiség és egyben reformutazó körből például kiemelhetjük Erdélyi Jánost, a kor íróját, polihisztorát, aki hét nyelvet vallott magáénak, de szakmai életrajzából tudjuk, hogy svéd, norvég, dán, skót ballada-fordításai során ezekkel a nyelvekkel is valamilyen kapcsolatba kellett kerülnie. Ha a reformkori nyelvhasználók világát vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy az sokféle és sokszintű volt az eredettől és a használati szinttől függően. Ha Kossuth Lajost, mint a reformkori nemzedék legnagyobb alakját vizsgáljuk, akkor választ kell adni vele kapcsolatosan egyrészt a nyelvismeretének, másrészt a nyelvhasználatának kérdéseire. Az általam vizsgált és a különböző időszakokban született Kossuth életrajzok vagy a politikai pályaképek – eltérő mélységben és más-más megközelítésből – mind említést tesznek a politikus nyelvtudásáról, nyelvhasználatáról. Többnyire arra a következtetésre jutnak, hogy Kossuth ebben a tekintetben is „rendkívüli” egyéniség volt (Vajda, 1892; Gracza, 1898; Zarek, 1937; Kosáry, 1946; Koltay-Kastner, 1960; Vas, 1965; Fekete, 1978; Deák, 1983; Pajkossy, 1999; Nording, 2002; Hermann, 2002; Szabad, 2003; Bánhegyi, 2011).

Kossuth nyelvismerete, nyelvhasználata

Ha Kossuth Lajos „nyelvismereti térképét” kívánjuk bemutatni, akkor meglehetősen furcsa, de az igen összefogott módon a császári szervek által ellene kiadott elfogató parancsok sorából szemezgethetünk. Mivel Kossuth ellen élete és pályája során számtalan elfogató parancsot adtak ki, így ezek a nyelvfejlődést, illetve a nyelvtudás-bővülést is dokumentálják. Ezek közül emeljünk ki egyet, amelyik minden valószínűség szerint a teljes nyelvi portrét bemutatja. Ezt a talán legteljesebb és az emigráció éveiben fogalmazott „nyelvi portrét” Móricz Zsigmond is megidézi egy Kossuthot méltató és a Nyugatban megjelenő cikkében. Az elfogató parancsból idézett szöveg így szól: „...*beszél, németül, magyarul, deákul, tótul, franciául, olaszul, zsidóul, görögül, angolul és török nyelven, keveset oroszul.*” (Móricz, 1930:799) Ez a felsorolás tizenegy nyelvet tartalmaz, tegyük mindjárt hozzá, hogy ezeknek valóban teljes birtokában volt, talán az oroszot kivéve, amihez a parancsfogalmazó minősítést is tesz, és a török nyelvhez még hozzáfűzhetjük, hogy a források és az elemzők szerint közepes szinten birtokolta azt (Kakuk, 1967). Továbbá mindehhez még hozzáfűzhetjük, hogy egyrészt a tanulmányai során részben egyéb klasszikus nyelvekkel is meg kellett ismerkednie; másrészt Kossuth emigrációs évei, tevékenysége, levelezése és utazásai során – a felsoroltakon kívül – más élő nyelvekkel is némileg, főleg protokolláris szinten – üdvözlési formák, címek, rangok, továbbá a politikai és a diplomáciai alapfogalmak körében – kontaktusba került. Nyelvpedagógiai szempontból vizsgálva Kossuth nyelvtudását leszögezhetjük, hogy ennek kialakításában a természetes nyelvelsajátítás, az iskolarendszerű képzés és az igen erős önképző, autodidakta jelleg egyaránt jelen van.

Ez a nyelvi halmaz egy élet és pálya termése volt. Ne felejtjük el, hogy Kossuth Lajos hosszú élete és politikai pályája (1802–1894) közel felét, 45 évet, emigrációban töltötte: idegen földön, idegen nyelvi világban, ezzel gyakorlatilag idegen nyelvek használatára kényszerülve. Furcsának neveztem, hogy egy elfogató parancs alapján hivatkozunk Kossuth nyelvismeretére, de az osztrák-német rendőrség és kémiszolgálat úgymond ebben a témában is teljesen képben volt, ellentétben Kossuth korai vagy későbbi életrajzíroival, monográfusaival, akik a nyelvismereti, nyelvhasználati kérdéseket mellékes kérdésként kezelték, mivel döntően a politikai pályára koncentráltak. Erre a megközelítésre jellemző példa egyik első, még 1892-ben írt „élet- és jellemrajzának” fogalmazója, Vajda Emil. Kossuth nyelvtanulásáról, nyelvtudásáról műve első és negyedik fejezetében tesz említést. Röviden és egyben hiányosan elintézve a témát a következőket írja:

„A gimnáziumot Ujhelyen végezte. A jogot Sárospatakon. Külön órákat vett a francia és német nyelvből s meglehetősen ügyességre tett szert a fuvolán.” (Vajda, 1892:19) [...] „És megtanult méltó ráadásképpen olaszul és angolul. És e két világnyelv révén teli marékmal meríthetett már most azon szellemi kincsesházból is, melyhez eddigile egyáltalán nem, vagy német fordításokban lehetett hozzáférköznie. S a Biblia és Homér mellett Dante és Shakespeare eredetiben inspirálják innen fogva, más téren, de hasonlóképpen óriási alkotásokra Kossuthnak ily gigászi társaságban meseszerűleg növekvő, emelkedő nagy szellemét.” (Vajda, 1892:42)

A fenti már-már költői és lelkesedő idézetsorban több nyelvre is, és többfajta utalás is van, de az időrend, a forrás, az elsajátítás mikéntje homályban marad. Ez a megközelítés más életrajz- vagy pályarajz íróknál is előfordul, mivel legtöbbször a politikus személyére koncentráltak, és Kossuth nyelvi teljesítményeiből gyakran és jogosan csak a rendkívüli szónoki teljesítményét emelik ki.

Mielőtt tovább lépünk, foglalkozzunk a nem kevésbé fontos kulcsszóval, a nyelvhasználattal is. Ennek tartalma rendkívül szerteágazó, ha Kossuth nyelvhasználatával kapcsolatosan egy gondolattérképet, illetve szófelhőt kívánunk felrajzolni, akkor igen gazdag és még tovább is tagolható fogalomsort kapunk. Ebbe a fogalomsorba a következő kulcsszavak tartozhatnak bele: anyanyelv, klasszikus nyelvek, idegen nyelvek, szaknyelvek, nemzetiségi nyelvek, nyelvművelés, nyelvújítás, nyelvpolitika, fordítás, nyelvtanulás, retorika, írásművészet, vers, próza, levelezés, szerkesztés, sajtónyelv, stilisztika, publicisztika, emlékiratok. Ez húsz olyan téma, ami mind a nyelvhasználattal kapcsolatos, de ezek közül, mint jeleztük, több is tovább tagolható, így például – csak kettőt kiemelve – a szaknyelvi vagy a nyelvpolitikai kérdéskör. Ezek a kulcsszavak Kossuth nyelvismereti, nyelvhasználati világát tekintve számtalan feltárható témát kínálnak.

Kossuth nyelvfelfogása

Feltehető az a kérdés, hogy ilyen gazdag nyelvismeret és ilyen sokoldalú nyelvhasználati terület birtoklása mennyire takart nyelvi tudatosságot, tudatos nyelvfelfogást. Ha ennek elemeit keressük az életpályán, akkor azt kell mondanunk, hogy Kossuth nyelvfelfogásának bizonyos elemei viszonylag korán kialakultak, majd fokozatosan bővültek és egy rendszerbe szerveződtek: részben ösztönös, részben tapasztalati, részben és egyre inkább erősödő, tudatosan épített módon. Ha rendszert keresünk ebben a nyelvfelfogási filozófiában, akkor a következő rekonstruált elemek sorolhatók fel: 1.) a nyelv munkaeszköz, 2.) a nyelv versenyeszköz, 3.) a nyelv politikai eszköz, 4.) a nyelv a legnagyobb hatású erő, 5.) a beszédmű és

az írásmű egyenlő az alkotással, 6.) a nyelvi és a nem nyelvi kommunikációs elemek együttése rendkívüli kommunikációs erőt képvisel.

Egyszerűen azt is mondhatnánk, hogy Kossuth jól ismerte és tudatosan használta Buffon XVIII. századi híres téziséét, miszerint: „*A stílus maga az ember.*” Minden bizonnyal Buffon akadémiai székfoglalójának a többi téziséét is jól ismerte, de már egy általa felismert, és mai szemmel is modernnek mondható tételt is használt. Ezzel a mondattal arra utalhatunk, hogy a nyelvfelfogás felsorolásában szereplő 6.) pontot Kossuth tudatosan és hatásosan használta. Erre sajátos példákat hozhatunk. Az egyik példa 1848. szeptember 29-éhez, a pákozdi győzelemhez, illetve az azt követő október 8-i országgyűléshez kapcsolódik. Az országgyűlésen Kossuth nagy beszédet tartott, és a beszéd közepette behozta az ülésterembe a pákozdi csatamezőn zsákmányolt zászlókat, részben fegyvereket, mintegy a beszédét alátámasztó háttéranyagot. A másik ilyen – már inkább általánosítható példa –, hogy jellegzetes szónoki eszközeire (hangerő-változtatás, beszédsebesség, szünetkezelés, gesztikuláció), továbbá öltözékére (magyaros öltöny, fekete és tollas kalap, kard), annak ápoltságára, jelképes voltára minden alkalommal ügyelt mind a hazai, mind pedig az emigrációs évekbeli szereplései során. Az írásos kommunikációs munkájából is hozhatunk példát. Az Országgyűlési Tudósítások 220., 1835. február 15-i számában, amelyben Kölcseynek az országgyűlésből való kényszerű és sajnálatos távozásának híréét közléteszi – a dolog súlyosságának megfelelően – a hírt gyászkeretben közli. Mai fogalmaink szerint azt mondhatjuk, hogy a nyelvi és a nem nyelvi kommunikációs eszközöket együttesen és tudatosan hatáskeltő eszközként kezelte, sőt bátor és nagyon mai állítással azt is mondhatnánk: szónoki minőségében valóságos „selfmade man” volt.

Iskolák, helységek, városok, nyelvek

Kossuth nyelvtudásának forrásait neveltetésében és iskoláiban kereshetjük. Köztudott, hogy Monokon született, mivel az édesapa Kossuth László az Andrássy uradalom alkalmazottja, aki egy, az alkalmazójával való vita után Olaszliszkára, az apósa házába költözik, és itt nyit ügyvédi irodát. Kossuth Lajos, ekkor még egyetlen gyermekként, a szülők és a nagyszülők, sőt a helyi pap kedvence, aki megtanítja írni, olvasni, és hat éves korában már a bibliát olvassa. Az apa 1808-ban Sátoraljaújhelyre költözik, a jobb megélhetés reményében most itt nyit ügyvédi irodát. A fiú az elemi iskola után a sátoraljaújhelyi piarista szerzetesi gimnáziumba kerül. Itt kezdi meg a klasszikus nyelvek: a latin és a görög tanulását, mely tárgyakból kiváló előmenetelt tanúsít. Édesapja külön órákat tart neki németből, az édesanya kérésére egy francia emigráns tanítja franciául. Ezek mellett zenét is tanul,

választott hangszer a fuvola. A család anyagi állapota időközben megromlik, mivel az apa a pénzüket egy kereskedőre bízta, de a vagyon egy szerencsétlen üzletben elúszik.

Ekkor a család egyik barátja és egyben jogi ügyfele támogatásával a fiatal Kossuth 1816-ban Eperjesre kerül, ahol a latin tanítási nyelvű gimnáziumban, illetve a jogakadémián folytatja tanulmányait. Latin tanítási nyelvű intézmény, döntően német és részben szlovák nyelvű városi közeg, tehát egy többnyelvű világban találja magát az ifjú. Nem mellesleg emeljük ki, hogy a lelkes ifjak magyar nyelvű könyvtárat, olvasókört és önképzőkört is szerveznek. A magyar nyelvi tudatosság és az anyanyelvi készségek felépítésében ezeknek az éveknek különös jelentősége van. Kossuthot, mint eminens tanulót, egyik fiatal, erősen magyar érzelmű és haladó szellemű tanára – Greguss Mihály – veszi pártfogásába: szállást ad neki, magánoktatásban is részesíti, használhatja a könyvtárat. 1819. július 5-én kapta meg a záró-bizonyítványát, a *Testimonium Scholasticumot*. Ez a latin nyelvű záró-bizonyítvány a Szegedi Tudományegyetem által szerkesztett digitális adattárban, az Arcanumban megtalálható, és az elektronikusan feldolgozott dokumentum tanúsága szerint mindenből kiválóan teljesített, de latinból külön megjegyzést kap: *calculum eminentiae e primis* beírással, ami körülbelül egy ifjúsági „Prima Primiissima” díjjal ér fel. Éppen ezért nem véletlen, hogy a tanévzáró búcsúszónoklatot ő tarthatja. A tanárok által kijelölt téma az „erény”. Egyénisége, fellépése, szónoklata tartalma és előadásmódja lenyűgözi a tanárokat, a városi előljárókat, a teljes közönséget.

Mivel időközben elhatározta, hogy a jogi pályát választja, így Sárospatakra kerül, ahol Kövy Sándor, európai hírű jogprofesszor még a hazai latin nyelvezetű jogot is jórészt magyar nyelven tanítja. (Ne feledjük, hogy Patak rebellis módon már ekkor bevezette a magyar tannyelvű oktatást!) A jogprofesszor nagy jövőt jósol Kossuthnak, de egy összezördülésük során, a hagyomány szerint, az osztály előtt a következő mondattal zárja a párbeszédet: „*Hanem a dominus Kossuthból maximus perturbator, országháborító és lázadó léssen!*” (Gracza, 1893:11; Vas, 1965:I/28-29). Kossuth 1820 nyarán fejezi be jogi tanulmányait, és előbb édesapja mellett gyakornok, majd ebben a minőségében visszakerül Eperjesre, innen két ajánlással Pestre kerül, majd a gyakorlatok után megszerzi ügyvédi oklevélét.

Mielőtt tovább lépnénk, tegyünk néhány fontos kiegészítést a diákévekhez. Három intézményben is tanult: a katolikus sátoraljaújhelyi gimnáziumban, az evangélikus eperjesi kollégiumban és a református sárospataki akadémián. Megélt és megismert három eltérő vallási közeget, tisztelve mindhármát, és megőrizve a saját evangélikus világát. Talán ez a neveltetés adta, hogy közéleti és politikai pályáján minden felekezeti ügyet toleránsan és megértően kezelte. Az eltérő hitéleti kultúra ellenére a három

intézményt erősen összekötötte a latin nyelv, mint oktatott és egyben oktatási nyelv, illetve a választott pálya, a jog nyelve. Latin nyelvi eredményeiről fentebb írtunk, de egyértelműen elmondhatjuk, hogy egy ilyen mélységű latinság – hozzá kapcsolva a görög nyelvi ismereteket is – számára mintegy propedeutikai, nyelvpedagógiai, rendszertani alapját adhatta a további nyelvek sikeres tanulásának, különösen úgy, hogy mind a grammatikai, mind pedig a retorikai osztályokat nagy érdeklődéssel és kiemelt minősítésekkel végezte.

Utaltunk rá, hogy Eperjes többnyelvű közeg volt, ennek része volt a szlovák nyelv is. Szlovák nyelvismeretét a nyári rokoni látogatások során is gyakorolhatta, bővíthette, mivel nagybátyja, Kossuth György Túróc megyei birtokán, az akkori Kossuton, későbbi nevén Nemeskosúton, mai hivatalos szlovák nevén Kosutyban élt. Valamikor ez volt a köznemesi család ősi birtoka. Itt igazi szlovák közegben találta magát a fiatal Kossuth, annál is inkább mivel a nagybácsi nemcsak korszerűen tevékenykedő földbirtokos, hanem a szlovák kulturális és politikai élet, a szlovák mozgalmak aktív, kiemelkedő és megbecsült alakja is volt. Később nem nézte jó szemmel a fiatal politikus fellépését és még inkább nem a forradalom majd a szabadságharc alatti tevékenységét. A legendák vagy némely rossz nyelvek szerint ekkortájt egyszer azt nyilatkozta Kossuthról, hogy: *„Jobb lett volna, hogy nyaralásai alatt inkább belefúladt volna a kerti tóba.”* Egyszer valóban beleesett a vízbe, úgy kellett kimenteni! Kosáry Domokos, Kossuth egyik életrajzírója tényként számol be erről az esetről és a későbbi rokoni megjegyzésről (Kosáry, 2002:27).

A fejezet címének az „Iskolák, helységek, városok, nyelvek” címet adtuk. Ez a helységek, városok sorozat folytatható, hiszen számtalan olyan hazai és hazán kívüli helységnév, városnév kerülhet be ebbe a sorozatba, amelyek Kossuth nyelvismerete, de főleg nyelvhasználata és ezzel együtt politikai tevékenysége szempontjából kiemelhetőek. Így megkerülhetetlenek a következők: Pest – Buda, Pozsony, Bécs, Kütahya (Törökország), London, New York, Torino (Turin), de ezek mellett még számos más helyet is felsorolhatnánk, ahol Kossuth emlékezetes nyelvi és szónoki teljesítményt nyújtott, beleértve a magyar nyelvű és az idegen nyelvű szerepléseket. Gondoljunk a hazai toborzó körútjára vagy a sok várost érintő amerikai és az angliai szerepléseire. Ezekről a későbbiekben ejtünk szót.

Egy nem mellékes kitérőt, illetve egy „városnak a kiemelését” azért már itt tegyük meg, ami nyelvi szempontból érdekes. 1831-ben a birodalom északkeleti térségében kiütött a kolerajárvány. Ez súlyosan érintette Zemplén megyét is, sőt magát a székhelyet, Sátoraljaújhelyt is: igazából nem maga a kolera, hanem a jobbágyok között kitört ún. koleralázadás. A felkelő lázadók a várost közvetlenül fenyegették. Ebben a helyzetben az ott ügyvédi

gyakorlatot folytató Kossuth, mint kinevezett kolerabiztos szervezte a város védelmét, és vállalta, hogy tárgyal a lázadókkal. Igazából nem tárgyalás lett, hanem Kossuth meglepő módon és nagy bátorsággal kiállt a dühös lázadók elé, és szónoki, meggyőző beszédet tartott – két nyelven: magyarul és szlovákul –, olyan hatást elérve, hogy a lázadók eltávoztak, a város és polgárai sértetlenek maradtak (Vas, 1965: I/48).

Három város – öt nyelv

Hazai nézőpontból a már politikai, közéleti pályán mozgó Kossuth szempontjából a legmeghatározóbb három város Pest – Buda, Pozsony (Pressburg) és Bécs (Wien). Ezekben a városokban a valóban sikeres politikai és közéleti szereplőknek több nyelven kellett működniük, ha leltárba vesszük ezeket, akkor a sor: német, latin (a politika, a hivatali élet nyelvei), francia (a társasági, diplomáciai nyelv), magyar (az ellenzék félhivatalos nyelve és mindennapi nyelve), szlovák (a mindennapok, a városi élet, de időnként a politikustársak nyelve – főleg Pozsonyban). Ezek használatára főleg a pozsonyi lét során állandóan és felváltva szüksége volt az ifjú politikusnak, aki a felsorolt nyelveket egyaránt biztonsággal és sikerrel használta, vegyes nyelvű társaságban könnyedén váltani tudott egyik nyelvről a másikra.

Ezekhez a városokhoz köthető különböző nyelvi teljesítmények sorából most emeljük ki a bécsi politikai fellépéseket. Ezek sorában különösen számon tarthatóak azok a szónoklatok, amelyeket a bécsi forradalom napjaiban Bécs népéhez intézett, és amelyekről mind a magyar, mind pedig osztrák hallgatóság, illetve a későbbi elemzők egyaránt elismerően nyilatkoztak. 1848. március 15-én a magyar küldöttség vezéregyéniségeként – a hivatalos tárgyalásokon túl – több utcai szónoklatot is tartott. Gracza György Kossuth egyik első életrajzírója így idézi fel ezeket:

„A deputáció másnap márczius 15-én hajózott Pozsonyból Bécsbe, ahol a lakosság által határtalan lelkesedéssel fogadtatott. A tüntetések központja természetesen Kossuth volt, a ki több gyűjtő beszédet tartott, bebizonyítván, hogy a német nyelvű szónoklásnak is mestere.” (Gracza, 1893:57)

Nyelvtanulás, nyelvészkedés törökföldön

A szabadságharc bukása után Kossuth és számtalan társa törökföldre menekült, számukra megkezdődtek az emigráció évei, kinek hosszabb, kinek rövidebb ideig. Kossuth számára az emigráció 1849 augusztusában kezdődött, és 45 éven át, élete végéig 1894-ig tartott. Kossuth Törökországban több mint két esztendőt töltött. A száműzetést Vidinben kezdte, majd hamarosan Sumenben folytatta, ahová a járvány elől és az

osztrák kémek és bérgyilkosok elől menekítették. Rövid időt Konstantinápolyban is töltött, majd részben védelme miatt, részben a diplomáciai bonyodalmak elkerülése végett Törökország belső területére, Kütahyába telepítették legszűkebb környezetével együtt.

Kossuth már a vidini táborban töltött napok során felismerte, hogy minimális nyelvtudás nélkül sem ő, sem pedig az emigráció tagjai nem boldogulnak a számukra ismeretlen kultúrában és nyelvi világban. Segítségként és szükségmegoldásként rövid idő alatt elkészített egy szöszedetet, ami részben tintával, részben ceruzával írva 147 tételt, a mindennapokhoz szükséges, latin betűkkel rögzített török szavakat tartalmazott. Aztán a nyelvész munkát Sumenben, illetve további útján folytatta. Ennek két nagyobb munka lett az eredménye. Az egyik a „*Magyar – Francia – Angol – Török legszükségesebb kézi szótárka*”, ami egy négynyelvű és tematikus anyag, erősen kibővítve a fentebb említett korábbi szótári munkáját már 274 török szót tartalmaz. Ez is latin betűs átírással és fonetikus közli a török szavakat, különlegessége, hogy a török szavak magyar, francia és angol (!) megfelelőit egyaránt megadja. Ezt részben soknyelvű nyelvgyakorlásnak is szánta, de még inkább azon praktikus megfontolásból készítette ebben a formában a szótárát, mert az emigráció tagjai közül többen nem tudtak magyarul, így például a lengyel származású követői, akik franciául beszéltek, nyilvánvalóan németül is, de érthető érzelmi okokból német megfelelőket nem alkalmazott a szerző. A Kütahyában töltött hosszú hónapok alatt Kossuth tollából megszületett egy „*Török Nyelvtan*”. A mű körülményeiről annyi tudható, hogy Kossuth saját török nyelvi ismeretei mellett felhasználhatta Orosdi Adolf iszlám hitre áttért és török nyelvtanárba fordult honvédtiszt török nyelvi előadásairól szóló saját feljegyzéseit, jegyzeteit. Orosdival kevés időt töltött együtt, ezért sokan úgy vélik, hogy mint forrásnak kevés köze lehet Kossuth munkájához. Annál is inkább ez a vélemény lehet a mértékadó, mivel Kossuth a Kütahyában töltött hónapok alatt már meglehetősen jól beszélt törökül, nyelvtudása fejlesztésére felhasználhatta török tolmácsát és a török személyzetét. Egy biztos: László Károly Kossuth egyik törökországi titkára készített egy *másolatot* a munkából, amelynek címlapján Orosdi és Kossuth neve is szerepel. A munka 48 oldalas és 104 paragrafust tartalmaz, a paradigmasorok leírásánál már használja az arab írást, mint a török nyelv akkori írásmódját. Itt a magyar megfelelőkön kívül francia és már német megfelelők is megjelennek. Ezzel a művel is emigránstársai gyorsabb nyelvtanulását, ezzel beilleszkedését próbálta segíteni.

Kakuk Zsuzsa turkológus professzor – aki egész könyvet szentelt a témának (Kakuk, 1967) – a kutatói életpályáját bemutató nyelvészportréban,

illetve interjúban a következőket vallja Kossuth törökföldi, szavaival élve „rendkívüli” nyelvészeti munkáiról:

„Kossuth emigrációjának kevésbé ismert szakasza a Törökországban eltöltött két esztendő (1849. aug. 17. – 1851. szept. 10.). Még a szakemberek is alig tudnak arról, hogy emigrációs életének ebben a legnehezebb korszakában megtanult törökül, és több török nyelvre vonatkozó munkát készített. Korábban úgy tudtuk, hogy a nyelvtannak csak Kossuth hűséges titkárának, László Károlynak a másolata maradt fenn. Az Országos Levéltárban azonban most az eredeti Kossuth kéziratot is megtaláltuk. Ez egy nagyalakú vonalas füzet, amit Kossuth nyelvtanulás közben szerkesztett azzal a céllal, hogy saját maga és emigráns társai török nyelv tanulását megkönnyítse. [...] Mégis ki kell emelnünk Kossuthnak – aki különben is rendkívüli nyelvérzékkel rendelkezett – ugyancsak rendkívüli szervező, rendszerező és szerkesztői készségét.” (Bolla, 2008:9)

El kell mondani, hogy a fentebb bemutatott három munka a Magyar Nemzeti Levéltár birtokában van. A művekből néhány szemelvényként kiemelt mutatóanyag oldal az interneten elérhető, ha valaki beírja a „*Tanuljon törökül Kossuthtal!*” keresőmondatot, illetve a következő forráshelyet (http://mnl.gov.hu/ol/hirek/tanuljon_torokul_kossuthtal). Ezek jól szemléltetik a művek jellegét, szerkezetét. A szemelvények némi túlzással arról győznek meg bennünket, hogy nagyon praktikus, egyben látványos és korai „alkalmazott nyelvészeti” munkákkal találkozunk. Sőt a képsorok arról is tanúskodnak, hogy az alkotás közben nemcsak az arab, hanem a héber írással is megismerkedett a szerző.

Angol nyelvű varázslat

Kossuth angol nyelvtudásával kapcsolatosan a bibliográfiában felsorolt életrajzírók és a politikai pályát elemzők is meglehetősen eltérő módon nyilatkoznak azzal kapcsolatban, hogy nyelvtudása mikor és hogyan alakult ki. Abban viszont egyetértenek, hogy nyelvtudása rendkívüli volt, és ennek bizonyítékát angliai és amerikai sikeres fellépéseiben, politikai szónoklataiban, angol nyelvű újságcikkeiben látják. A Kossuth-szakirodalom többsége a budai börtönövekre datálja angol nyelvtudásának megszerzését. Ez így nem pontos, mivel a történelmi kutatások és a különböző életrajzi források alapján az a kép bontakozik ki, hogy Kossuth angol nyelvtudása több szakaszban és folyamatosan formálódott, és valóban egyre kifinomultabbá vált. Hermann Róbert és Frank Tibor történészek kutatásaiból tudható, hogy Kossuth már pesti joggyakornoksága alatt tanult angolul, sőt egy viszonylag jó szintre is eljuthatott, mivel a *Times* némely cikkeiből fordításokat készített (Frank, 2002, 2018; Hermann, 2002).

Az valóban igaz, hogy legmélyebben, legalaposabban és legtöbbet budai börtönövei (1837-1840) alatt foglalkozott az angol nyelvvel és az angol

irodalommal. Kossuthot 1837. május 5-én letartóztatják, és hűtlenségi pert indítanak ellene. Valójában a kreált hűtlenségi per mögött más indíték állt. Kossuth már az 1832–36-os reformországgyűlés során feltűnést keltett sajátos – a cenzúrát kikerülő – módszerével, hogy kéziratossá és levélformában szerkesztette, másoltatta és terjesztette az *Országgyűlési Tudósítások* című, kéziratossá közlőnyt, mai szóhasználattal élve „szamizdatát”. A császári kancellária különböző politikai és jogi mesterkedései, támadásai ellenére sem sikerült megakadályozni a kézirat működését, terjesztését, így az valójában a reformellenzék fórumává vált.

Az országgyűlés befejeztével Kossuth új fórumot alapított a Törvényhatósági Tudósítások címen, ami mindenben követte a korábbi Országgyűlési Tudósítások technikáját. Ismét megindultak a különböző praktikák a betiltásra, de nem vezettek eredményre, így az ügyet Kossuth börtönbe zárásával és perbe fogásával kívánták megoldani. Kossuthot 1837. május 5-e éjszakáján elfogják, és a perek során négy év börtönre ítélik, ebből három letöltött, majd az ellenzék tiltakozására – Deák Ferenc sikeres jogi fellépésére – 1840. május 10.-én szabadul. Börtöne a budai várban a Táncsics Mihály utcai épületben volt, ahol ma emléktábla jelzi raboskodásának éveit. Kossuth számára a börtönök nem teltek tétlenül, egyrészt jogászként önmaga védelmével foglalkozott, másrészt sokkal több időt töltött ismeretei, tudása, többek közt nyelvtudása fejlesztésével. Így alakulhattak a börtönök valószínűleg börtöniskolává. Ezekben az években rengeteget olvasott: történelmet, társadalomtudományokat, közgazdaságtant, főleg idegen nyelveken. Hermann Róbert így összegzi börtönbeli tevékenységét.

„Nem sokkal elfogatása után már könyveket kér édesanyjától, s igyekezett fenntartani kapcsolatát a külvilággal. Tökéletessé tette nyelvtudását, és sokoldalú érdeklődésének megfelelően tucatnyi elfoglaltságot talált magának. Lefordította és átdolgozta Samuel Wilderspin német nyelven megjelent munkáját a kiseddóvásról, s belekezdett Shakespeare Machbetjének fordításába is. Féltucatnyi magyar és német lapból tájékozódott, s olvasmányai között James Fennimore Cooper regényei ugyanúgy megtalálhatók, mint Victor Hugo, Dumas, Lamartine, Chateaubriand munkái. A hazai szerzők közül Kölcsey és Jósika írásai és az Eötvös József által szerkesztett Árvízkönyv voltak olvasmányai. Irodalmi munkásságának kiemelkedő darabjai azok a levelei, amelyeket a börtönből a szüleinek írt. Ezek némelyike egész értekezés...” (Hermann, 2002:21)

A fenti idézetből, illetve annak szerzőket, műveket felsoroló soraiból kiviláglik, hogy Kossuth a börtönben többnyelvű tevékenységet végzett: német, francia, angol és tegyük hozzá magyar nyelvű olvasmányokkal foglalta le magát. A fentebb felsorolt, a börtönben olvasott művek sora csak példasor, ez a lista tovább bővíthető, főleg további angol és amerikai írók műveivel. Más forrásokból tudjuk – főleg H. Haraszi Éva: *Kossuth-láz Angliában* című művéből –, hogy a börtönök egyik legfontosabb tevékenysége angol nyelvismeretének kicsiszolása, fejlesztése volt. Valóban

nekiállt Shakespeare-t olvasni, majd fordítani. A *Machbet* első fejezetével több, mint fél évet dolgozott, nemcsak a fordításba belemerülve, hanem a nyelvi teljesség meghódítását célul tűzve. A börtönévei alatt Shakespeare-től memoritereket is megtanult, amelyeket később angliai és amerikai útján – hallgatóságát meglepve és elvarázsolva – sikerrel beépített beszédeibe (Zarek, 1937; H. Haraszti, 2003). A fordítási kísérlettel kapcsolatban Frank Tibor egyik tanulmányában egy igen figyelemre méltó irodalomtörténeti és fordítástörténeti tényre hívja fel a figyelmet: „*Ezzel Kossuth megnyitotta a 19. századi Shakespeare-fordítások sorát.*” (Frank, 2002:870).

A börtönévekkel, illetve a börtön-nyelviskolával kapcsolatosan és a későbbi angliai sikerekkel összefüggésben még egy elfogulatlan szerző véleményét is idézhetjük. Otto Zarek, Kossuth egyik életrajzírója, aki művét német nyelven írta. Kicsit best sellerbe hajló történelmi regényét több nyelvre, így angolra, magyarra is lefordították, és műve számtalan kiadásban jelent meg. Az angol nyelvű kiadásból idézünk H. Haraszti Évának a fordításában:

„És Kossuth csakugyan megtanul angolul. E két évben oly tökéletesen úrrá válik a nyelven, hogy tíz évvel később, mint szónok, Southampton népét és Londonban az alsóház tagjait magával ragadhatja. Olvassa az angol nemzetgazdákat. Meghozatja Richard Cobden legújabb művét, melyről véletlenül hallott, mert Cobden megküldte ezt a könyvét barátságos ajánlással Széchenyinek.” (Zarek, 1937; idézi: H. Haraszti, 2003:150)

Angol nyelvtanulásának harmadik korszaka a törökföldi emigráció éveire esik, ahol és amikor már azt tervezte, hogy a magyar szabadság ügye érdekében a nyugati hatalmakhoz, főleg Angliához fordul. Angol nyelvtudását igyekszik tudatosan fenntartani és fejleszteni. Ennek egyik sajátos példája a fentebb már bemutatott négy nyelvű szótára, amelyben az angol megfelelők is helyet kaptak. Nyilvánvaló, hogy szándékai és ügyei érdekében már tájékozódott, levelezést is folytatott: természetesen angolul.

A törökföldi emigráció kalandos, mondhatni romantikus módon ér véget. Az Egyesült Államok a magyar ügy, a szabadság gondolat és Kossuth iránti szimpátiából meghívja őt Amerikába, sőt érte küldi a Mississippi nevű hadihajót. Kossuth félig illegális módon jut el a hajóig, és megindul a Földközi-tengeri utazás. Kossuth terve, hogy megszabadulván a félig-meddig száműzetésnek számító kütahyai világ után és minden amerikai szívélyesség ellenére először Angliába szeretne eljutni. Így a hajó parancsnokával némi vitába keveredve Marseille-ben szeretne partra szállni, és a leggyorsabb – egyben legrövidebb – szárazföldi úton, majd a csatornán átkelve eljutni Angliába. Ez a terve nem sikerül, mivel a francia hatóságok nem engedélyezik az „átjárást”. Így Gibraltáron száll ki, bevárva a következő angol postahajót, azzal utazik családotul Angliába. 1851 őszén, október 23-

án száll ki Southampton kikötőjében, és hat hetet, egészen pontosan 42 napot tölt először Angliában. Rövid időn belül 300 meghívást kap, volt olyan nap, amikor hét fellépést, beszédet tartott (Zarek, 1937; H. Haraszti, 2003:155). Hatheti tartózkodás után elindul Amerikába. Majd amerikai útja után ismét visszatér Angliába, és megszakítás nélkül, 1852–1857 között, mintegy öt évet, majd kisebb megszakításokkal 1858–1860 között újabb két évet tölt el Londonban, folytatja előadói körútjait, és közben angol újságokba ír.

Előadásaival valóban elvarázsolja közönségét mind nyelvi értelemben, mind szónoki minőségében, mind pedig mondanivalójával. Igen találó H. Haraszti Éva könyvének kulcsszava a „Kossuth-láz”, ez jellemzi közönségét, főleg az első két angliai korszakát. Ennek a szimpátiának a legékesebb megnyilvánulása az a neki szánt ajándék, amit az angol szegényebb rétegek penny-gyűjtéséből készítettek számára. Ez nem más, mint Shakespeare szülőházának nagyméretű, intarziás makettje, benne egy teljes Shakespeare-kiadással. Ez ma is látható az Országos Széchényi Könyvtár előterében, a Shakespeare-ház előtt egy kinyitott Shakespeare kötet, amelynek ajánló és bejegyzési szövege 1851-re dátumozott. Kossuth első angliai tartózkodásával, illetve ottani fellépéseivel kapcsolatosan ismét Hermann Róbert történész szavait idézhetjük:

„Kossuth november 20-áig maradt a szigetországban, s útja egyértelműen diadalmenet volt. Shakespeare munkáin csiszolt angol nyelvi szónoklataival megnyerte a legszélesebb tömegek támogatását, s még a vele nem igazán rokonszenvező újságok is elismerték kiváló szónoki képességeit.” (Hermann, 2002: 94)

De a magyar méltatón kívül hívjuk tanúként az angol sajtó képviselőit is, annak bizonyosságául, hogy mi adta Kossuth igazi sikerét. H. Haraszti Éva művének szöveggyűjtemény része több angol sajtóvéleményt, illetve sajtószemelvényt közöl. Az ő fordításában a *The Reasoner* 1854-es számából idézünk:

„Az ő hivatása a szónoké. Az, hogy nyelvünket mesterien kezeli, kevésbé kimagasló, mint megértése nemzeti érzelmeink iránt. Egy ember sem képes úgy megvilágítani a külpolitikát, mint ő. Nemcsak a tények feltárása az érdeme: szónoklataiban bőségesek a definíciók, az aforizmák, az elvek. Sheffieldi nagy esti beszéde inkább Démoszthenész szónoklatához hasonlítható, mint bármely általunk ismert modern beszédhez. [...] De e nagy magyar utóbbi szónoklatai példa nélkül álló retorikai győzelmek. Kossuth nemcsak az angol nyelv és kifejezések, és gondolatársítás mestere, hanem az angol gondolkodásé is. A nemzet szívét a nemzeti megértésre hivatkozva próbálja megnyerni. Választékos, virágos és eszmei, ahogyan azt nagyon jól tudja.” (H. Haraszti, 2003:70)

Kossuth 1851 késő őszen Southamptonban ismét hajóra száll, és a Humboldt nevű gőzös fedélzetén elindul Amerikába, ahová december 4-én érkezik meg, és New York kikötőjében 31 díszlövés fogadja (a 31 díszlövés az akkori 31 tagállam tiszteletét fejezte ki). Amerikai körútja 1852. július 14-éig tart, ekkor indul vissza Angliába. Amerikai körútja során hetven városban lép fel, és ötszáz beszédet tart angolul, néhány helyen pedig, ahol német betelepülők adták a többséget német nyelven is szónokol. Körútjának célja döntően szimpátiakeltés volt a magyar szabadság ügye mellett, továbbá pénzügyi alap gyűjtése a szabadságharc esetleges újraindításához. Kossuth amerikai útjával kapcsolatban Balassa József, a magyar nyelvészet nagy alakja 1931-ben írt, „*Kossuth Amerikában 1851–1852*” című könyvében külön fejezetet szentel Kossuth nyelvi teljesítményének, angolságának, és felkutatja a korabeli amerikai véleményeket, amelyeket így idéz fel, illetve összegez: „*Angol beszéde tiszta és világos, kissé akcentussal, de néha észre sem vehető. [...] Gesztusai bámulatosak és kifejezők.*” (Balassa, 1931:37). A Balassa műről a Nyugatban Sárközy György írt bemutató elemzést, egyben az „amerikás” Kossuth képet tovább árnyaló gondolatokat is közzé tett (Sárközy, 1932).

Balassa feltárta Kossuth amerikai útjának teljes történetét, és műve az amerikai Kossuth-kultusz leírása is. Felsorolja, hogy Kossuth emlékét mennyi minden ápolja, nevét és alakját megye, város, utcák, szobrok őrzik Amerika-szerte. Maga Balassa 1928-ban az ún. „négy százak” magyar küldöttségével együtt utazott New York-ba a Kossuth szobor, pontosabban a Kossuth kompozíció felavatására. A három alakos szobrot Manhattanben, a River Side és a 113. utca találkozásán állították fel. Ehhez, illetve az amerikai Kossuth-kultuszhoz még hozzátehetünk két későbbi és kiemelhető dolgot. 1957-ben *Champion of Liberty – A Szabadság Bajnoka* – felirattal bélyegsorozatot indított az USA. Kossuth képével egy 4 és egy 8 centes bélyeget bocsátottak közre. (A sorozat szereplői között található Bem és Garibaldi is.) 1990. március 15-én pedig a Capitoleum Freedom Foyer részén felavatták Kossuth mellszobrát, a következő felirattal: *Kossuth 1802–1894, a magyar demokrácia atyja, magyar államférfi, szabadságharcos*. (Négy külföldi személyiség szobra található itt, Kossuthén kívül még Churchill, Wallenberg és Vacláv Hável szobra tekinthető meg. Kossuth harmadik volt a sorban.)

Akárcsak az angliai szónoklataiból, az amerikai szónoklatok sorából is kiemelhető egy különleges beszéd. Ohio állam fővárosában, Columbusban a Törvényhozás Házában 1852 februárjában tartott beszédének – már szállóigeként emlegetett – a főgondolata: „*Korunk szelleme demokratikus. Mindent a népért és mindent a néppel. Semmit a népről a nép nélkül. Ez a demokrácia.*” Egyik nagy angol méltatója, Holyoake Kossuthról, annak

szónoki munkásságáról írott egyik tanulmányában idézi, és az életmű egyik fő eszmei mondanivalójaként értékeli ezt az aforizmát (Holyoake, 1893:II./258). Ehhez a nyelvészetileg és politikailag tökéletesre csiszolt aforizmatikus gondolathoz és a beszédhez még egy megjegyzést hozzáfűzhetünk, miszerint egyes elemzők szerint Abraham Lincoln híres 1863-as gettysburgi beszédének zárógondolatai Kossuth e gondolatainak alapultak. Egy biztos, 1852-ben Lincoln a sajtóforrások, a kézirat és az elmondások alapján is ismerhette az ohioi Törvényhozás Házában elmondott beszédet (Dénes, 2002:64). A beszéd mind tartalmában, mind pedig előadásmódjában valóban nagy hatású és különleges lehetett, mivel László Károlynak, Kossuth vele utazó akkori titkárának naplófeljegyzése így fogalmaz: „...*a columbusiak azt mondták, hogy Amerikában tartott beszédei között ez volt a legszebb; az való, hogy határozatilag megkérték Kossuthot, hogy azt, saját kezével írva, ajándékozza számukra, örök emlékül.*” (László, 1887:181) A beszéd teljes angol nyelvű szövege az Országos Széchényi Könyvtár gyűjteményében megtalálható. Annak magyar nyelvű szövege ma már olvasható, Pajkossy Kossuth könyvében közli a teljes fordítást (Pajkossy, 1999:116-121).

A szaknyelvhasználó

Kossuth nyelvhasználatának elemzése során megkerülhetetlen, hogy röviden vizsgáljuk meg azt a kérdést, hogy nyelvhasználata milyen viszonyban volt a szaknyelvhasználattal. Bár a korabeli hazai nyelvészeti megközelítések a szaknyelv fogalmával nemigen foglalkoztak, mégis kiindulva Kossuth nyelvismeretének gazdagságából, nyelvhasználatának sokszínűségéből, továbbá a hosszú életpálya sokoldalúságából, legalább azokat a területeket számba kell venni, amelyek mai fogalmaink és a mai nyelvmegközelítési módszerek szerint szaknyelvi területeknek minősíthetők. Retrospektív módon a következő szaknyelvi területek vehetők számításba: retorika, publicisztika, politika, jog, diplomácia, protokoll, közgazdaság, természettudomány, hadtudomány.

Megint csak a gazdag nyelvismeretből és hosszú életpályából következik – egyben a nyelvészeti vizsgálatok, a kutatások bonyolultságát adhatja –, hogy a szaknyelvi területeken is a többnyelvűség keretében vagy korpuszaiban kell vizsgálni Kossuth szaknyelvhasználatát. Ezen vizsgálatok az eddigi szakirodalmat és elemzéseket számba véve igazából két területen számottevőek: a retorika és a publicisztika területén, pedig mint a fenti felsorolás mutatja Kossuth szaknyelvi korpuszai igen sokirányúak és nagy terjedelműek, és a szaknyelvtörténeti, valamint az összevető nyelvészeti kutatások szempontjából igen sok feltárássra érdemes területet kínálnak.

A többnyelvű fordító

Kossuth életében, illetve munkásságában megkerülhetetlen tétel a fordítói tevékenysége. Fordítói munkái alatt egyrészt szépirodalmi fordításokat, de inkább töredékeket érthetünk, másrészt jóval nagyobb az a tevékenység, amit egyértelműen szakfordítói munkaként könyvelhetünk el. Az első körbe tartozónak tekinthetjük ifjúkori iskolai latin fordításait, illetve a börtönben töltött évek alatti Shakespeare fordításait angolról. Továbbá meg kell említeni, hogy magán- és politikai levelezése és egyéb írásai során gyakran megesett, hogy valamilyen műből, szakmunkából, de főleg a sajtóból saját fordításban kisebb-nagyobb idézeteket szőtt bele szövegezésébe.

Az a tevékenység, amit egyértelműen szakfordításként vagy inkább szakszöveg-fordításként tarthatunk számon, hatalmas anyagot ölel fel és gyakran több nyelvről több nyelvre történő fordítást jelent, főleg jogi, közgazdasági, politikai, diplomáciai, publicisztikai szövegek között mozgott. Sok kötetre rúgó emlékiratai szép példatárát mutatják annak, hogy milyen módon mozgott a nyelvek és az eltérő szövegtípusok világában. Rendre megesett, hogy főleg emigrációs éveiben saját anyagát: felhívásait, politikai szövegeit, cikkeit stb. a magyar nyelvű vagy idegen nyelvű megfogalmazás után német, angol, francia, olasz, latin nyelvre vagy nyelvről egyaránt és egyszerre le kellett fordítania a politikai, a diplomáciai partnerek, a közlési fórumok számára. Mindez nem okozott nehézséget számára, mivel nyelvismerete gazdag és mély volt, az emigráció éveiben pedig a többnyelvű lét, az európai sajtóban és a politikai, társadalomtudományi művekben való jártasság, tájékozódás és a folytonos olvasás természetes és többnyelvű életformává vált számára. Ennek a sokirányú és hatalmas fordítói munkának a legnagyobb tárháza az „*Irataim az emigrációból*” címmel közreadott háromkötetes nagy műve. A szövegek alatt rendre ott található a megjegyzés: németből, franciából, angoltól, olaszból stb. Érdekessége ennek a munkának, hogy a lábjegyzetek magyarázatként, kiegészítésként gyakran hosszú fordítás-részleteket tartalmaznak a témát érintő szakmunkákból, sajtóforrásokból. Szintén ugyanitt nem magyar nyelvű szerzők műveiből gyakran idéz irodalmi részleteket, és műfordítói ihletettséggel megadja az oda illő idézet saját maga által készített magyar fordítását is, így például – többek között – Byron nagy szabadságverseinek rövid részleteit.

Kossuth már fiatalon és tudatosan: úgymond szakfordítói „praxist” szerzett, ezekből idézünk fel most néhány példát. Korábban utaltunk rá, hogy pesti ügyvédgyakornoki évei alatt angolul tanult, és a Times cikkeinek fordításával próbálkozott. 1831-ben a lengyel szabadságharc idején lefordította az 1831. január 22-én a lengyel parlament által kiadott többoldalas manifesztumot, majd a február 12-ével keltezett, igen hosszú

Malachowski beszédet, mint a kor és a szabadságeszme két jelentős dokumentumát, sőt június 23-án a Zemplén megyei közgyűlésen – a fordítási részletek felhasználásával – szimpátiabeszédet tartott a lengyelek szabadságharca mellett. A fordítás alapját ún. relézett szöveg alkothatta, feltevések szerint német vagy francia forrást használhatott. (A szövegek olvashatók: [www. Arcanum: Kossuth fordítása a lengyel országgyűlés... / Kossuth Malachowski gróf lengyel külügyminiszter beszéde...](http://www.arcanum.hu))

Budai bebörtönzése során, 1837. november-december folyamán németből lefordította Samuel Wilderspin angol pedagógiai szakíró művét a kisdédóvásról, ami úgymond szakterületi szakfordításként, pedagógiai szakszöveggként tartható számon. Ennek a fordításnak az érdekessége, hogy az angol szerző művét (*Infant Education or Remarks on the Importance Educating the Infant Poor*, London, 1823) egy német szerző, Josef Wertheimer 1828-ban készült német nyelvű fordításából tette át magyar nyelvre. A több mint 300 oldalas fordítást a Kisdédóvó Intézeteket Terjesztő Egyesület megbízásából vállalta fel, feltehetően még a bebörtönzése előtt. Munkájának címe: *A kora nevelésről és kisdédóvó intézetekről*, amit némi, a magyar viszonyokra adaptált kiegészítésekkel is ellátott. A fordítás a reformkorban sem egészében, sem részleteiben nem jelent meg, vagy legalábbis eddig nem tudunk róla. A mű kézírata a XX. század közepén került elő, és ma már a teljes szöveg olvasható elektronikus formában (www.arcanum.hu: Kossuth Samuel Wilderspin A korai nevelésről és kisdédóvó intézetekről című munkájáról készült fordítása.).

Említésre méltó még, hogy törökországi tartózkodása alatt különböző nyelvű hadtörténeti munkákat olvasott, és minden bizonnyal ezekből saját munkáihoz alapként szakfordítási részleteket készített, mivel tizennyolc füzetnyi kisebb, saját hadászati, hadtörténeti munkát írt meg.

Kossuth tárgyalásai, levelezése, művei kapcsán valóságos poliglott világban élt. Ennek tárgyi és szellemi bizonyossága is van: a soknyelvű könyvtára, ahol angol, francia, német, olasz és latin nyelvű szépirodalmi művek és szakmunkák – köztük szótárak, nyelvkönyvek – szép számban voltak jelen. Az 1894-ben hazahozott, 4299 tételt tartalmazó könyvtára is ezt a nyelvi sokszínűséget tükrözi. Megjegyezhetjük még, hogy turini otthonába több idegen nyelvű lapot, folyóiratot járatott. Ezt a Kossuth-örökséget az Országos Széchényi Könyvtár külön gyűjteményként kezeli. A Kossuth-könyvtár összetételét, hazakerülésének teljes történetét Somkúti Gabriella könyvtártudományi tanulmányából ismerhetjük meg (Somkúti, 1994).

A nyelvújító, a nyelvművelő

Mielőtt rátérnénk e résztema megközelítésére, tegyünk meg két megjegyzést Kossuthnak a magyar nyelvhez fűződő „attitűdjéről”. Első perbefogása és bebörtönzése során a vizsgálat latin nyelven zajlott az akkori hivatalos eljárásnak megfelelően. Kossuthtól elvárták volna, hogy jogászhoz és híres latintudorhoz méltóan ő is latinul válaszoljon, de ő makacs következetességgel és kizárólag választékos magyarsággal nyilatkozott, és mindezzel a renitens viselkedéssel kivívta a perlők haragját. Az emigráció hosszú éveiben pedig, ha lehetett csak magyar nyelven tárgyalt, ha bármely partnere vagy tolmácsa nem ismerte nyelvünket – ami valljuk be, igen gyakori eset volt –, akkor az általa jól ismert nyelvek egyikén folytatta a tárgyalást – többnyire franciául vagy angolul –, de németül előszóban nem szívesen nyilatkozott meg (Fekete, 1978:5-9, 258).

Kossuth nyelvművelői, nyelvújítói tevékenységét a legtermészetesebb módon hozzá köthetjük újságírói és szónoki tevékenységéhez. Az általa szerkesztett Országgyűlési Tudósítások, a Törvényhatósági Tudósítások, a Pesti Hírlap vezércikkei, a Hetilapban közölt írásai a magyar nyelvű, modern újságírói, publicisztikai nyelv megszületését mutatják. Minden írása magyar nyelvi minta, bátor szóhasználat, szóteremtéssel, stílus-teremtéssel. Kossuth írott nyelvi világát és szónoki világát az életrajzírók, a történészek, mint megkerülhetetlen témát sokan és sokféle módon elemezték, méltatták. Az írások közül a nyelvészeti szempontokat leginkább a figyelem középpontjába állító írások közül Szathmári István tanulmányait és a Szikszainé által szerkesztett gazdag kötetet emelhetjük ki (Szathmári, 1994, 2001; Szikszainé, 2002), de ide sorolhatunk más, jóval korábbi tanulmányokat is (Dénes, 1952; Terestyéni, 1952).

Szathmári István összefoglaló megállapításaiból idézhetünk, amelyek Kossuth nyelvújítói, nyelvművelői magatartásának, egyben anyanyelvi sikereinek mélyebb, az egyéniségében, a tehetségében rejlő okait tárja fel:

„a) Gyors felfogóképesség, logikus gondolkodás, kivételes elemzőképesség. [...] b) Az előbbivel is összefügg Kossuth páratlan érvelő-meggyőző, illetve cáfoló módszere. [...] c) Kossuth említett érzelmi gazdagságából is következik, hogy azon kevesek közé tartozott, akik – a mindenkori szükségesnek megfelelően – a nyelvnek és főként a stílusnak igen széles regiszterén tudnak játszani: a hétköznapi vagy éppen tréfás, esetleg gúnyos hangnemtől az ünnepélyességig, az ódáig. [...] d) Kossuth otthonos volt az irodalomban, érdeklődött a nyelv és stílus kérdései iránt, továbbá mindig tudatos gondossággal fogalmazott. Mindezt igazolja, hogy a magyar újságnyelvnek valójában ő a megalapítója. Aztán például felismerte a nyelvújítás fontosságát: „A nyelv mindig csak annyira bő, a’ mennyire szükség van rá. Neveld a’ szükségét, és nevelted a’ bőséget.” – írja a Pesti Hírlap 1841. január 9-i vezércikkében.” [...] ...azt állapíthatjuk meg, hogy egyrészt a korabeli átlagnál inkább előbbre járt az egységes irodalmi nyelv megalapozásában, másrészt, hogy a már kialakult nyelvi

normarendszert – beszédeivel, újságcikkeivel és egyéb írásaival – a legelső között terjesztette. [...] Röviden azt mondhatjuk, hogy lényegében követi a Magyar Tudós Társaság 1832-es [helyesírási] szabályzatát, és hogy e tekintetben is színvonalat képvisel.” (Szathmári, 2001:455-456)

Kossuth nyelvújítói hozzáállásában, mondhatni munkásságában nagyon konkrét elemek is megragadhatók. A nyelvújítás „termékeivel” foglalkozó nyelvészek (Nadevics, 1902; Tolnai, 1929; Tonelli, 1932; Fábrián, 1984) egyértelműen állítják, hogy a *Pesti Hírlap* hasábjában – aminek ő volt a szerkesztője és vezércikk írója 1841-től 1844-ig –, ő vezetett be például, saját szóhasználat vagy szóteremtés útján olyan szavakat mint: *alaptőke, forgalom, közjog, közgazdaság, vezércikk, védvám*, továbbá a köznyelvben, illetve a sajtóban: *a fagylalda, az úrhölgy* szavakat. A *Magyar Nyelvőr* oldalain 1902-ben Nadevics Antal tett egy kísérletet Kossuth nyelvújítási körbe sorolható szavainak felmérésére, illetve később Tolnai Vilmos 1929-ben írt „*A nyelvújítás*” című művében is elemezte Kossuth ilyen tevékenységét. A fenti példákat Nadevics gyűjtéséből emeltük ki (Nadevics, 1902:443-446). Amikor a *Pesti Hírlap*tól meg kell válnia, akkor az Iparegyesület lapjánál, a *Hetilap*nál vállal munkát, és beindítja a *Műszórosta* rovatot, ami a szakszóhasználat, a szaknyelvépítés, főleg az iparos-világ nyelvének egyik kisebb fóruma lett 1845–1848 között.

Kossuth szónoki, közírói, stilisztikai és nyelvfejlesztő munkáját elemezve Dénes Szilárd az alábbi következtetésekre jut:

„Mondanivalói tehát nem elvont általánosságként hatnak, hanem szoros, benső, közvetlen kapcsolatot teremt a hallgató és előadó között. Az elragadó hatás többször is drámai erővel akként jelentkezik, hogy a hallgatóság s az előadó szabályos párbeszédet folytat egymással.” (Dénes, 1952: 404) [...] „Hírlapi cikkei szónokias hangjuk mellett is több szempontból elősegítik a nyelv fejlődését.” (Dénes, 1952: 406) [...] „Jól tudjuk, Kossuth sem ment az akkori időknek szokásos, hatalmas körmondaitól. Hanem az ő nagyterjedelmű mondatai annyira szabályos szerkesztésűek, s oly lüktetők, hogy az írásjelek, interpunkciók egyszerű megváltoztatásával szabályszerű kis mondatokká alakulnak.” (Dénes, 1952:407)

Kossuthnak a magyar nyelv iránti elkötelezettséget jól mutatják azok a tények is, amelyek nyelvtörténeti ismereteiről, tájékozottságáról adnak tanúbizonyságot. Az „*Irataim az emigrációból*” három kötetében erre is találunk példákat. Gyakran hivatkozik korábbi magyar irodalmi példákra egészen a *Halotti beszédig* visszamenőleg. A harmadik kötet egyik írását például, mintegy szentenciaként, így zárja: „*Ysa pur es chomuv uagmuc!*” (Kossuth, 1880-1882:III./116); a második kötetben pedig a *Nyelvkérdés* című hosszú írásában a magyar nyelvtörténetet tekinti át a latin és a magyar nyelv politikatörténeti viszonyát taglalva: a kezdetektől a magyar nyelv hivatalossá válásáig (Kossuth, 1880-1882:II./85-90).

Ennek a fejezetnek azt a címet vagy alcímet is adhattuk volna, hogy „Kossuth a magyar nyelv sokoldalú művésze”, figyelembe véve írói, szakírói, publicisztikai, szónoki teljesítményeit, de beleszöhetnénk ifjúkori szépírói kezdeményeit is, amelyek mind a stílus, mind pedig a tematika szempontjából érdekesek. Eperjesi tanulmányai alatt (1816–1819) írt költői műveiből idézünk fel néhány – a korhangulatot, a koreszméket idéző – sort. A „Magyar dal” című verséből az első versszak: *„Életem zajló tengerén / tsak kettőt szerettem én / Hazám édes kebelét / s Rózsám szelíd kellemét.”* És ekkor még sem a népiesség, sem Petőfi, sem pedig híres verse, a „Szabadság, szerelem” meg sem született... (Forrás: www.arcanum.hu / Kossuth Lajos: Magyar dal)

A nyelvpolitikus hosszú útja

Kossuth politikai tevékenységébe beletartozik a nyelvről, az anyanyelvről, annak használatáról való felfogás. Ezt az ő esetében egyértelműen egy nagyobb politikai koncepció részének tekinthetjük, nyugodtan nevezhetjük nyelvpolitikai felfogásnak. Nyelvpolitikai gondolköre – a hosszú életpálya során – politikai felfogásának formálódásával együtt változott, és azt állíthatjuk, hogy hosszú utat tett meg a reformkori megnyilatkozásoktól az 1848/49-es véleményén át a Duna-konföderációs tervekben leírt gondolatokig, elveikig: azaz három jól elkülöníthető szakasról beszélhetünk.

A reformkori politikusok többsége a francia nyelvpolitikai modell, az „egy állam egy nyelv” elvét vallotta. A magyar nyelvért való küzdelem nemcsak nyelvi harc, hanem egyértelműen politikai küzdelem és szellemi szabadságharc is volt: benne a nemzetállami gondolkörrel, továbbá a germanizációtól és a pánszlávizmustól való félelemmel. Éppen ezért nyilvánvaló, hogy ez a felfogás azért a francia mintánál árnyaltabb és egyben bonyolultabb volt. Ezt mutatják Kossuth megnyilvánulásai is. Nem véletlen, hogy Szabad György Kossuth politikai pályáját alaposan feltáró munkájában kiemelt figyelmet szentel a kossuthi nyelvpolitikai felfogás-változás elemzésének. A reformkori nyelvpolitikai felfogás jellemzésére Szabad György kiemelései nyomán Kossuth Pesti Hírlap-beli cikkeiből idézhetünk:

„Azt akarjuk, hogy a magyar hazában ne egy holt idegen [a latin], nekik [a nemzetiségieknek] úgy mint nekünk holt és idegen, hanem a magyar – melly Magyarhonban nekünk nemzeti és anyai, nekik pedig nem anyai bár, de nem is idegen, ha ők honunk, alkotmányunk s törvényeink jóvoltiban nem idegenek – azt akarjuk, hogy a kormányzás és a közigazgatás nyelve magyar legyen. (Pesti Hírlap, 1841. 3. sz.) – Távol legyen tőlünk a kényszerítés, ... hazánkban jogunk van azt megkívánni, hogy a közigazgatás minden ága magyar legyen. Ez elég, több sem jogszerű, sem törvényes. (Pesti Hírlap 1841. 91. sz.)” (Szabad, 2003: 43)

A fenti nyelvpolitikai gondolatkörben – a nemzetiségiek számára – az egyéni és a kollektív nyelvi jogok kérdése nem tisztázódott, továbbra is fenntartva az ebből fakadó politikai feszültséget. Majd 1848/49 eseményei győzik meg Kossuthot és híveit is, hogy ezt a kérdést tágabb politikai, nyelvpolitikai megvilágításba kell helyezni. Megkésve a Balcescu – Kossuth tárgyalások nyomán alakult, módosult a kossuthi nyelvpolitikai felfogás. Ismét Szabad Györgynek e változás lényegét kiemelő sorait idézzük:

„1849. július 28-án a képviselőház jogszabályszerű határozatában nemcsak szabaddá és a megyegyűlések szintjéig egyenjogúvá tette a magyar „mint diplomáciai nyelv” mellett „az országban divatozó minden más nyelvek” használatát, hanem Svájcön kívül elsőként Európában alapelvvé emelte „minden népiségek nemzeti szabad kifejlődése” biztosításának demokratikus követelményét.” (Szabad, 2003:103)

Kossuth az emigráció első éveitől kezdve különböző – a dunai népeket konföderációs keretbe foglaló – alkotmányos tervekét készített: az elsőt még 1850-ben törökföldön és francia nyelven. Majd ezeken – és Teleki László hasonló gondolatain, továbbá Klapka György konkrét és megfogalmazott tervén – keresztül eljutott a dunai népeket összefogó és megbékéltető szándékú Dunai Szövetség tervezetéhez, Móricz minősítése szerint a „gigantikus gondolathoz.” Lajtor László vészterhes időkben és figyelmeztető gondolatokkal 1944-ben elemezte egy hosszabb tanulmányban a tervezetet és annak előzményeit (Lajtor, 1944). Pajkossy Gábor a szövegvariánsokat vizsgálva a *Századok* folyóirat hasábjain tette közzé Klapka francia nyelvű szövegét, továbbá Kossuth tervének francia, olasz, magyar nyelvű szövegét (Pajkossy, 2002:944-957). Kossuth anyagát 1862. május 1-i dátummal és a diplomácia nyelvén, francia szövegezéssel zárta le, és annak további politikai, szakmai egyeztetését tervezte. Némi újságírói és szerkesztői cselfogással a tervezet anyaga kikerült hatóköréből, és 1862. május 18-án a milánói *L'Alleanza* lapjain megjelent olaszul. A közzétételt Helfy Ignác, az olaszföldön tanuló, majd ott tanárkodó és újságíróként, szerkesztőként is dolgozó, Kossuthal korábban is munkakapcsolatban lévő és ekkortájt ismét közelebbi kapcsolatba kerülő emigráns követte el, aki történetesen ebben az időben e lap tulajdonosa és szerkesztője is. (Helfy lapja 1859-1867 között jelent meg. Nem véletlen választás lapjának címe sem: Szövetség, ami az olasz-magyar szabadság-mozgalomra és eszmei kapcsolatrendszerre utalt.) Ezt az engedélye nélküli megjelentetést és szöveget Kossuth nem sokkal később jegyzetekkel, kiegészítésekkel kommentálta, illetve bővítette, immár magyarul is. Az anyag nyelvpolitikai szempontból kiemelhető, de politikai szempontból is meghatározó részeit közöljük az alábbiakban. A részletek jól mutatják, hogy milyen mélyen demokratikus, liberális és mind az egyéni,

mind pedig a kollektív nyelvi jogokat figyelembe vevő – sőt a mai napig példaként kezelhető – nyelvpolitikai nyilatkozatról van szó:

„7. A szövetség hivatalos nyelve fölött a törvényalkotó gyűlés fog határozni. – A végrehajtó, úgy a törvényhozó hatalom gyakorlatában minden tag saját anyanyelvét használhatja. [...] 11. A különböző nemzetiségek és vallásfelekezetek egymáshoz való viszonya a következő alapokon rendezetnék... [...] a) Minden község maga határoz hivatalos nyelve fölött. E nyelven fognak folyni szóbeli tanácskozásai, készülni jelentései és levelei a megyefőnökhöz, kérvényei a kormányhoz és a diétához. Minden község maga szabja meg azt is, iskoláiban melyik nyelv legyen a tannyelv. b) Minden megye szótöbbséggel dönti el, hogy a közigazgatásban melyik nyelv használtassék. [...] c) A parlamenti tárgyalásoknál minden képviselő tetszés szerint használhatja az országban divó nyelvek bármelyikét. d) A törvények a megyékben és községekben otthonos valamennyi nyelven fognak közzététetni.” (Szabad, 2003:117-119; / Kossuth tervezetének teljes szövege elektronikus forrásként is elérhető:”Kossuth Lajos üzenetei” cím beírásával)

Ennek a sokszínű nyelvi demokratizmusnak sajátos irodalmi lenyomata is van. A nagy kortárs, Jókai az 1872–1874 között írt tudományos-fantasztikus regényében, *A jövő század regénye* című művének *Egy országgyűlés a XX. században* fejezetében a bevezető sorokban minden bizonnyal ezekre a tervekre, gondolatokra is reflektált. Művének – a soknyelvű parlamenti életet bemutató – fentebb említett fejezetében, szavaival élve „*a magyar, német, tót, román, orosz, cirill- és latinbetűs délszláv szónokok*” természetes és szabad nyelvhasználatát mutatja be (Jókai, 2010:I. /166).

Összegzés, zárszó

Tanulmányunkban azt kívántuk bemutatni, hogy Kossuth nyelvi világa mind a nyelvismeret, mind pedig a nyelvhasználat, benne a szaknyelvhasználat szempontjából hatalmas vizsgálható területet ölel fel, amelyek többségében még alapos feltárássra várnak. Több területet itt nem is érintettünk, így például nem szóltunk hosszabban olasz nyelvtudásáról, nyelvhasználatáról, ami a turini évek alatt a legfontosabb nyelvvé vált számára, és természetes volt a használata mind a mindennapi, mind a politikai életben, mind a sajtóban vagy más területeken. Megjegyezhetjük, hogy az olasz szabadságmozgalmak iránti érdeklődésből korai éveiben elkezdett az olasz nyelvvel foglalkozni. Sajátos epizódja ennek, hogy 1851 őszén az Amerikába, illetve Angliába tartó hajóútja egyik állomásán, a szárd királysághoz tartozó Földközi-tengeri La Spezia városában, ahol az őt szállító hajó megállt szénfelvétel miatt, olasz nyelven spontán, sikeres és forradalmi beszédet tart – ezzel a helyi hatóságok rosszsallását kiváltva. Ebből arra kell következtetnünk, hogy olasz nyelvtudása már ekkor elég jó szinten lehetett. De később is bárhol megjelenik

olaszföldön, mindig óriási lelkesedéssel és ünnepléssel fogadják, ilyenkor gyakran kénytelen hosszabb-rövidebb szónoklatot tartani; a nagy olasz államférfiakkal, az olasz egység megteremtőivel – így Garibaldival, Mazzinivel, Cavourral – pedig folyamatos tárgyalásokat és gazdag levelezést folytatott.

Ugyanígy külön témaként szerepelhetne a szaknyelvkutatás témakörében az, hogy idős korában nagy természetjáró volt, és kedvtelésből meg szakmai érdeklődésből a botanikával, az ásványtannal foglalkozott egészen magas szakmai színvonalon. Ehhez a tevékenységhez, illetve jelentős gyűjteménye katalogizálásához, feldolgozáshoz komoly szaknyelvi ismereteket kellett alkalmaznia nemcsak latinul, hanem más nyelveken is.

Azzal zárhatjuk tanulmányunkat, hogy Kossuth nyelvi világa számtalan nyelvészeti kutatási területet kínál nyelvtörténeti, összehasonlító nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti, fordítástudományi szempontból. Nyilvánvaló, hogy az érdeklődők feladatát megnehezítheti, de meg is szépítheti az, hogy egy poliglott világba kell belenyúlni, és mindenképpen szem előtt kell tartani – az ifjúkori éveket is beleszámolva – egy közel nyolc évtizedes „nyelvigenyes életművet”, ahol kihagyhatatlanok a történelmi, a politikai és a kultúrtörténeti hátterek, összefüggések.

Hivatkozások

- Balassa, J. (1931): *Kossuth Amerikában 1851 – 1852*. Gergely R. Könyvkereskedése: Budapest
- Bánhegyi, F. (2011): *Kossuth Lajos azt üzenté...* Apáczai Kiadó: Celldömölk
- Bolla, K. (szerk.) (2008): *Magyar nyelvész pályaképek és vallomások: Kakuk Zsuzsa*. Zsigmond Király Főiskola: Budapest
- Deák, I. (1983): *Kossuth Lajos és a magyarok 1848–49-ben*. Gondolat: Budapest
- Dénes, I. Z. (2002): A közösség ügye és a szabadság ügye – Kossuth nemzet- és szabadságértelmezése. *Tiszatáj* 2002. szeptember. 54-77.
- Dénes, Sz. (1952): Kossuth Lajos szónoki és közírói stílusa. *Magyar Nyelvőr*. 1952. 76/6. 401-406
- Fábián, P. (1984): *Nyelvművelésünk évszázadai*. Gondolat: Budapest
- Fekete, S. (1978): *Kossuth Lajos*. Móra Könyvkiadó: Budapest
- Frank, T. (2002): Kossuth és Shakespeare nyelve: nyelv és politika. *Századok*. 2002. 136/4. 863-880
- Frank, T. (2018): „A szabadság bajnoka” Kossuth Lajos az Egyesült Államokban. In: Frank, T. (szerk.): *Amerika világi*. Gondolat: Budapest
- Gracza, Gy. (1898): *Kossuth Lajos élete és működése*. A „Budapest” kiadása
- Hermann, R. (2002): *Kossuth Lajos élete és kora*. Pannonica Kiadó: Budapest
- H. Haraszti, É. (2003): *A Kossuth-láz Angliában*. Balassi Kiadó: Budapest
- Holyoake, G. J. (1893): *Sixty years of an Agitator's Life. Vol. I.-II*. Book on Demand Ltd: London
- Jókai, M. (2010): *A jövő század regénye*. I.-II. kötet. Kossuth Kiadó: Budapest
- Kakuk, Zs. (1967): *Kossuth kéziratai a török nyelvről*. Akadémia Kiadó: Budapest

- Koltay-Kastner, J. (1960): *A Kossuth-emigráció Olaszországban*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Kosáry, D. (20002): *Kossuth Lajos a reformkorban*. Osiris Kiadó: Budapest
- Kossuth, L. (1880-82): *Irataim az emigrációból I., II., III.* Atheneum Társulat: Budapest
- Lajtor, L. (1944): *Kossuth dunai konföderációs terve és előzménye*. Faust Imre kiadása: Budapest
- László, K. (1887): *Napló-töredékek az 1849-iki menekülteket, internáltakat, különösen Kossuthot és környezetét illetőleg Törökországban és az Amerikai Egyesült-Államokban*. Franklin-Társulat: Budapest
- Móricz, Zs. (1930): Kossuth Lajos. *Nyugat*. 1930/10. 795-803
- Nadevics, A. (1902): Kossuth és a nyelvújítás. *Magyar Nyelvőr*. 1902. 31/8. 442-447
- Nording, St. (2002): *Kossuth Lajos magánélete*. Anno Kiadó: Budapest
- Pajkossy, G. (1999): *Kossuth Lajos*. Új Mandátum Kiadó: Budapest
- Pajkossy, G. (2002): Az 1862. évi Duna-konföderációs tervezet dokumentumai. *Századok*. 2002. 136/4. 937-957
- Sárközi, Gy. (1932): Kossuth Amerikában. (Dr. Balassa József könyve) *Nyugat*. 1932/9. 405-406
- Somkuti, G. (1994): Kossuth Lajos könyvtára. *História*. 1994. augusztus. 53-60
- Szabad, Gy. (2003): *Kossuth politikai pályája*. Neumann Kht.: Budapest
- Szathmári, I. (1994): Kossuth és a szónoki beszéd. *Magyar Nyelvőr*. 1994. 117/3. 257-263
- Szathmári, I. (2001): Kossuth nyelve és stílusa kilenc 1845-46-os levele alapján. *Magyar Nyelvőr*. 2001. 125/4. 453-465
- Szikszainé Nagy, I. (szerk.) (2002): *Kossuth Lajos, a szó művésze*. Debrecen, Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének kiadványai
- Terestyéni, F. (1952): Kossuth, az újságíró. *Magyar Nyelv*. 1952. 48. évf. 34-45
- Tolnai, V. (1929): *A nyelvújítás*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest
- Tonelli, S. (1932): Magyarosabban, avagy gyárnokok, eröművészek és üvegházfiak. *Széphalom*. 1932. VI. évf., 51-54
- Vajda, E. (1892): *Kossuth Lajos élet- és jellemrajz*. Franklin Társulat: Budapest
- Vas, Z. (1965): *Kossuth Lajos*. Magvető Kiadó: Budapest
- Zarek, O. (1937): *Kossuth*. London. (Ottó Zarek: Egy nép szerelme. K. L. életregénye. Budapest, é. n. [1937] Fordította: Sebestyén Károly, Horváth Zoltán

Internetes források:

<https://www.arcanum.hu/>

Varga Éva Katalin – Barta Andrea

Semmelweis Egyetem
Szaknyelvi Intézet

A nemzetközi és a magyar anatómiai nevek egységesítési problémái

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.16>

Az első anatómiai nomenklátúra, a bázeli „Nomina anatomica” (1895) megjelenésével az anatómiai nevek megalkotásának folyamata nem zárult le, a nemzetközi anatómiai nevezéktan azóta is folyamatos revízió alatt áll. A nevezéktan újragondolását és javítását az új anatómiai struktúrák megnevezése, az archaikus szemléletű nevek megújítása (pl. ramus descendens anterior helyett ramus interventricularis anterior), a már használatban levő nevek hibáinak javítása, a szemlélet egységesítése mellett a más orvosi területekkel, különösen a klinikai ágak nyelvhasználatával való harmonizáció teszi szükségessé. A korábbi kiadásokat következetesség szempontjából felülmúló „Terminologia anatomica” (1998) a különböző orvosi szakterületek terminológiájának egységesítését tűzte ki célul. Az egységes, több terület átfogó anatómiai nomenklátúra létrehozása csak terminológusok, nyelvészek, anatómusok és a klinikai ágak művelőinek szoros együttműködésével valósítható meg.

Kulcsszavak: anatómiai nomenklátúra, interdiszciplinaritás, orvosi nyelv, szaknyelvhasználat, terminológia

Bevezetés

A magyar orvosi szaknyelvben szokásos az anatómiai struktúrák latin nevének a használata. Ezt a napjainkban elavultnak tűnő elvárást a szakma hagyományain kívül az is indokolja, hogy nincs elfogadott magyar anatómiai nevezéktanunk. Az orvosi egyetemek hallgatói csak a latin anatómiai neveket tanulják, a magyar neveket nem kell ismerniük. A latin anatómiai nevek tekintetében rendelkezésünkre áll a nemzetközi anatómiai nomenklátúra, az 1998-ban kiadott *Terminologia anatomica* (TA). Arra is kell azonban gondolnunk, hogy a latin nomenklátúra is folyamatosan változik, állandó revízió és korrekció alatt van: az újonnan felfedezett vagy részletesebben leírt struktúrákat meg kell nevezni, valamint az anatómiai leírás szemléletének változása miatt a meglévő terminusokban előforduló hibákat is javítani kell, az archaikus neveket pedig törölni.

További nehézséget jelenthet az is, hogy a leíró anatómia és a klinikum nyelvhasználata jelentősen eltér egymástól. Bár a TA újabb kiadásai a szinonimák megadásával kísérletet tesznek a kétféle nyelvhasználat közelítésére, a szakadék továbbra is jelentős maradt. Egyrészt különbség van

a terminusalkotásban felhasznált elemek eredetében. A leíró anatómiában a latin elemek vannak túlsúlyban, bár az anatómiai nevekben is találunk görög eredetű terminuselemeket, pl. a homonímia elkerülésére szolgál a kéz sajkacsontjának neve, az *os scaphoideum*, megkülönböztetésként a láb sajkacsontjától, az *os naviculare* nevű csonttól. A betegségek, állapotok, különböző beavatkozások megnevezésében szinte kizárólagosan görög elemekből felépülő terminusokat használnak. Másrészt a klinikai ágak szaknyelveiben ezen kívül sajátos kettősség figyelhető meg. Újításaikkal élen járnak, ami állandó terminusalkotási kényszert jelent a szakmai közösség számára, egyszersmind azonban bizonyos fokú konzervativizmussal is jellemezhető: előszeretettel használják a szerzői neveket, és sokszor megőrzik a korábbi némenklatúrák leíró anatómiából már kiiktatott anatómiai neveit. Az orvostudomány új *lingua franca*-ja, az angol nyelv, a klinikai ágak anatómiai neveiben is sok innovációt hozott, elsősorban a betűszók használatában, de az anatómiai leírás szemléletében is tetten érhetjük hatását. Továbbá, a klinikai orvosi ágak számára jelentős struktúráknak nincs nevük a leíró anatómiában, így a TA sem tartalmazza őket. Mindezeket a különbségeket és a terminológia változásait figyelemmel kell kísérenünk az orvostanhallgatók terminológia-oktatása során.

Tanulmányunkban a nemzetközi latin anatómiai némenklatúra legfrissebb módosításai közül vizsgálunk néhányat, az anatómusok szakmai megközelítésétől eltérő, nyelvhasználati, terminológiai és oktathatósági szempontból. Korpuszunkat az anatómiai némenklatúrák és a betegségek, állapotok, eljárások nemzetközi kódszámaihoz tartozó meghatározások alkotják, amelyeket különböző orvosi dokumentumtípusokból származó autentikus adatokkal egészítünk ki. A hallgatók által felvetett kérdésekből és saját tapasztalatainkból kiindulva azt vizsgáljuk, hogy az újabb módosítások mennyire szolgálják a különböző szakterületek terminológiájának harmonizációját és a terminológiai koherencia megvalósulását. Célunk azoknak az új terminusoknak a reflektorfénybe állítása, amelyek veszélyeztethetik a terminológia egyértelműségét. Az orvos–beteg kommunikáció és a beteg tájékoztatás megköveteli a magyar névhasználatot, ezért kitérünk a magyar anatómiai némenklatúra létrehozásának perspektíváira és nehézségeire is.

Az anatómiai némenklatúra kialakulása

A mai nemzetközi anatómiai némenklatúra gyökerei az ókorig nyúlnak vissza. Legősibb rétegük metafora-eredetű neveivel őrzik az ókori görög orvosok nominációs szemléletét, pl. a *thorax* 'páncél – mellkas' a mellvérthez, a *coccyx* 'kakukk – farkcsont' (LSJ) pedig a kakukk csőréhez

való hasonlósága alapján kapta a nevét. Az elnyújtott S alakja miatt egyszerű zárszerkezetre emlékeztető kulcscsont neveként már Homérosznál megtaláljuk a *kleis* 'kulcs' szót, amely az arab orvosok közvetítésével, Avicenna latin fordításából került be *clavicula* alakban a nómenklatúrába (Skinner, 1949:96). A nemzeti nyelvek névadásának nyomait is felfedezhetjük, pl. az eredetileg az itáliai sebészek bizonyos sebkezelési eljárását jelölő *fontanella*, majd latinizált *fonticulus* alakjában, a kutacs nevében (Hyrtl, 1880:220). A középkorban a görög és arab nevek és ezek különböző latin fordításai is használatban voltak. A szinonimák növekvő száma megnehezítette az orvostudomány művelését. Az első standardizációs kísérletet a 16. században Vesalius németalföldi anatómus, a modern anatómia megteremtője hajtotta végre. Reformjának legfontosabb elemei a következők voltak: a görög terminusok helyett a klasszikus latin használata, a szinonimák kiszűrése, valamint az egyértelmű jelentés és az egyediség, mintegy megelőlegezve a modern terminológiai szemléletet (Holomanova et al., 2001).

Az első tudományos anatómiai nevezéktan megalkotására mégis a 19. század végéig kellett várni. A bázeli *Nomina anatomica* (BNA, 1895) az akkoriban használatban levő mintegy 50.000 anatómiai nevet a szinonimák kiküszöbölésével 5000-re redukálta. Ez az első nómenklatúra az elmúlt 125 évben sok módosításon esett át. A revíziók egyik célja a különböző társterületekkel való harmonizálás volt, így pl. a jénai *Nomina anatomica* (JNA, 1935) az emberi és az állati anatómiai leírás egységesítésére tett kísérletet. A párizsi *Nomina anatomica* (PNA, 1955) *Nomina anatomica* (NA, 1965) című kiadását több nyelvre lefordították, így létrehozva a nemzeti nyelvek anatómiai nómenklatúráját. A FCAT [=Federative Committee of Anatomical Terminology] által 1998-ban kiadott *Terminologia anatomica* (TA) standardizált nemzetközi anatómiai nómenklatúra: a latin anatómiai nevek mellett szerepelnek benne az angol nevek is, és mindegyik anatómiai névhez egy kódszám is tartozik. A TA legújabb verziója, a 2019-es TA2 a leíró anatómiai neveknek a klinikai orvosi ágak nyelvhasználatához való közelítését célozza. Vitaanyagként közzé tették az *International Federation of Associations of Anatomists* honlapján (TA2).

A TA2 néhány újítása

A latin *ventriculus* (<*venter* 'has') 'gyomor' jelentésben (BNA, NA) való használatának a kiiktatása és helyette a *gaster* bevezetése az újabb nómenklatúrákban a 'szívkamra' és 'agykamra' jelentésekkel való homonímia megszüntetését szolgálta: *curvatura ventriculi minor* (BNA, NA) > *curvatura minor* (TA) > *curvatura minor gastris* (TA2). A gyomor részeinek nevében megjelenik a *gaster* latinos *gastris* genitivusa is, mint az

előbbi példában, vagy a *paries anterior* (TA) *paries anterior gastris* (TA2) nevében. Bár a *gaster* bevezetését a gyomorral kapcsolatos anatómiai nevek jelölésére szolgáló *gastricus* jelző is támogatta, pl. *impressio hepatis gastrica* 'a máj gyomor felé eső benyomata' (TA2), a szakmai közvélemény nehezen fogadta el, és csak a TA-ban válthatta fel a *ventriculus*-t. A *gaster* anatómiai név a klinikum nyelvhasználatához is közelít, hiszen ezt a terminuselemet láthatjuk viszont az eljárások, elváltozások nevében, a betegségek nemzetközi osztályozására szolgáló kódrendszer (BNO) magyar verziójában és hazai fekvő- és járóbeteg-ellátás finanszírozásában használt betegosztályozási rendszerben: *Gastrooesophagealis reflux oesophagitis* (K2100) 'gyomor-nyelőcső reflux nyelőcső-gyulladás', *Idült gastritis k[ülön] m[egnevezés] n[élkül]* (K2950) 'idült gyomorgyulladás', *Gastroscoopia per gastrostomiam* (16350) 'gyomortükrözés a gyomor megnyitásával'. A módosítások átvétele nem terjed ki a rendszer egészére, pl. a *Polypectomia ventriculi per gastroscoopiam* (54490) 'gyomorpólip eltávolítása gyomortükrözéssel' kifejezésben a régi *ventriculus* anatómiai név szerepel a gyomor neveként, a HBCs-kódok [=homogén betegcsoportok] között pedig 11 esetben, pl. *Resectio ventriculi subtotalis* (54370) 'majdnem teljes gyomoreltávolítás'.

Néhány esetben már a TA-ban, sőt, a NA-ban is megadtak az anatómiai nevek szinonimájaként görög terminusokat, pl. a latin *testis* 'here' mellett a görög *orchis*-t vagy az *uterus* 'méh' mellett a *metra*-t. A TA2 azonban bizonyos esetekben nemcsak alternatívát kínál a görög név megadásával, hanem a korábbi latin terminust göröggel cseréli le. Ezt figyelhetjük meg a 'száj' jelentésű latin *os*, *oris* esetében, amelyet a görög *stoma* váltott fel, megtartva az újonnan alkotott *ostium orale* 'szájnyílás' latin névszinonimával az *os* főnév *oralis* melléknevét. A nomenklátúra megújítóit nyilván a 'csont' jelentésű *os*, *ossis* homonímiájának a megszüntetése motiválta, nem gondoltak azonban arra, hogy a szájjal kapcsolatos többi anatómiai nevet is ennek megfelelően megváltoztassák, pl. a *cavitas oris* 'szájnyílás' vagy a *rima oris* 'szájrés' esetében. Nagyobb bajnak tartjuk azonban, hogy a használatuk során nem összekeverhető két *os* anatómiai név helyett új, a klinikumban zavaró homonímiát teremtettek, ahol a *stoma* terminus 'kis nyílás, metszés' és 'mesterségesen létrehozott bélnyílás a hasfalon' jelentéssel rendelkezik. Talán alternatívát jelenthet a szinonimaként megadott *ostium orale* 'szájnyílás' jelentésű latin név, de kérdéses, hogy a gyakorlatban mennyire lesz majd elfogadott. Néhány szakember javasolja a szív latin *cor* nevének felcserélését is a görög *cardia*-ra a *gaster* – *gastricus* esetéhez hasonlóan, mivel a szívhez kapcsolódó anatómiai nevekben a *cardiacus* melléknévi alak használatos, pl. *vena cardiaca media* 'középső szívvéna'. Nem szabad azonban megfeledkezni arról, hogy a *cardia* a TA2-ben is a gyomor egyik részét, a gyomorszáját is jelöli. Ez a másik vitára

bocsátott módosítási javaslat a leíró anatómia nevei közötti homonímia kialakulásával fenyeget, remélhetőleg nem fogadják el.

A klinikum terminusaival harmonizál a leíró anatómia *tuba uterina* ’méhkürt, petevezeték’ és a *tuba auditiva* ’fülkürt’ (<*tuba* ’kürt’) nevei mellett a már a BNA-ban használt és a TA-ban bevezetett szintén ’kürt’ jelentésű görög *salpinx* szinonima: *Salpingectomy laparoscopica unilateralis* (56611) ’egyoldali petevezeték-eltávolítás laparoszópia útján’. Patológiai diagnózisban ezzel szemben a régebbi latin anatómiai nevet találjuk: *Neoplasma tubae uterinae benignum* (D2820) ’petevezeték jóindulatú daganata’.

Az eponimák szerepe

A klinikai ágak nyelvhasználatának másik fő jellegzetessége a szerzői nevek, eponimák használata. A gyakorló orvosok azért kedvelik a szerzői neveket, mert megszokták, hogy a betegségek, tünetcsoportok nevét is leginkább a leírójuk alapján alkalmazzák, és könnyebb is megjegyezni őket, mint a többtagú leíró szemléletű latin neveket (Donáth, 2009). A BNA sok szerzői nevet tartalmaz, pl. a *tuba uterina* mellett megadja a *tuba Fallopii*, illetve a *tuba auditiva* mellett a *tuba Eustachii* neveket is. Bár Bugát (1828:35) még használta a *Fallop kürtje* anatómiai nevet, ma már nem találkozunk ezzel, de az *Eustach-kürt* elnevezés még ma is ismert: „*A fülben hirtelen fellépő nyomásérzet fülkürthurutra utalhat. A betegség a fülkürt, más néven Eustach-kürt akut gyulladása, mely olyan érzést kelt, mintha a fül el lenne dugulva.*” (webbeteg). Az eponimákat tartalmazó anatómiai nevek megjelennek a kóros állapotok, műtétek elnevezéseiben is, pl. az elzárt petevezeték megnyitását célzó beavatkozás neve angol nyelvű betegtájékoztatókban *fallopian tube recanalisation* (cirse), vagy a középfület az orrgarattal összekötő fülkürt működési zavarának a nevében: *Eustachian tube dysfunction (ETD)* (healthline). A nőgyógyászati státusz leírásában a szakemberek sohasem használják a leíró anatómia *excavatio rectouterina* nevét, kizárólag a BNA-ban szinonimaként is megadott *cavum Douglasi* tükörfordítását, a *Douglas-üreg*, vagy röviden *Douglas* nevet (angolul is *pouch of Douglas*): „*A leleten ez áll: Kp. [=közepesen] tág hüvely, zárt méhszáj, rendes nagy uterus [=méh], mellett bal oldalon tömegesebb adnexum [=függelék] érzékenységgel, jobb oldalt szabad. Douglas szabad*” (weborvos).

Az orvos–beteg kommunikáció során egyes eponimákat a laikus közönség is megismer, illetve használ is, ami bizonyos szintű determinologizálódáshoz vezet. Az arcüreg anatómiai neve *sinus maxillaris*, az orvosi gyakorlatban azonban sokszor *Highmore-üreg*ként emlegetik: „*A Highmore-üreg, arcüreg heveny, akut gyulladásai gyakran fejlődnek ki heveny nátha, influenza, kanyaró, skarlát és egyéb fertőző betegség alatt*”

(orrklinika); „*Invazív műszeres terápia: sinus punctio és öblítés (Highmore punctio)*” (vitalitas). Az oroszban a *гайморит* az arcüreggyulladás köznyelvi nevévé vált: „*Вы знали, что гайморит и верхнечелюстной синусит одно и то же? Просто гайморит звучит привычнее*”, (youtube) azaz: „Tudták, hogy a highmoritis és a sinusitis maxillaris ugyanaz? Csak a highmoritis megszokottabbnak hangzik”.

Betűszók mint anatómiai nevek

A magyarországi klinikai nyelvhasználatban a nemzetközi, főleg angolszász tendenciákat követve gyakoriak a betűszók, amelyek többnyire angol terminusokat, eljárásokat, gyógyszereket vagy anatómiai struktúrák nevét jelölik (Fogarasi, 2017). A traumatológia az orvostudománynak az egyik olyan területe, ahol az orvosi dokumentációban a mai napig az átlagosnál gyakrabban fordulnak elő teljes egészében latinul írt diagnózisok. A betűszók használata azonban még ezen a területen is egyre jobban terjed. Egy 2019-ben kiállított ambuláns kezelőlap a következőképp adta meg a diagnózist: *Cont[usio] art[iculationis] PIP dig[iti] indicis m[anus] d[extrae]*, 'a jobb kéz mutatóujj PIP ízületének zúzódása'. A *PIP* betűszó a latinul *articulatio interphalangea proximalis*-ként ismert '(törzshöz) közelebb eső ujjpercek közti ízület'-re vonatkozik. A rövidítés azonban nem a latin név kezdőbetűiből alakult ki, hanem az angol verzió alapján: *proximal interphalangeal joint* (a *proximal*, *inter-*, és *phalangeal* elemek kezdőbetűiből). A betűszók használata a leíró anatómiában is kezd polgárjogot nyerni, olyannyira, hogy a hallgatók által használt Sobotta-atlaszban az ujjpercek közti ízületek jelölésére további két betűszót találunk: *DIP* [=Distal interphalangeal joint], a latin *articulatio interphalangea distalis*, és *MP* [=Metacarpophalangeal joint], a latin *articulatio metacarpophalangea* részleges tükörfordításaiként. Mint látjuk, a vizsgált betűszók szókapcsolatokból és összetett szavakból egyaránt létrejöhetnek (Ludányi, 2012). A latin eredetű elemek aszintagmatikusan, a latin grammatika szabályaitól eltérően jelennek meg bennük, ez a jelenség azonban a jövevényszavak természetes adaptációs folyamatának eredményeként is értelmezhető.

Korunk tudományos felfedezései és újításai nemzetközi kutatócsoportok együttműködéséből születnek. Munkanyelvük az angol, eredményeiket angolul publikálják. Nem meglepő, ha egy újonnan felfedezett anatómiai képletet angolul neveznek meg. Ez történt 2013 augusztusában, amikor egy belgiumi klinika sebészei bejelentették, hogy a térdízületben egy új „testrészt” találtak. A *Journal of Anatomy* hasábjain közzétett tanulmányban az ínszalagot angolul nevezték meg: „*hereafter termed anterolateral ligament (ALL)*” (Claes et al., 2013). 2013 novemberében az

angol név latin megfelelőjére, a *ligamentum anterolaterale* szókapcsolatra mindössze 3 adat fordult elő az interneten. Akkorra a tudományos ismeretterjesztő fórumokon már magyarul is hírt adtak a felfedezésről, az új testrész sokszor az *ALL* betűszóval szerepelt a cikkekben, vagy az *anterolaterális ínszalag* vagy *anterolaterális szalag* néven, ami az angol elnevezés tükörfordítása.

Változások az anatómiai leírás szemléletében

Az anatómiai nomenklatúra nem fed le minden, a klinikum számára fontos struktúrát. A TA a koszorúerekre vonatkozóan mintegy 25 anatómiai nevet tartalmaz. Az anatómiai leírás következetes, csak két koszorúér szerepel benne, amelyek kisebb, másodlagos és harmadlagos ágakra oszlanak. A klinikai anatómia elnevezései az anatómiai atlaszokban is megtalálható részleteket esetenként eltérő néven nevezik meg: „*a bal koszorúér [...] kezdeti szakaszát bal főtörzsnek nevezzük, belőle két nagy ág ered: a bal elülső leszálló szár és a körbefutó ág*” (Kőszegi s. a.). A *bal főtörzsnek* (vö. ang. *left main stem*, ném. *Hauptstamm*, fr. *tronc commun* <lat. *truncus communis*) nincs külön neve a TA-ban, ez maga az *arteria coronaria sinistra*. A klinikumban a koszorúerek ágai önálló artériákként jelennek meg, például: *left anterior descendens coronary artery (LAD)* 'bal elülső leszálló koszorúér', vagy *circumflex artery* 'körbefutó artéria'. Ehhez a személethez közelítenek a TA2 *arteria interventricularis anterior* 'elülső kamraközi artéria', illetve *arteria circumflexa* 'körbefutó artéria' nevei. A *LAD descendens* 'leszálló' jelzője a BNA *ramus descendens anterior* anatómiai nevének maradványa, amelynek a RDA betűszavát is használják a szívsebészetben. A TA 'leszálló' jelzőt az elhelyezkedésére utaló *interventricularis* 'kamraközi' jelzőre cserélte.

1. táblázat. A szív koszorúerei

Koronária anatómia	TA angol név	TA latin név
RCA = right coronary artery	right coronary artery	arteria coronaria dextra
LM(CA) = left main (coronary artery) LCA = left coronary artery	left coronary artery (TA, TA2)	arteria coronaria sinistra
LAD = left anterior descending /descendent (coronary artery) RIVA (= ramus interventricularis anterior) RDA (= ramus descendens anterior)	anterior interventricular artery (TA2) anterior interventricular branch (TA)	arteria interventricularis anterior (TA2) ramus interventricularis anterior (TA) ramus descendens anterior (BNA)
Cx / LCX / Circ = circumflex artery	circumflex artery (TA2) circumflex branch (TA)	arteria circumflexa (TA2) ramus circumflexus (TA)

A szívsebészeti eljárásoknál az anatómiai leírásnál jóval részletesebb „térképet” használnak, ahol az érszakaszok szegmensekre vannak osztva, amelyeken pl. könnyen bejelölhető az angioplasztika vagy a sztent beültetésének helye. A Kardiológiai Szakmai Kollégium is a BARI [= *Bypass Angioplasty Revascularisation Investigation*] által kidolgozott nómenklatúra elfogadását javasolja (KardKoll., 2008; BARI, 1991). Az itt szereplő angol anatómiai nevek többségének nincs latin megfelelője.

Az ortopédiai sebészet nyelvhasználatában is megfigyelhetjük az új angol elnevezések szemléletformáló hatását. Az anatómiai leírásban a csípővápa, az *acetabulum* névadása metaforikus, jelentése ugyanis ’ecetes tálka, csésze’, az ízület félhold alakban sima porccal borított félgömbszerű mélyedése alapján. Maga a latin *acetabulum* a görög *kotylé* ’kis edény, csésze’ nevet másolja, amely anatómiai névként már Homérosz, Hippokratész és Galénosz műveiben is előfordul (LSJ). Az ortopédiai sebészetnek az elváltozások, kopások, törések pontos helyének és irányának meghatározásához újabb anatómiai nevekre volt szüksége. A szemléletmód is változott: az anatómiai leírástól eltérően az emberi testet „talpra állítva”, épület metaforájaként ábrázolja. Ez az új metaforarendszer az angolban keletkezett, és az ide tartozó legtöbb elnevezésnek nincs is latin neve: *acetabular roof* ’tető’ vagy *acetabular dome* ’boltozat’, *anterior / posterior column* ’pillér’, *anterior / posterior wall* ’fal’. Latin neve egyelőre csak az *acetabular roof* névnek van, a *tectum acetabuli*, amelynek latin *tectum* ’tető’ töve a törés típusának *transtectal*, *juxtatectal* és *infratectal fractures* megnevezéseiben is tovább él. A magyar ortopédiai szaknyelv egyaránt használja a korábbi latin *fundus acetabuli* mintájára alkotott *vápa fenék* és az angol mintát másoló *vápatető* terminusokat, ami a két szemléletmód keveredéséhez vezet: „*A pillérek és a vápa fenék töréseinek következménye a combfej medencébe való benyomulása*” (Gaál, 2012); „*A cranialis irányú migráció során a femurfej necrosis mellett a vápatető collapsusa is megfigyelhető*” (Lakatos et al., 2001: 39).

Az anatómiát érintő új felfedezések tehát a klinikai orvosi ágak felől érkeznek. Mivel ezeken a területeken sokkal részletesebb és pontosabb leírásra van szükség, az újonnan megnevezett struktúráknak nevet kell adni, és mivel ez angol munkanyelven történik, nincsenek latin megfelelőik. A magyar orvosi szakírás követelményeinek megfelelően azonban az anatómiai képleteket latinul kell megnevezni. Pár évvel ezelőtt emiatt kereste meg intézetünket egy végzős orvostanhallgató, aki szakdolgozatában a belső fül, a dobüreg lágy részeivel foglalkozott. Az itt elhelyezkedő anatómiai képletek közül mintegy harmincnak nem szerepelt a neve a TA-ban, ezért a környező struktúrák nevéhez illeszkedően a hallgatóval közösen fordítottuk le az angol

neveket latinra. A megfelelő latin név megalkotásához egyszerre volt szükség a hallgató szaktudására és a nyelvtanár latin nyelvismeretére és terminológiai affinitására is.

Néhány szó a mai magyar anatómiai nevekről

A nemzetközi anatómiai nómenklatúra változásainak áttekintése után vizsgáljuk meg a mai magyar anatómiai nevek állapotát. Sajnos észre kell vennünk, hogy magyar anatómiai nómenklatúra nem létezik. Az anatómiai nevek többségének egyáltalán nincs magyar megfelelője, a csontrendszer mintegy 1000 leíró anatómiai nevéből csak mintegy 40%-nak van magyar neve, a többit csak latinul használják, pl. a *crista galli* 'kakastaréj' jelentésű anatómiai nevet is. Más esetben pedig több szinonima megléte nehezíti az egyértelmű megnevezést, pl. az *olecranon*nak négy neve is létezik: *könyökcsúcs*, *könyökfej*, *könyöknyúlvány*, *singkampó* (Donáth, 1999:230). Sok anatómiai képletnek nincs rögzült magyar neve, a fellelhető névváltozatok leginkább a latin név parafrázisainak tekinthetők. A szív koszorúerei közül a *ramus interventricularis anterior* 'elülső kamraközi ág' a következő névváriánsokkal rendelkezik: *bal elülső leszálló ág*, *bal elülső leszálló szár*, *bal koszorúér leszálló ága*, *bal koszorúér leszálló szára*, *bal elülső leszálló coronariaág*, *bal koszorúér mellső leszálló ága*, *a bal oldali coronaria leszálló ága*, *bal oldali elülső leszálló*, *bal elülső leszálló koszorúér*, *bal első leszálló koszorúér*, *bal elülső leszálló coronaria*, *bal elülső leszálló artéria ág*, *a bal arteria coronaria elülső leszálló ága*. Bár mindegyik névváriáns a latin *ramus descendens anterior* anatómiai nevet másolja, annak különböző fordítási változatai, egyik sem tekinthető terminologizálódott névnek. Amikor egy anatómiai struktúrát csak parafrázis útján tudunk magyarul megnevezni, pl. az anatómiai síkok, irányok és régiók, valamint egyes testtájak esetében, az egyértelműség érdekében szinte elkerülhetetlenné válik a latin használata (Fogarasi, 2016:330).

A leíró anatómia és a klinikai ágak nyelvhasználatában sokszor igen apró különbségek nehezítik az egységesítést. A *malleolus lateralis* magyar neve az anatómiai leírásban *külső boka*, azonban, amikor a sérüléseit írjuk le, csak *külbokaként* nevezik meg: „*Ha a kül- és belboka egyszerre sérül, bimalleolaris, ha a tibia hátsó pereme is, trimalleolaris törésről beszélünk. A külboka törését külön osztályozzák aszerint, hogy az alsó csúcsához képest milyen magasságban törött a szárcsapocscsont.*” (Magyar Nemzet, 2014. július 5.)

Összegzés

Az anatómiai neveket illetően is messzemenően igaz Fogarasi Katalin megállapítása: „Az orvosi szaknyelvben ma a görög–latin terminológia az egyedüli, amely nemzeti és nemzetközi szinten is a legmagasabb fokon terminologizált, tömör és egy(egy)értelműnek [Wüster terminológiája szerint *Eineindeutigkeit*] tekinthető terminológia.” (Fogarasi, 2018:794) Emiatt fontos, hogy a nemzetközi anatómiai nomenklatúra továbbra is nemzetközi maradjon, a módosításokat mindenhol fogadják el. A nemzetközi anatómiai nomenklatúra korrekciója és a klinikai ágakkal való harmonizációja régóta tartó folyamat. A terminusalkotási munka azonban csak igen nagy körültekintéssel végezhető el. A különböző szakterületek képviselőinek széles körű együttműködését igényli. Az anatómusok és a gyakorló orvosok mellett teret kell engedni a nyelvészeknek, terminológusoknak is.

Az orvos–beteg kommunikáció érdekében és a törvény által előírt betegtájékoztatási előírásoknak megfelelően a latin anatómiai nevek mellett nélkülözhetetlenné vált legalább azoknak a struktúráknak a magyarul való megnevezése, amelyek a sérülések, betegségek, elváltozások leírásában előfordulnak. Ezek hiányzó magyar anatómiai neveinek megalkotása az orvosszakma képviselőivel való konszenzusban és a görög–latin nyelvismerettel rendelkező nyelvészekkel, nyelvtanárokkal való együttműködésben valósítható meg. A terminusok használhatóságát csak a későbbi gyakorlat tudja igazolni, ezért a terminusalkotásban résztvevőknek folyamatos szakmai kapcsolatban kell lenniük.

Megnö az orvosképzésben résztvevő oktatók felelőssége is: nem elegendő csak figyelemmel kísérni a nemzetközi anatómiai nomenklatúra módosításait, hanem az oktatás első percétől kezdve a jelenleginél nagyobb igényességet kell elvárni a latin anatómiai nevek szerkezetének, az elemek jelentésének az értésében és grammatikailag helyes alakok használatában. Ennek érdekében már az orvosi tanulmányok kezdetén, az anatómiai stúdiumban is meg kell követelni a hallgatóktól a magyar anatómiai nevek ismeretét és aktív használatát is.

Hivatkozások

- BNA = Donáth T. (1959): *Anatómiai értelmező szótár. A bázeli, jénai és párizsi nomenklatura szervek szerinti összehasonlító áttekintése*. Medicina: Budapest
- Bugát, P. (1828): *Boncztudománybeli mű- meg azon ritkább szavaknak deák–magyar szótára, melyek ezen munkában előfordúlnak*. Trattner: Pest
- Claes, S. et al. 2013. Anatomy of the anterolateral ligament of the knee. Abstract. Journal of Anatomy 223. 4. 321–328. Online elérhető: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23906341/>. DOI: <https://doi.org/10.1111/joa.12087>

- Donáth, T. (2009): Az anatómiai nyelv mint az orvostudomány alapja. In: Bősze P. (szerk.) (2009): *A magyar orvosi nyelv tankönyve*. Medicina Könyvkiadó: Budapest
- Donáth, T. (szerk.) (1999): *Lexicon anatomiae. Négy nyelvű anatómiai szótár*. Semmelweis Egyetem Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ: Budapest
- Fogarasi, K. (2016): Anatómiai terminusok használatának problémái látéleti sérülésleírásokban. In: Reményi, A. Á. – Sárdi, Cs. – Tóth, Zs. (szerk.) (2016): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 322–332.
- Fogarasi, K. (2017): A kórboncolási jegyzőkönyv terminológiájának sajátosságai és XXI. századi kihívásai. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2017*. SZOKOE: Budapest. 95–108
- Fogarasi, K. (2018): A diagnózis jelentése és jelentősége a beteg szemszögéből. In: Dombi, J. – Farkas, J. – Gúti, E. (szerk.) (2018): *Aszimmetrikus kommunikáció – Aszimmetrikus viszonyok*. Szak Kiadó: Pécs. 774-804
- Gaál, Cs. (2012): *Sebészet*. Medicina Könyvkiadó: Budapest. Online elérhető: https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_524_Sebeszeti/ch04s13.html
- Holomanova, A. et al. (2001): Andreas Vesalius – the reformer of anatomy. *Bratislavské lekárske listy*. 102/1:48–54
- Hyrthl, J. (1880): *Onomatologia anatomica. Geschichte und Kritik der anatomischen Sprache der Gegenwart*. Wilhelm Braumüller: Wien. DOI: <https://doi.org/10.5962/bhl.title.26730>
- Köszegi, Zs. (é.n.): *Szívkatéterezés, koszorúértágítás és sztentelés*. Betegtájékoztató. Kardiológiai Intézet: Debrecen. Online elérhető: <http://www.gvmd.hu/pdf/sziv4.pdf>. Letöltve: 2013. 01. 27.
- Lakatos, T. et al. (2001): A csípőízület érintettsége reumatoid arthritisben. Patológiai jellegzetességek és az ortopéd sebészi kezelés lehetőségei. *Lege Artis Medicinae*. 11/1. 38–44
- LSJ = Liddell, H. G. – Scott, R. – Jones, H. S. – McKenzie, R. (1940): *A Greek-English Lexicon*. Clarendon Press: Oxford
- Ludányi, Zs. (2013): Rövidítések a magyar orvosi nyelvben. Szemészeti kórlapok rövidítéseiről és helyesírásokról. In: Drávucz, F. et al. (szerk.) (2013): *Félúton 8. – A nyolcadik Félúton konferencia kiadványa*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola: Budapest. 281–296
- NA = Михайлов, С. С. (ред.) (1980): *Notina Anatomica. Международная анатомическая номенклатура (с официальным списком русских эквивалентов)*. Медицина: Москва
- Skinner, H. A. (1949): *The Origin of Medical Terms*. The Williams and Wilkins Company: Baltimore. <https://doi.org/10.1097/00007611-194912000-00026>
- TA = Колесников, Л. Л. (ред.) (2003): *Международная анатомическая терминология*. Медицина: Москва

Internetes hivatkozások

- BARI: https://biolincc.nhlbi.nih.gov/media/studies/bari/Protocol.pdf?link_time=2019-12-02_01:21:53.397374
- cirse: <https://www.cirse.org/patients/ir-procedures/fallopian-tube-recanalisation/>
- healthline: <https://www.healthline.com/health/eustachian-tube-dysfunction>
- KardKoll: <http://www.drdiag.hu/iranyelvek.php?id=1764&tipus=2>

Magyar Nemzet: <https://magyarnemzet.hu/archivum/dr-boross-rendel/szike-gipsz-vagy-valami-mas-4050753/>
orrklinika: <http://www.orrklinika.hu/akut-arcureggyulladas-sinusitis.html>
TA2: <https://fipat.library.dal.ca/ta2/>
vitalitas: <http://www.vitalitas.hu/?ctype=3&todo=bet&id=5&showbet=582>
webbeteg: www.webbeteg.hu/cikkek/ful-orr-gegeszet/11423/fulkurthurut
weborvos: https://weborvos.hu/orvos_valaszol/babucika-127498
youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=IqFTxi0CmSg>

SZAKNYELVOKTATÁS, SZAKNYELVI TANTERV- ÉS
TANANYAGFEJLESZTÉS

Bajzát Tünde

Miskolci Egyetem
Idegennyelvi Oktatási Központ

Szaknyelvoktatók képzettsége, oktatásmódszertana és véleménye a szaknyelvoktatásról nemzetközi kontextusban

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.17>

A szaknyelvoktató feladata, hogy a hallgatók idegen nyelvi kompetenciáit szakterületüknek megfelelően fejlessze, szakmai szókincsét bővítse. A tanulmány célja az, hogy bemutassa egy külföldi szaknyelvoktatók körében végzett vizsgálat eredményeit. Az empirikus kutatásból megtudathatjuk a szaknyelvet oktatók képzettségét, az oktatott idegen nyelveket és szakterületeket, az oktatás során használt módszereket, a használt tananyagokat, az oktatási formákat, és az oktatók véleményét a szaknyelvoktatás- és kutatás fontosságáról a felsőoktatásban.

Kulcsszavak: felsőoktatás, szaknyelvoktatók képzettsége, oktatásmódszertan, oktatói vélemények, nemzetközi kontextus

Bevezetés

Globalizálódó világunkban az idegennyelv-tudás és a szaknyelvtudás egyre inkább felértékelődik, ezért a szaknyelvoktatás is egyre fontosabb szerepet tölt be a felsőoktatásban Magyarországon és külföldön egyaránt. Ebből következően kutatásom célja az volt, hogy megvizsgáljam a nemzetközi kontextusban dolgozó szaknyelvoktatók munkáját és véleményét. A tanulmány a külföldi felsőoktatási intézményekben szaknyelvoktatók körében végzett empirikus kutatás eredményeit mutatja be. A kapott eredmények alapján javaslatot tehetünk arra, hogyan fejleszthető a szaknyelvoktatás a magyar felsőoktatásban azért, hogy a hallgatók jobban megfeleljenek a munkahelyi elvárásoknak itthon és nemzetközi környezetben egyaránt. A tanulmány a következőkben bemutatja a kutatás célját, módszerét, a kutatási mintát és a kutatás eredményeit.

A kutatás, illetve a felmérés célja

A felmérő kutatás célja az volt, hogy megismerjük a nemzetközi kontextusban dolgozó szaknyelvoktatók képzettségét, a szaknyelvoktatás során használt módszereket és tananyagokat, az oktatási formákat és az oktatók véleményét a szaknyelvoktatás- és kutatás fontosságáról a

felsőoktatásban. A jelen kutatás célját tekintve alkalmazott kutatás, továbbá felhasználom a korábbi kutatások eredményeit, eszközeit, módszereit, de ugyanakkor az új kutatási felmérés révén új ismeretekkel is bővíttem a témát (Fóris, 2008).

A kutatás módszere

A tanulmány következtetései egy empirikus felmérés eredményei alapján fogalmazhatók meg, ehhez az adatgyűjtés módszerei közül a kérdőíves adatfelvételt választottam. A kérdőíves adatfelvételt az egységesség, a könnyebb feldolgozhatóság indokolta. A választás másik oka az, hogy a jelen kutatás „felderítő kutatás” és a kérdőíves adatfelvétel alkalmas leginkább ilyen célra. Főként olyan kutatásokban használják, amelyekben az elemzési egység az egyes ember, illetve az adatközlők az egyes emberek. A standardizált kérdőívek továbbá minden válaszadóról ugyanolyan formában nyújtanak adatokat (Babbie, 2001).

Az angol nyelvű kérdőív zárt és nyitott kérdéseket, valamint Likert-skálákat tartalmazott. A zárt kérdések esetén a lehetséges válaszokat a kutató határozza meg. A zárt kérdések egységesebb mérést követelnek meg, ezért megbízhatóságuk is nagyobb és a válaszok is könnyen összegezhethők és elemezhetők. Ezzel szemben a nyitott kérdésekre a válaszadók tetszés szerint válaszolhatnak, leírhatják gondolataikat és véleményüket, ezért a kapott adatok nem kiszámíthatók, ugyanakkor mélyrehatóak (Mackey – Gass, 2005).

Az angol nyelvű kérdőív a következő témakörökre kérdezett rá:

- a) a szaknyelvoktatók képzettségére és oktatási tapasztalataira;
- b) az oktatott szaknyelvekre és szakterületekre;
- c) az oktatás során használt módszerekre, tananyagokra és oktatási formákra;
- d) az oktatók véleményére a szaknyelvoktatás- és kutatás fontosságáról a felsőoktatásban.

A kérdőíves adatgyűjtés során az önkitöltős módszert alkalmaztam, a kérdőíveket a válaszadók online töltötték ki, Google Docs formátumban. A kérdőív kitöltése önkéntes volt, a megkérdezettek megőrizték anonimitásukat.

A kutatási minta

A 2019 őszén elvégzett vizsgálatban 12 külföldi felsőoktatási intézményben dolgozó szaknyelvoktató vett részt és töltötte ki a kérdőívet. A vizsgálatban résztvevők általános adatait az 1. táblázat tartalmazza. Megfigyelhetjük, hogy a megkérdezettek nagy része (11 fő, 92%) nő, és csak 1 férfi (8%) válaszolt a

kérdésekre. A kutatásban résztvevők átlagéletkora 44,42 év, a válaszadók 37 és 56 éves kor közöttiek. A vizsgálatban résztvevők 17 százaléka (2 fő) 37-40 éves korú. A 41-45 év közöttiek vettek részt legnagyobb számban (7 fő, 59%) a kutatásban. Az életkor emelkedésével csökken a megkérdezett oktatók száma, mert 46-50 éves kor között 1 fő (8%), 51 és 55 éves kor között 1 fő (8%), és 55 év felett is 1 fő (8%) van. A táblázatban látható az is, hogy a megkérdezettek négy különböző anyanyelvi csoportot képviselnek, legtöbben román anyanyelvűek (9 fő, 76%), és 1-1 fő angol, német és mandarin anyanyelvű. Megfigyelhető az is, hogy a résztvevők négy különböző ország felsőoktatási intézményében oktatnak, közülük a legtöbben Romániában (9 fő, 76%), 1-1 fő pedig Hollandiában, Japánban és Németországban.

1. táblázat. A vizsgálatban résztvevők általános adatai (n=12)

	résztvevők száma	százalékos érték (%)
NEM	nő: 11	92%
	férfi: 1	8%
ÉLETKOR	átlagéletkor: 44,42 év	---
	37 – 40 év között: 2 fő	17%
	41 – 45 év között: 7 fő	59%
	46 – 50 év között: 1 fő	8%
	51 – 55 év között: 1 fő	8%
	55 év felett: 1 fő	8%
ANYANYELV	angol: 1 fő	8%
	német: 1 fő	8%
	mandarin: 1 fő	8%
	román: 9 fő	76%
MUNKAVÉGZÉS HELYE	Hollandia: 1 fő	8%
	Japán: 1 fő	8%
	Németország: 1 fő	8%
	Románia: 9 fő	76%

A kutatás eredményei

A következőkben a vizsgálat eredményeit ismertetem. Elsőként a szaknyelvoktatók képzettségét és oktatási tapasztalatait mutatom be. Ezt követően megismerhetjük a megkérdezettek által oktatott szaknyelveket és az oktatott szakterületeket. Majd az oktatás során használt tananyagok, módszerek és oktatási formák ismertetése következik. Végezetül megtudhatjuk, hogy mi a véleménye a felmérő kutatásban részt vett külföldi oktatóknak a szaknyelvoktatás- és kutatás fontosságáról a felsőoktatásban.

A szaknyelvoktatók képzettsége és oktatási tapasztalata

A kutatásban rész vett 12 külföldi szaknyelvoktató nagy része (10 fő, 84%) rendelkezik tudományos (PhD) fokozattal, és a résztvevők közül csupán 2 fő (16%) nem szerzett PhD végzettséget, ők egyetemi diplomával rendelkeznek. A PhD fokozattal rendelkező válaszadók többsége (8 fő, 80%) nyelvészeti területen szerezte tudományos végzettségét és kisebbik részük (2 fő, 20%) pedig valamilyen szakmai területen.

A megkérdezettek képzettségéről az is elmondható, hogy mindannyian (12 fő, 100%) rendelkeznek nyelvtanári végzettséggel. Azonban a külföldi szaknyelvoktatók közül csupán 2 fő (16%) rendelkezik olyan szakterületi végzettséggel, amelynek a szaknyelvét oktatja, a többség (10 fő, 84%) azonban nem.

A 2. táblázat a válaszadók szaknyelvoktatási tapasztalatát tartalmazza. A táblázatban látható, hogy a vizsgálatban résztvevők átlagban 14,92 év oktatási tapasztalattal rendelkeznek. Az oktatók közel fele (5 fő, 42%) 4-10 év közötti időtartamban tanít szaknyelvet, 1 fő (8%) 11-15 éve, az oktatók negyede (3 fő, 25%) 16-20 év közötti tapasztalattal rendelkezik, 2 fő (17%) 21-25 év közötti időtartamban dolgozik szaknyelvoktatóként és 1 fő (8%) már több mint 25 éve tanít szaknyelvet.

2. táblázat. „Hány éve tanít szaknyelvet?” (n=12)

SZAKNYELVOKTATÁSI TAPASZTALAT	
Korcsoport	százalékos érték (%)
átlag: 14,92 év	---
4 – 10 év között: 5 fő	42%
11 – 15 év között: 1 fő	8%
16 – 20 év között: 3 fő	25%
21 – 25 év között: 2 fő	17%
25 év felett: 1 fő	8%

A válaszadók több mint fele (7 fő, 58%) részesült szaknyelvoktatói képzésben korábban, de a megkérdezettek közel fele (5 fő, 42%) nem vett részt ilyen képzésben. A külföldi szaknyelvoktatók többsége rendszeresen gyarapítja tudását konferenciákon és tréningeken. A megkérdezettek közül 1 fő (8%) évente többször, negyedük (3 fő, 25%) gyakran, harmaduk néha (4 fő, 33,5%) másik harmaduk (4 fő, 33,5%) ritkán vesz részt szaknyelvoktatással kapcsolatos konferencián. Tréningen ritkábban vesznek részt az oktatók: 1 fő (8%) évente többször, harmaduk néha (4 fő, 34%), a válaszadók fele (6 fő, 50%) ritkán, 1 fő (8%) pedig soha.

Az oktatott szaknyelvek és az oktatott szakterületek

A kutatás résztvevői mindannyian (12 fő, 100%) oktatnak angol szaknyelvet, ezen kívül 2-2 fő német, illetve román szaknyelvet is, 1-1 fő pedig francia és olasz szaknyelvet is, tehát a megkérdezettek fele (6 fő, 50%) két különböző idegen nyelven is tanít szaknyelvet. A megkérdezettek 13 különböző szakterületen oktatják a szaknyelveket, melyek közül a legjelentősebb az egészségügyi (5 fő), a gazdasági (3 fő), a jogi (3 fő), a bölcsészettudományi (2 fő) és a gépészmérnöki (2 fő) szaknyelv oktatása. Azonban 1-1 fő oktató az alkalmazott fizika, anyagmérnök, építészet, földtudomány, informatika, matematika, vegyészmérnök és villamosmérnök szakterületen tanuló hallgatónak is tart szaknyelvi órákat. A külföldi szaknyelvoktatók fele (6 fő, 50%) heti 2 órában, egy negyedük (3 fő, 25%) heti 4 órában, másik negyedük (3 fő, 25%) csupán heti 1 órában oktat szaknyelvet.

Az oktatás során használt tananyagok, módszerek és oktatási formák

A szaknyelvi órákon a megkérdezett oktatók változatos tananyagokat használnak, a leggyakrabban használt oktatási anyagok a mások által írt kurzuskönyvek (11 fő), a saját szerzőségű kurzuskönyvek (8 fő), online videók (8 fő), és a Power Point-os diák (8 fő). A válaszadók gyakran használnak online cikkeket (6 fő), újság vagy magazin cikkeket (5 fő), mások által írt egyetemi jegyzeteket (4 fő) és saját szerzőségű egyetemi jegyzeteket (3 fő). A ritkábban használt tananyagok közé a tudományos cikkek (2 fő), az online blogok (2 fő), az online óratervek és feladataik (1 fő), a saját készítésű feladatlapok (1 fő) és a szakkönyvek (1 fő) tartoznak.

A szaknyelvi órákon használt tananyagok változatosságához hasonlóan a kutatásban résztvevők változatos módszereket alkalmaznak óráikon, melyek közül a leggyakoribbak a megbeszélés (11 fő), a szerepjáték (11 fő), az esettanulmány (10 fő) és a szeminárium (10 fő). A gyakran alkalmazott módszerek közé sorolható a projektmunka (9 fő), a csoportmunka (8 fő) és az előadás (6 fő). Azonban a szaknyelvi óra tematikájához kapcsolódó szakember meghívása és előadás tartása a ritkán használt módszerek közé tartozik, csupán 2 fő említette ezt meg.

Az előzőekhez hasonlóan, az oktatás során használt oktatási formák is változatos képet mutatnak. A kutatásban résztvevők leggyakrabban (11 fő) nagy csoportban (15-30 hallgató), szemináriumon (8 fő) és előadáson (7 fő) oktatnak. Kevesebben (4 fő) tanítanak kis csoportban (5-10 hallgató), 2 szaknyelvoktató folytat mentorálást és online oktatást és 1-1 fő végez távoktatást, virtuális oktatást, illetve tanít Skype-on keresztül.

Az oktatók véleménye a szaknyelvoktatás és -kutatás fontosságáról a felsőoktatásban

Ahogy az a korábbiakban láthattuk, a megkérdezett szaknyelvoktatók többsége rendszeresen vesz részt szaknyelvoktatással kapcsolatos tréningen, és a válaszadók több mint fele (7 fő, 58%) tartja ezt nagyon fontosnak. Az oktatók negyede (3 fő, 25%) fontosnak és kis részük (2 fő, 17%) közepesen fontosnak gondolja a tréningeken való részvételt.

Az előzőekben láthattuk, hogy a megkérdezett szaknyelvoktatók közül csupán 2 fő (16%) rendelkezik olyan szakterületi végzettséggel, amelynek a szaknyelvét oktatja, és a válaszadók nagy része (10 fő, 84%) nem is tartja ezt fontosnak. Véleményüket néhányan azzal indokolták, hogy idegen nyelvet és nem szakmát tanítanak, ezért nincs szükségük szakirányú diplomára. Erről az egyik válaszadó így írt: *„Mert én nyelvet tanítok és nem szakmai tartalmat.”* Egy másik oktató pedig így vélekedett a kérdésről: *„Nem kell szakembernek lenni ahhoz, hogy szókinccset taníthassunk, csak tanárnak.”* Az egyik megkérdezett véleménye szerint egy különböző szaknyelveket oktató nyelvtanártól nem várható el, hogy minden általa oktatott szaknyelv szakmai területén diplomát szerezzen. Gondolatait így fogalmazta meg: *„Ha egy tanár például angol nyelvet tanít különböző szakos hallgatóknak (műszaki, közgazdász stb.), akkor nem rendelkezhet minden szakterületen diplomával.”* Egy másik adatközlő indoklása szerint a szaknyelvoktatók célja az idegennyelv-tudás fejlesztése. Erről így írt: *„Az Idegennyelvi Központunk célja a kommunikációs készségek fejlesztése idegen nyelven, és ez minden szakterületen azonos, csak egyszerűen a különböző szakterülethez igazítjuk a tananyagot.”* Azonban a válaszadók kis része (2 fő, 16%) úgy gondolta, hogy fontos a szakirányú diploma megszerzése. Véleményét az egyik adatközlő azzal indokolta, hogy megszerzett szakmai tudása segítségével jobban tudja a szaknyelvet is oktatni. Gondolatát így fogalmazta meg: *„Ezáltal jobban megértheted azt, amit tanítani fogsz.”* A másik válaszadó pedig, aki úgy vélekedett, hogy szakmai diplomája birtokában tudása is naprakész, erről így írt: *„Azért, hogy megismerjem a legújabb trendeket.”*

A PhD-fokozat, tudományos tevékenység és a szaknyelvoktatáshoz való viszony

Korábban láthattuk, hogy az adatközlők nagy része (10 fő, 84%) rendelkezik tudományos fokozattal. Azonban csupán a megkérdezettek negyede (3 fő, 25%) vélte úgy, hogy nagyon fontos a PhD fokozat megléte szaknyelvi munkájához, 2 fő (17%) tartotta fontosnak, a válaszadók negyede (3 fő, 25%) közepesen fontosnak gondolta. A kutatásban résztvevők harmada (4 fő, 33%)

szerint egyáltalán nem fontos a tudományos fokozat megszerzése a szaknyelvoktatói munkához.

A tudományos fokozat megszerzésénél a válaszadók fontosabbnak tartják a szaknyelvoktatás területén végzett kutatómunkát. A megkérdezettek egyharmada (4 fő, 33%) szerint nagyon fontos, 2 fő (17%) fontosnak, másik harmaduk (4 fő, 33%) pedig közepesen fontosnak tartja kutatás végzését a szaknyelvoktatás területén és csupán 2 fő (17%) gondolta úgy, hogy nem fontos. Véleményük szerint a kutatómunka hozzájárul tudásuk gyarapításához, és oktatói munkájukat is fejleszti. Erről így írt az egyik adatközlő: *„Mert hasznos lehet új nézőpontok megismerése.”* Egy másik oktató is megerősítette ezt a véleményt: *„Mert fontos, hogy naprakész legyek.”* Egy harmadik válaszadó ekképpen fogalmazta meg gondolatait: *„Mert így új dolgokat ismerhetek meg.”* Egy negyedik résztvevő így vélekedett: *„Mert segíti a tanulási és tanítási folyamatot egyaránt.”* Az ellenvéleményen lévők gondolata szerint a kutatómunka nem tartozik a szaknyelvoktatók legfőbb tennivalói közé, ezt így fogalmazta meg röviden egyikőjük: *„Mert a tanítás a tanár fő feladata.”*

A szaknyelvoktatás fontosságának tanári megítélése

Az előzőekben tárgyalt kérdésekkel összehasonlítva elmondható, hogy a megkérdezettek a szaknyelvoktatást tartják a legfontosabbnak a felsőoktatásban. A válaszadók nagy része (9 fő, 75%) nagyon fontosnak, kis részük (3 fő, 25%) fontosnak tartja. A megkérdezettek véleménye szerint a szaknyelvoktatás motiválja a hallgatókat, szélesíti a látókörüket, segíti szakmai előmenetelüket. Így vélekedett egyikőjük: *„Mivel az angol nyelv az akadémiai kiadványok és konferenciák fő nyelve, így fontos, hogy a nem angol anyanyelvűek is segítséget kapjanak ebben munkájukhoz.”* Egy másik oktató pedig ekképpen fogalmazott: *„Mert fontos, hogy a hallgatók idegen nyelven is tudjanak beszélni szakterületükről és szakmájukról.”* Továbbá, néhány oktató szerint a hallgatók jövőbeli elhelyezkedésében és munkavégzésében is kulcsfontosságú szerepet játszik, így írt erről egyikük: *„Mert a munkaerőpiacon a diplomával rendelkezők számára ez elvárás.”* Egy másik válaszadó pedig így fogalmazta meg gondolatait: *„Mert így a hallgatók jobban el tudják majd látni a munkájukat.”*

A vizsgálatban résztvevők nagy része (9 fő, 75%) egyaránt fontosnak tartja az általános és a szaknyelvoktatást a felsőoktatásban, és kis részük (3 fő, 25%) gondolja úgy, hogy a szaknyelvoktatás fontosabb.

Konklúzió

A tanulmány külföldi szaknyelvoktatók körében végzett empirikus felmérő kutatás eredményeit mutatta be. A vizsgálatból megtudtuk, hogy az oktatók mindannyian nyelvtanárként diplomáztak; nagy részük szerzett tudományos fokozatot; és csak kis részük rendelkezik olyan szakterületi végzettséggel, amelynek a szaknyelvét oktatja. A kutatásban részt vett szaknyelvoktatók munkájuk során változatos tananyagokat használnak, és különböző oktatási módszereket és formákat alkalmaznak. Az eredmények arra is rávilágítottak, hogy a megkérdezettek véleménye szerint egy szaknyelvet oktató tanár esetében a PhD fokozat megszerzése fontosabb, mint a szakmai diploma megléte; de a szaknyelvoktatással kapcsolatosan tréningen történő részvétel a legfontosabb. A válaszokból az is kiderült, hogy a válaszadók a szaknyelvkutatást is fontosnak tartják, de a szaknyelvoktatás – motiváló hatása és munkaerőpiaci elvárása miatt – fontosabb; továbbá a felsőoktatásban az általános nyelv és szaknyelvoktatása is kulcsfontosságú.

Hivatkozások

- Babbie, E. (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó: Budapest
- Fóris, Á. (2008): *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Mackey, A. – Gass, M. S. (2005): *Second Language Research: Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: London

Bánhegyi Mátyás – Fajt Balázs – Dósa Ildikó

Budapesti Gazdasági Egyetem
Pénzügyi és Számviteli Kar
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

Szaknyelvi portfólió újratöltve: egy hallgatói attitűdfelmérés tapasztalatai

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.18>

A 2019-es tavaszi félévben karunkon a szaknyelvoktatáshoz kapcsolódóan kísérleti jelleggel vezettük be a portfólió módszert. A félév végén a módszer kapcsán kismintás kutatás során hallgatói attitűdvizsgálatot végeztünk, amelynek keretében arra is kíváncsiak voltunk, hogy hallgatónk mennyire elégedettek a portfólió módszerről részükre rendelkezésre bocsátott információkkal, a feladatok jellegével és az értékelési skálákkal. A hallgatói visszajelzések alapján a korábbi portfóliókat átdolgoztuk: módosítottuk a hallgatók részére rendelkezésre álló információkat és a módszer tanórán való bemutatását; az elvégzendő feladatokat részletesebben leírtuk és még több csoportmunkát tettünk a feladatok közé; az értékelő skálákat pedig tovább pontosítottuk. Jelen cikkünk – összehasonlítva a korábbi portfólióval – ezt a megújult szaknyelvi portfóliót mutatja be.

Kulcsszavak: attitűdvizsgálat, értékelés, feladatmarketing, portfólió módszer, szaknyelvoktatás

Bevezetés

Felismerve annak jelentőségét, hogy hallgatónk egyetemi évek alatti vagy diplomázás utáni elhelyezkedésekor számottevő előnyt jelenthet az, ha szaknyelvi tudásukról írásos munkák révén számot tudnak adni, a 2019-es tavaszi félévben a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karán az idegen nyelvi szaknyelvoktatáshoz kapcsolódóan kísérleti jelleggel bevezettük a portfólió módszert. Hallgatónk számára ez a feladat egyes angol nyelvű kurzusok során opcionális jellegű volt. Mivel várakozásaink ellenére kevesen választották ezt a – véleményünk szerint igen hasznos – feladatot e félévben, annak kívántunk utánajárni, hogy a hallgatói döntések mögött milyen mechanizmusok húzódnak meg. Ennek kiderítése céljából a portfóliómódszer kapcsán a félév végén kismintás hallgatói attitűdvizsgálatot végeztünk. Ennek keretében arra voltunk kíváncsiak, hogy mi motiválta azon hallgatónkat, akik a nyelvi portfólióikat végül elkészítették, valamint azt szerettük volna megtudni, hogy hallgatónk mennyire elégedettek a portfóliómódszerről részükre rendelkezésre bocsátott információkkal, a feladatok jellegével és az értékelési skálákkal. A portfóliófeladatok esetében

arra is lehetőséget biztosítottunk, hogy a portfólió egyes részeit párban vagy akár csoportosan is elkészíthessék a hallgatók. Ennek kapcsán azt is szeretnénk volna megtudni, hogy a csoportban végzendő portfóliófeladatok lehetőségével miért csak kevesen éltek. E hallgatói attitűdvizsgálatot végső soron azért végeztük el, hogy a vizsgálat tapasztalatai alapján a hallgatói igényekhez és visszajelzésekhez igazodva – egyúttal szakmai megfontolásainkat is szigorúan szem előtt tartva – a tanszékünk által használt nyelvi portfóliót megújíthassuk.

Cikkünk először meghatározza a nyelvi portfóliót az ehhez szükséges vonatkozó legrelevánsabb szakirodalmat ismertetve. Ezután leírja a 2019-es tavaszi félévben tanszékünk által használt nyelvi portfóliót, valamint annak felépítését és értékelési szempontjait, majd ismerteti az ehhez a portfólióhoz kapcsolódó hallgatói attitűdfelmérés vonatkozó adatait. Ezt követően leírjuk a hallgatói visszajelzések alapján módosított, új portfólió feladatait, felépítését és értékelési szempontjait. Tanulmányunk azt igyekszik bemutatni, hogy szakmai szempontokat és a kitűzött készségfejlesztési célokat is szem előtt tartva hogyan lehetséges a portfóliómódszert a hallgatók igényeihez és elvárásaihoz igazítani.

A portfólió meghatározása és a portfólióval történő értékelés célja

Korábbi cikkeinkben áttekintettük az alternatív értékelés felsőoktatási környezetben történő használatának előnyeit, részletesen kontextualizáltuk a portfóliómódszert az alternatív értékelés keretében, jellemeztük a portfóliómódszert és annak használatát, valamint ismertettük a portfóliófeladatok megtervezésének és a módszer intézményi bevezetésének lépéseit is (Bánhegyi, 2019). Erre tekintettel jelen cikkünkben ezekre a kérdésekre már nem térünk ki. Az alábbiakban röviden azonban kapcsoljuk írásunkat a vonatkozó, legfontosabb elméleti kérdésekhez.

Tanulmányunk elméleti megalapozása érdekében először is röviden meghatározzuk a portfóliót és azon belül is a nyelvi portfóliót. Davis és Ponnampuram (2005) alapján a portfóliót a következőképpen határozzuk meg: a portfólió olyan hallgatói munkákat tartalmazó gyűjtemény, amely a hallgatók tanulási folyamat során való előrehaladását és teljesítményeit dokumentálja az általuk elvégzett feladatok bemutatása révén, valamint ezen feladatok kapcsán a hallgatók reflektív megjegyzéseit is tartalmazza. A portfólió megjeleníti, hogy a hallgató milyen jellegű feladatokat milyen szinten és milyen színvonalon képes elvégezni. A portfólió elkészítése kapcsán az oktató és a hallgató között szakmai párbeszéd jön létre, amelynek keretében a hallgatók visszajelzést kapnak erősségeikről és gyengeségeikről. Ennek köszönhetően a portfólió arra is jó eszköz, hogy a hallgató nyomon

tudja követni fejlődését, illetve hogy a hallgatót bevonja a saját tanulásáról és előrehaladásáról való gondolkodásba. A portfólió egyúttal segíti az élethosszig tartó tanulás készségének elsajátítását is, hiszen a diákok „reflektálnak arra, amit megtanultak és maguk határozzák el, hogy a portfólióban milyen eszközök segítségével mutatják be, hogy a kérdéses tudást megszerezték” (Cummins – Maddux – Richmond, 2008:601; Bánhegyi M. fordítása).

Ezen portfóliómeghatározás fényében a nyelvi portfóliót a saját vizsgálódásaink keretében a következőképpen határozhatjuk meg: a nyelvi portfólió idegen nyelven megalkotott, szakmai témákról szóló, jellemzően írásos hallgatói munkák gyűjteménye, amely a hallgatók nyelvi fejlődését dokumentálja és szakmai témákhoz kapcsolódva megjeleníti azt a legmagasabb nyelvi színvonalat, amelyet a hallgató az adott időpontban szakmai munkájában fel tud mutatni. A dokumentáláson kívül a portfólió célja, hogy a hallgató e munkákat szakmai interjúk során bemutathassa.

A nyelvi portfóliónak a félév során történő, értékelési célú intézményi felhasználása valójában egy formatív értékelési eszköz, amely a hallgatók nyelvi viselkedésének és nyelvi produkciójának megváltoztatását és javítását tűzi ki célul. Azaz a félév során a portfólión felmutatott teljesítmény, valamint az oktató és a hallgató között a portfólióról zajló szakmai párbeszéd és visszajelzés a hallgató nyelvi fejlődését hivatott elősegíteni. Mivel azonban intézményünkben a portfólió értékelése beleszámít a félév végi gyakorlati jegybe, megállapítható, hogy karunkon a portfólió egyúttal szummatív célokat is szolgál, hiszen a kurzus végén számszerűsíthető értékelést és visszajelzést nyújt arról, hogy a hallgató mennyire sikeresen sajátította el az adott kurzus tananyagát.

A korábbi nyelvi portfólió: feladatok, értékelés, feladatmarketing

A 2018/2019-es tanév tavaszi félévében portfóliófeladatokat a *Gazdasági szaknyelv* c. tárgyhoz kapcsolódóan hirdettünk meg. A portfóliófeladatok célja, hogy a hallgatók számára elősegítsék a megtanult szakmai ismeretek szintetizálását és ezen ismeretek idegen nyelven történő kommunikálását. Éppen ezért a portfólió az összes nyelvi készséget gyakoroltatja, ezenkívül pedig számos egyéb készséget is fejleszt (pl. általános kommunikációs készség, együttműködési készség, vitakészség, szervezési készség, vezetői készségek, IKT készségek, időgazdálkodási készség). A portfólió mindezen felül változatos feladatok formájában készít fel állásinterjúra és a szakterületi specializációnak megfelelő munkakör egyes, várható feladataira. Erre tekintettel a 2019-es tavaszi félévben alkalmazott portfólió az alábbi, három kategóriába sorolt feladatokat tartalmazta:

- A) angol–magyar kétnyelvű vagy angol egynyelvű szómagyarázatokat tartalmazó szókincslista a félév új kulcsszavaiból, terminusaiból minimum 50 szó terjedelemben;
- B) egy lehetséges állásinterjú apropóján megfogalmazva az a 200-300 szó közötti terjedelmű, szakmai profilú bemutatkozó szöveg, amelyet a hallgató önmagáról el szeretne mondani egy ilyen helyzetben;
vagy
egy órán megvitatott esettanulmány dokumentálása 200-300 szó közötti terjedelemben, ismertetve az esettanulmányban felvetett problémát, a megoldási javaslatokat, a megoldás kapcsán várt eredményeket, valamint az esettanulmányhoz kapcsolódó szakmai következtetéseket és tanulságokat; ez a feladat önálló vagy egyéni munka lehet;
- C) a kurzus vonatkozásában egy szabadon választott, a kiegészítő tananyag részét képező esettanulmány órán kívüli, csoportos, szóbeli megvitatását követően a feladathoz kapcsolódó írásbeli beadvány 200-300 szó közötti terjedelemben, ismertetve az esettanulmányban felvetett problémát, a megoldási javaslatokat, a megoldás kapcsán várt eredményeket, valamint az esettanulmányhoz kapcsolódó szakmai következtetéseket és tanulságokat; ez a feladat önálló vagy csoportos munka egyaránt lehet.

A portfóliót két oktató egymástól függetlenül értékelte; a javítók által adott pontszámot átlagoltuk és így kaptuk meg a portfólió minősítését. A szakmai nyelvhasználat sajátosságaira tekintettel az értékelési szempontrendszerben hangsúlyosan szerepelt a kommunikatív érték, valamint az általános szókincs és a szakszókincs. Az értékelés ennek fényében a következő szempontrendszer alapján történt:

Az A) feladat kapcsán:

- 1) terminusok kiválasztásának relevanciája: max. 5 pont
- 2) magyar megfelelőik, ill. angol definíciók tartalmi helyessége: max. 5 pont

A B) és a C) feladat kapcsán:

- 1) kommunikatív érték: max. 5 pont
- 2) tartalom és szerkezet: max. 3 pont
- 3) általános szókincs: max. 5 pont
- 4) szakszókincs: max. 5 pont
- 5) nyelvtan: max. 5 pont
- 6) külalak, helyesírás és központosítás: max. 2 pont

Az átlagolt pontszámból százalékos teljesítményt számoltunk, majd a portfólió minősítése céljából e százalékos eredményt konvertáltuk át érdemjegyekké az alábbiak alapján:

- 91% felett: jeles (5)
- 81-90% között: jó (4)
- 71-80% között: közepes (3)
- 61-70% között: elégséges (2)
- 60% alatt: elégtelen (1)

A portfólió mint módszer kapcsán a hallgatók figyelmét rövid, szóban közölt információs anyagunkkal arra hívtuk fel, hogy a portfóliófeladatok elkészítése segíthet számukra íráskészségük fejlesztésében, valamint hogy a kész szaknyelvi portfólió előnyükre válhat állásinterjúk során, ahol gyűjteményes formában tudják prezentálni a saját aktuális szaknyelvi tudásukat. Ezenkívül egyéb feladatmarketing jellegű tevékenységet nem végeztünk a csoportokban. A portfóliót opcionális feladatként hirdettük meg, amelynek elvégzése többletjelisémmé jelentett a kurzus során.

Ugyanezen félév végén a fenti portfólió vonatkozásában végeztük el hallgatói attitűdvizsgálatunkat. Vizsgálatunk azt volt hivatott kideríteni, hogy ez a portfólió miért volt a vártnál kevésbé népszerű hallgatóink körében, és hogy mit érdemes változtatnunk a portfóliós feladatok, illetve a hallgatók motiválása terén annak érdekében, hogy vonzóbb legyen számukra ez a feladat. Attitűdvizsgálatunkat és annak eredményeit az alábbiakban röviden ismertetjük.

A szaknyelvi portfólióval kapcsolatos hallgatói attitűdmérés, valamint annak eredménye és tanulságai

Karunkon a szaknyelvi portfólió bevezetését a 2019-es tavaszi szemeszterben a *Gazdasági szaknyelv* c. kurzushoz kapcsolódóan próbáltuk ki legelőször. A portfóliót kis mintán, 21 fő (N=21) részvételével teszteltük: elsődleges célunk az volt, hogy információt kapjunk arról, hogy hogyan működik élesben az általunk kidolgozott portfóliómódszer, illetve hogy visszajelzést kapjunk hallgatóinktól a módszerhez való hozzáállásukról. A félév végén ezért arra kértük portfóliót készítő hallgatóinkat, hogy töltsék ki saját készítésű, 26 kérdést tartalmazó kérdőívünket. Kvantitatív kutatásunk során több konstruktum mentén mértük hallgatóink portfóliómódszerrel kapcsolatos attitűdjét: az első konstruktum a portfóliómódszer hasznát, létjogosultságát vizsgálja, míg a második a kooperációhoz, a társakkal való együttműködéshez kapcsolódik. A harmadik és egyben utolsó nagyobb

témakör a portfólió oktatói értékelésével foglalkozik. A konstruktumokon belül különböző állításokat tettünk fel, és arra kértük a hallgatóinkat, hogy egy egytől ötig terjedő Likert-skálán értékeljék, mennyire igaz rájuk az adott állítás. A skála az 1 = „egyáltalán nem igaz rám” állítástól az 5 = „teljes mértékben igaz rám” állításig terjedt. A pilot kutatás részletes leírása és annak átfogó eredményei Bánhegyi és Fajt (megjelenés alatt) tanulmányában olvashatók; jelen cikkünkben a korábbi kutatásnak a mostani tanulmányunk szempontjából releváns, specifikus eredményeit foglaljuk össze és elemezzük.

Az alábbiakban a konstruktumok mentén röviden bemutatjuk és értelmezzük az attitűdmérés eredményeit. Az eredmények ismertetésekor az egyes állítások mögött zárójelben megadtuk az adott állításra érkező válaszok átlagát és a szórását is.

A portfóliómódszer haszna és létjogosultsága

A kérdőívünk első állítására adott válaszok átlaga az ötfokú skálán elég magas ($M=4,33$; $SD=0,96$). Így elmondható, hogy hallgatóink portfóliómódszerhez való általános hozzáállása pozitív, és ha lehetőségük van rá, akkor inkább választják a szaknyelvi portfólió elkészítését a központi zárthelyi dolgozattal szemben.

1. Szívesebben készítek portfóliót a központi zárthelyi dolgozat megírása helyett. ($M=4,33$; $SD=0,96$)

Az első állításra adott válaszokból azonban nem érdemes messzemenő következtetéseket levonni, hiszen ha megkérdezzük a hallgatókat, hogy szeretnének-e zárthelyi dolgozatot írni, akkor nagy valószínűséggel a többségük az ezt kiváltó lehetőséget, jelen esetben a szaknyelvi portfóliót fogja választani, hiszen sokéves tapasztalataink szerint a hallgatók jellemzően nem kedvelik a zárthelyi dolgozatokat, és ha tehetik, inkább választanak egyéb, alternatív lehetőségeket, hogy kiváltsák a zárthelyiket.

A szaknyelvi portfólió, illetve általánosságban a portfóliómódszer hasznosságára irányuló kérdésünkre (12. állítás) adott válaszok átlaga ($M=2,76$; $SD=1,22$) elég alacsony: úgy véljük, hogy ez azt mutatja, hogy a hallgatóink nem érzik úgy, hogy álláskereséskor, illetve egy állásinterjún a leendő munkáltató számára a portfólió képet tud adni eddigi tudásukról.

12. Véleményem szerint az elkészített portfólió előnyös és hasznos lesz számomra, amikor a jövőben állásra jelentkezem. ($M=2,76$; $SD=1,22$)

17. Azt gondolom, hogy a portfólió megoldása sok szakmai kérdésre ráirányítja a figyelmünket. ($M=3,19$; $SD=1,24$)

A válaszokból az is kiderült továbbá, hogy hallgatóink nem látják a szaknyelvi portfólió elkészítésében rejlő szakmai fejlődési lehetőségeket, hiszen itt is alacsony az állításra (17. állítás) kapott válaszok átlaga ($M=3,19$; $SD=1,24$). Meggyőződésünk, hogy ennek az is az oka, hogy a szaknyelvi portfólió leírását nem dolgoztuk ki kellő alaposással, illetve hogy a félév elején nem töltöttünk elég időt azzal, hogy pontosabban elmagyarázzuk hallgatóinknak a portfóliómódszer hasznát.

A társakkal való kooperációra való hajlandóság

A kérdőívünk 15. állítására kapott válaszok átlaga ($M=2,23$; $SD=1,30$) azt mutatja, hogy a hallgatók nem érzik hasznát annak, hogy az egyes feladatok elkészítése során közösen is dolgozzanak, ezért a beadott szaknyelvi portfóliók legtöbb feladatát hallgatóink egyénileg készítették el.

15. A portfólió szerintem azért hasznos, mert többen is elkészíthetjük a benne lévő anyagot. ($M=2,23$; $SD=1,30$)

Egy munkahelyi projektben azonban jellemzően nem egyedül dolgoznak a munkavállalók, hanem szükség van az alkalmazottak együttműködésére is. Ezért a szaknyelvi portfóliót úgy állítottuk össze, hogy tartalmazzon olyan feladatot is – jelen esetben egy esettanulmányt –, amelynek megoldásához nem feltétlenül szükséges a társakkal való együttműködés, mégis talán könnyebb párban vagy csoportosan megoldani egy ilyen típusú kreatív feladatot. Ezt a csoportos feladatmegoldást volt hivatott elősegíteni ez a feladat, aminek előnyeivel hallgatóink nem feltétlenül éltek.

A kérdőív 16. állítása arra irányult, hogy a hallgatók mennyire tekintik fontos tényezőnek a kooperációt abban, hogy színvonalas szaknyelvi portfóliót adhassanak le a félév végén.

16. A portfólió szerintem azért hasznos, mert ahhoz, hogy színvonalas munkát adhassunk be, együtt kell működnünk. ($M=2,23$; $SD=1,30$)

A válaszok alacsony átlagából ($M=2,23$; $SD=1,30$) ez esetben is jól látszik, hogy a hallgatók nem tartják fontosnak a kooperációt, és a beadott szaknyelvi portfóliókban egytől egyig egyénileg oldották meg az esettanulmányt és az ahhoz kapcsolódó feladatot. Ebből számunkra az rajzolódott ki, hogy szükséges a portfólióban olyan feladatok elvégzését is kötelező jelleggel kérni hallgatóinktól, ahol csoportokban kell

együttműködniük, ezzel is elősegítve a munka világába való beilleszkedésüket.

A portfólió oktatói értékeléséhez való hallgatói hozzáállás

Hallgatóink 5. állításra adott válaszainak átlagából ($M=3,57$; $SD=1,24$) kiderül, hogy a központi zárthelyi dolgozathoz képest a szaknyelvi portfólióról – habár csak kis mértékben, de mégis – úgy gondolják diákjaink, hogy az jobban tükrözi, hogy a félév során milyen ismeretanyagokat és készségeket sajátítottak el.

5. Szerintem a portfólió jobban tükrözi, hogy miket tanultam az órákon, mint a központi zárthelyi dolgozat. ($M=3,57$; $SD=1,24$)

A szaknyelvi portfólió oktatói értékelése kapcsán arra is kíváncsiak voltunk, hogy hallgatóink milyen mértékben érzik szubjektívebbnek az értékelést a központi zárthelyi dolgozattal összehasonlítva. Az előző kérdéshez hasonlóan hallgatóink itt is csupán kis mértékben vélik szubjektívebbnek a szaknyelvi portfólióra kapott értékelést, amit jól mutatnak a 9. és 10. állításra kapott a válaszok átlagai is ($M=3,19$; $SD=1,28$, illetve $M=2,54$; $SD=0,92$).

9. Szerintem a portfólióra kapott értékelés szubjektívebb, mint a központi zárthelyi dolgozatra kapott osztályzat. ($M=3,19$; $SD=1,28$)

10. Nem hiszem, hogy a portfólió értékelésekor lényegesen több visszajelzést kapok tudásom minőségéről, mint egy zárthelyi dolgozathoz. ($M=2,54$; $SD=0,92$)

Ez azt tükrözi, hogy a hallgatók megbíznak a portfólióra adott oktatói értékelésekben, ami azt jelzi, hogy a portfóliót mint értékelési módszert elfogadják.

A portfóliómódszer egyik fontos eleme, hogy – szemben a teszt jellegű dolgozatokkal – a portfóliót készítő hallgató több, bővebb és jóval részletesebb visszajelzést kap az elkészített munkájáról (Davis – Ponnamparuma, 2005; Cummings – Maddux – Richmond, 2008; valamint Caner, 2010). Hallgatóink azonban úgy érezték, hogy a zárthelyi dolgozathoz képest nem kaptak több visszajelzést a munkájukról. Ezt az is magyarázza, hogy hallgatóink nem éltek azzal a lehetőséggel, hogy a portfóliós feladatokat a leadási határidő előtt bemutassák az oktatóknak, így viszont csak a végső produktumról kaptak visszajelzést. Ebből kiindulva olyan feladatszerzési megoldást javasoltunk a jövőre nézve, ahol a hallgatóknak több lehetőségük

is van a feladatok végső leadása előtt az oktatóval konzultálni, illetve a portfóliófeladatok előzetes verzióira oktatói visszajelzést kapni.

A szaknyelvi portfólió átalakítása a hallgatói válaszok alapján

A hallgatói attitűdmérésből kinyert és fent röviden ismertetett adatok alapján úgy döntöttünk, hogy nagymértékben átalakítjuk és kibővítjük a hallgatóknak a félév elején kiadott szaknyelvi portfólió leírását, újrastrukturáljuk a portfólió felépítését, így a leendő portfólióban szereplő feladatok típusát is. Végül pedig kidolgoztunk egy részletes és objektív értékelő lapot is. A cikk következő részeiben ezeket a fejlesztéseket ismertetjük.

A megújított nyelvi portfólió: hallgatói ismertető, feladatmarketing, feladatléírás és értékelőskála

A 2019. őszi szemeszterben a *Pénzügyi és számviteli szaknyelv* c. kurzus során alkalmaztuk a megújult portfóliómódszert: a kísérletbe összesen 164 hallgatót (N=164) vontunk be, ebből 86 fő (n=86) a kísérleti csoportokba, míg 78 fő (n=78) kontrollcsoportokba került. A kísérleti csoportokban az oktatók a portfóliómódszert alkalmazták, míg a kontrollcsoportokban nem portfóliómódszerrel dolgoztak az oktatók. A korábbi félévvel ellentétben most nem opcionális volt a portfólió elkészítése, hanem kötelező elem, amelyet az első központi zárthelyi megírása helyett kellett elkészíteniük a diákoknak.

A feladatnak az első gyakorlati foglalkozás alkalmával való ismertetése során senki sem tiltakozott a portfólió mint feladat ellen, illetve nem merült fel, hogy a hallgatók inkább központi zárthelyit szeretnének írni. A félév első óráján elmagyaráztuk a portfóliómódszert, kiemeltük annak a diákok számára mutatkozó előnyeit, átbeszéltük az alábbiakban részletesen bemutatott feladatismertetőt, továbbá az egyes feladatokat, a beadási határidőket és az értékelést. Elmondtuk a hallgatóknak azt is, hogy a portfóliómódszer jelentős többletmunkát ad az oktatóknak a központi zárthelyik javításához képest, valamint vélhetőleg a diákoktól is több munkát követel, mint a zárthelyire való felkészülés; ellenben a diákok számára annyi előnyt és többletet jelent, hogy bizakodva választottuk ezt a módszert a kurzus feladatai közé.

A korábbi tapasztalatok alapján átdolgoztuk a feladatokat, a portfóliómódszert bemutató információs dokumentumot és az értékelőrendszert is. Az alábbiakban a hallgatói ismertetőt, az alkalmazott feladatmarketinget, a feladatok részletesebb leírását és a feladatok értékelését adjuk közre.

A portfóliómódszer leírása és feladatmarketing

Az őszi szemeszterben a diákok egy nagyon alaposan kidolgozott ismertetőt kaptak a portfóliómódszerről, amit az első órán részletesen ismertettünk és átbeszéltünk. Az ismertető felkerült a közös Coospace online kurzusfelületre, ahol a félév egész ideje alatt elérhető maradt a hallgatók számára.

Az ismertető első részében a portfóliómódszert mutatjuk be és a portfólió elkészítésének előnyeit részletezzük, kitérve a portfóliónak a munkaerőpiaci elhelyezkedés kapcsán mutatkozó előnyeire, illetve a portfóliós feladatok során fejlesztendő hallgatói kompetenciákra. Leírjuk, hogy amellet, hogy egy állásinterjúban be lehet mutatni az elkészült, jó színvonalú portfóliót, ez a fajta munkamódszer számos olyan kompetenciát is fejleszt, amelyek elengedhetetlenek a XXI. századi munkaerőpiacon. Ilyen kompetenciák a kreativitás, a kritikus gondolkodás, a felelősségvállalás és az együttműködés, azonban legfőképpen a komplex problémamegoldás készsége emelendő ki (Fajt, 2019). A portfóliós feladatok mindezen kompetenciák fejlesztését elősegítik.

Az ismertetőben részletezzük a portfólió céljait is: itt hangsúlyoztuk azt, hogy a nyelvi és kommunikációs készségek mellett a hallgató elemzőképessége és autonóm tanulási képessége is fejlődik, illetve hogy a portfóliós feladatok elvégzése során alkalom nyílik a szaknyelvi kurzusok alatt tanultak szintetizálására és átisméltésére is.

Pontos leírás készült a portfólió leadási határidőiről: ezen belül megadtuk az egyes elemek első verziós leadásának határidejét és az oktatói visszajelzés és a hallgató által – esetlegesen átdolgozott, majd – véglegesített feladatok leadásának határidejét is. Az oktatók munkájának megkönnyítése érdekében két részre bontottuk a végleges beadás határidejét: az első két feladatot az első negyedév végén kellett leadniuk a diákoknak, a második kettőt pedig a szemeszter végén. A portfólió értékelésének menete az alábbi volt: az első verzió leadását követően az oktató átnézi e szövegverziót; javítja, majd korrigálásra visszaadja a hallgató által benyújtott szövegváltozatot, azaz csak a hallgató által átdolgozott második szövegváltozat kerül bele a végleges, immár végső leadásra szánt portfólióba.

Az ismertető következő részében a portfólió felépítését és tartalmát részletezzük. A felépítés leírása abban segíti a hallgatót, hogy a beadott munka külsőre is a professzionalizmus jegyeit mutassa. Úgy véljük, hogy a szöveg- és formátumszerkesztéssel a hallgatók nagy része nincsen tisztában, azaz ezzel a követelménnyel is segítjük őket a későbbi írásbeli feladataik, egyebek közt a szakdolgozat színvonalas elkészítésében.

A leírás végére a feladatok pontozási skálája került, valamint az, hogy a portfóliót az első központi zárhelyik megírása helyett kell teljesíteniük a

hallgatóknak. Itt írtunk arról is, hogy a feladatok előzetes kijavítása és értékelése, majd végleges, újbóli értékelése dupla munkát és jelentős többletfeladatot jelent az oktatóknak, ami többlet viszont nagymértékben segíti a hallgatóinkat.

Meggyőződésünk, hogy a portfóliómódszer átbeszélése, a munkamódszer és a többletként szerezhető kompetenciák tisztázása szükséges és hasznos volt hallgatóink számára. Úgy látjuk, hogy a portfóliós feladatok ilyen jellegű háttérének ismertetése tudatosította a hallgatókban e feladat előnyeit és egyúttal rövid és hosszú távú motivációt is teremtett számunkra, hogy a feladatokat a lehető legjobb színvonalon végezzék el.

Feladatok

A 2019. őszi szemeszter portfóliójában négy részfeladatot kellett teljesíteniük a hallgatóknak. A négy feladatot úgy alakítottuk ki, hogy a feladatmegoldás egyéni, páros és csoportos formában is történjen, mert fontosnak tartottuk a kooperációt, a tárgyalási és konfliktuskezelési kompetenciák és az egymás iránti felelősség fejlesztését. A négy feladatból három a korábbi feladatok továbbfejlesztése, a diagrafielemezés pedig egy olyan feladat, amelyik a szemeszter végén leteendő nyelvi kollokviumra, illetve a szakmai nyelvvizsgára is felkészíti a diákokat. A négy feladatot az alábbiakban írjuk le.

1. **Szakmai bemutatkozás:** önállóan elkészítendő, szakmai bemutakozó szöveg, amely hasonló a korábbi feladathoz.
2. **Diagrafielemezés:** egy, a szaknyelvi tanulmányokhoz kötődő diagramot kell kb. 300 szóban elemezni pármunkában. Az elemzésnek ki kell térnie a diagram szakmai háttérének bemutatására, a diagramon feltüntetett pár adat részletesebb ismertetésére, valamint a látható trendek, illetve a trendek alapján várható előrejelzés leírására. A diagrafielemezésre az együttműködő párok tagjai azonos pontszámot kaptak, az elemzést pedig egyes gyakorlati kurzusokon a párok órán, a csoport előtt is előadták. Ez a feladat új és nagyon hasznos mind a szemeszter végi kollokvium, mind pedig a szaknyelvi vizsga szempontjából, nem is beszélve az olyan állásinterjúkra való felkészülésről, ahol diagrafielemezés kapcsán ellenőrzik a szakszókincset és az ahhoz kapcsolódó kommunikációs képességet.
3. **Esettanulmány:** a korábbihoz képest annyi változtatás történt, hogy itt kötelezően kellett csoportban dolgozniuk a hallgatóknak, az elemzésnek pedig 500-600 szó hosszúnak kellett lennie. A feladat leírása segítségképpen tartalmazta a beadandó elemzés egyes elemeit, és

esettanulmányokra példákat is hozott, hogy ezzel is elősegítse a hallgatók orientálását. A diagramelemzéshez hasonlóan egyes gyakorlati kurzusokon az esettanulmányt is előadták a hallgatók órán kiselőadások keretében. Külön kértünk egy magyar nyelven írandó reflexiót a csapatmunkáról, a munkamegosztásról, a munka megszervezéséről és összehangolásáról azért, hogy a hallgatókban tudatosítsuk a csoportban végzett munka előnyeit és nehézségeit.

4. **Terminusgyűjtemény:** a korábbihoz hasonló gyűjtemény azzal a változtatással, hogy az angol terminusokhoz most a magyar megfelelőt és a definíciót is kértük, de csak 30 darabot. Ezt a feladatot a hallgatók önállóan készítették el.

Értékelőskála

Az értékelőskála átalakításánál törekedtünk arra, hogy az attitűdvizsgálat során kapott visszajelzés alapján dolgozzuk át a szaknyelvi portfólió értékelési rendszerét. A korábbi, szubjektívebb skála főbb kategóriáit megtartva, átalakítottuk az értékelési rendszert és egy jóval objektívebb, a Közös Európai Referenciakeretben (KER) meghatározott nyelvi szintekhez igazodó nyelvi készségek leírásához hasonló értékelési skálát dolgoztunk ki. Az oktatói szubjektivitás minél nagyobb mértékű kizárása céljából egyúttal törekedtünk a deskriptorok sokkal részletesebb és pontosabb leírására.

Az első három feladatnál négy elemet értékeltünk:

1. tartalom, szerkezet, hossz – 6 pont
2. külalak, helyesírás – 4 pont
3. nyelvhelyesség – 5 pont
4. általános szókincs, szakszókincs – 5 pont

A negyedik feladatnál három elemet:

1. tartalom, szerkezet, hossz – 5 pont
2. angol nyelvű definíciók és magyar jelentések – 8 pont
3. külalak, helyesírás – 5 pont

Plusz 2 pontot ért a teljes beadott portfólió külalakja, általános szerkesztése és rendezettsége. Így összesen maximálisan 80 pontot lehetett szerezni a teljes portfólióra, amelyet azután százalékosítottunk. Ehhez egy összesítő táblázatot készítettünk.

Az értékelési és pontozási táblázat a portfólió leírásában szerepelt, tehát a hallgatók láthatták az értékelőskálát már a kurzus kezdetekor, és annak alapján készíthették el és ellenőrizhették munkáikat.

Tapasztalatok

Az őszi szemeszterben használt portfólió kapcsán tapasztalatainkat az egyes feladatok, majd azt követően a portfólióra egésze vonatkozásában ismertetjük. A szakmai bemutatkozással összefüggésben hallgatóink kiemelték, hogy az egyéni szövegalkotás és az annak kapcsán adott oktatói visszajelzések alapján állásinterjúkhoz és egyéb személyes bemutatkozásokhoz igen hasznosnak vélik ezt a feladatot, hiszen így személyes adataikról, személyes szakmai tapasztalataikról tudnak idegen nyelven biztonsággal és nyelvileg pontosan beszámolni. Ez azt mutatja, hogy továbbra is érdemes személyre szabott feladatokat beépíteni a jövőben használt portfólióba.

A diagrafelemzés szakmai szempontból mindenképpen hasznos, hiszen ez szokásos feladat az állásinterjúkon, hogy a jelentkezők nyelvtudását pl. egy ilyen feladat segítségével mérjék fel, ezenkívül a diagrafelemzés gyakori vizsgafeladat is. Érdekes következtetés volt ugyanakkor, hogy az írásban jól kivitelezett diagrafelemzéshez kapcsolódó tudást nem feltétlenül tudták a hallgatók a szóbeli megnyilvánulásaikban, illetve az ugyanilyen elemzést megkövetelő vizsgafeladatokban alkalmazni. Ez arra mutat, hogy a hallgatókban elválik a szóbeli és az írásbeli kommunikáció, és hogy egy ilyen feladatot nem feltétlenül tudnak önállóan beépíteni a nyelvi tudásukba. Ennek megfelelően érdemes a diagrafelemzés vonatkozásában egy olyan szerkezeti és tartalmi vázlatot kialakítani, amelynek alapján mind az írásbeli, mind a szóbeli elemzés zajlik és ezt praktikus begyakoroltatni is a hallgatókkal mind írásban, mind pedig szóban.

Tapasztalataink szerint szükséges az esettanulmány feladatának pontosabb körülírása és talán pár lehetséges téma megjelölése is annak érdekében, hogy azok a hallgatók, akik még nem vettek részt esettanulmány megoldásában, tisztább képet kaphassanak a feladat jellegét és a feladat megoldásának szerkezetét (probléma felvetése, lehetséges megoldásmódok vázolása, a legmegfelelőbb megoldás kiválasztása és indoklása) illetően. Úgy láttuk, hogy hallgatóink vagy túl egyszerű vagy nagyon is komplex esetfeladatokat választottak, amelyekhez időnként a szakmai tudásuk nem volt elégséges, illetve a nyelvi kifejezőképességük nem volt megfelelő. Ebből kiindulva továbbra is arra fogjuk biztatni hallgatóinkat, hogy az általuk kiválasztott eset vonatkozásában előzetesen és a korábbiakhoz képest többet konzultáljanak oktatóikkal az esettanulmány megalkotásakor. Mint probléma megjelent az internetről részben vagy egészében átvett esettanulmányok vagy esettanulmányokhoz felhasznált információs anyagok kérdése is, amely etikai és szakmai problémáról az első gyakorlati órákon mindenképpen szót kell ejteni a portfólió-feladat hallgatóknak való bemutatása részeként.

A hallgatók hosszabb távú szakszókincse és későbbi nyelvi fejlődése

szempontjából igen hasznosnak találjuk a terminusgyűjteményt mint feladatot, hiszen ehhez a szókincslistához a diákok bármikor visszatérhetnek, ha bizonytalanok egy-egy terminusban vagy annak használatában. Megjegyzendő viszont, hogy – várakozásainkkal ellentétben – sokan dolgoztak az internetről vagy szakszótárakból, mert úgy találták, hogy nem tudnak olyan pontos definíciókat írni, mint amilyeneket egy ilyen jellegű munka megkövetelne. Ezt az érvelést és a realitásokat elfogadva a terminusgyűjteményre kapható maximális pontszámot radikálisan csökkenteni fogjuk, hogy ez a feladat összességében kevesebbet érjen, hiszen itt nagy részben gyűjtőmunkáról, nem pedig idegen nyelvi szövegalkotásról beszélhetünk. Ezzel összefüggésben átdolgozzuk az értékelési skálánkat.

Összességében elmondható, hogy mind az oktatói, mind a hallgatói oldal úgy találta, hogy – bár hasznos minden egyes portfóliós feladat – egy félévre túl sok volt a beadandók száma és terjedelme. A hallgatóknak jelentős leterheltséget jelentett a feladatok megfelelő színvonalon való elkészítése, az oktatók számára pedig jelentős terhet jelentett ezen beadványok – akár több körös – személyre szabott kijavítása és az arról folytatott megbeszélés lefolytatása. Fontos tapasztalat volt, hogy a hallgatók nem mindig tudnak kérdezni a saját beadandóikkal kapcsolatban és nem mindig tudják a maguk számára kijelölni a fejlődési irányokat. Ennek elősegítése érdekében érdemes lenne a portfóliós feladatokra egyfajta megvitatási forgatókönyvet kidolgozni, amelynek alapján a hallgatókkal együttműködve a típushibákat és a leginkább problematikus területeket azonosítani lehetne.

Ezenkívül fontos kiemelni, hogy motivált hallgatóink az oktatók személyre szabott nyelvi visszajelzését és az általuk írt szövegek pontos és egyénre szabott javítását, valamint a munkájukra és nyelvi fejlődésükre vonatkozó oktatói tanácsokat nagyon hasznosnak találták. Megállapíthatjuk tehát, hogy diákjaink e javaslatokat fejlődésük, illetve jövőbeni egyéni tanulásuk szempontjából nagyon hatékonyak és előnyösnek minősítették. Erre alapozva ezt a javítási technikát és a hozzá tartozó konzultáció lehetőségét továbbra is meg kívánjuk tartani. Hallgatóinkat pedig a jövőben is bátorítjuk, hogy ezzel a lehetőséggel minél többször és minél kiterjedtebben éljenek.

Általánosságban elmondhatjuk tehát, hogy a portfólióban rejlő feladatokat azon hallgatóink tudták a leginkább kihasználni, akik nyelvileg fejlődni akartak és akik saját maguk elé célokat tűztek ki az adott félévben. A portfólió mint hallgatói beadvány jellege, rugalmas volta és nyílt végű feladatai optimális lehetőséget biztosítottak a nyelvi fejlődésre elkötelezett hallgatóink számára. Ennek még nyilvánvalóbbá tétele érdekében a jövőben a hallgatói tájékoztatóban közre fogunk adni korábbi sikeres hallgatói portfóliókat, hogy azokat – mind témájukban, mind nyelvi megformálásukban – mintaképpen lehessen követni. Ettől azt reméljük, hogy ez is inspirálólag fog hatni

hallgatóinkra, akik a jövőben ennek köszönhetően még nagyobb motivációval kezdenek bele a portfóliós feladatokba.

Összefoglalás és végkövetkeztetések

A rövid bevezető és a portfólió definíciója után tanulmányunk áttekintette a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karán a 2019-es tavaszi és őszi félévben alkalmazott szaknyelvi portfóliókat. Leírta azt az attitűdvizsgálatot és folyamatot, amelynek révén a 2019-es tavaszi félévben használt portfóliót átalakítottuk, végezetül pedig bemutatta a 2019-es őszi félévben használt, megújított portfóliót és az ahhoz kapcsolódó hallgatói információs anyagokat.

A hallgatói visszajelzések alapján a megújított portfólió kapcsán módosítottuk a korábbi szaknyelvi portfólió felépítését, illetve a portfólió oktatói értékelőlapját. Ezenkívül kidolgoztunk a hallgatók számára egy, a korábbinál részletesebb leírást is, amely a portfóliómódszer hallgatók számára előnyös jellemzőire is kitér. A megújított szaknyelvi portfólió feladatai közül kettőt párban vagy csoportban kell megoldaniuk a hallgatóknak, hogy ezzel is kooperációra buzdítsuk őket. Az értékelőlap átalakítása során minden egyes pont esetében megadtuk, hogy mik azok a feltételek, amelyeknek teljesülniük kell ahhoz, hogy a hallgató elérje az adott pontszámot, így még átláthatóbbá tettük az értékelést mind az oktatók, mind pedig a hallgatók számára.

Azt reméljük, hogy ezekkel a fejlesztésekkel hallgatóink könnyebben átlátják majd a portfólió felépítését, hasznát és annak értékelését, valamint hogy ennek tudatában szívesen és nagy számban választják majd a portfóliót, mint opcionális kurzusfeladatot az elkövetkező félévekben. A jövőben terveink között szerepel a szaknyelvi portfólió nagyobb mintán való kipróbálása is. Emellett a szaknyelvi portfólió segítségével – különösen az átdolgozott portfólióban megjelenő, kooperációt ösztönző részfeladatok révén – szeretnénk hallgatóink együttműködésre való hajlandóságát és kooperációs képességeit fejleszteni, illetve a hallgatói közös munkák és projektek elvégzésének hatékonyságát növelni.

Terveink között szerepel még kismintás fókuszcsoporthoz tartozó megbeszélések lefolytatása, illetve kvalitatív interjúk elkészítése is, amelyek során még alaposabban szeretnénk megismerni hallgatóink véleményét a fentebb ismertetett egyes kérdések vonatkozásában.

Hivatkozások

- Bánhegyi M. (2019): Alternatív értékelés a felsőoktatásban és a szaknyelvoktatásban: a portfóliómódszer. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2019*. 255-274
- Bánhegyi M. – Fajt B.: Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: hallgatói attitűdök. *Modern Nyelvoktatás*. Közlésre elfogadva, megjelenés alatt
- Caner, M. (2010): Students' views on using portfolio assessment in EFL writing courses. *Anadolu University Journal of Social Sciences*. 10/1. 223-236
- Cummings, R. – Maddux, C. D. – Richmond, A. (2008): Curriculum-embedded performance assessment in higher education: maximum efficiency and minimum disruption. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 33/6. 599-605. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930701773067>
- Davis, M. H. – Ponnampereuma, G. G. (2005): Portfolio Assessment. *Journal of Veterinary Medical Education*. 32/3. 279-284. DOI: <https://doi.org/10.3138/jvme.32.3.279>
- Fajt, B. (2019): Aspects of improving 21st century skills in tertiary education: cognitive flexibility and complex problem solving. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2019*. 19-27

Borszéki Judit

Nemzeti Közszerológáti Egyetem
Rendészettudományi Kar
Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus

**Az *English for Border and Coast Guards* című nemzetközi
szaknyelvi oktatóanyag fejlesztésének folyamata
– a nem-nyelvész szakemberek szerepe**

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.19>

Az angol határrendészeti szaknyelv a nyelvészetileg kevésbé feltárt szakmai nyelvek közé sorolható. Oktatása – különösen napjainkban, a nemzetközi határrendészeti együttműködés erősítése iránti igény fényében – egyre fontosabbá válik, ennek intézményes megoldása azonban számos országban nehézségekbe ütközik. A közlemény bemutatja a FRONTEX (Európai Határ- és Partvédelmi Ügynökség) vezetésével 2015 óta zajló English for Border and Coast Guards, (EBCG) nemzetközi projektet, valamint annak első termékét, egy 2018-ban közzétett, alapszintű, általános (A2-B1) nyelvtudásra épülő, önálló tanulásra is alkalmas online oktatóanyagot.¹ A szerző vizsgálja az utóbbi évek vonatkozó szakirodalmában megjelenő szükségletelemzési és kurzusfejlesztési trendeket, és ezek egyes elemeit összeveti az EBCG oktatószerköz fejlesztésének lépéseivel. Az online kurzus fejlesztésének sajátossága, hogy nem-nyelvész szakemberek kezdeményezik és irányítják a folyamatot, valamint ők alkotják meg a tananyag alapját képező szaknyelvi korpuszt. A tanulmány végül felsorolja azokat az indokokat, amelyek e sajátos tananyagfejlesztési módszer létjogosultságát igazolhatják.

Kulcsszavak: angol határrendészeti szaknyelv, e-learning, online nyelvoktatás, kurzusfejlesztés, nem-nyelvész szakemberek

Bevezetés

Európában az utóbbi évtized biztonságpolitikai problémáinak megoldásához szükséges nemzetközi (határ)rendészeti együttműködés egyre növekvő jelentősége vitathatatlan. A kooperációhoz kapcsolódó műveleti és oktatási tevékenységek megvalósítása nagyban függ attól, hogy az azokban résztvevők angol szaknyelvi kommunikációja mennyire eredményes. A határőrök² és rendőrök képzésével foglalkozó nemzetközi és hazai szakmai és

¹ Az oktatóanyag bizalmas információkat is tartalmaz, ezért csak a FRONTEX tanulásmenedzsment rendszerébe bejelentkezett határrendészek és rendészeti dolgozók számára elérhető.

² A „határör” elnevezést az (EU) 2016/399 rendelet 2. cikkének 14. pontjában meghatározott értelmezésnek megfelelően használom: „olyan tisztviselő, akit a nemzeti joggal összhangban

joganyagok már több mint egy évtizede rendszeresen rámutatnak a (határ)rendészeti szakemberek nyelvtudásbeli hiányosságaira, további idegennyelvi képzések szükségességére: arra, hogy számos tagállamban nem állnak rendelkezésre elegendő számban olyan, a határokon átnyúló együttműködésben részt vevő bűnüldözési tisztviselők, akik megfelelően magas szintű nyelvtudással rendelkeznek. (Az Európai Unió Tanácsa, 2009; Európai Bizottság, 2013; Ürmösné Simon – Barnucz, 2020)

Az angol (határ)rendészeti szaknyelvi kurzusok továbbra is fontos elemei mind a különböző EU tagállamok rendőri/rendészeti képzési intézményeiben szervezett képzési programoknak, mind a rendőrök, illetve a határ- és parti őrképzéséért felelős két legnagyobb uniós ügynökség, a CEPOL (Az Európai Unió Bűnüldözési Képzési Ügynöksége) és a FRONTEX (Európai Határ- és Partvédelmi Ügynökség) képzési programjainak. Ez azt jelzi, hogy a fent említett probléma jelenleg is fennáll. A FRONTEX ágazati képesítési rendszerében a határrendészeti képzés valamennyi szintjén előírja a képzés szintjének megfelelő hatékony idegen nyelvű kommunikációt (FRONTEX, 2015), azonban intézményes képzésben évente csak korlátozott számú (határ)rendészeti szakember részesülhet (Borszéki, 2016b). (Ez vonatkozik a hazai határrendészeti állományra is. (Borszéki, 2015.)) Mivel a FRONTEX munkanyelve az angol, oktatási tevékenysége több formában is hozzájárul az angol szaknyelvi képzéshez. Az Ügynökség 2010-ben indította a *Nyelvképzési projektet*, azzal a céllal, hogy az Európai Unióban szolgálatot teljesítő határrendész szakemberek önálló tanulásra is alkalmas eszközök segítségével fejleszthessék angol szaknyelvi készségeiket. (FRONTEX, 2011, 2013) A projekt 2015 óta tartó szakasza online kurzusok elkészítését tűzte ki célul, első terméke a 2018-ban közzétett *English for Border and Coast Guards*³ oktatóanyag.

A digitális eszköz létrehozásának folyamatán keresztül egyrészt be kívánom mutatni a FRONTEX-nél már több éve alkalmazott sajátos anyaggyűjtési és kurzusfejlesztési metodikát, amelynek fő irányítói nem-nyelvész szakemberek. Másrészt kísérletet teszek annak bizonyítására, hogy bizonyos körülmények között indokolt az ilyen, a hagyományos gyakorlattól eltérő módszer alkalmazása.

a határátkelőhelyen, az államhatáron vagy az államhatár közvetlen közelében teljesít szolgálatot, és aki [...] a nemzeti joggal összhangban határellenőrzési feladatokat végez.”

³ Eredetileg *English for Border Guards*, amely elnevezés az (EU) 2016/1624 rendelet nyomán létrejött Európai Határ- és Parti Őrség fogalomnak megfelelően módosult.

Szaknyelvi szükségletelemzés és kurzusfejlesztés az utóbbi évek szakirodalmában

A(z angol) szaknyelvi tantervek és tanmenetek létrehozásához alkalmazott módszerekkel foglalkozó szakirodalom összekapcsolja a fenti két tevékenységet. A szaknyelvoktatás tervezésének és megvalósításának, valamint értékelésének folyamatát döntően a szükségletelemzés alapozza meg (Kurtán, 2003), ez tehát kulcsfontosságú része a kurzusfejlesztésnek (Basturkmen, 2010).

A tárgyban az utóbbi években született szakcikkek nyomán bizonyos új tendenciák kialakulására lehet következtetni. Számos közlemény rámutat, hogy a hagyományosan a célszituáció és a jelenlegi szituáció elemzését, a hiányelemzést, a tanulói tényezők, az oktatás kontextusának elemzését, diskurzuselemzést (Basturkmen, 2010) stb.⁴ magában foglaló, feladatalapú szaknyelvi szükségletelemzés során (Long, 2005; Flowerdew, 2013) egyre inkább előtérbe kerülnek a kvalitatív és az etnográfiai kutatásokban használt módszerek (Dressen-Hamouda, 2013), a komplex megközelítések (Koltai, 2018). Serafini és szerzőtársai (2015) tanulmányukban végigkövetik az *English for Specific Purposes* folyóiratban ismertetett szükségletelemzési kutatások módszereit az 1980-as évektől 2014-ig. Egyebek között megállapítják, hogy az általuk vizsgált tanulmányok szerzői egyre kifinomultabbak és tudatosabbak. Leszögezik, hogy a szükségletelemzésnek a megbízhatóság és validitás érdekében feladatalapúnak kell lennie. A változatos, induktív és deduktív eljárások, kvalitatív és kvantitatív, nyílt és zárt kérdésekre egyaránt támaszkodó módszerek, többféle forrásból gyűjtött adatok triangulációját kell alkalmazni. Az ily módon beazonosított, az adott szaknyelven folytatott kommunikáció útján megoldandó feladatok és az ezekből származtatott oktatási feladatok alapján készül el a feladatalapú tantárgyi program, tanterv.

Hasonló következtetésekre jutottak Huhta és társai (2013). Szükségletelemző modelljük az úgynevezett „felülről lefelé” irányuló, tervező-központú módszerrel ellentétben nyelvhasználó-központú. Az oktatás során megcélzott kommunikáció segítségével megvalósuló együttműködésre és a folyamatra, nem annyira a leíró nyelvészeti, mint a szociológiai szempontokra összpontosít, a szükségletelemzés és a kommunikáció holisztikus megközelítésén alapul. A modell egy uniós projekt (CEF Professional Profiles Project) keretében született, melynek célja, hogy a KER általános nyelvekre vonatkoztatott ajánlásait szaknyelvekre adaptálják, részletesen meghatározzák a különböző szakterületek

⁴ A szükségletelemzés összetevőinek köztudottan többféle értelmezése létezik, lásd még Dudley-Evans – St John (1998), ill. részletezve Borszéki (2016a).

szükségeit, ezáltal megkönnyítsék a közép- és felsőfokú oktatásban dolgozó nyelvtanárok számára a szaknyelvi kurzusok tervezését. A holisztikus, úgynevezett „második generációs” szükségletelemzés feladatalapú, és nem csupán az egyént veszi figyelembe, hanem azt is, hogy különféle társadalmi csoportok tagjaként milyen nyelvi tevékenységet folytat a szakterületén a különféle beszédhelyzetekben, kontextusokban (lásd még Ürmösné Simon, 2019). Többféle módszer együttes használatán alapul, és a munkahelyen vagy képzési intézményben folytatott kommunikáció összetevőit, tehát a nyelvtanuló szükségleteit az eredetileg az etnográfiaiban alkalmazott úgynevezett sűrű/tömény leírás (*thick description*) módszerével igyekszik meghatározni. A projekt keretében végzett kutatás a KER fogalmain alapult, ugyanakkor a KER skáláiban megfogalmazott képesség-leírásokat gyakran túl általánosnak találták a speciális szakmai helyzetek és szükségletek meghatározásához, és a kutatás során a KER-ben használt kategóriák száma túl nagyoknak, kezelhetetlennek bizonyult. A kialakított szükségletelemzési modell ezért a vizsgálandó nyelvhasználathoz kötődő háttérinformációkra, általános és kommunikációs célokra valamint a szakmaspecifikus tartalomra koncentrál. A kutatás eredményeként a közép- és felsőfokú képzés öt szakterületére vonatkozóan (műszaki, üzleti, egészségügyi és szociális ellátás, jog) tettek közzé profilleírásokat, amelyek az eredmények mellett az adatgyűjtés módszereit is tartalmazzák, így további profilok összeállításához is mintául szolgálnak. (A modellnek a határrendészeti munkában használt angol nyelvhez adaptált változatát lásd Borszéki, 2017.)

Serafini és szerzőtársai (2015) a már említett cikkükben biztatónak ítélik, hogy bár bizonyos módszertani hiányosságok továbbra is nehezítik a szaknyelvi kurzustervezéshez szükséges fontos adatok összegyűjtését, a kutatók gyakran konzultálnak a vizsgált szakmai területek szakértőivel. Úgy tűnik, az utóbbi évek szakirodalma a nem-nyelvész szakemberek szerepét is egyre gyakrabban felveti, és leginkább a szaknyelvi kompetenciák mérésével kapcsolatban vizsgálja. Az e témában született több tanulmány is arra a következtetésre jut, hogy a nem-nyelvész szakemberek és a nem-szakember nyelvtanárok gyakran meglehetősen eltérően értékelik ugyanannak a szaknyelvi vizsgázónak a teljesítményét. Előbbiek arra összpontosítanak, hogy a vizsgázó milyen szaktudásról adott számot, a szakmai feladat megoldásához szükséges kommunikációt összességében sikeresen oldotta-e meg, míg ez utóbbiak hajlamosak csak a nyelvi aspektusokat figyelembe venni, sokszor túl szigorúan büntetve olyan nyelvi hibákat is, amelyek az említett kommunikációt egyébként nem akadályozzák (Knoch, 2014; Whyte, 2019; Elder et al., 2017). Elder és társai valamint Whyte odáig mennek, hogy

e különbségek miatt a kommunikatív kompetencia fogalmának újragondolt értelmezését javasolják.

A tanulmányok másik csoportja felveti a nem-szakember nyelvészek és a nem-nyelvész szakemberek együttműködésének fontosságát (Fischer, 2016; Spiczéné Bukovszki, 2015; Ürmösné Simon, 2019), valamint ez utóbbiaknak a szükségletelemzésben betöltött fontos szerepével foglalkozik (Hajdu – Czeller, 2015; Jasso-Aguilar, 1999; Korotchenko – Matveenko – Strelnikova, 2016). A Korotchenko és szerzőtársai által bemutatott „tandem” modellben a nem-nyelvész szakemberek a szaknyelvi oktatásba is bekapcsolódnak. Basturkmen (2010) részletesen ismerteti egy ausztráliai rendőri szaknyelvi tanfolyam fejlesztési folyamatát a szükségletelemzéstől a tananyag összeállításáig és a kurzus értékeléséig. A határrendészeti munkához hasonlóan a rendőrnek is jellegzetessége, hogy nem publikus információk miatt a szakmai kommunikáció megfigyelése, kutatása komoly nehézségekbe ütközik. A tanulmányban említett esetben azonban a kurzus fejlesztői jelentős segítséget kaptak a rendőröktől, akik néhány alkalommal még járőrözésre is magukkal vitték őket, illetve beavatták őket a rendőrségi meghallgatás alapelveibe.

Az EU-ban használt angol határrendészeti szaknyelv legalapvetőbb sajátosságai

Mivel a határrendészeti szaknyelv a nyelvészetileg kevésbé feltárt szakmai nyelvek közé tartozik, úgy gondolom, a továbbiak könnyebb megértése érdekében célszerű kiemelni néhány sajátosságát. E szaknyelv esetében véleményem szerint feltétlenül érvényes az a nézet, miszerint az egyes szakterületekre jellemző nyelvhasználatot mindig a különböző nyelvekben való megjelenésük szerint kell meghatározni (pl. a gazdaság német szaknyelve, lásd Muráth, 2006).

Így a többoldalú nemzetközi határrendészeti kooperációhoz szükséges, angol nyelven folytatott kommunikációban érintettek, különösen a FRONTEX által koordinált uniós együttműködésben résztvevők beszédtevékenységének vizsgálata arra enged következtetni, hogy az ilyen határrendészeti tevékenységek során használt angol nyelv diskurzusközössége a swalesi kritériumok alapján más szaknyelvekétől elkülöníthető.⁵ Ez éppen a kommunikáció nemzetközi jellegéből ered, abból, hogy az együttműködésben részt vevő, különböző rendészeti/rendőri szervezetekhez tartozó, ezáltal különféle nemzeti szakmai eljárásokhoz

⁵ Ez azonban nem feltétlenül érvényes a magyar határrendészeti szaknyelvre. A téma részletezését lásd Borszéki 2016a:171.

igazodó határőrök hatékony kommunikációjához meg kellett teremteni az egységes mechanizmusokat, angol szaknyelvi műfajokat, terminológiát stb.

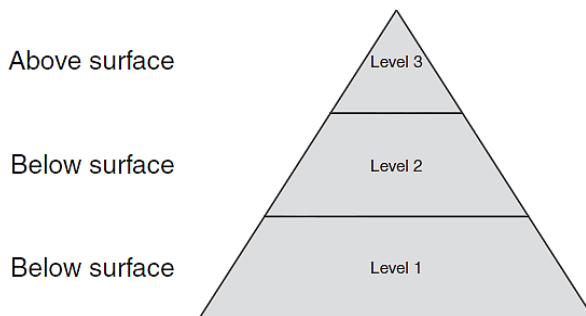
A határrendészeti szakkifejezések esetében Magyarországon is jelentős, gyors változásokat eredményezett az uniós és a schengeni csatlakozás, és ebből következően a (gyakran nem azonos fogalmakra épülő) magyar és uniós angol határrendészeti terminológia kétirányú megfeleltetésének szükségessége. Az uniós angol határrendészeti szakszókincs sajátossága, hogy nem a nemzeti nyelvekre jellemző természetes fejlődés eredményeképpen jött létre, hanem – mint a sikeres nemzetközi kooperációt biztosító elengedhetetlen feltétel – nyelvi kódexként, kommunikációs kódrendszerként született meg, többek között a határrendészeti tevékenységeket szabályozó uniós rendeletekben. Ezeknek ugyanis nemcsak a szakmai eljárásokat részletező tartalmuk kötelező érvényű a tagállamok és a szakemberek számára, hanem az eredeti angol nyelvű dokumentumokban és a nemzeti nyelvekre lefordított változatukban szereplő terminológia is. (Így ez utóbbi alakulása gyakorlatilag az uniós fordítók döntésein múlik.) A nyelvi formák szintjén megjelenő lexikai egységek pedig nincsenek mindig összhangban az eltérő nemzeti hagyományokhoz szorosan kapcsolódó fogalmakkal. (vö. Rádai-Kovács, 2010). Gyakorlatilag az európai határrendészeti kommunikáció valamennyi résztvevőjének meg kell/kellett tanulnia egy új (angol és anyanyelvi) terminológiakészletet. A használat még mindig fennálló nehézségeit jelzi, hogy a határrendészethez kapcsolódó uniós dokumentumok bevezető részének a mai napig fontos eleme az alapvető fogalmak jelentését meghatározó glosszárium.

Az itt ismertetendő taneszköz tehát speciálisan az uniós határrendészeti tevékenységekhez szükséges angol szaknyelv oktatására született, különös tekintettel a FRONTEX égisze alatt folyó együttműködések során alkalmazott terminológiára.

Az English for Border and Coast Guards oktatóanyag és fejlesztésének folyamata

A továbbiakban Basturkmen szükségletelemzési és kurzusfejlesztési modelljét vetem össze az EBCG tananyag fejlesztése során és azt megelőzően lezajlott folyamatokkal. Basturkmen egy többszintű piramis formájában próbálta érzékeltetni a szaknyelvi kurzusfejlesztés három fő területét (szükségletek elemzése, szaknyelvi diskurzus vizsgálata, tanterv kidolgozása), rámutatva, hogy az első kettő (ezeket ún. „felszín alatti szinteknek” tekinti) az a meghatározó alap, amelyre a harmadik összetevőnek (a tananyagban megjelenő, „felszín feletti szintnek”) épülnie kell (1. ábra).

1. ábra. A szaknyelvi kurzusfejlesztés szintjei (Basturkmen, 2010:143)



1. szint (Basturkmen, 2010, idézi Spiczéné Bukovszki, 2016:51)

1. szint: Szükségletek elemzése

Megfontolandó kérdések:

Helyzetelemzés:

Milyen feladatokat foglal magába a tanulási- vagy munkafolyamat és milyen elvárások vannak a teljesítményre vonatkozóan? Továbboszthatóak-e a feladatok részfeladatokra?

Milyen típusú szükségleteket kell vizsgálni? (pl. objektív és/vagy szubjektív, azonnali vagy hosszútávú, képességbeli és/vagy feladatokhoz kapcsolódó)

Milyen nyelvi készséget vagy feladatot tartanak nehéznek a tanulók?

Milyen természetűek ezek a nehézségek? (pl. nyelvi, fogalmi, kulturális)

A korábban említett *Nyelvképzési projekt* első produktuma a 2011-ben, az uniós és schengeni társult országokban a repülőtereken dolgozó határrendészek számára létrehozott alapfokú szintű (A2/B1) eszköz (*Basic English for Border Guards at Airports*, a továbbiakban EBGA) volt, majd ezt követte 2013-ban ennek középfokú szintű (B2) változata. A – szigorúan csak rendészeti szakemberek számára hozzáférhető – CD és DVD a határőrök adott célcsoportjai számára leggyakrabban szükséges, szóbeli interakciókhoz kötődő nyelvi készségek fejlesztését célozták meg, valós élethelyzetekben elhangzó párbeszédre építve. A dialógusokat sokéves empirikus tapasztalatokkal rendelkező határőrök alkották meg, a határrendészeti szókincs egy általuk meghatározott körére összpontosítva, a nyelvhasználat jellemző szintereinek megfelelő nyelvi tevékenységeket modellezve (részletesen lásd Borszéki, 2014).

Ami személyes részvételemet illeti, én 2015-ben csatlakoztam ahhoz a tapasztalt határőrökből és angol tanárokból álló nemzetközi munkacsoporthoz, amely a fenti (EBGA) eszközökhöz hasonló, de már

valamennyi határtípust átfogó, széles körben (akár formális nyelvoktatás keretein kívül is) hozzáférhető, korszerű IKT megoldásokat alkalmazó online oktatóprogram kidolgozását kapta feladatul. Ily módon alkalmam nyílt interjúkat készíteni azokkal a kollégákkal, akik már az EBGA eszközök elkészítésében is részt vettek. Ezekből kiderült, hogy az oktatóprogramok elkészítését akkor sem (és ez alkalommal sem) előzte meg a tervezendő tananyaghoz konkrétan kapcsolódó, a hagyományos értelemben vett szaknyelvi szükségletelemzés. A FRONTEX által kiadott, nem kötelező érvényű, de a határörképzésben minden EU tagállamban alkalmazott (angolul összeállított és a legtöbb tagállam nyelvére lefordított) alapszintű *Közös képzési alaptanterv* 2012-es, átdolgozott kiadása (FRONTEX, 2012) azonban a szakmai munka szempontjából meghatározott témakörök szerint részletezte mindazokat a kontextusokat és beszédhelyzeteket, amelyekben a határőröknek angolul kell kommunikálniuk. Ugyanilyen szempontból közelítve a B1-es nyelvi szinten elvárható angol nyelvi ismereteket és kompetenciákat is felsorolta. Az alaptanterv vonatkozó részét empirikus tapasztalataik alapján határrendész szakemberek alkották meg egy nemzetközi munkacsoport keretei között, a témában tájékozott, határőrököt oktató angol tanárok részvételével.

Speciálisan az oktatóprogramhoz hiányelemzés nem készült, de nyilvánvaló, hogy a diskurzusközösség angol szaknyelvi hiányosságai miatt született döntés arról, hogy létre kell hozni egy széles körben hozzáférhető angol szaknyelvi kurzust. A FRONTEX mint az európai határőrök képzéséért felelős intézmény – és az e feladattal megbízott szervezeti egysége, az ún. Training Unit – a határrendészeti munka valamennyi érintett területén dolgozó határőröktől azt a visszajelzést kapta, hogy a határrendészeti szakemberek jó része nem rendelkezik olyan szintű angol nyelvi ismeretekkel, amelyek lehetővé teszik a magas színvonalú szakmai tevékenységet. Az említett munkacsoport értekezletein a meghívott határőrök is sokszor kiemelték azt a közös művelet során rendszeresen jelentkező és a kommunikációt zavaró problémát, hogy sok kolléga nem ismeri, nem tudja megfelelően használni a schengeni és a FRONTEX-ben használt terminológiát. Magyarországon az ORFK Határrendészeti Főosztálya gondoskodik a FRONTEX szakértői munkacsoportjaiba küldhető, valamint az európai határ- és partvédelmi csapatokba delegálható nemzeti bázist (*pool*) alkotó személyi állomány pályáztatásáról és kiválasztásáról. A szóbeli meghallgatáson a jelölteknek az érintett szakterületre vonatkozó tudáson kívül gyakorlati szituációk szimulálásával az angol szaknyelvi készségeikről is számot kell adniuk. A 2015-ben és azóta végzett saját kutatásom interjúalanyaitól is azt tudtam meg, hogy a jelentkezők nagy része a nem

megfelelő szintű angol szakmai nyelvtudás miatt nem kerülhet be a nemzeti bázisba (Borszéki, 2016a).

2. szint (Basturkmen, 2010, idézi Spiczéné Bukovszki, 2016:51)

2. szint: Szakmai diskurzus vizsgálata

Megfontolandó kérdések:

Milyen nyelvi formákat és funkciókat vizsgálunk? (azokat, amelyeket a tanulók nem ismernek, vagy amelyekben gyengébbek vagy azokat, amelyeket a szakmai közösség tagjai fontosnak tartanak)

Milyen adatot gyűjtünk? (létezik-e már releváns szakirodalom, leírások, korpuszok vagy elsődleges forrásokat kell gyűjteni)

Milyen megközelítést alkalmazzunk a vizsgálat során? (pl. etnografikus és/vagy szövegelemzés)

Milyen elsődleges anyagot gyűjtünk? (szakmai szövegeket, tanulók javított dolgozatait, megfigyeléseket vagy interjúkat)

Hogyan elemezzük a szakmai közösségtől származó szövegeket/diskurzusokat? (pl. egész vagy rész szövegeket elemzünk, esetleg a szöveg egyedi jellemzőit)

Hogyan fogalmazzuk meg a szakterületeken zajló diskurzus pedagógiai leírását?

Az online oktatóeszköz elkészítésére létrehozott projekt vezetője (a FRONTEX Training Unit munkatársa, oktatásmenedzser) és alprojektvezetője (egy tapasztalt határőr) úgy döntött, hogy az említett 2012-es *Közös képzési alaptantervben* meghatározott beszédhelyzeteket nem nyelvészetiileg kell elemezni, hanem a korábbi (EBGA) taneszközök anyaggyűjtési módszerét célszerű követni. Ennek megfelelően minden tagállam határrendészeti szervezetétől kérték a szaknyelvet rendszeresen használó határőrök részvételét a projektben. A határtípusonként (szárazföldi, légi, tengeri) delegált 8-10 határőr egy-egy hetes műhelymunka keretében dolgozott. Megkapták a fent említett beszédhelyzetek listáját, ez alapján leírták a saját gyakorlatukban, az ún. „első vonalas ellenőrzés” során tipikusan elhangzó párbeszédet, valamint összeállították az általuk legfontosabbnak tartott szakszavak és kifejezések jegyzékét. A dialógusokba beágyazva szerepelt az így kapott 680 szaklexikai egység és 350 mondat. A projekt alapkoncepciója az volt, hogy B1 szintű szaknyelvi tudás kell az ún. első vonalas ellenőrzésekhez kapcsolódó beszédhelyzetekhez. Ezek során a határőr azt ellenőrzi, hogy a be- vagy kilépésre jelentkező utas (esetleg okmányokkal nem rendelkező, irreguláris migráns) teljesíti-e a határátlépéshez szükséges, rendeletileg meghatározott uniós feltételeket. Amennyiben gyanú merül fel, hogy valamelyik feltétel nem teljesül, az esetet tovább utalja az ún. második vonalas (magyar terminológiában: *elkülönített helyen történő*) ellenőrzésre. Ez szakmailag és nyelvileg is összetettebb

feladat, az oktatóeszközben szereplő párbeszédtek tehát ezen a ponton mindig lezárulnak.

Felvetődik a kérdés, hogy a szükségletek meghatározásánál és az anyaggyűjtés során megvalósult-e a szakirodalomban javasolt trianguláció, a többféle forrás és módszer felhasználása? Úgy vélem, a szükségleteket valóban pontosabban fel lehetett volna mérni, ha a határrendész szakemberek (nagy mennyiségű) empirikus megfigyelése alapján meghatározott témakörök és hiányok mellett rendelkezésre állt volna még más forrás, pl. egy kvantitatív kutatás. Az anyaggyűjtést illetően ugyancsak el kell gondolkodni, vajon elegendő-e az „első kézből” származó korpusz, amely gyakorlatilag részletesen meghatározta a fenti témakörökhöz tartozó célszituációkat is, azonban nem szolgáltat tudományos szógyakoriség-elemzést, műfajelemzést stb. alapjául.

3. szint (Basturkmen, 2010, idézi Spiczéné Bukovszki, 2016:52)

3. szint: A tanterv meghatározása

Megfontolandó kérdések:

Milyen legyen a kurzus fókuszja? (pl. széles vagy szűk)

Hogyan valósítsuk meg a kurzust? (pl. webes felület, tanórák, workshopok)

Milyen egységeket vegyünk bele a tananyagba és mi legyen ezek sorrendje? (pl. műfajok, társalgás jellemzői, fogalmi tartalom alapján, egyszerűtől a bonyolultig, sürgős és kevésbé sürgős szükségletek alapján)

Hogyan értékeljük a tanulást? (pl. a szakmai közösség által alkalmazott végső vagy közbelső célokhoz viszonyítva)

Milyen tananyagot fejlesszünk és milyen típusú feladatokat építsünk bele? (pl. olyan feladatokat és pedagógiai leírásokat, amelyek kihasználják a tanulási vagy munkafolyamat tevékenységeit)

A kurzustervezésnek a fent található egyes elemeiről az EBCG esetében a projekt vezetői a munkacsoport angol tanárait bevonva határoztak, ezeket a kurzusleírásban (FRONTEX, 2017) meg is fogalmazták: az oktatóeszköz/kurzus célcsoportját azok a határőrök képezik, akik első vonalas határellenőrzésben vesznek részt, A2/B1 szintű általános angol nyelvtudással rendelkeznek és angol szaknyelvi készségeiket akarják fejleszteni. Az e-learning eszköz jellegéből adódóan főleg a receptív készségeket és a terminológiai ismereteket fejleszti (korlátozottan a helyesírási készséget is), amelyek segítségével a határőr munkája során hatékonyabban folytathat angol nyelvű kommunikációt az utasokkal, irreguláris migránsokkal és a közös műveletekben részt vevő külföldi kollégákkal. A tanulás a FRONTEX (csak jelszóval elérhető) tanulásmenedzsment (LMS) rendszerén keresztül folyik, a program személyi számítógépen és mobil eszközökön is használható. Mivel a kurzust a FRONTEX LMS-be integrálták, a felhasználók offline tevékenysége is rögzítve van, majd az újbóli online

csatlakozás után frissül. A bejelentkezett és virtuális osztálytermet létrehozó tanárok hozzáférést kaphatnak a tanulási adatelemzés funkcióhoz, és követhetik tanulóik tanulási mintáit. A tananyag lineáris szerkezetű, egy kötelezően elvégzendő ún. *általános modulból* és három másik, a különböző határtípusoknak megfelelő modulból áll. A modulok meghatározott sorrendben elvégzendő tematikus leckéket (*unit*), ezek pedig 3-8 dialógust bemutató alfejezeteket (*subunit*) tartalmaznak. A tanuló előrehaladásáról minden modul végén, az értékelő rész feladatainak megoldása után formatív visszajelzést kap.

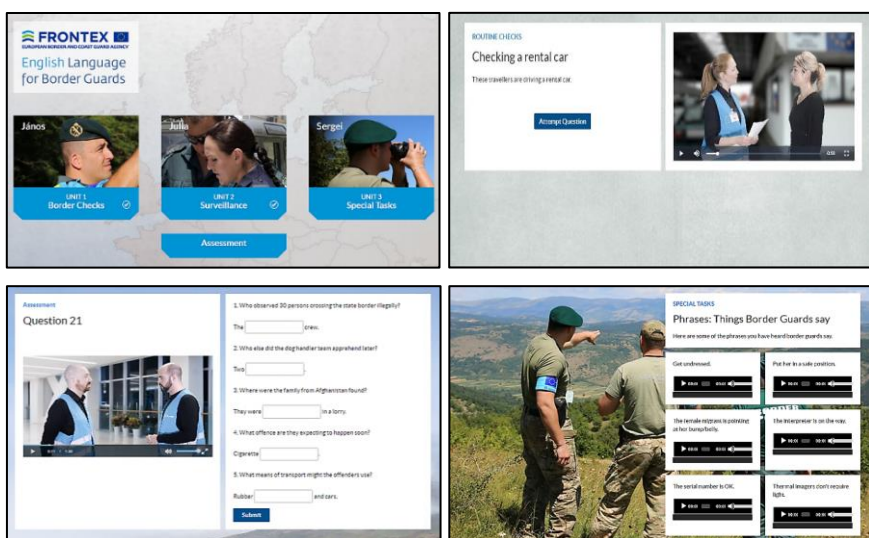
A tananyag szerkezetét a munkacsoportban dolgozó angol tanárok határozták meg, miután a határőrök által megírt dialógusokat nyelvileg kijavították, néhány olvasásértései szöveggel kiegészítették, témák, beszédhelyzetek szerint alfejezetekbe rendszereztek, és ezeken belül a dialógusokat nehézség szerint sorba rendezték. Ugyancsak ők határozták meg a feldolgozás módját: minden lecke elején bemutatásra kerülnek a leggyakrabban előforduló szaklexikai egységek. Vizuális és hallott elemek segítik a tanulót abban, hogy ezeket megértse, elolvassa, kimondja és megtanulja (vö. még Barnucz, 2019a). Ezután videó vagy audió felvételtől megnézi/meghallgatja a párbeszédet, amelyek mindegyikéhez egy-egy megértést segítő/ellenőrző feladat tartozik.

Minden alfejezet után a tanulónak lehetősége van összefoglaló gyakorlatok segítségével elmélyíteni az így megszerzett ismereteket, begyakorolni a szakszavak használatát. Természetesen a gyakorlatokat is az angol tanárok készítették el, az e-learning taneszköznek megfelelően elektronikus formában, ügyelve, hogy az elsajátítandó lexikai egységek kellő gyakorisággal, változó szöveggörnyezetben forduljanak elő. A párbeszédokről készült felvételek elkészítését és az oktatóanyag végső elektronikus formába öntését a FRONTEX Training Unit szervezte meg, részben külső vállalatok bevonásával. (Érdekességként megemlítem, hogy a hallott párbeszéd szereplői a FRONTEX varsói központjában dolgozó, angolul anyanyelvi szinten beszélő határőr kollégák voltak, míg a videó felvételekhez brit színészeket alkalmaztak.) Az EBGA eszközökhöz képest az EBCG online oktatóanyag előrelépést jelentett grafikus megjelenési (lásd 2. és 3. ábra) és nyelvoktatási módszertani szempontból is, mivel ezúttal a határrendészeti szakemberek elképzeléséhez képest a nyelvtanárok koncepciója nagyobb teret kapott.

2. ábra. Képernyők a korábbi, EPGA taneszközök anyagából



3. ábra. Képernyők az EBCG taneszköz anyagából



Az itt ismertetett online taneszközt értékelve előnyként megemlíthető, hogy a nyelvtanuló nincs helyhez és időhöz kötve, a saját tempójában haladhat, a feladatok megoldásának eredményességéről azonnali visszajelzést kap. A tanulási motivációt fokozhatja, hogy a tartalom átfogó, változatos, a felhasználói felület esztétikus, könnyen kezelhető, a tananyag szerkezete jól áttekinthető. A program számos olyan funkcióval rendelkezik (szókeresés, egyszerre több, különféle médiumokat mutató ablak stb.), amellyel a nyomtatott nyelvkönyv nem. A bentlakásos és hagyományos osztálytermi kurzusokhoz képest a tanulás időben rugalmasabb és gazdaságosabb (tanárok biztosítása, kiképzendő állomány kimaradása a szolgálatból stb.) (vö. még Barnucz, 2019b).

A hasonló eszközök használatának azonban megvannak a maguk korlátai: ezek főleg a receptív és a reprodukciós készségeket fejlesztik. Szívesen nevezzük őket interaktívnak, de ez valójában csak annyit jelent, hogy a felhasználó nemcsak passzív szemlélője a tananyagnak, hanem az ún.

ember-számítógép interfészen keresztül az eszközzel folytat interakciót (Dzandu – Tang, 2015), azaz pl. egy bizonyos mennyiségű „input” megértése és memorizálása után különféle stimulusokra reagál. Mivel a programnak minden, a felhasználó által adott feleletre megfelelő visszajelzést kell adnia, a lehetséges válaszokat előre meg kell tudni jósolni, így a gyakorlatok nem lehetnek ún. „nyitott feladatok”. Ily módon a kreatív megoldásokat igénylő, (szóbeli és írásbeli) produkciós készségeket nem fejlesztheti.

A kommunikációközpontú nyelvoktatás hagyományosan a tanulási/tanítási folyamat három fázisát határozza meg, úgymint: bemutatás, gyakorlás és (önálló) produkció (*Presentation, Practice, Production*).⁶ Az EBCG oktatóanyaggal és a hozzá hasonló e-learning eszközökkel csak az első két fázis teljesíthető. A gyakorlás során a felhasználók számára ún. prekommunikatív, strukturált, egyetlen megoldású (zárt végű) feladatok állnak rendelkezésre, amelyek jól biztosítják a megcélzott lexika és fő beszédfunkciók (pl. információ kérése és adása) irányított gyakorlását. A következő fázis, a tanultak önálló, akár új helyzetben, kontextusban történő alkalmazása azonban csak ezután következik. Szerencsére a célcsoport szakemberei napi feladataik teljesítése során ezt gyakran meg tudják valósítani, és a valós kommunikáció eredményességén is mérhetik fejlődésüket. A szakszerű nyelvi visszajelzés, hibajavítás viszont csak nyelvtanári segítséggel biztosítható. A kommunikációban különösen fontos váratlan elemeket is magukban foglaló, szimulált, valósághoz közeli helyzetekben való gyakorlást, a tanulók együttes, egymást segítő tevékenységét csak tantermi keretek között lehet megvalósítani, tehát az EBCG eszköz igen hasznos részeleme lehet pl. egy ún. blended learning kurzusnak.

Az eszköz hatékonyságáról nem készült még kutatás, a hasonló módszerrel készült alapszintű EBGA eszközéről azonban igen. Miután 2010 és 2012 között a tagállamok tanfolyami és egyéni használatra bevezették, a FRONTEX 21 országban végzett kérdőíves felmérés alapján kvalitatív és kvantitatív elemzést készített, amely azt tükrözte, hogy a határőrök nyelvi készségei fejlődtek a CD használatával. Az alapfokú eszköz szinte valamennyi használója úgy nyilatkozott, hogy szeretnék magasabb szinten folytatni a tanulást, így készült el a középfokú szintű EBGA taneszköz (FRONTEX, 2013). Az EBCG oktatóanyagot a FRONTEX varsói központjában több szervezeti egység munkatársainak is bemutatták, az ő

⁶ Napjainkban ezt sokan vitatják. A közismert feladatalapú módszer szerint például ezeket a fázisokat rugalmasabban kell alkalmazni, hogy a tanulók minél aktívabban kapcsolódhassanak be. Ennek megfelelően ezeket a szakaszokat is másként kell megnevezni, úgymint feladat előkészítése, feladat, tervezés, jelentés, elemzés és gyakorlás (*Pre-task, Task, Planning, Report, Analysis and Practice*), lásd pl. Willis, 1996.

körükben osztatlan sikert aratott. Az EU-ban jogellenesen tartózkodó külföldi állampolgárok visszaküldését célzó közös műveletek osztálya például elérte, hogy a jelenleg készülő, B2-C1 szintű EBCG oktatóanyag kiegészüljön egy, az ő tevékenységeiket reprezentáló modullal.

Konklúzió

Jelen közlemény egy, a napjainkban általában alkalmazott szükségletelemző és kurzusfejlesztő folyamattól eltérő gyakorlatot mutatott be, melynek irányítója nem a nyelvtanár (vagy a kurzusfejlesztéssel megbízott, a szaknyelvet kutató nyelvész). Az oktatóeszköz kifejlesztésének igénye a (nem-nyelvész) szakemberektől ered, a szükségletek meghatározása egy előzetesen (és némileg más célból) kidolgozott tantervi tematika alapján történik. A terület szakemberei a saját mindennapos tapasztalataik alapján alkotják meg a tananyag alapjául szolgáló, a nyelvhasználat jellemző színtereinek megfelelő nyelvi tevékenységeket modellező szövegeket, amelyeket a tananyagot kidolgozó nyelvtanárok az adott tanulási célokhoz igazítanak. Úgy gondolom, hogy ez a sajátos módszer mégis célravezető, mégpedig az adott szakterület alábbiakban részletezendő sajátosságai miatt.

Különösen fontosnak tartom, hogy a taneszköz elsősorban a szóbeli kommunikációhoz szükséges készségek fejlesztésére készült, és ehhez a szükséges szaknyelvi korpusz összegyűjtése nagyon nehéz. A munkacsoportban az angol tanárok olyan szövegekkel dolgozhattak, amelyeket például a már említett CEF Professional Profile (Huhta et al., 2013) használatával állíthattak volna össze. Ez a modell határátkelőhelyek látogatását, a határőrök által folytatott angol párbeszédnek lejegyzését, velük interjúk készítését foglalná magában, ami egyrészt nagyon hosszadalmas folyamat, másrészt biztonsági okokból a nem hivatásos rendőrként/határőrként dolgozó angoltanároknak a legtöbb esetben nem is engedélyezett.

A szóban forgó szaknyelvi tevékenység olyan szakmai folyamatokat kísér, amelyek jogilag, rendeletileg nagyon pontosan meghatározottak. A tananyag a szakmai terület egy speciális részére koncentrál, ezért szinte valamennyi előforduló beszédhelyzet modellezhető, a meghatározott terjedelmű tananyagban reálisan feldolgozható számú dialógusban megjeleníthető. Az eszköz korábban részletezett korlátai miatt a segítségével fejlesztendő kommunikatív készségek köre is behatárolt, valamint nem célja a felhasználó eljuttatása egy magasabb nyelvi szintre, a hangsúly a szaknyelvi elemek elsajátításán van.

A FRONTEX mint intézmény és általában a határrendészeti munka hierarchikus jellege, magas szervezetségi foka tette lehetővé, hogy a nem-

nyelvész szakemberek rendelkezésre álltak, és a munkaidejük viszonylag jelentős részét a projektben való közreműködéssel töltötték. Talán nem elhanyagolható az a körülmény sem, hogy az Ügynökség rendelkezik olyan anyagi forrásokkal, amelyek lehetővé teszik a magas technikai színvonalú elektronikus tartalomfejlesztő eszköz és a szakterületen jártas programozók alkalmazását, ezáltal biztosítva a megfelelő didaktikai alapokat és a tananyag vonzó grafikai megjelenését.

Remélem, hogy jelen tanulmánnyal az angol határrendészeti szaknyelvre is sikerült felhívnom a figyelmet. Hatékonyabb oktatásához mindenképpen szükségesek további nyelvészeti kutatások, amelyekhez ezúton kérem az érdeklődő kollégák segítségét.

Hivatkozások

- Az Európai Unió Tanácsa (2009): *A külső határellenőrzésre, kiutasításra és visszafogadásra vonatkozó európai uniós Schengeni katalógus frissített változata*. Online elérhető: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=HU&f=ST%207864%202009%20INIT>
- Barnucz, N. (2019a): IKT eszközök szerepe az angol nyelv oktatásában. *Educatio*. 28/2. 403-414. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.14>
- Barnucz, N. (2019b): IKT-eszközökkel Támogatott (Rendészeti) Nyelvoktatás. *Magyar Rendészet*. 2019/1. Nemzeti Közszerkesztési Egyetem: Budapest. DOI: <https://doi.org/10.32577/mr.2019.4.1>
- Basturkmen, H. (2010): *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan: New York 19., 25., 71-86., 143
- Borszéki, J. (2014): The Principles of Modern Language Teaching Represented in an EU Training Tool for Border Guards II. *Hadtudományi Szemle*. 7/2. 106-122. www.epa.oszk.hu/02400/02463/00023/pdf/EPA02463_hadtudomanyi_szemle_2014_02_106-122.pdf
- Borszéki, J. (2015): A rendőrség határrendészeti feladatokat ellátó állományának idegen nyelvi ismeretei és érdeklődése a nemzetközi határrendészeti tevékenységek iránt. In: Szelei, I – Berki, G. (szerk.) (2015): *A hadtudomány és a 21. század, Tanulmánykötet*. DOSZ Hadtudományi Osztály: Budapest. 163-196
- Borszéki, J. (2016a): *Az angol szaknyelvi kompetenciák szerepe a határrendészeti szervek nemzetközi együttműködése megvalósításában, fejlesztésük lehetőségei*. Doktori (PhD) értekezés, NKE, Hadtudományi Doktori Iskola: Budapest http://uni-nke.hu/feltoltes/uni-nke.hu/konyvtar/digitgy/phd/2016/karosi_zoltanne_borszeki_judit.pdf. 149., 171
- Borszéki, J. (2016b): Training border policing experts in English for Specific Purposes (ESP): Uniform trends in EU member states. In: Kaljula, D (ed.) *SISEKAITSEAKADEEMIA TEADUSARTIKLID: Valikkogu*. Sisekaitseakadeemia: Tallinn 31-65
- Borszéki, J. (2017): The Definition of Specific-Purpose English Language Competences Needed in Border Control and Their Development Potentials, I. The Issues of Defining Specific-Purpose Language Competences. *Magyar Rendészet*, 17/4. 135
- Dressen-Hamouda, D. (2013): Ethnographic approaches to ESP research. In: Paltridge, B. – Starfield, S. (eds.): *The handbook of English for specific purposes*. Wiley-Blackwell: Boston. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch26>
- Dudley-Evans, T. – St John, M. J. (1998): *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press: Cambridge

- Dzandu, M – Tang, Y (2015): Beneath a learning management system – Understanding the human information interaction in information systems. *6th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics (AHFE 2015) and the Affiliated Conferences, AHFE 2015*. Procedia Manufacturing. Online elérhető: https://ac.els-cdn.com/S2351978915002401/1-s2.0-S2351978915002401-main.pdf?_tid=b0d24fb4-9f24-4c53-8cb9-64699fdf0f56&acdnat=1543005334_d796e216a0eae6f15b0a813a823d1db3
- Elder, C. et al. (2017): Interrogating the construct of communicative competence in language assessment contexts: What the non-language specialist can tell us, *Language & Communication* 57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2016.12.005>
- Európai Bizottság (2013): A BIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE AZ EURÓPAI PARLAMENTNEK, A TANÁCSNAK, AZ EURÓPAI GAZDASÁGI ÉS SZOCIÁLIS BIZOTTSÁGNAK ÉS A RÉGIÓK BIZOTTSÁGÁNAK Az európai bűnüldözési képzési rendszer létrehozása (COM(2013) 0172 final). Online elérhető: <http://old.eu-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0172:FIN:HU:HTML>
- Fischer, M. (2016): Mit üzennek előadásaink, mit rejtenek írásaink? In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2016. A szaknyelv rétegződése a szakmában, az oktatásban és a kutatásban*. SZOKOE: Budapest. 7-12
- Flowerdew, L. (2013): Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In: Paltridge, B. – Starfield, S. (eds.) (2013): *The Handbook of English for Specific Purposes, First Edition*. John Wiley & Sons, Inc.: Oxford. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch17>
- FRONTEX (2011): *Basic English for Border Guards at Airports, Introduction*. (elektronikus tananyag)
- FRONTEX (2012): *Common Core Curriculum. EU Border Guard Basic Training*. FRONTEX: Warsaw
- FRONTEX (2013): *Mid-Level English for Border Guards at Airports, Instruction Booklet*, (DVD-n rendszeti szakemberek számára hozzáférhető, elektronikus tananyag)
- FRONTEX (2015): *Sectoral Qualifications Framework for Border Guarding VOL. I*. FRONTEX: Warsaw 122. VOL. II. 49.
- FRONTEX (2017): *Course Design: English for Border and Coast Guards – Level 1*, kézirat
- Hajdu, Z. – Czeller, M. (2015): A vállalati szaknyelv oktatásának eszközei és módszerei egy projekt tapasztalatainak tükrében, In: Bocz, Zs. (szerk.) (2015): *Porta Lingua 2015. A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák*. SZOKOE: Budapest. 205-212
- Huhta, M. et al. (2013): *Needs Analysis for Language Course Design: A Holistic Approach to ESP*. Cambridge University Press: Cambridge
- Jasso-Aguilar, R. (1999): Sources, Methods and Triangulation in Needs Analysis: A Critical Perspective in a Case Study of Waikiki Hotel Maids. *English for Specific Purposes*. 18/1. 27–46. Online elérhető: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490697000483>. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00048-3)
- Knoch, U. (2014): Using subject specialists to validate an ESP rating scale: The case of the International Civil Aviation Organization (ICAO) rating scale 2014, *English for Specific Purposes* 33, 77-86. <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84888019246&partnerID=MN8TOARS> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2013.08.002>
- Koltai, A. (2017): Angol szaknyelvi kutatási módszerek és mérnökök nyelvi szükségletei nemzetközi tanulmányokban, In: Bocz, Zs; – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2017: Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása*. SZOKOE: Budapest. 325-335
- Korotchenko, T. – Matveenکو, I. – Strelnikova, A. (2016): Models of syllabus design in teaching ESP (Geoscience). In: *16th International Multidisciplinary Scientific GeoConference, SGEM 2016: Science and Technologies in Geology, Exploration and*

- Mining - Conference Proceedings* (Vol. 3, pp. 899-906). International Multidisciplinary Scientific Geoconference. DOI: <https://doi.org/10.5593/SGEM2016/B53/S22.115>
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest 198. o.
- Long, M. (2005). Overview: A rationale for needs analysis and needs analysis research. In Long, M. (ed.): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press: Cambridge. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667299.001>
- Muráth, J. (2006): *Szaksfordítás és segédeszközök. Válogatott tanulmányok a szaksfordítás, a kontrasztív lexikológia, a lexikográfia és a terminológia témaköréből*. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar: Pécs. 2006
- Rádai-Kovács, É (2010): Az Európai Unió szaknyelve és terminológiája, In: Dobos, Cs. (szerk.) *Szaknyelvi kommunikáció*. Tinta Kiadó: Budapest. Miskolci Egyetem: Miskolc. 343–358
- Serafini, E. et al. (2015): Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*. vol. 40. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088949061500037X>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2015.05.002>
- Spiczéné Bukovszki, E. (2015): Műszaki szaknyelvoktatás: új válaszok a régi kihívásokra, In: Bocz, Zs. (szerk.) (2015): *Porta Lingua 2015. A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák*, SZOKOE: Budapest. 253-266
- Spiczéné Bukovszki, E. (2016): *Az önálló nyelvtanulóvá nevelés lehetőségei: Felsőoktatási szaknyelvtanárok nézetei a nyelvtanulói autonómiáról*. Doktori (PhD) értekezés, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola: Eger
- Ürmösné Simon, G. (2019): Miben segítik a nyelvi ujjnyomok a nyomozást? In: *Magyar Rendészet*. 2019/1. DOI: <https://doi.org/10.32577/mr.2019.1.4>
- Ürmösné Simon, G. – Barnucz, N. (2020): Az Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus múltbeli és jelenlegi tevékenységei, valamint a jövő perspektívája. In: *Porta Lingua 2020. Szaknyelvoktatás és –kutatás nemzetközi kontextusban* SZOKOE: Budapest (jelen kötetben)
- Whyte, S. (2019): Revisiting Communicative Competence in the Teaching and Assessment of Language for Specific Purposes. *Language Education & Assessment*. 2/1. 1-19. Online elérhető: https://www.researchgate.net/publication/332772875_Revisiting_Communicative_Compentence_in_the_Teaching_and_Assessment_of_Language_for_Specific_Purposes. DOI: <https://doi.org/10.29140/lea.v2n1.33>
- Willis, J. (1996): *A Framework for Task-based Learning*. Longman: Harlow

Dávidovics Anna – Németh Timea

Pécsi Tudományegyetem
Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Az orvosi szaknyelv tanulásával és tanításával kapcsolatos percepciók és attitűdök: így látják a külföldi hallgatók

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.20>

A világban zajló globális folyamatok eredményeképpen igen megnövekedett a hallgatói mobilitás az elmúlt évtizedekben. Ennek a tendenciának köszönhetően számos európai, valamint magyar egyetemen is jelentősen átalakult a hallgatói populáció. Különösen népszerűek a négy orvosi egyetem képzései, amelyek a világ minden tájáról vonzzák a hallgatókat. A külföldi orvostanhallgatók motivációi az egyetem kiválasztásában igen változatosak, sokuk szeretné fejleszteni az angol nyelvtudását ily módon. Tanulmányaikhoz azonban elengedhetetlen a magyar orvosi szaknyelv elsajátítása, amely a szakmai gyakorlat alapvető fontosságú feltétele. Megtanulni egy, a sajátjától sokszor meglehetősen különböző nyelvet azonban nem egyszerű feladat. Amikor a külföldi hallgatók megkezdik tanulmányaikat a magyar egyetemeken, már rendelkeznek bizonyos elképzelésekkel és igényekkel, korábbi iskolai tapasztalataikra támaszkodva. Megtalálni a leghatékonyabb módszereket az etnikai és kulturális szempontból oly színes csoportokban sokszor nem kis feladat. Ennek a tanulmánynak a célja, hogy bemutassa egy longitudinális kutatás első szakaszának eredményeit, amely a 2018/19-es tanév tavaszi szemesztere során zajlott a Pécsi Tudományegyetem Orvostudományi Karán. Kényelmi mintavétel alkalmazásával, egy online kérdőív segítségével 133 külföldi orvostanhallgató fejtette ki véleményét a tanulási és tanítási módszerekkel és attitűdökkel kapcsolatban. Az eredmények azt mutatják, hogy a külföldi hallgatóknak meglehetősen hasonló elképzeléseik vannak a tanulási és tanítási folyamattal kapcsolatban, amely a későbbiekben segítséget nyújthat a hasonló, multikulturális csoportokban oktatók számára.

Kulcsszavak: külföldi hallgatók, multikulturális csoportok, oktatási módszerek, orvosi szaknyelv, tanulási és tanítási attitűdök

Bevezetés

Az elmúlt néhány évtized globális folyamatainak eredményeképpen jelentősen megváltozott a felsőoktatásban tanulók etnikai összetétele, az egyetemek nemzetköziesedése hangsúlyosabbá vált a fejlett országokban (Berács et al., 2011). Egyre több hallgató dönt úgy, hogy egyetemi tanulmányait nem a saját, hanem egy idegen ország intézményében kezdi meg. 2017-ben a külföldi hallgatók száma elérte az 5.3 milliót az OECD országokban, amelyhez hozzájárult, hogy szinte mindegyik vizsgált országban nőtt a mobil hallgatói populáció, az európai országok közül

különösen Észtországban, Lettországon, Hollandiában és Magyarországon (OECD, 2019:228-229).

De kik is tartoznak a fent említett hallgatói csoportba? Az OECD (2019:238) meghatározása szerint külföldinek tekinthető minden olyan hallgató, aki nem az adott ország állampolgára, ahol a tanulmányait aktuálisan folytatja. A külföldi hallgatókra jellemző a nagymértékű nemzetközi mobilitás, legtöbbször nem szándékoznak hosszabb időt eltölteni a fogadó országban. Ritkábban előfordulnak olyan esetek, hogy a külföldi hallgatók hosszabb távú, esetleg végleges letelepedési céllal érkeznek, ezen kívül ebbe a kategóriába sorolandóak azok a hallgatók is, akik az adott országban születtek, de külföldi állampolgárok. A nemzetközi hallgatók a külföldi hallgatók egy szűkebb csoportját képezik, akik saját országukat elhagyva, kizárólag tanulási céllal költöznek másik országba, ahol majd a kiválasztott egyetemen megkezdik felsőfokú tanulmányaikat.

A jelenség Magyarországon is megfigyelhető, minden évben egyre több külföldi hallgató integrálódik az oktatási rendszerbe, dinamikusabb növekedést produkálva ezzel a magyar hallgatói populációnál (Berács et al., 2011). Ebben közrejátszik az is, hogy a Magyarországon megfigyelhető csökkenő népességszám miatt az egyetemek külföldi hallgatókkal próbálják meg feltölteni az üresen maradt helyeket (Berács et al., 2011; Pozsgai et al., 2012). A külföldi hallgatók számának növekedésére pozitív hatást gyakorolt az ország csatlakozása az Európai Unióhoz, majd a bolognai folyamat bevezetése, amely lehetővé tette az átjárhatóságot az egyes európai egyetemek között. A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma a 2001/2002-es tanévben 11.187 fő volt, ami a 2011/2012-es tanévre elérte a 17.112 főt (Császár – Wusching, 2014). Számos magyar egyetem kínál különféle képzéseket a külföldi hallgatók számára, ezek közül kiemelkedő népszerűségnek örvend a négy orvostudományi kar, amelyek világszerte a leginkább kedveltek a külföldi hallgatók körében (Pozsgai et al., 2012).

Amikor a külföldi hallgatók integrálódnak az adott ország felsőoktatási rendszerébe, már rendelkeznek bizonyos elképzelésekkel és elvárásokkal a tanulási és tanítási folyamatot illetően. A külföldi hallgatók alkotta multikulturális és multinacionális csoportok számos tekintetben igen sokszínűek, amelyet az oktatók nem hagyhatnak figyelmen kívül. A megfelelő módszerek kiválasztása azonban sokszor nem könnyű feladat, még akkor sem, ha az oktató maga is multikulturális környezetben nőtt fel. A tanárképzés során ugyanis legtöbbször nem készítik fel a hallgatókat a multikulturális és multinacionális csoportokban történő tanításra, sem a hasonló csoportokban jelentkező szükségletek és problémák hatékony kezelésére (Dubbeld et al., 2019).

A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán (PTE ÁOK) is egyre növekvő igény mutatkozik ezeknek a hallgatói szükségleteknek a felmérésére és kielégítésére, mivel az egyetem, sok más felsőoktatási intézményhez hasonlóan, nagy változást tapasztalt a hallgatók etnikai összetételében. A 2016-os felvételi adatok alapján a PTE ÁOK-ra beiratkozó és a már ott tanuló külföldi hallgatók száma meghaladta az 50%-ot (Németh – Csongor, 2018). Ezek a hallgatók a világ minden tájáról érkeznek a PTE ÁOK idegen nyelvű képzéseire, például Norvégiából, Németországból, Spanyolországból, de jelentős számban tanulnak a karon többek között iráni, jordániai, dél-koreai, japán, amerikai, kanadai, szaúd-arábiai és nigériai hallgatók is. Idegen nyelvű képzésnek tekinthető az oktatás akkor, ha a tanítás nyelve egy idegen nyelv. A nemzetközi és a hazai egyetemek is egyre nagyobb számban kínálnak hasonló képzéseket, amelyekkel a hallgatói mobilitást segítik elő (Kurtán – Sillye, 2006). A magyarországi egyetemek tekintetében legtöbbször az angol képezi az oktatás nyelvét, valamint a tananyagok is elérhetőek ezen a nyelven (Berács et al., 2011). A PTE ÁOK három nyelven, angolul, németül és magyarul kínál orvosképzést. A multikulturális és multinacionális jelenséget azok a hallgatók tapasztalják meg a leghangsúlyosabban, akik az angol programba kapcsolódnak be, mivel a magyar és a német program etnikai összetételét tekintve homogénebb.

Az angol programot választó hallgatókat számtalan tényező motiválhatja, többek között a remény, hogy ott magasabb szintű tudást szerezhetnek, ezáltal pedig a munkaerőpiacon is hatékonyabban tudnak majd érvényesülni, valamint angol nyelvi tudásukat szeretnék ilyen módon fejleszteni (OECD, 2019:233). A hallgatók választását Kéri (2016) kutatásai szerint leginkább az alábbi faktorok motiválják: a képzés ára, a városban folyó diákélet színvonala és minősége, valamint az adott intézmény és a város nemzetközi hírneve. Az egyetemek ezért egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a nemzetközi hírnevük öregbítésére, mivel ilyen módon tudnak minél több külföldi hallgatót vonzani. Fontos számukra az is, hogy az adott intézményben megszerzett diplomát hány országban fogadják el. Sok hallgató szeretne ezen kívül megismerkedni más kultúrákkal, valamint fejleszteni a nyelvtudását (elsősorban az angolt). A magyar nyelv nem tartozik a legismertebb és legtöbbször által tanult nyelvek közé, ezért a PTE ÁOK-n tanuló hallgatókat is legtöbbször praktikus okok vezérlik arra, hogy megismerkedjenek a nyelvvel (Nádor, 2017). Az orvosi szaknyelv ugyanis kiemelkedően fontos mind az általános orvosok, mind pedig a fogorvosok és gyógyszerészek gyakorlati képzéséhez.

A szaknyelvtanítás sokban különbözik a hagyományos nyelvtanítástól. Céljait tekintve nem a nyelv általános megismerésére

irányul, hanem annak használatára specifikus, előre meghatározott szakmai szituációkban. A szaknyelvoktatás elsődlegesen arra hivatott, hogy a tanulókat felkészítse arra, hogy ezekben a szakmai szituációkban képesek legyenek az adott nyelven kommunikálni, feladatot végrehajtani és végrehajtatni (Kurtán – Sillye, 2006). Céljai közé tartozik a hallgatók meghatározott nyelvi szükségleteinek kielégítése, legtöbbször praktikus célok érdekében. A nyelvtanulás elsősorban nem a nyelvtan elsajátítására irányul, hanem a nyelv használatára specifikus szociális és professzionális szituációkban. A kommunikációs készségek erősítése éppen ezért elengedhetetlen és kiemelt fontosságú. Módszertanilag számos eszköz fellelhető a szaknyelvi órákon, például a mondatfordítás vagy a szókincs gyakorlása különféle módokon, de legtöbbször a feladat- és problémaközpontúság jellemző rájuk (Lodhi et al., 2018), mivel a hallgatók aktív bevonása pozitív hatással lehet a motivációjukra, még a kevésbé érdekes feladatok esetében is (Ryan – Deci, 2000).

Ennek a tanulmánynak a célja egy, a 2018/19. tanév második félévében a PTE ÁOK-n végzett, mind kvalitatív, mind pedig kvantitatív módszereket felhasználó, majd az így szerzett adatokat szintetizáló kutatás eredményeinek bemutatása. A kutatás célja a külföldi hallgatók által leghatékonyabbnak tartott tanulási és oktatási módszerek és attitűdök azonosítása, összegyűjtése és értékelése.

Módszerek

A folyamatban levő, longitudinális kutatás több módszerre is támaszkodik, felhasználva mind a kvalitatív, mind pedig a kvantitatív eszközöket, strukturált interjúk és online kérdőívek formájában. A kutatás célja a külföldi hallgatók percepcióinak és attitűdjeinek megismerése és megértése, szükségleteiknek a felmérése és értékelése, valamint ezeknek az adatoknak a szintetizálása egy egységes keretrendszerre vagy módszertani gyűjteménnyé. A vegyes módszerű kutatással az adatok széleskörű interpretációja is lehetővé válik.

A longitudinális kutatás első szakasza egy kérdőívből állt, amelyet a hallgatók a 2018/19-es tanév második félévében egy online felületen érthettek el és töltöttek ki. Az online felmérés 39 kérdést tartalmazott, kitérve a szociodemográfiai adatokra, valamint a hallgatók attitűdjére, percepcióira, véleményére és elképzeléseire a tanítási és tanulási folyamattal kapcsolatban.

A longitudinális kutatás kezdeti szakaszában kényelmi mintavétel (*convenience sampling*) került alkalmazásra mint módszer, amelynek során a legkönnyebben elérhető külföldi hallgatókat kértük fel a kutatásban való részvételre, mivel a kívánt eredmények elérése érdekében ez bizonyult a

leghatékonyabbnak (Etikan et al., 2016). A kutatásba a PTE ÁOK-n, az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézetében magyar orvosi szaknyelvi órákon tanuló hallgatókat vontunk be önkéntes alapon.

A kérdőívet a hallgatók e-mailen vagy a Pécsi Tudományegyetem Neptun Egységes Oktatási Rendszerén keresztül érhették el. Az online kérdőívet összesen 133 hallgató töltötte ki.

Résztevők

A kutatásba bevont külföldi hallgatók a felmérés kitöltésekor a PTE ÁOK-n aktív jogviszonnal rendelkeztek, és a következő három szakirány egyikén folytatták a tanulmányaikat: általános orvosi szakirány (87%), fogászati szakirány (8%) és gyógyszerészeti szakirány (5%), ahogy azt az 1. táblázat is mutatja. A hallgatók 27%-a elsőéves, legnagyobb részük pedig (61%) másodéves volt. A leginkább alulreprezentált csoportot a harmad- és negyedéves hallgatók képezték. A kitöltők nemi eloszlása a következőképpen alakult: 58% vallotta magát nőnek, 41% férfinak, egy hallgató pedig nem azonosult a felsorolt két csoporttal. A résztvevők többsége 19–20 év (32%) és 21–25 év (57%) között volt. Mindössze három 31 éven felüli hallgató vett részt a kérdőív kitöltésében, így elmondható, hogy a kutatásban részt vevő hallgatók többsége ugyanannak a generációnak a képviselője.

1. táblázat. A hallgatók szociodemográfiai jellemzői (fő)

	Férfi	Nő	Egyéb		
Nem	55	77	1		
	18 év alatt	19-20	21-25	26-30	31-35
Életkor	7	42	76	5	3
	Általános orvos	Fogorvos	Gyógyszerész		
Szakirány	116	11	6		
	Első	Másod	Harmad	Negyed	
Aktív félév	36	81	12	4	

A kitöltők 27 különböző nemzetiséghez tartoztak, a legtöbben Norvégiából, Iránból, Jordániából és Dél-Koreából származtak, ám voltak olyan hallgatók is (igaz, lényegesen kisebb számban), akik a Zöld-foki Köztársaságból, Japánból, Svájcban, Vietnamból, Egyiptomból és Nigériából érkeztek. A kérdőív kitért a hallgatók által beszélt idegen nyelvekre is. A várakozásoknak megfelelően szinte mindegyikük második beszélt idegen nyelvként az angolt jelölte meg, de a német (12%), a francia (9%) és a spanyol (8%) is felsorolásra került.

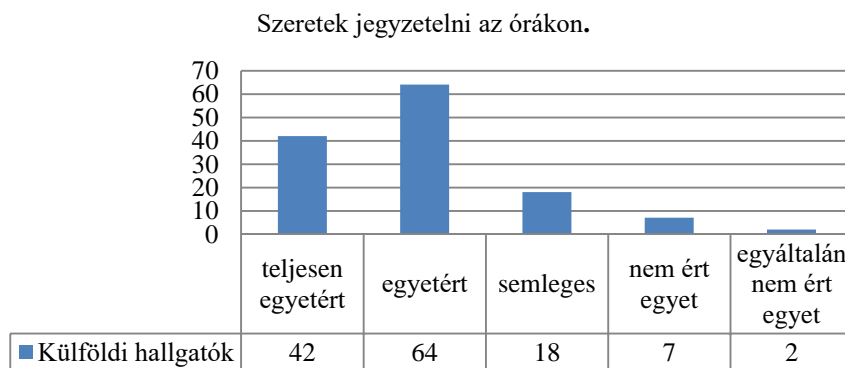
Eszközök

A kérdőívet a *Google Űrlapok* online platformon készítettük, amelyet a hallgatók bármikor elérhettek mobiltelefonjuk és egyéb hordozható eszközeik segítségével. A kérdőívet előzetesen négy hallgató tesztelte, majd javaslataik alapján módosítottuk. A kérdőív 39 kérdést tartalmazott négy fő csoportra bontva. Először a hallgatóknak a szociodemográfiai (nem, tanulmányi év, kar, nemzetiség, anyanyelv és más beszélt nyelvek) kérdéseket kellett megválaszolniuk. Ezután lehetőségük nyílt kifejni a véleményüket és meglátásaikat az orvosi szaknyelv és más tárgyak tanításáról és tanulásáról szóló állításokkal kapcsolatban. A válaszadók egy ötpontos Likert-skála segítségével nyilváníthatták ki a véleményüket, amely a „teljesen egyetért”-től az „egyáltalán nem ért egyet”-ig terjedt, középen pedig egy „semleges” opciót is választhattak a kitöltők annak érdekében, hogy minél átfogóbb kép álljon rendelkezésre az eredmények kiértékelésekor. A kérdőív tartalmazott négy nyitott kérdést is, ahol a válaszadóknak lehetősége nyílt saját szavaikkal kifejezni gondolataikat és ötleteiket.

Eredmények

A kérdőív első része a hallgatók által legjobbnak vélt tantermi munkaformákra vonatkozott. A hallgatók többsége (55%) a csoportos munkaformát részesítette előnyben, 32% semleges volt, és csak 13% szeretett volna egyedül dolgozni. Az egyik hallgató külön meg is jegyezte a nyitott kérdésre adott válaszában: „*Szeretek együtt dolgozni a többiekkel.*” A hallgatók többsége, nemzetiségtől függetlenül, pozitívan nyilatkozott a csoportmunkáról és a többiekkel való együttműködésről.

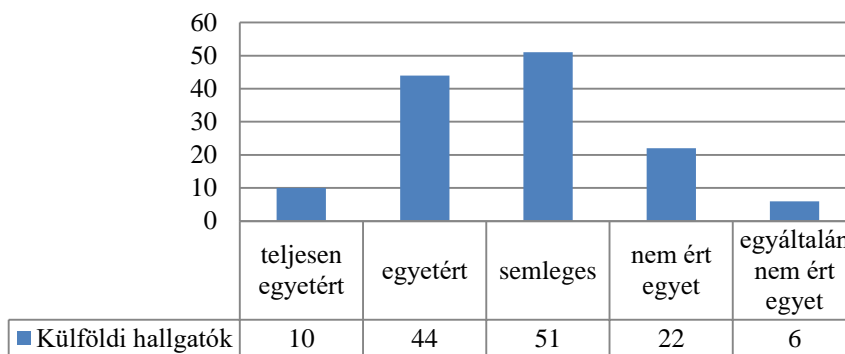
1. ábra. A hallgatók preferenciái az órai jegyzeteléssel kapcsolatban



A hallgatók legnagyobb része (80%), ahogyan az 1. ábrán is látszik, aktívan jegyzetel az órákon, és ahogyan a 2. ábra is mutatja, sokan (41%) egyetértettek abban, hogy a házi feladat elengedhetetlen része az egyéni gyakorlásnak, amelynek során átismételhetik és elmélyíthetik az órán megszerzett ismereteket, miközben 40% semleges maradt ebben a kérdésben.

2. ábra. A hallgatók véleménye a házi feladattal kapcsolatban

A házi feladat fontos része az egyéni gyakorlásnak.

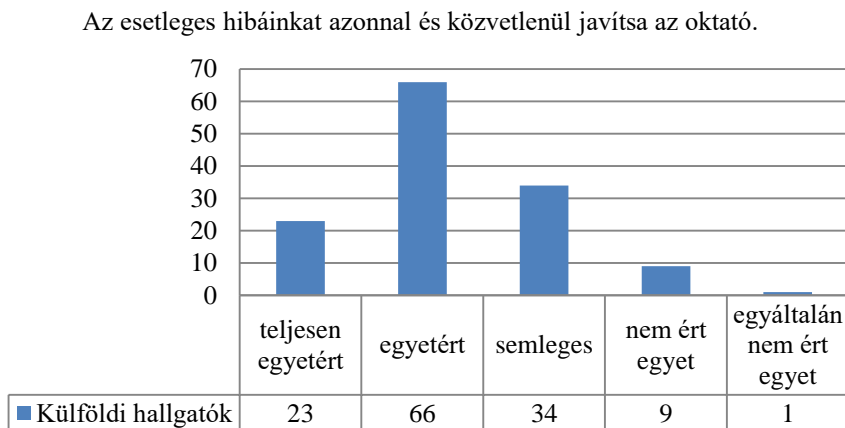


A hallgatók többsége (57%) a gyakorlati jellegű órákat tartotta hatékonyabbnak az előadás-jellegű órákkal szemben. Az egyik hallgató ezt írta: „Szeretem az interaktív órákat. Az óra első felében megtanuljuk az anyagot, majd a második felében közösen megbeszéljük és kérdezhetünk is.” Egy másik hallgató pedig ezt írta: „Szeretem azokat az órákat, ahol aktívan részt vehetek a feladatokban.” A hallgatók többsége egyértelműen az inkluzív és interaktív órákat részesítette előnyben, ahol a nagyfokú aktivitás elvárás is volt. A többség (54%) úgy érezte, hogy nehezebb egy szigorú és merev légkörben dolgozni. A vizsgákkal kapcsolatban is határozott véleményen voltak a hallgatók, 47% az írásbeli vizsgákat, míg 20% a szóbeli vizsgákat részesítette előnyben. Nyilvánvaló preferencia (45%) volt megfigyelhető a félév során teljesítendő gyakori, alacsony tétellel járó tesztekkel kapcsolatban, szemben a félév végi, kurzust záró (szóbeli vagy írásbeli) vizsgával.

A következő kérdések a tanítási gyakorlattal és attitűdökkel voltak összefüggésben. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók 58%-a szeretné, ha az oktató inkább facilitátorként lenne jelen az órákon, míg a válaszadók 39%-a semleges maradt ebben a kérdésben. A hallgatók többsége (73%) szerint szerencsés és hasznos, ha az oktató kérdéseket tesz fel az anyaggal kapcsolatban az órák során, és, ahogyan a 3. ábrán is látszik, 67% értett egyet abban, hogy az esetleges általuk vétett (például nyelvtani vagy

kiejtésbeli) hibákkal azonnal és közvetlenül foglalkozni kell a jobb megértés érdekében.

3. ábra. A hallgatók preferenciái az oktatói intervencióval és hibajavítással kapcsolatban



A hallgatók döntő többsége (87%) előnyösnek tartaná azt is, ha a kurzus követelményeit, a megtanulandó anyagokat az oktatók online is megosztanák velük, lehetővé téve számukra, hogy ezekhez a tananyagokhoz bárhol hozzáférjenek.

A kérdőív utolsó része azokkal a feladatokkal és munkaformákkal volt kapcsolatos, amelyeket a hallgatók tanulmányaik során a leghasznosabbnak ítélték. A legtöbben (42%) jelezték, hogy szeretnek aktívan közreműködni az órai munkában, 38% semleges maradt a kérdésben, és csak 20% szeretett volna passzívabb lenni az órák alatt. A hallgatók többsége (38%) kedveli azokat a feladatokat, ahol lehetőségük nyílik társaik előtt felszólalni, míg 29% inkább elkerülné ezeket. Szinte egyhangúan (a kitöltők 78%-a nyilatkozott pozitívan, 18%-uk pedig semleges maradt) támogatták, hogy az órákon és egyéni gyakorlásuk során is minél többször használják a tanulást segítő honlapokat és applikációkat, például a Quizletet és Kahootot, hogy segítse az órai munkát és az otthoni gyakorlást is. Az egyik diák azt írta: „A *Quizletet* használom szókártyák készítéséhez, és úgy érzem, hogy ez sokat segített nekem.” Ezeket az alkalmazásokat a hallgatók igen hasznosnak találták az új szakszókincs vagy speciális terminológia elsajátításában is, így sokan használták gyakorlásképpen a szaknyelvi órákra való felkészüléskor. A legtöbb hallgató, bár nem fejtette ki a véleményét bővebben, pozitívan nyilatkozott a Quizlettel kapcsolatban.

Diszkusszió

Összességében elmondható, hogy a hallgatók a leghatékonyabbnak az interaktív és immerzív jellegű órákat tartották, ahol lehetőségük nyílik felszólalni és kérdezni. Kiemelték a minél több órai interakció fontosságát (Aguilar, 2018), ami például a szaknyelv elsajátítását és gyakorlását is megkönnyítheti. Inkább dolgoznak csoportosan, együttműködve, mint egyénileg. A versengés kevésbé jellemző a külföldi hallgatói csoportokra. Fontos számukra, hogy az őket tanítók közvetlenek, könnyen megközelíthetőek és lelkesek legyenek. Kiemelték a tananyagok könnyű elérhetőségének szükségességét, mivel a külföldi hallgatók egyik fő célkitűzése is elsősorban a kurzus teljesítése. Az eredmények azt mutatják, hogy az oktatóknak sok esetben elegendő facilitátorként viselkednie, ugyanakkor a hallgatók elvárják, hogy kérdéseivel, valamint a tanulók kérdéseire adott válaszokkal és az általuk vétett hibák kijavításával támogassa a tanulási folyamatot. A facilitátor jellegű tanári magatartás a hallgatók intrinzik motivációját is elősegíti, mivel a tanulási folyamatban a diákok sokkal nagyobb szerephez jutnak, önállóbbnak és kompetensebbnek érezhetik magukat (Ryan & Deci, 2000). A legtöbb hallgató a több kisebb, félévközi dolgozatot részesítette előnyben, mivel így folyamatosan ismételhetik és gyakorolhatják a tananyagot, ellenőrizhetik tudásukat. Erre a szaknyelvi órákon is számos lehetőség van.

A hallgatók egyértelműen támogatták a tanulást segítő honlapok és applikációk használatát. A kérdőívben szereplő két ilyen weboldal a Quizlet és a Kahoot volt, mindkettő rendelkezésre áll mobiltelefonra fejlesztett applikáció formájában is. Ezek a weboldalak könnyen elérhetőek, lehetővé téve a hallgatók számára, akik többségében a Z generáció képviselői, hogy mobiltelefonjaikat és egyéb hordozható eszközeiket órák alatt és azokon kívül is a szaknyelv elsajátítására és a szakszókincs gyakorlására használhassák. A két applikáció órai alkalmazásakor, azok játékos jellege révén, jól megfigyelhető a hallgatók intrinzik motiváltsága, szívesen és aktívan vesznek részt a Quizlet-es vagy Kahoot-os feladatokban akkor is, ha semmilyen konkrét jutalmat nem kapnak (Ryan – Deci, 2000).

Konklúzió

Jelen tanulmány célja egy longitudinális kutatás első szakaszának és az itt elért eredményeknek a bemutatása volt, amely a PTE ÁOK-án zajlott a 2018/2019-es tanév során. Kényelmi mintavétel módszerének alkalmazásával 133, a PTE ÁOK képzésein tanuló külföldi hallgató töltötte ki az online

kérdőívet, amelynek célja többek közt a hallgatók szaknyelvtanulással és tanítással kapcsolatos percepcióinak és attitűdjeinek felmérése volt.

Számos érdekes következtetés vonható le a kérdőív eredményei alapján. A külföldi hallgatóknak a legtöbb esetben meglehetősen világos céljaik és elvárásaik vannak a tanulási folyamattal kapcsolatban. A többség egyértelműen előnyben részesíti a csoportmunkát, az aktív órai részvételt és a minél inkluzívabb munkaformákat. A hallgatók fontosnak tartják, hogy kérdezhessenek és tudásukat irányított tanári kérdésekkel tesztelhessek, valamint, hogy az esetleges hibáikat azonnal megbeszéljék és javítsák. Válaszaik alapján leghatékonyabban a lelkes, könnyen megközelíthető oktatókkal tudnak együttműködni. Egyetértenek abban is, hogy a házi feladat az egyéni gyakorlás fontos része. Mivel legtöbbször a Z generáció tagjai, mobiltelefonjuk és hordozható eszközeik nélkülözhetetlen szerepet játszanak az életükben, ezért kiemelten fontos számukra, hogy képesek legyenek ezeket az eszközöket használni az órák alatt, valamint az órákon kívül is a tananyag gyakorlására. Ez utóbbihoz azt is elengedhetetlenül fontosnak tartják, hogy a tananyagok elérhetőek legyenek online is. Etnikai hovatartozásuk és kultúrájuk közötti nyilvánvaló különbségeik ellenére a külföldi hallgatók a legtöbb esetben hasonló véleményeket fejeztek ki a tanulási és tanítási folyamattal kapcsolatban.

A résztvevők alacsony száma korlátozza az eredmények széleskörű interpretációját, azonban az eredmények arra engednek következtetni, hogy etnikai és kulturális hovatartozástól függetlenül, a külföldi hallgatóknak hasonlóak a szükségleteik és az elvárásaik a tanulási folyamattal kapcsolatban. Ezt szem előtt tartva és a módszereket rugalmasan a hallgatók igényeihez igazítva hosszútávon lehetővé válik mind az oktatók, mind pedig a hallgatók számára, hogy elérjék a kitűzött céljaikat.

A szerzők úgy vélik, hogy a tanulmány eredményei hasznosak lehetnek a multikulturális hallgatói környezetben dolgozó oktatók számára mind az orvosi szaknyelvtanítás, mind pedig a felsőoktatás egyéb szakterületein is.

Hivatkozások:

- Aguilar, M. (2018): Integrating intercultural competence in ESP and EMI: from theory to practice. *ESP Today*. 6/1. 25-43. DOI: 10.18485/esptoday.2018.6.1.2
- Berács, J. – Malota, E. – Zsótér, B. (2011): *A magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamata 2*. Tempus Közalapítvány: Budapest. Elérhető online: https://tki.hu/docs/palyazatok/bologna_fuzetek_8_issuu_xs.pdf
- Császár, Z. – Wusching, T. (2014): A Pécsi Tudományegyetem a külföldi hallgatók vonzásában. *Területfejlesztés és Innováció*. 1. 10-21. Elérhető online:

- http://epa.niif.hu/01900/01951/00019/pdf/teruletfejlesztes_es_innovacio_2014_1_10-21.pdf
- Dubbeld, A. – de Hoog, N. – den Brok, P. – de Laat, M. (2019): Teachers' multicultural attitudes and perceptions of school policy and school climate in relation to burnout. *Intercultural Education*. 30/6. 599-617. DOI: 10.1080/14675986.2018.1538042
- Étikan, I. – Musa, S. A. – Alkassim, R. S. (2016): Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*. 5/1. 1-4. DOI: 10.11648/j.ajtas.20160501.11
- Kéri, A. (2016): A magyar felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók motivációjának vizsgálata = The Study of Foreign Students' Motivation about Learning in Hungary. *E-CONOM*. 5/1. 36-50. DOI: 10.17836/EC.2016.1.036
- Kurtán, Zs. – Silye, M. (2006): A szaknyelvoktatás a magyar felsőoktatás rendszerében. Elérhető online: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=733>
- Lodhi, M. – Shamim, M. – Robab, M. – Shahzad, S. – Ashraf, A. (2018): English for Doctors: An ESP Approach to Needs Analysis and Course Design For Medical Students. *International Journal of English Linguistics*. 8. 205. DOI: 10.5539/ijel.v8n5p205
- Nádor, O. (2017): A magyar nyelv külföldi megismertetése, vonzereje. *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó: Budapest. 465-483 Elérhető online: http://real.mtak.hu/77879/1/Tolcsvai_Magyaryelv_465_Nador.pdf
- Németh, T. – Csongor, A. (2018): Internationalisation at Home: The Case of Non-Mobile Medical Students in Hungary. *Sodobna pedagogika*. 69/135. 160-170
- Organisation For Economic Cooperation And Development OECD (2019): Education at a Glance 2019. *OECD Indicators*. OECD Publishing: Paris. 228-244. Elérhető online: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880d-en.pdf?expires=1600596136&id=id&acname=guest&checksum=825676B6A3354DF1CBA0C5EC7F7EE346>
- Pozsgai, G. – Kajos, A. – Németh, T. (2012): The challenges of a multicultural university environment in the era of crisis. In Komlósi, L. – Keresnyei, K. (eds.). *The proceedings of the UNEECC Forum*. 4. 191-199
- Ryan, R. – Deci, E. (2000): Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25. 54-67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020

Deli Zsolt Pál

University of Szeged
Doctoral School in Linguistics
English Applied Linguistics Programme

A small scale circadian rhythm research on learning new vocabulary

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.21>

It is assumed that there is a more or less optimal time during the day for learning new school material, which can vary for different people. It is known that circadian rhythm and certain physiological functions in the human body are closely interconnected. Similarly, according to earlier research, morning and evening personality types can be correlated with certain personality factors. The purpose of the study is to investigate the optimal vocabulary learning habits of two different groups of learners, the early risers or the larks (L) and those who normally get up late and work late, the owls (O). A small scale experiment was conducted to investigate and analyze the best optimal time and the least optimal time that can potentially influence success at learning new vocabulary items. The research questions were aimed at discovering the most effective learning hours for both the owls and the larks. A shorter version of the Munich Chrono Type Questionnaire (MCTQ) was administered to potential participants. Then learning sessions were organized for both groups with the memorization of new vocabulary items followed by tests. It is a small-scale research, and long term implications cannot be drawn without further research. Since the results are somewhat contradictory to earlier findings; more emphasis should be given to this area of research. The results are promising for developing learning strategies; however, further research is needed to acquire more reliable findings. Examining the circadian rhythm of learners has important future implications in foreign language learning and teaching.

Keywords: *chronotypes, circadian rhythm, larks, owls, vocabulary learning*

Introduction

In recent years, there has been an increasing interest in researching the phenomenon of human circadian rhythm, and the amount of literature on the subject reflects this attention. The importance of the topic is mirrored in the fact that the Nobel Prize in Physiology or Medicine in 2017 was given to Jeffrey C. Hall, Michael Rosbash and Michael W. Young for their findings on how the various molecular mechanisms govern circadian rhythm (The Nobel Prize in Physiology or Medicine, 2017). It is now known how the biological rhythm works in plants, animals and human beings in intricate harmony with the revolution of the Earth (for a general overview see Kreitzman and Foster, 2009, 2011, 2017). The essence of the theory is that

living organisms, including humans, have an inner, biological clock that functions with great precision adjusting itself to the radically diverse phases of the day. This clock has a profound effect on diverse physiological levels such as our hormone levels involving practically all related systems such as sleep patterns, body temperature, metabolic processes, the nervous system, sleep-wake cycles and our behavioral patterns and learning habits.

In addition, on the cognitive level, a number of other factors are similarly influenced by it, such as memory tasks, verbal tasks and arithmetic calculations (Valdez et al., 2012). Regarding our general well-being, with regard to chronotype personalities, it has conclusively been shown in earlier studies that morning-type individuals are usually healthier than evening-type individuals (Díaz-Morales, 2007). Unfortunately, few studies have been carried out on how this biological clock, inherent in all of us, is related to learning processes, previous studies having primarily concentrated on how circadian rhythm affects the human body in general. In the next section some of the systems affected will be outlined in more detail in light of current literature, involving physiological functions, individual differences, and cognitive functions.

Background

Physiological functions

A number of studies have confirmed the importance of circadian rhythm as it is associated with physiological functions. It has been long known that circadian rhythm and certain physiological functions in the human body are closely interconnected. For example, Olds ed. (2015) investigated the relationship between circadian rhythm and metabolic processes. How metabolism works at night or in the morning and how it is connected to obesity, affecting the hypothalamic-pituitary-adrenal axis are only some of the manifestations of this interrelated network. One such important system is the Hypothalamic-Pituitary-Adrenal (HPA) axis which affects physiological functions in the human body such as the variations between daily and nocturnal metabolic processes.

The pathogenesis of circadian rhythm sleep disorders is well mapped by scientists. It is proven that sleep and cellular energetics in the brain are linked. Sleep disruption may cause metabolic disorders in the body, including problems connected to brain metabolism. Rique et al. (2014) state that evening chronotype personalities are related to deprived quality of sleep, common among university students, with probable deficiency in their academic performance, resulting in a lower quality of life. Valdez et al. (2008)

also claim that mental performance is affected by sleep deprivation in a negative way, and trying to catch up with lack of sleep during the week has its drawbacks, too. According to Valdez et al. (2008), taking a short nap might be beneficial; however, Taylor et al. (2008) warn that sleeping-in during the weekend does not solve the problem; on the contrary, it only delays circadian rhythm, resulting in more daytime sleepiness and fatigue during the following week, especially on Monday and Tuesday. In addition, it simultaneously decreases alertness and mental functioning, and it may also cause mood changes. It has manifestations on the biochemical level, too: not getting enough sleep can be related to factors negatively affecting cellular energy-related chemical processes of brain disorders as well as developing obesity (Olds ed., 2015).

Other manifestations of physiological functions include shift work. Shift work has serious health related consequences, and considering the fact that the number of shift workers increases globally, the issue seems even more relevant. Even though extensive research is still missing in the field, both acute and chronic effects are detectable in people, and it is assumed that chronotype factors may contribute in a crucial way to coping with shift work (Kantermann et al., 2010).

Finally, the widespread phenomenon of jet lag for travelers (Olds ed., 2015) is also connected with circadian rhythm. We might be accustomed to a one-hour change in time on two occasions annually, called daylight saving time, which change can still be quite easily handled by the human body (Kantermann et al., 2007); however, jetlag can alter the body's circadian rhythm in a dramatic way caused by rapid, long-distance trans-meridian travel (Olds ed., 2015), and it is something that places a substantial burden on our system since daylight itself plays a significant role in the synchronization of light in any living organism (Kantermann et al., 2007).

Individual differences

According to Díaz-Morales (2007), people prefer certain times during the day for various activities, which fact can indicate the personality types of morningness and eveningness. Therefore, differences in chronotypes show great individual differences, and larks can be characterized as the early risers, who normally go to bed early as well, while owls are the people who normally get up late and work until later in the evening. The differences between these chronotypes may have a significant effect on our lifestyles, our daily routine activities, work performance and personality traits. Different people have different learning habits for more or less optimal hours during the day for learning (de Bot, 2013).

It is also known that individual differences such as learner characteristics, age, aptitude, attitude, motivation and intelligence play a key role in the process of second language acquisition. Intraindividual or within-subject variability is related to the consolidation of new learning, and we know that non-optimal testing times and the age of people are influencing factors in the outcome of new learning (Hogan et al., 2009). Variability may also be connected to learning styles and strategies, together with gender and personality traits (de Bot et al., 2005); therefore, Dörnyei (2005) proposes that chronotype characteristics should be regarded as an important contributing factor to successful learning.

Cognitive factors

As it was mentioned earlier, previous studies have primarily concentrated on the general bodily manifestations of circadian rhythm, and the connection between circadian rhythm and second language learning has been barely studied to date. Nevertheless, if it has such a profound impact on living organisms and the human body, it also needs to be explored how circadian rhythm can be related to cognitive factors such as learning abilities and performance. As a result of that, it has raised the interest of some linguists in this respect (De Bot – Fang, 2017). According to earlier research, morning and evening personality types can be correlated with certain personality factors such as emotional stability, trustworthiness, creativity, originality and so on (Giampietro – Cavallera, 2007a).

Furthermore, Giampietro and Cavallera (2007b) studied the relationship between morning and evening type personalities and creative thinking. It is assumed that people do not show stable cognitive performance throughout the whole day and that they have a preferred time during the day for certain activities. De Bot and Fang (2017) conducted research on the effect of early-rising and late personalities on cognitive functioning and found that cognitive stability changes throughout the day, and early risers are expected to perform better earlier in the day while people going to bed late are expected to perform better cognitively later in the evening than their counterparts. Nevertheless, the result of their study showed that there was not a significant correlation between the two groups under investigation in terms of vocabulary learning.

Besides, a wide range of additional cognitive functions are regulated by circadian rhythm such as attention and memory (Schmidt et al., 2007). For example, Smarr et al. (2014) demonstrate that circadian rhythm has a profound and definite effect on learning and memory, which affects not only the process of memory acquisition, but also memory recall. In other words,

there are certain forms of learning and memory that show circadian modulation in terms of when they can be activated in the most effective way.

The purpose of the study

The main objective of the present study is to explore the most effective vocabulary learning times of two different groups of learners, the early risers or the larks (L) and the owls, those who normally get up late and work late (O). The study is intended to test the hypothesis presented below in the form of a small scale experiment with the intention to examine how the habit of learning at the best optimal time and the least optimal time influences success at learning new vocabulary items. The result of the experiment is expected to point to the direction of how chronotypes of individuals may contribute to forming more efficient learning habits and strategies.

Research questions and hypothesis

Research questions

1. Do larks learn words more effectively earlier in the day?
2. Do owls learn words more effectively later in the day?

Hypothesis

It is hypothesized that owls learn words more effectively later in the day and that larks learn words more effectively earlier in the day.

Participants and method

The experiment took place in Vári Szabó István Vocational and Secondary School Kiskunhalas – during the spring of 2019, with the preliminary consent of the participating students. The experiment involved twenty (N=20) participants who were divided into two equal-size groups of ten early risers or larks (L) and ten owls (O), those who normally get up and work late. Subsequently, the quantitative data were analyzed. In order to test the hypothesis, the following procedure was followed throughout the experiment. Before the research, it had been decided which participants would belong to which group (Larks or Owls) in their chronotype patterns. Therefore, a shorter version of the *Munich Chrono Type Questionnaire* (MCTQ) was administered to the participants. The questionnaire is designed in a way that is suitable for tracing typical sleep behavior patterns.

The participants were divided into two groups: Larks -10 (L) and Owls -10 (O). The task involved a learning phase for both groups in order to have the opportunity to memorize new vocabulary items on two different occasions, once in the morning hours and once later in the evening. Two different sets of new words were administered to them at these two phases. Both sets of words consisted of 10 words.

Subsequently, tests were administered to both the larks (L) and the owls (O) at an early day time in the morning hours, and the same procedure was repeated for both groups (L) and (O), respectively, later in the evening to define the most and least optimal learning time of the day for the two groups.

Results and discussion

This section discusses the findings about the larks (L) and the owls (O), and the results are analyzed in terms of what effect a certain period of time during the day has on the effectiveness of vocabulary learning on the larks (L) and on the owls (O), respectively. The statistical tool SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) was used in a simple statistical analysis to demonstrate the outcome of the research.

The overall statistical findings can be seen in *Table 1*, broken down into the two groups for the two phases of the day under investigation. It includes the mean scores for each group and time of day. Similarly, the same table represents the median scores for each group, together with the mode values.

Table 1. Owls and Larks for overall morning and evening results

	Owls evening	Owls morning	Larks morning	Larks evening
N Valid	10	10	10	10
Missing	0	0	0	0
Mean	5,5000	4,5000	8,4000	6,4000
Median	5,0000	5,0000	8,5000	6,5000
Mode	4,00	5,00	10,00	6,00a

a= Multiple modes exist. The smallest value is shown.

The statistical results of the study reveal regarding the morning performance for the larks and the owls that the larks (L) are more effective in learning words in the morning hours. For example, there were four participants in the group of larks (L), who reached the score of ten words in the morning, while the maximum number of words by the owls (O) were only six, and only two participants reached that score. The results as shown in *Table 2* and *Table 3* illustrate these findings.

Table 2. Performance of larks in the morning

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	5,00	1	10,0	10,0	10,0
	7,00	2	20,0	20,0	30,0
	8,00	2	20,0	20,0	50,0
	9,00	1	10,0	10,0	60,0
	10,00	4	40,0	40,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

N=10, SD=1,713

Table 3. Performance of owls in the morning

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	2,00	1	10,0	10,0	10,0
	3,00	1	10,0	10,0	20,0
	4,00	2	20,0	10,0	40,0
	5,00	4	40,0	40,0	80,0
	6,00	2	20,0	20,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

N=10, SD=1,269

When we look at the results for the data obtained in the evening, we can see that during this testing time only two larks (L) reached the score of nine words, which was the best score in the evening phase (*Table 4*).

Table 4. Performance of larks in the evening

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	2,00	1	10,0	10,0	10,0
	5,00	1	10,0	10,0	20,0
	6,00	3	30,0	30,0	50,0
	7,00	3	30,0	30,0	80,0
	9,00	2	20,0	20,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

N=10, SD=2,011

Regarding the evening performance of the owls (O), the results are not so convincingly different than they are with the larks (L), and the median value for the evening is the same as the median value in the morning (*Table 1*), showing a quite even outcome. For instance, the maximum number of words remembered is nine, and only one participant was successful at it. The most words remembered were four, and three participants could deliver that result (*Table 5*).

Table 5. Performance of owls in the evening

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	3,00	1	10,0	10,0	10,0
	4,00	3	30,0	30,0	40,0
	5,00	2	20,0	20,0	60,0
	6,00	1	10,0	10,0	70,0
	7,00	1	10,0	10,0	80,0
	8,00	1	10,0	10,0	90,0
	9,00	1	10,0	10,0	100,0
Total		10	100,0	100,0	

N=10, SD=1,958

As can be seen from *Table 6*, the larks (L) performed 24% better in the morning on average; however, a 19% better performance of the owls is recorded for the evening hours on average as shown in *Table 7*.

Table 6. Larks' morning results in %

	%	(+/-)
Mean	24 %	+
Median	23,5 %	+
Mode	35%	+

Table 7. Owls' evening results

	%	(+/-)
Mean	19 %	+
Median	0 %	=
Mode	20 %	-

The results of this small scale research obtained from the analysis show that there are differences between the two groups; nevertheless, these findings are not consistent with previous results by De Bot (2013) and De Bot and Fang (2017), whose studies indicated that the difference between the tested groups did not prove to be significant. In the present study, the findings support the hypothesis of this research, namely, that owls learn words more effectively later in the day and that larks learn words more effectively earlier in the day, indicating a documentable difference between the performance of the larks or the owls at different times of the day.

Concerning the interpretations of the results, it should be noted that careful consideration and caution are needed, since it is hard to tell to what extent individual ways of life affect and form learning habits, and whether personality traits are the manifestations of pre-existing genetically conditioned circadian rhythm patterns. At this stage, it is difficult to explain

what the underlying causes are, predominantly responsible for the driving mechanism in determining our chronotypes (De Bot, 2013), and how chronotypes affect personality characteristics. Are early risers better performers in the morning only because they go to bed earlier, and they are more rested in the morning, and people going to bed later perform somewhat better in the afternoon or evening hours because they get up later and they are more rested until later in the afternoon or the evening hours? These are all complex questions to answer, and they call for more sophisticated research designs in order to eliminate confounding research factors such as tiredness, or the unavoidable pressure of working-hour patterns enforced on us. Therefore, cause and effect relationships seem to be rather interconnected in this case.

Conclusion and future implications

The current study was designed to determine the optimal vocabulary learning habits of two different groups of learners, referred to as the larks (L) and the owls (O). The results of this investigation show that larks perform better in the morning and owls perform better in the evening, although the difference is more salient in the group of larks. These findings confirm the hypothesis, although certain cautions and limitations should be taken into consideration regarding the present study. For example, it is a small scale study, the implication of which is that it can bring up the question of credibility, and generalizations should be handled carefully. However, the findings can still provide us with some insights and serve with useful information regarding the connection between the circadian rhythm of individuals and the efficiency of their vocabulary learning habits.

Consequently, more research involving a larger number of participants, together with a more elaborate statistical analysis, is needed which can yield more reliable and consistent research results in the future. Further investigation and experimentation into this field may provide us with a better understanding on how circadian rhythm influences human physiology and mental processes. In addition, with the incorporation of alternative research designs such as implementing learning in the morning and testing in the evening, and learning in the evening and testing in the morning can illuminate insights not incorporated into the present study.

Studying the circadian rhythm of people in connection with their learning habits and strategies has important future implications and applications in Second Language Acquisition (SLA) research in general, and in language teaching and individual learning strategies in particular. According to De Bot and Fang (2017), the pedagogical applications of

chronotypes of individuals may contribute to creating more flexible study schedules in order for students to perform efficiently in their academic life. The application of the most advantageous times during the day both in teaching and learning, with the optimization of school learning hours (Blatter and Cajochen, 2007) is desirable, and designing forthcoming learning material and curricula can also have beneficial educational effects. For example, the administration of new vocabulary items at certain hours of the day to learners with individual circadian rhythms may be helpful. Similarly, increasing learners' self-knowledge and reflection on their learning habits may prove to be a useful contributing factor in independent learning. A conscious approach in language teaching, which vocabulary development is part of, has its clear implications.

References

- Blatter, K. – Cajochen, C. (2007): Circadian rhythms in cognitive performance: Methodological constraints, protocols, theoretical underpinnings. *Physiology and Behavior*. 90. 196-208. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2006.09.009>
- De Bot, K. – Fang, F. (2017): Circadian rhythms and second language performance. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. SLLT 7/1. 47-60. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.1.3>
- De Bot, K. (2013): Circadian rhythms and second language development. *International Journal of Bilingualism*. 19/2. 142-155. DOI: <https://doi.org/10.1177/1367006913489201>
- De Bot, K. – Lowie, W. – Verspoor, M. (2005): *Second Language Acquisition*. Routledge: London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203446416>
- Díaz-Morales, J. F. (2007): Morning and evening-types: Exploring their personality styles. *Personality and Individual Differences*. 43/4. 769-778. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.002>
- Dörnyei, Z. (2005): *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ
- Giampietro, M. – Cavallera, G.M. (2007a): Morning and evening personality characteristics in a sample of young Italians. *Perceptual and Motor Skills*. 104/1. 277-86. DOI: <https://doi.org/10.2466/pms.104.1.277-286>
- Giampietro, M. – Cavallera, G. M. (2007b): Morning and evening types and creative thinking. *Personality and Individual Differences*. 42/3. 453-463. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.06.027>
- Hogan, M. J. – Kelly, C. A. – Verrier, D. et al. (2009): Optimal time-of-day and consolidation of learning in younger and older adults. *Experimental Aging Research*. 35/1. 107-128. DOI: <https://doi.org/10.1080/03610730802545366>
- Kantermann, T. – Juda, M. – Vetter, C. et al. (2010): Shift-work research: Where do we stand, where should we go? *Sleep and Biological Rhythms*. 8. 95–105. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1479-8425.2010.00432.x>
- Kantermann, T. – Juda, M. – Meroow, M. et al. (2007): The human circadian clock's seasonal adjustment is disrupted by daylight saving time. *Current Biology*. 17. 1996–2000. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cub.2007.10.025>

- Kreitzman, L. – Foster, R. (2017): *Circadian rhythms*. Oxford University Press: Oxford
- Kreitzman, L. – Foster, R. (2011): *The Rhythms of Life: The Biological Clocks That Control the Daily Lives of Every Living Thing*. Profile Books: London
- Kreitzman, L. – Foster, R. (2009): *Seasons of Life*. Profile Books: London
- Olds, W. ed. (2015): *Sleep, Circadian Rhythms and Metabolism*. Apple Academic Press: Toronto. DOI: <https://doi.org/10.1201/b17253>
- Rique, G.L.N. – Filho G. M. C. F. – Ferreira, A.D.C. et al. (2014): Relationship between chronotype and quality of sleep in medical students at the Federal University of Paraíba, Brazil. *Sleep Science*. 7(2). 96–102. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.slsci.2014.09.004>
- Schmidt, C. – Collette, F. – Cajochen, C. et al. (2007): A time to think: Circadian rhythms in human cognition. *Cognitive Neuropsychology*. 24/7. 755-789. DOI: <https://doi.org/10.1080/02643290701754158>
- Smarr, B. L. – Jennings, K. J. – Driscoll, J. R. et al. (2014): *Behavioral Neuroscience*. 128/3. 283–303. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0035963>
- Taylor, A. – Wright, H. – Lack, L. (2008): Sleeping-in on the weekend delays circadian phase and increases sleepiness the following week. *Sleep and Biological Rhythms*. 6. 172-179. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1479-8425.2008.00356.x>
- Valdez, P. – Reilly, T. – Waterhouse, J. (2008): Rhythms of mental performance. *Mind, Brain and Education*. 2. 7-16. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00023.x>
- Valdez, P. – Ramírez, C. – Garcia, A. (2012): Circadian rhythms in cognitive performance: Implications for neuropsychological assessment. *ChronoPhysiology and Therapy*. 2. 81-92. DOI: <https://doi.org/10.2147/CPT.S32586>

Internet sources

The Nobel Prize in Physiology or Medicine 2017:
<https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/2017/press-release/>

Fekete Judit – Eklics Kata

University of Pécs Medical School
Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication

Medical improvisation facilitating development of students’ confident responses

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.22>

This study was conducted to examine doctor–patient and interprofessional communication skills, particularly self-awareness, listening to others, collaborative communication, assertiveness, and sharing responsibility and power in communication in simulated situations in which medical students would be expected to face problems dealing with difficult situations involving patients. The students, all proficient in English, were enrolled in a MediSkillsLab class. Three of the 15 students participating in the study came from Korea, one from Iran, one from Jordan and the rest of the students were from Norway. Most students were beyond their third year of medical school training. With the help of the new method used in this course, referred to as “medical improv”, we aimed to assess and compare which communication skills are more universally improvable based on using various improvisation techniques and methods regardless of ethnical and cultural backgrounds. Our goal was not to create a piece of “theater”, rather to use medical improv within clinical and educational settings, in which students could practice in a safe environment. The final section of this paper explores the implications of the study, especially the hypothesis that applied improvisation drastically improves communication skills of medical students coming from diverse ethnical and cultural backgrounds.

Keywords: communication skills, doctor–patient communication, empathy, health care, medical improvisation

Introduction

Emotional intelligence, collaborative communication, teamwork, empathy and active listening are all crucial parts of effective communication and related skills. The essential key to good communication and to relating to one another in a more powerful way is embedded in our everyday communication. Numerous sources support the fact that empathetic communication with clear messaging is critical to the development of therapeutic relationships between physicians and patients and to positive patient outcomes (Howick – Moscrop – Mebius, 2018). Social cognitive skills such as empathy (matching the emotional state of another) and theory of mind (understanding others’ mental states) are crucial for everyday interactions, cooperation, and cultural learning (Goldstein – Winner, 2012).

While our field of research is in the medical settings, it is inevitable to mention its basics: acting and improvisation.

“Acting is a peculiarly human activity in which we realistically pretend to be another person without any intent to deceive. There is both theoretical and empirical support for the possibility that acting training may increase empathy and theory of mind.”
(Goldstein – Winner, 2012)

Theatre theorists have argued that acting fosters empathy (Verducci, 2000) because actors take on roles in which they must feel and portray the feelings of their characters (Goldstein – Winner, 2012).

The use of theatrical improvisation with the aim of improving communication skills within educational settings is not a new concept. It is associated with the term of “applied improvisation”, which is the application of theater improvisation beyond theater spaces to foster the development of new mindsets. These skills can be learned as improv is a technical set of skills. Beyond these skills a deeper set of skills, the so-called metaskills lie (Mindell, 2003). Metaskills incorporate the ability of being comfortable with uncertainty, the willingness to say yes, and the capacity to catch secondary signals within oneself in difficult situations.

Improvisation is the art of improvising, while it is also a process, a way of making things, while its key elements hold as a foundation for a new way of improving and developing communication skills. The idea of play, of being engaged in something, and being present in the moment is one of the most fundamental principles of improv, while keeping the concept of failing and letting yourself fail in mind. The third core principle is “saying yes” (agreeing to what the partner has said) and adding to that (yes, and...).

Medical improvisation is *“the study and practice of improv theater philosophy and techniques as applied to the unique challenges and environment of healthcare for the benefit of improved health and well-being of providers and patients”* (Fu, 2012). Medical improvisation is different since the focus is not on entertainment but rather on a learning process and on creating opportunities for individual and team learning.

Methods

The aim of this study was to investigate whether the acting training and specifically improvisation can causally be implicated in fostering empathy, mentalisation and overall better communication skills among medical students.

Our present study applied a survey research method based on students’ feedback as a part of the end-of-term course evaluation. Thirteen international students (Norwegian, Vietnamese, Iranian, Korean and Jordan students) attended our course entitled *Taking medical history with actors – simulation*

practices in the MediSkillsLab, where authentic medical cases are turned into simulation scenarios and medical students can try to play doctoral roles with actors as their simulated patients. Most students were beyond their third year of medical school training. Students had no experience previously in acting or theatrical and/or medical improvisation. Utilizing actors and lay actors as simulated patients has many advantages, such as the opportunity of side-coaching, stopping mid-scene, and it puts less emotional pressure on the patient and additionally the scenes can be repeated many times. “*They can be trained in a broad range of clinical cases....their behaviour is predictable.*” (Cleland et al., 2009)

We piloted two questionnaires together: the *Consultation and Relational Empathy (CARE) Measure*, which is a patient-rated measure of the interpersonal skills of healthcare, and the *Final Empathy and Clarity rating scale (E CRS)* form (developed by Terregino et al., 2019). After every role play, CARE was filled out by the patient (the actor) and ECRS was filled out by fellow medical students who observed the role play from outside. The *Consultation and Relational Empathy (CARE) Measure* is a validated patient-rated measure of the interpersonal skills of healthcare practitioners. The main acting medical student in the scene shared his feelings afterwards during the verbal discussion. Forms were filled out in the beginning of the semester, and then the students underwent (and are currently put through) various improvisational exercises. Beginning-of-course evaluations used a 5-point scale in both feedback forms.

Results

Due to the fact that we plan to further study these developing skills as part of an ongoing empirical research, we decided to exhibit a pilot study in this article and continue this examination and study in the future. We intend to involve medical students in various improvisation techniques within the framework of several, short workshops in order to assess whether their communication skills have in fact improved or not.

The beginning-of-class exercises the students went through themselves were not related to clinical scenarios. Instead, the ‘games’ and vocabulary drawn from theatrical improv provided a structure for applying lessons learned in the communication exercises to the doctor–patient relationship. Each session included enough time for students to discuss and comment on what they saw and experienced in their scenes and their role plays, as well as how they could utilize their new skill in real clinical settings. The following improvisation exercises were used prior to the role plays as warm ups: mirror exercises (physical and verbal sync) and various forms of

observation exercises. We present our three case studies to illustrate how our role plays pan out and what types of difficulties medical students face. These are parts of our ongoing empirical research, where the 3-part feedback giving style is given followed by a group discussion.

Case Discussion 1

In the first case discussion, we had a patient in critical condition with a relative arriving later to see the patient. In the first group, the medical student was to take his medical history while dealing with the distressed relative. In our first role play, a student from Iran took the lead and she was to handle the situation. She started well, using the tools of assertive communication, while the other two students stood back being a bit timid and quiet. She tried to take the distressed relative aside, though she focused on the task too much and failed to notice the meta-communication and body language of the relative (she raised her voice, stood too close to the relative and she touched her shoulder). This caused tension in the situation though she managed to escort the relative out of the room. During the discussion, she expressed how she felt she needed to dominate the situation to take the control back from the relative and guide the attention back to the patient who was in critical condition.

After the role play situation, we asked the patient to fill out the CARE form, while discussing the ECRS questionnaire with the fellow students. Based on the feedback given, it was obvious which areas we needed to focus on, where anomalies existed. It was apparent that these role play situations felt very different from the insider's perspective, and what felt organic and natural in the situation for the students looked very different, sometimes borderline aggressive, to the observers. Observers overall played an important role as the participants got an alternative perspective to learn from.

Case Discussion 2

In the second case discussion, the medical student handling the situation took on an assertive yet empathetic leadership style. He was a student from Norway and being quite tall, he decided to kneel by the relative to even out the status gap between them already present from the social situation. He looked the relative in the eye, never raised his voice but maintained a firm, yet gentle tone while explaining the situation to the relative and politely escorted the somewhat hysterical relative out of the room. It was important to see how students took risks in speaking up and listening as they gained more trust and became more confident.

Case Discussion 3

In the third case discussion, the medical student from Hungary led the first couple of medical history questions. She started the encounter timidly and the stress of the situation – caused by the interaction with a patient's relative – resulted in her losing control over handling the situation in an effective and assertive way. She was unable to focus on the patient's feelings as her concerns about remembering the medical history taking questions took over and hindered her ability to stay in the moment and actively listen to and notice the patient's needs. Her voice got increasingly quiet as the scene digressed, and by the end of the scene, she retreated completely. In such cases medical improv could be an essential tool to facilitate a safe environment for taking emotional risks by giving the student permission to be expressive so the emotional charge of reacting is minimized thus helping the student develop emotional intelligence.

General Discussion

Studies in the past 20 years have described the positive effects of patient-centered communication for both the patients and the physicians. Since communication is an emotional and technical act at the same time, we believe that the technical parts could be taught and learned and the emotional aspects could be directed in order to be expressed in a more open and honest way with the help of improvisation. We presented the above three case studies to illustrate how these role plays panned out and what types of difficulties medical students face.

In any case of giving feedback to patients and relatives, improvisation skills help to notice the other person, to read the meta-communication signs, to hold the eye contact and to react in an empathetic way fit for the actual situation. Our own experience with healthcare providers and the uncertainty of everyday life situations prompted us to consider and research new ways of teaching communication. Understanding the importance of these skills is only the first step for seeking constructive ways to develop them. Effectively this paves the way for learning the core principles of medical improv as these principles are inherently involved in building basic and essential communication skills.

Modifying the syllabus and including medical improvisation as one of the tools of our teaching method is a challenge we have approached. Additional validation and an ongoing incorporation is needed to further evaluate the effects of medical improvisation, but the first results are

promising. Further development of these feedback methods is necessary to fine-tune these two questionnaires together and additional validation is needed to evaluate ECRS longitudinally. Comparison, however, between these tools and the actual dimensions they measure is rare (Terregino, 2019). This pilot study suggests that this 3-part feedback giving style might be able to measure the positive effects of medical improv in medical students.

References

- Bikker, A.P. – Fitzpatrick, B. – Murphy, D. – Forster, L. – Mercer, S.W. (2017): Assessing the Consultation and Relational Empathy (CARE) Measure in sexual health nurses' consultations. *BMC Nursing*. 25. 16:71. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12912-017-0265-8>
- Cohen, D.S. – Colliver, J.A. – Robbs, R.S. (1996): A large-scale study of the reliabilities of checklist scores and ratings of interpersonal and communication skills evaluated on a standardized patient examination. *Advances in Health Sciences Education*. 1/3. 209-213
- Cleland, J. – Abe, K. – Rethans, J. (2009): The use of simulated patients in medical education. AMEE Guide. No 42 1. *Medical teacher*. 31/6. 477-486. DOI: <https://doi.org/10.1080/01421590903002821>
- Derksen, F. – Bensing, J. – Largo-Janssen, A. (2013): Effectiveness of empathy in general practice. *The British Journal of General Practice*. 63/606. e76-e84. DOI: <https://doi.org/10.3399/bjgp13X660814>
- Goldstein, T. – Winner, E. (2012): Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*. 13/1. 19-37. DOI: <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514>
- Howick, J. – Moscrop, A. – Mebius, A. (2018): Effects of empathetic and positive communication in healthcare consultations: a systematic review and meta-analysis. *Journal of the Royal Society of Medicine*. 117/7. 240-252. DOI: <https://doi.org/10.1177/0141076818769477>
- Mindell, A. (2003): *Metaskills. The Spiritual Art of Therapy*. Lao Tse Pr Ltd: Portland
- Stanislavsky, K. (1950): *My life in art*. Foreign Languages Publishing House: Moscow
- Terregino, C. – Copeland, H. – Sarfaty, S. – Lantz-Gefroh, V. – Hoffmann-Longtin, K. (2019): Development of an empathy and clarity rating scale to measure the effect of medical improv on end-of-first-year OCSE performance: a pilot study. *Medical Education Online*. 24/1. DOI: <https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1666537>
- Verducci, M. (2000): A Moral Method? Thoughts on Cultivating Empathy through Method Acting. *Journal of Moral Education*. 29/1. 87-99. DOI: <https://doi.org/10.1080/030572400102952>

Internet resources

Definitions of medical improv: <https://www.confidentvoices.com/definition-of-medical-improv/> (Accesses on 8 January 2020)

Keresztes Csilla – Demeter Éva – Skadra Margit

University of Szeged
Faculty of Medicine
Department for Medical Communication and Translation Studies

**Deep water, not only for swimmers
Learning Hungarian as a foreign language via language
immersion technique**

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.23>

Approximately 1000 students study in the English program at the Faculty of Medicine, University of Szeged. Acquiring Medical Hungarian is essential for them: they are required to take medical history from patients and give them instructions during physical examination at the clinics in Hungarian. Furthermore, this is the language mutually used by nurses and the administrative staff helping them. For several years, it has been a difficulty for clinicians that students in the English program are not able or do not wish to communicate with patients in Hungarian; therefore, bedside teaching has not been effective enough. To improve the situation, the Department for Medical Communication and Translation Studies started to conduct language field trips, during which foreign students interview the patients at the clinic in Hungarian under the guidance of their Hungarian teacher. Since 2019, each student should attend 6 language field trips per year. In addition to the field trips, on the recommendation of the Dean of the Faculty, a new pilot program has been launched: the language immersion program. Within the framework of this initiative, a small group of the third-year English program students attend the Introduction to Internal Medicine seminars with the Hungarian students. In the present paper, the results of the first semester pilot program are described with the challenges and expected benefits and difficulties.

Keywords: *history taking, Hungarian as a foreign language, language immersion, medical communication, medical Hungarian*

Introduction

A pilot program started in the Fall Term of 2019/2020 was organized by the Faculty of Medicine, University of Szeged to support the Hungarian language acquisition of foreign medical students. The program is still active; therefore, only the first semester results can be analyzed at this phase. The program was initiated by the leadership of the Faculty of Medicine and supported by the Departments of Internal Medicine and the Department of Medical Communication and Translation Studies.

The main objective of the present study is to find out if the participants of the program could reach more development concerning their language

skills than the students attending the regular program (cf. Fortune, 2010; Graf, 2008; Jónás, 2007; Prabhu, 1978). The results are assessed by both quantitative and qualitative analyses: the students' written and oral test results are presented, compared and evaluated, and interviews with five participants are also assessed. Lastly, a summary of the outcomes of the research is provided.

Language immersion is a widely used method in language teaching. Three types of immersion can be differentiated: (1) total, (2) partial and (3) two-way immersion (Baker – Prys Jones, 1998). In the case of total immersion, the language learners have all the school subjects in the foreign language (L2). In the case of partial immersion, up to 50% of the subjects are taught in L2, and depending on the program, the material is sometimes reinforced in the first language (L1) as well. The two-way method includes the equality of L1 and L2, where a part of the students are native speakers of the L2 immersion language (Baker – Prys Jones, 1998).

Several researchers investigate the immersion method (cf. Medgyes, 2019; Genesee, 1987; Swain – Lapkin, 1982); nonetheless, most of these researchers focus on the different perspectives of immersion at primary and secondary schools. Johnson and Swain (1997) show the development of the immersion and describe several immersion programs from various countries. Language immersion is frequently applied in the USA school system. Several studies examine how mostly Spanish but also other languages are taught in the USA in the classroom with the help of this method (cf. Met – Lorenz, 1997; Walker – Tedick, 2000).

According to LaVan's perceptions, pupils in upper grades more frequently use their L1 and are reluctant to use the L2 in immersion classroom situations, which may hinder the acquisition process (LaVan, 2001). Taroná and Swain (1995) describe similar outcomes and they discuss that children use the L2 as an academic language in the classroom, but they use the L1 among themselves for social interaction in informal situations.

Another way of immersion is when someone completes their studies abroad. It is the most effective method of learning a language and many circumstances may have an impact on it, for example, the age, the environment, the motivation, and the language proficiency of the language learners. (Wilkinson, 1998)

This study is going to investigate a special mixture of immersions. The participants study in Hungary, in a country foreign to them, and they mainly use the English language for communication, not Hungarian. In this case, the immersion focuses only on one university subject, their internal medicine practice class; therefore, it is a case of minor classroom immersion.

Methods

This paper describes a pilot program at the University of Szeged. The aim of the program is to support medical students' acquisition of Hungarian language with the help of the partial immersion method. The research focuses on two aspects: first, it investigates the outcome of the program, and then, the students' perceptions about the program are analyzed. Therefore, the investigation is based on two main hypotheses:

1. There is significant difference between the language acquisition results in the regular program and in the pilot program.
2. The participants' impression about the program is positive considering social aspects, language skills, and motivation.

Gaining the answer to the first question may help us adjudge the success of the program. If the participants have better results in the pilot program than the students in the regular program, it might reveal that the program has served its purpose. If not, it is important to analyze the circumstances that caused the negative outcome of the program. The goal of answering the second question is to investigate the program from the students' perspective: what the students' experience about the program is whether it was a successful initiative or not.

The background of the program

The Faculty of Medicine, University of Szeged has been offering medical studies in English since 1985; in that year the program started with one group of 17 people. This number has increased significantly over the years: in 2019, 906 students studied in 54 groups at the faculty (University of Szeged, 2019).

The students come from various countries all over the world and they study all their subjects in English. The program also includes *Hungarian Language* as a compulsory subject because medical students are supposed to communicate with the patients in Hungarian during their clinical practice from the third year on.

The students have general Hungarian language classes twice a week for two hours in their first and second years, and then they have medical Hungarian classes three hours a week in the third and fourth years. They have written and oral tests in each semester (Semesters 1–8).

The students also visit the clinics (*language field trip*) with their language teacher three times during each semester in the third and fourth

years. During these field trips, they get the chance to practice medical history taking in Hungarian, and these are the first real occasions when they use the Hungarian language in a medical context.

After four years of compulsory medical Hungarian classes, the students also have the opportunity to continue studying *Medical Hungarian* in the form of an elective course in the fifth year. This course is based on simulated doctor–patient conversations in Hungarian. Most of the students, however, do not feel the importance of speaking Hungarian in the first two years of their studies as they live isolated in their own social environment in Szeged. They can communicate with their peers and teachers in English, and they do not encounter with the patients during the first and second years; thus, they usually have low motivation to learn Hungarian in addition to their medical subjects (cf. Csongor et al., 2019).

During the academic year of 2018/2019, the Faculty of Medicine decided to encourage the students' language acquisition with a new concept that is based on the language immersion method. According to this new initiative, the non-Hungarian students are mixed with Hungarian students in the internal medicine practice in their third-year studies. They have already been learning general Hungarian for two years and this partial immersion should encourage them to get more interaction with Hungarian people in a medical context. The program started with thirteen participants as a pilot program in the academic year of 2019/2020.

Participants

Thirteen students were selected for the foreign students' program based on their results in the second year of studying Hungarian at the end of the academic year of 2018/2019. These 13 participants achieved the best results at the end of the second year complex general Hungarian exam, which consisted of both a written and an oral part. These students received a letter from the Dean of the Faculty at the end of the school year, in which the program was explained briefly, and they were invited to participate in this new initiative. Although participation in the pilot program was optional, all of the 13 students accepted the invitation.

They attended the third-year internal medicine seminars together with the Hungarian students in Hungarian. They were offered to get exempted from the internal medicine exam at the end of the term providing that they participated actively in the program.

The third-year English program students, 113 people, were divided in 10 groups and the 13 participants of the program were placed in groups No. 4 and 5. They did not visit the internal practice with their own group as they

joined two Hungarian groups. We are going to focus only on group No. 5 in this study for two reasons. First of all, the written and oral exam results are already available in group No. 5. Secondly, one of the authors was the former Hungarian language teacher of these participants in the first two years, so she already developed rapport with these students; therefore, we had better access to arrange an interview with them.

The five participants came from three different countries: two female students were from Mauritius, two male students from Iran and one female student from Japan. There were four more students (2 male and 2 female ones) in group No. 5, who participated in the research as control students.

Instruments

The research is based on quantitative and qualitative-interpretative methods. The first research question is about the improvement of the participants compared to the control group evaluated with the help of written and oral tests. The second research question is related to the students' impression about the program. An oral interview was conducted in English with the five participants at the end of the semester. They all consented to their participation in the interview in writing and they agreed that these interviews be recorded. The interviews took place one-on-one at our department in December 2019. Open-ended questions were asked about the program and about the participants' experience. The length of the interviews was between 20 and 47 minutes.

Results and discussion

Written and oral test results

The selected students from groups No. 4 and 5 took an entry test in *Medical Hungarian* at the beginning of the semester, on September 9, 2019, and they took the same test as closing test three months later, at the end of the semester, on the December 6, 2019. Table 1 gives an overview of the written test results of the five studied participants and the four control students (see next page).

Table 1. Written test results

	No.1 (8)		No.2 (7)		No.3 (10)		No.4 (15)		No.5 (15)		Total (55)		Differ- ence	Achieve- ment
	1 st	2 nd	1 st	2 nd	1 st	2 nd	1 st	2 nd	1 st	2 nd	1 st	2 nd		
<i>Group 5</i>														
Stud#1	5	6	4	5	8	8.5	6	9.5	4	6	27	35	8	60% →
Stud#2	6	8	4	7	9	10	4	15	11	13	44	55	11	76%
Stud#3	8	6	4	5	8	10	13	12	6	11	39	44	5	
Stud#4	6	6	1	6	7	8.5	1	7	6	7	21	34.5	13.5	+16%
Stud#5	6	7	5	4	7	9	9	10	7	11	34	41	7	
ContS.#1	5	8	2	7	8	6	8	12	5	5	28	38	10	39% →
ContS.#2	4	5	0	4	6	7	1	7	1	5	12	28	16	58%
ContS.#3	6	6	1	1	6	7	4	5	4	4	21	23	2	
ContS.#4	4	5	1	5	9	10	7	10	4	8	25	38	13	+19%

No. 1: basic vocabulary questions about organs, No. 2: use of question words, No. 3: reading exercise, No. 4: doctor's questions based on the given answers, and No. 5: summary of a short English case report in Hungarian. The total scores of the exercises are shown in round brackets under the number of the question.

The written test consisted of 5 tasks. *Task 1* comprised basic vocabulary questions about organs, *Task 2* tested the use of question words, which is essential for a doctor to be able to take a medical history. *Task 3* was a reading exercise, where the students had to answer questions in English about a short Hungarian medical text. In *Task 4*, the students had to formulate the doctor's questions in Hungarian based on the given Hungarian answers. Finally, *Task 5* was the most complex one: a summary of a short English case report had to be written in Hungarian.

In Table 1, the total scores of the exercises are shown in round brackets under the number of the question. It can be seen that the 5 participants achieved better results even on the entry test. The reason is clear: these students were chosen for the pilot program because of their excellent Hungarian knowledge. Three months later, on the closing test, all the students (both study and control ones) achieved higher scores compared to their entry test results; thus, the Medical Hungarian knowledge of all students has improved. The difference between their two test results is very diverse in both groups; some of them reached only 2–5 scores more in the second test, but other students could improve their result by 13–16 scores. The average test result was 60% and 39% on entry for the study group and the control group, respectively. Hence the study group had almost twice as high results as the control one at the beginning of the semester. The averages of the two groups are 76% and 58% for the study group and the control group, respectively, on the closing test; thus, both groups show approximately the same level of improvement. The study group could increase the average by 16%, and the control group, by 19%; therefore, no significant difference can be detected

between the achievements of the two groups. The only major difference can be seen in the scores achieved in *Task 5*. In the case of this very complex task (summary of a Hungarian medical case in English), each student in the study group could increase their result on the closing test, whereas in the control group, two students achieved exactly the same scores on the second time as for the first one, thus not showing any improvement considering the case reporting task.

The students had an oral test as well on the day of the written test. They took a doctor–patient role-play with their Hungarian teacher. The students acted the role of the doctor and the teacher that of the patient. The students had to take the medical history in an internal medical situation. Altogether, the following six skills of the students were assessed: (1) information transfer, (2) the logic of the interview, (3) grammar, (4) vocabulary, (5) expression of empathy, and (6) the use of signposts. The students could reach for each assessed aspect a maximum of 5 scores, that is, altogether the oral performance was assessed on a 30-score scale. The results of both entry and closing oral tests are presented in Table 2.

Table 2. Oral test results

	No.1.		No.2		No.3		No.4		No.5		No.6		Total (30)		Differ- ence	Achieve- ment
	<i>1st</i>	<i>2nd</i>	<i>1st</i>	<i>2nd</i>	<i>1st</i>	<i>2nd</i>	<i>1st</i>	<i>2nd</i>	<i>1st</i>	<i>2nd</i>	<i>1st</i>	<i>2nd</i>	<i>1st</i>	<i>2nd</i>		
Group 5																
Stud#1	1	5	1	5	1	3	1	4	0	2	1	3	5	22	17	
Stud#2	4	5	4	5	2	4	3	4	2	3	3	3	18	24	6	37% →
Stud#3	3	4	2	4	2	5	2	4	1	2	2	3	12	23	11	71%
Stud#4	2	3	3	4	2	3	3	4	0	1	1	1	11	16	5	+34%
Stud#5	2	4	2	4	2	3	2	4	0	3	1	4	9	22	13	
ContS.#1	1	4	2	4	1	3	1	3	0	1	0	1	5	16	11	13% →
ContS.#2	1	3	1	4	0	3	1	4	0	1	0	3	3	18	15	60%
ContS.#3	1	4	1	3	1	3	1	4	0	1	0	1	4	16	12	+47%
ContS.#4	1	5	1	5	0	4	1	4	0	2	1	2	4	22	18	

The five students in the study group achieved better results also on the oral entry test: 37%, whereas the control group achieved only 13%. Nevertheless, the closing oral test results showed differences compared to the written test results. The study group still had better results (71%, 34% improvement), but overall, the control group shows a higher achievement; they could increase their average from 13% to 60%, and therefore, their results are improved by 47% from entry to closing tests, which is 13% higher achievement compared to the study group. If we compare the different aspects/skills separately, it may be revealed that the study group achieved remarkably higher scores in two cases, namely, the expression of empathy and the use of signposts. The control group attained almost similar scores in

the other four skills, but in these two aspects (empathy and signposts), members of the study group still have higher scores at the end of the semester. These two aspects are especially important in a doctor–patient interaction as the doctor’s expression of empathy can help them build a better relationship with the patient, and signposts are important to give the structure of the interview, and they help the patient understand the direction the consultation is going in thereby reducing uncertainty of the patient.

To sum up, the first hypothesis is not proven completely through the investigation. The study group’s outcomes do not show significantly better results than those of the control group. Moreover, the control group got a higher achievement at the closing oral test than the study group. To see the reasons for this outcome, further investigations are needed.

Interview with the participants (study group)

The second hypothesis on the participant’s positive impression about the program was investigated through interviews with them. All the five students were questioned in an interview, which took place in a teacher’s office at the Faculty of Medicine at the end of the semester. The interviews were conducted by their former General Hungarian teacher, which made the interviews a little bit more informal. As she was not involved in the pilot program, students could share their experience with her more openly. The students were anonymised with the same numbers as at their written and oral test results.

Several aspects of the pilot program were covered during the interviews. This research is going to focus on three of them, namely (1) on the students’ communication in Hungarian with other people, i.e., the social benefit of the program, (2) on their improvement in the use of the Hungarian language, i.e., the linguistic benefit, and (3) on their motivation to participate in the program.

The first aspect is the students’ perception about their way of communication with Hungarian people, especially with Hungarian students in the program (cf. Csizér, 2007). Overall, all the five participants had similar impressions. Everyone explained that they felt uncomfortable first in the mixed group with Hungarian students, but then, this feeling had changed (students’ own words):

“One of the good things in the program was that Hungarian students, I remember at the first 4 or 5 sessions, I don’t say that they didn’t like us, but they were like, it was strange for them that we were there, but I remember that at the last session, in the last two weeks, they were very friendly with us, and they helped us understand the teacher.” (student#1);

“At the beginning we, English program students were separated. What I found about the Hungarian students, they are helpful but shy. They don’t hesitate to help us, but we had to ask them. First, we contacted only one person, now he is my friend, but later, we asked the others, too, and then they helped, too.” (student#5).

All of them agreed that one of the greatest advantages of the program was that after spending two years in Hungary, they finally got the chance to get into contact with Hungarian students (Hild et al., 2018), and they were able to make friends as a benefit of the program:

“The program was good because we got the chance to meet Hungarians, what we usually don’t get. Definitely one good thing was to make friends.” (student#2)

“It was a nice experience because I could make some Hungarian friends, and one of my classmates gave a Hungarian paper what summarized internal medicine, she gave it to me. She was really kind.”(student#4)

It is a positive aspect considering the students’ social experience in Szeged, but all in all, it cannot be concluded that this positive fact would strongly affect the students’ Hungarian language acquisition process since they all admitted that they spoke English to them, not in Hungarian:

“I got a close Hungarian friend, but to be honest we speak English with each other.” (student#1)

“We spoke in English, they were also excited to speak English and I couldn’t speak Hungarian well, so we just used English.” (student#4)

“I think their English improved, too. I have one new friend, and she said when I was thanking her for the help, she said no, it was for her good, for improving her English as well.” (student#3)

Even though they only spoke English with their Hungarian friends, these new friendships may have positive increment in the future that they also get in contact with other out-of-class native speakers.

The participants’ communication with the patients failed many times because of the presence of the Hungarian students. It was easier for the participants to let the native speaker students take the medical history in Hungarian, and then, they translated the history into English:

“Actually, during the semester, me and student#5 were together in a group at the internal practice, and we were with a Hungarian student, called András. Every session mostly András was speaking with the patients. It was easier that he speaks. In the first two months, we tried to speak Hungarian with the patients, but gradually we found that it is difficult, and it takes time and finally, just András was speaking and he was translating for us.” (student#1)

“We were observers at the beginning, then we started with small questions, but the main part was done by the Hungarian student.” (student#3)

All the students’ reflected on their use of Hungarian in daily life as well. The program had no effect on it, because they still do not have too many occasions to use the language outside the classroom, and moreover, the material they covered in the classes was medical; therefore, it has no relevance to daily life topics, *“I don’t use Hungarian more, only at the class.”* (student#4); *“No, I don’t use it more, because what we learn here, it is medical”* (student#2). Only one student mentioned that the program had a positive impact on his/her general language knowledge, *“I try to speak more, for example at shopping, maybe they speak English but I try in Hungarian. Earlier somehow maybe I was shy, but now, I speak more in Hungarian”* (student#5).

Another aspect is their self-perception about their improvement in Hungarian. For the question, which skills they think improved due to the program, everyone agreed except for one person that their listening skill improved the most:

“I think my listening in the hospital. I couldn’t understand anything at the first session, but I can say, in the last month, it was good. I can understand maybe 40–50% of that what the teacher said, but still I couldn’t speak.” (student#1)

“My listening improved the most. I got used to listen to Hungarian from native people. Earlier, I had contact in Hungarian only to my Hungarian teacher. My landlord can speak English, too, so this was the first time that I could listen to other Hungarians. I couldn’t understand everything but I used to listen to it. The speaking and grammar were not improved at all.” (student#3).

Besides the listening skill, they mentioned enriching their vocabulary, too, and everyone agreed that their knowledge of grammar deteriorated during the semester, *“The vocab improved for sure because we used more words. We heard them a lot, so we learnt. We heard more words in the Hungarian group than the others in the English group”* (student#2). Only one student had a different opinion about the language skills. Student#5 thinks that the program had higher effect on other skills, *“the speaking and writing improved a lot, but the listening and the grammar not, I forgot a lot of grammar”*.

Overall, it might be concluded that the students’ listening skill improved the most in the program according to their opinion. Then, it might explain why they did not demonstrate higher improvement at the written and oral tests than the control group. Several skills were tested during the semester: grammar, vocabulary, speaking, and reading, but their listening skills were not measured. One student emphasized this potential difference

between them and the control group, “*I can see the difference in the Hungarian classes. I could see the difference between us and the other students in our group; our listening is better.*” (student#1)

As a third aspect, their motivation was investigated, which describes a very solid increase. All the five students could formulate clearly why they participated in the program. It is remarkable that all of them agreed that their major motivation was that the Hungarian language is necessary for their successful medical studies in Hungary, and therefore, it could support their professional development:

“In the future, anyhow, we have to use Hungarian at the clinic; therefore, I think the program is very encouraging.” (student#3)

“I see that it is much better if we know Hungarian, because patients don’t know English or even if they know, it is better to understand them in their own native language, because then they can focus on their problem. We have to know the types of pains and side effects and so on in Hungarian, and not the patients in English. I see, if I want to be a successful student in Hungary, I have to speak more Hungarian. This semester stimulated me to work more on my Hungarian.” (student#5).

It is very reassuring for the future of the program that all of them admitted that they did not regret their participation in the program, and they would continue their participation in the next semester. The program helped them see the importance of the Hungarian language. They talked positively about their participation in the future, even though they all went through negative experience, too. In most cases, these negative impressions are connected to the language or to the lack of language knowledge:

“At the beginning, I was depressed, I didn’t understand, just words. I thought that Hungarian students know more than we, but then later, I saw that they don’t know more, it was just because of the language, later I could answer the professor’s questions, too.” (student#5)

“We were always lost, every time, the class was on Monday, and every week we went home with headache, because of this trying hard to understand what is going on.” (student2#).

Student#5 expressed this negative experience through a metaphor, “*we learnt swimming in the pool in one-meter deep water, and then, they said, ok, you are ready to jump into a river*” (student#5).

Conclusion

To sum up, the present research investigated the outcomes of a pilot program at the Faculty of Medicine at the University of Szeged. The main aim of the

program was to support the students' language acquisition in Hungarian. Thirteen students were selected for the first pilot year, and they were divided into two groups. This research focuses on a group of five students. The students' written and oral exam results were investigated and compared to the four control students' results.

Overall, we could not find highly significant differences between the progress of the pilot and the control groups, either in writing or in oral presentation. The pilot group did not have higher achievement after completing the program. Further investigation is needed to find out the reasons. However, three differences could be identified: students in the pilot program could write more complex case reports at the end of the semester, and they could express empathy towards the patients as well as they were able to use some signposts.

At this point, we have to emphasize that the students' listening skills were not tested, but this skill improved the most in the program according to the students' self-evaluation heard in the interviews. Moreover, as a benefit, they could contact Hungarian native speakers (cf. Fortune – Tedick – Walker, 2008); they could make Hungarian friends, which is an important social aspect of the program, and which could have a beneficial effect on their language acquisition in the future.

The program might be more successful if the Hungarian students were also more informed about the aim of the program. They should be prepared to participate as a member of these kinds of mixed groups, and then they might be more willing to speak Hungarian with the English program students, instead of English. It would also have a positive effect on the doctor–patient situation in the hospital because the Hungarian students were talking mostly according to the interviews. If this attitude changed, it would support the language immersion, too.

The five participants were highly motivated to be part of the pilot program and they want to participate in it in the next semester as well. The pilot program may not have fully achieved its main aim, but the initiative has already had some benefit for the participating students. The students' listening skills have improved, and they could get in contact (interaction) with Hungarian people; therefore, they could get closer to the native speakers and to the Hungarian culture as well.

References

- Baker, C. – Prys Jones, S. (eds) (1998): *Encyclopedian of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Csizér, K. (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata: az angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. LVII/6. 54–68
- Csongor, A. – Németh, T. – Hild, G. (2019): Új kihívások az orvosi szaknyelvtanításban. In: Bocz, Zs. (ed.): *Porta Lingua. Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvtanításban és -kutatásban*. Szaknyelvtanítók és -Kutatók Országos Egyesülete: Budapest. 167–174
- Fortune, T. – Menke, M. R. (2010): *Struggling learners and language immersion education: Research-based, practitioner-informed responses to educators' top questions* (CARLA Publication Series). University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition: Minneapolis.
- Fortune, T. – Tedick, D. – Walker, C. (2008): Integrated language and content teaching: Insights from the language immersion classroom. In: Fortune, T. – Tedick, D. (eds.): *Pathways to Multilingualism: Evolving perspectives on immersion education*. Multilingual Matters: Clevedon, England. 71–96. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847690371-007>
- Genesee, F. (1987): *Learning through Two Languages*. Heinle & Heinle: Boston, MA.
- Hild, G. – Csongor, A. – Németh, T. (2018): Motivation and social networking in a study abroad context. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (ed.): *Porta Lingua. Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvtanításban és -kutatásban*. Szaknyelvtanítók és -Kutatók Országos Egyesülete: Budapest. 311–323
- Johnson, R.K. – Swain, M. (1997): *Immersion education: International perspectives*. Cambridge University Press: Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524667>
- Jónás, F. (2007): A magyar mint idegen nyelv második nyelvként. *Modern Nyelvtanítás*. 2–3. 74–80
- LaVan, C. (2001): From Research to Practice Help! They're Using Too Much English! The Problem of L1 vs. L2 in the Immersion Classroom, *ACIE Newsletter*. 4/2. Bridge Insert. 1–4
- Medgyes, P. (2019): A kommunikatív irányzat gyenge és erős értelmezése. In: Nándor, O. (ed.): *Régebbi és újabb nyelvtanítási módszerek*. L'Harmattan Kiadó: Budapest. 183–187
- Met, M., – Lorenz, E. (1997): Lessons from U.S. immersion programs: Two decades of experience. In: Johnson, R. – Swain, M. (eds.): *Immersion education: International perspectives*. Cambridge University Press: Cambridge. 243–264. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524667.020>
- Prabhu, N. S. (1987): *Second language Pedagogy* Oxford University Press: Oxford.
- Swain, M. and Lapkin, S. (1982): *Evaluating Bilingual Education: a Canadian Case Study*. Multilingual Matter: Clevedon, Avons.
- Tarone, E. – Swain, M. (1995): A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms. *The Modern Language Journal*. 79/2. 166–178. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05428.x>
- Walker, C. L. – Tedick, D. J. (2000): The Complexity of Immersion Education: Teachers Address the Issues. *The Modern Language Journal*. 84/1. 5–27. DOI: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00049>

Wilkinson, S. (1998): On the Nature of Immersion During Study Abroad: Some Participant Perspectives. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 4/2. 121–138. DOI: <https://doi.org/10.36366/frontiers.v4i1.65>

Internet resources

Graf, Sz. (2008): *Módszerek és trendek a nyelvtanulásban*.

http://www.fogyasztok.hu/cikk/20080902/nyelvtanulas_modszerek_trendek_nyelvkonyvek (date of access: 10.11.2019)

University of Szeged, Faculty of Medicine: <http://www.med.u-szeged.hu/english/> (date of access: 28.12.2019)

Ürmösné Simon Gabriella – Barnucz Nóra

Nemzeti Közszerológáti Egyetem
Rendészettudományi Kar
Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus

Az Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus múltbeli és jelenlegi tevékenységei, valamint a jövő perspektívája a NKE Rendészettudományi Karán

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.24>

Jelen tanulmányunk az NKE RTK Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátusának a munkáját hivatott bemutatni több évtizedre visszamenően, valamint a jelen tevékenységeinek a felvázolása mellett, kitekint a Lektorátus jövőbeni perspektíváira is. A Rendészettudományi Kar jogelődje, a Rendőrtiszti Főiskola megalakulása – továbbá a projektek, alapítványok, nyelvi tanfolyamok, Erasmus mobilitás, továbbképzések, nemzetközi kapcsolatok, tananyagfejlesztések, kutatások, publikációk, workshopok, a meghívott előadóink, konferenciák, valamint az együttműködés a hatóságokkal és a rendészeti szervekkel, továbbá a nemzetközi szervezetekkel (CEPOL, FRONTEX) – mind-mind olyan tevékenységek, melyek a Lektorátus munkáit meghatározzák. Az oktatott rendészeti, határrendészeti és idegenrendészeti témakörök, a jelen kihívásai, az IKT eszközök és az online platformok alkalmazásai, csapatépítések és rendezvények, a Lektorátus összetétele, a rendészeti szaknyelvi vizsga akkreditációja, az LforS szaknyelvi vizsga létrejötte, rezümék, absztraktok, tanulmányok, tantárgyi programok és szaklexémák fordításai a tevékenységeinket illetően, szintén a tanulmány részét képezik. A tanulmányban arra is választ kaphatunk, hogy miért fontos a folyamatos továbbképzés, és a rendészeti konferenciákon való részvétel.

Kulcsszavak: intézménytörténet, oktatástörténet, rendészeti szaknyelvtanítás, nemzetközi kapcsolatok, továbbképzések

Bevezetés

A tanulmány célja bemutatni a rendészeti képzés szaknyelvi területén zajló meghatározó állomásokat, melyek ismerete elengedhetetlen a rendészettudomány területén dolgozó szakemberek számára, valamint az egyéb szaknyelvet oktató közösség számára is figyelemfelkeltő lehet. A tanulmány betekintést nyújt a rendőrtisztképzés múltjába, részletes leírást kapunk a Rendőrtiszti Főiskola megalakulásáról, az ott zajló képzések céljairól és nem utolsósorban a Főiskola központi célkitűzéseiről. Ezt követően bővebb tájékoztatást adunk a szaknyelvi oktatás múltbeli jelentőségéről, valamint a jogelőd Idegennyelvi Intézet fő feladatköréről. A tanulmány negyedik fejezetében a Nemzeti Közszerológáti Egyetem

megalakulásáról olvashatunk, valamint a Rendészettudományi Kar létrehozásáról, melynek keretein belül működik az Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus. A fejezetben részletesen bemutatásra kerülnek a Lektorátus oktatói tevékenységei és a Lektorátus nemzetközi együttműködését meghatározó projektek és programok széles skálája.

A Lektorátus az oktatási tevékenységei mellett kutatásokban is jeleskedik, valamint publikálással és tananyagfejlesztésekkel kapcsolatos feladatokat is ellát. Az aktív, kollektív munkának köszönhetően féléről félévre komoly eredményeket prezentálhatunk, melynek különböző hazai és nemzetközi fórumokon, konferenciákon és workshopokon is igyekszünk hangot adni. A tanulmány utolsó fejezetében kitekintést nyújtunk a jövőbe, melynek során hangsúlyozzuk a jövőben megvalósításra váró terveinket, feladatainkat, melyek egyre több inspirációval és motivációval töltik meg a Lektorátus hangulatát, és növelik a kollégák munkáját meghatározó pozitív hozzáállást.

A múlt: a jogelőd rendőrtisztképzési intézmény megalakulása

A hatvanas években a bűnözés minőségi változáson ment keresztül, új bűncselekményfajták jelentek meg.¹ A Belügyminisztérium feladatai fokozatosan szaporodtak, szükségessé vált egy képzetesebb rendőrtiszt állomány létrehozatala, melynek alapja a rendőrtisztképzés főiskolai szintre való emelés volt.² A BM kollégium 1970. május 28-án határozott a Rendőrtiszt Főiskola létrehozásáról (a továbbiakban RTF).³ Az iskola felügyeletét a belügyminiszter látta el és az intézmény 1971. szeptember 1-jén kezdte meg működését, mely a jogelődje volt a jelenlegi Rendészettudományi Karnak.⁴ A képzés során a főiskola nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy a leendő tisztek sikeresen vegyék fel a harcot a polgári társadalom békéjét megzavaró, egyre nagyobb méreteket öltő bűnözéssel.⁵ Az RTF feladatának megfogalmazása az elemző szerint:

¹ Vö.: A kezdeti évek során „a régi jogrend felbomlott”, és a helyébe lépő új rendszer még nem alakult ki teljesen megfelelően, ami némi bizonytalanságot keletkeztetett (Kovács, 2015:121).

² Vö.: „Alapvető funkciója az értékek és érdekek védelme, az érdekek érvényre juttatásának támogatása” (Kovács, 2017: 12-24).

³ 1970. évi 39. törvényerejű rendelet a Rendőrtiszt Főiskola létesítéséről

⁴ 4/1971 (X.19.) BM. rendelet és a 010/1971.BM.számú parancs alapján

⁵ Vö.: „...az államigazgatásban ezért is fogalmazódik meg többlet követelményként, hogy egységes elvárások szerint végezzék a munkájukat...” (Kovács, 2015:102). Vö.: „A néptől kapott legitím állami hatalom monopóliumával ellátva társadalmi rendeltetésüket maximálisan elláthassák” (Kovács, 2017: 1-30).

„A jogelőd Rendőrtiszti Főiskola missziója olyan gyakorlat-centrikus, idegen nyelvet jól beszélő rendvédelmi szakértelmiségiek képzése volt, akik EU-kompatibilis ismeretekkel rendelkeznek, és képesek a Rendőrség, a Határőrség, a Katasztrófavédelmi Főigazgatóság a Büntetés-végrehajtás, valamint a Vám- és Pénzügyőrség (mai nevén a NAV) által velük szemben támasztott követelmények teljesítésére.” (Blaskó, 2003:112)

A Főiskola egykarú intézményként jött létre, és 1971. szeptember 1-jén kezdte meg működését állambiztonsági, bűnügyi, közbiztonsági, igazgatásrendészeti, valamint büntetés-végrehajtási szakokon. Mindez 1987-től a vámnyomozói, 1991-től a vámigazgatási, majd 1992-től a határrendészeti szakokkal bővült. A szakok és szakirányok azóta is sokat változtak, hiszen a katasztrófavédelmi szakirány mellett helyet kapott a nemzetbiztonság, a magánbiztonsági és az önkormányzati rendészet, a terrorelhárítás, az idegenrendészet és a kibervédelem is.⁶ Ebből is látszik, hogy az Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátusnak sokfajta igényt kell kielégítenie, nevezetesen, hogy több szakirány igényeit és tanszék által képviselt rendészeti témaköröket is oktatnia kell a célnyelven.

Visszatekintés az RTF Idegennyelvi Intézetének tevékenységeire

Kezdetben az idegen nyelvi képzés elsősorban az állambiztonsági szakemberek képzését takarta. 1978-ban a háborúból érkező vietnámi katonák, valamint mozambiki hallgatók oktatása is megkezdődött idegen nyelven, heti 15 órában, ahol középfokú angol nyelvvizsgára készítették fel őket. A nyolcvanas években több mint 50 főből állt az Idegennyelvi Intézet (akkori nevén Idegennyelvi Tanszék) – szemben a jelenlegi 13 fővel –, ahol a szláv nyelvek tekintetében orosz, lengyel és szerbhorvát nyelvet; a latin nyelvek tekintetében francia, spanyol és olasz nyelvet; végül a germán nyelveket tekintve angol és német nyelvet is oktattak. Míg kezdetben a leendő rendőrtisztek számára egy éven át az orosz nyelv tanulása volt kötelező, 1988-tól már szabadon választhattak nyelvet a hallgatók. A nyolcvanas években BM pályázatokon is részt vettek a nyelvoktatók, ahol második helyezést értek el. Részt vettek továbbá a PHARE európai uniós felzárkóztatási programokban, amelynek a keretében a szaknyelvi képzés is beindult, és megjelent egy angol országismereti jegyzet, valamint a nyelvi laborjaink is

⁶ Vö.: A XXI. század – határozott kriminálpolitikáján alapuló - európai rendőrségének a lokális és a globális biztonság kérdéseire egyaránt következetes válaszokat kell adnia. Fel kell venni a harcot a terrorizmus, a szervezett bűnözés és az illegális bevándorlás ellen. A szabadságjogokat, és az emberi jogokat ezen jogok ellenfeleivel szemben szükséges, és meg is kell tudnunk védeni (Kovács, 2018:17).

fejlődtek. A 2000-es évek elején a középiskolai nyelvoktatás hatékonyságának, a nyelvtudás presztízsének növekedésével már reálissá vált a középfokú nyelvvizsga meghatározása a diploma megszerzésének feltételeként. Ez egybeesett azzal a folyamattal, amely során az RTF akkreditált felsőoktatási intézménnyé vált, majd az itt folyó felkészítést BA képzésként a bolognai rendszerhez igazította. E változásoknak megfelelően az általános nyelvi felkészítés fokozatosan alakult át szaknyelvi képzéssé a német és az angol nyelv tekintetében. A megfelelő színvonalú oktatáshoz szükség volt szaknyelvi tematika és tananyagok kidolgozására. Ez elsődlegesen az ún. általános rendészeti szakmai nyelvet, főleg a tipikus rendőri tevékenységeket érintette. Emellett azonban a nyelveket oktató kollégák megkezdték a különböző szolgálati ágak idegen nyelvű szakmai kommunikációjának kutatását is (Borszéki, 2017).

A jogelőd Rendőrtiszti Főiskola Idegennyelvi Intézete a TEMPUS programban is tevékenyen részt vett, melynek keretében 1996-ban a korábbi Államigazgatási Főiskola angol oktatóival együtt Londonba és a Bramshill-i Rendőr Akadémiára utazhattak a kollégák, ahol autentikus anyagok gyűjtése, angol nyelvű szakmai videó anyagok beszerzése is megtörtént, melyek számos későbbi szaknyelvi tananyag alapjául szolgáltak. Az 1990-es években a nyelvoktató kollégák a CEPOL kurzusaira is kijutottak. Nemcsak Nagy-Britanniába, hanem Németországba is kiutaztak az oktatóink szaknyelvi tananyaggyűjtés céljából. Twinning program keretében párban dolgozott az Idegennyelvi Intézet rendvédelmi szakközépiskolákkal, valamint ukrán és lengyel rendőriskolákkal, aminek a folyamányaként ezekben az országokban is megjelentek a kidolgozott tananyagaink. BM multiplikátor és EU-s felzárkóztató programok is napvilágot láttak, melyben a nyelvi intézet szintén részt vett. A schengeni csatlakozás után a Határőrséggel is létrejött együttműködés a nyelvi intézet részéről, melynek keretében bentlakásos nyelvi tanfolyamokat is tartottunk angol nyelven. Tanfolyamok indultak a Készenléti Rendőrség, az ORFK valamint az akkori Vám- és Pénzügyőrség dolgozói számára, melyben több oktató is részt vett éveken át mind a Teve utcai BRFK épületében, mind a VPOP XXII. kerületi kihelyezett telephelyén. Oktatás folyt továbbá a Továbbképző Parancsnokságon (TTP), a KERA-n és az Adyligeti Rendészeti Szakközépiskolában is a nyelvi intézetünk részéről.

Hospitálásokat és tananyag lektorálásokat is végeztünk a német szakközépiskolákban, valamint a fordítások, a tolmácsolások különféle – kísérő, szinkron – formáiban vettünk részt; továbbá gyakori tevékenység volt a szakmai szimpóziumokon, konferenciákon, sajtókonferencián vezetők kísérése, tolmácsolása külföldi utakon is. Tempus, Leonardo, Erasmus pályázatokban, valamint német határőri pályázatokban is részt vettünk. Közreműködtünk továbbá a szlovák Rendőrakadémia tudományos projektje

keretében létrejött multimédiás tananyagkészítésében is német nyelven. A Főiskola, illetve a Rendészettudományi Kar (RTK) Határrendészeti Tanszékével való együttműködésünk messzire nyúlik vissza: 1998-tól 2000-ig a határrendészeti végrehajtó állomány schengeni követelményekre való felkészítését célzó, német, francia és holland partnereket is magában foglaló, számos német szaknyelvi tankönyvet és tanfolyamot is eredményező kooperáció valósult meg a Tempus program keretein belül. A nyelvtanárok főleg az uniós csatlakozást megelőző és az azt követő néhány évben gyakran nyújtottak segítséget tolmácsolással, de azóta is rendszeresen működnek közre nyelvi lektorálásban, határrendészeti publikációk, valamint a Frontex alapszintű *Közös képzési alaptantervének* fordításában. A határrendész kollégák pedig a szakterülethez kapcsolódó kiadványaink szakmai lektorálását végzik (Borszéki, 2017).

A rendészeti szaknyelvi vizsgát tekintve 2000-ig rendészeti szaknyelvvvel bővített angol, német, francia és orosz nyelvvizsgát tehettek le a hallgatók a jogelőd Rendőrtiszti Főiskolán, mivel a kimeneteli követelmény is a szaknyelvvvel bővített alapfokú nyelvvizsga megszerzése volt. A magas szaknyelvi óraszámoknak köszönhetően a három éves képzés után több hallgató is szaknyelvvvel bővített közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgával távozott az intézményből. A 2000-es évet követően két ízben is próbálta akkreditálni a nyelvi intézet a rendészeti szaknyelvi vizsgát angol, német, francia és orosz nyelvből, de ez sajnos mindkét esetben kudarcba fulladt. Több éves munka, rengeteg autentikus anyaggyűjtés, reáliák, videó hanganyagok, gondosan összeállított szaknyelvi írásbeli feladatsorok (e-mail, rezümé, szövegértés, cloze teszt...) elkészítésén, és több száz hallgató pretesztelésén voltunk túl, továbbá SPSS statisztikák, reliabilitást mérő, validálási és standardizálási feladatokat magukba foglaló folyamatokon, valamint a KER szintillesztésen is, szakértők bevonásával. A heroikus munka ellenére, a szaknyelvi akkreditáció nem sikerült. 2019-ben azonban a BM NOK és az ORIGO vizsgacentrum közös munkájával sikerült a rendészeti szaknyelvi vizsgát és vizsgaközpontot akkreditálni: LforS néven. 2004-ben az Idegennyelvi Intézet oktatói ORIGO vizsgáztatói tanfolyamon vettek részt, mely után, a sikeres vizsga letételét követően, az ORIGO Nyelvvizsgaközpont mellett a Főiskolán kialakított vizsgahelyen is vizsgáztathattak a kollégáink.

A munkatársaink tollából rengeteg új tananyag született idegen nyelven, nevezetesen: egy *Magyar-angol, angol-magyar rendvédelmi, közlekedésrendészeti, vámigazgatási és határrendészeti szakszótár*, a *Crime Today I-II* jegyzet, az *Angol szakmai témakörök a közép- és felsőfokú nyelvvizsgára* tankönyv, a *Crime on Video* (Bramshill-i autentikus anyagokból), továbbá a *Border Line* határrendészeti jegyzet. Napvilágot látott

még a *Crime and Justice 1-2-3* kötet, a *Crime prevention* jegyzet, továbbá a levelezős hallgatóknak íródott *Exam booklet: preparation for the language examination* jegyzet. A német szakcsoport is produktív volt: a *Fachtextsammlung – Polizei*, a *Gemeinsam gegen die Kriminalität* és a *Fachsprache für Polizeiwesen und Sicherheitsmanagement* B1 jegyzetekkel. Orosz nyelven is születtek új publikációk: az *Orosz nyelvi bűnügyi tanszék* és az *Orosz nyelvi szakmai szituációk B1 szintre* című egyetemi jegyzetek.

A jelen: az NKE RTK lektorátusának oktatói, tevékenységei és nemzetközi kapcsolatai

2011-ben, megalakult a Nemzeti Közszerológati Egyetem: a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, a Rendőrtiszti Főiskola és a Budapesti Corvinus Egyetem Közigazgatástudományi Kara integrációjával. A jogelőd Rendőrtiszti Főiskolából az Egyetem új kara, a Rendészettudományi Kar jött létre, ahol a jelenlegi Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus is működik 13 fővel: 9 angolt, 2 németet és 2 orosz nyelvet oktató kollégával. Az egyetem megalakulása után kínai nyelvoktatással is bővült a portfólió. Az oktatók között 2 PhD, 2 doktorandusz, és egy doktorjelölt, valamint 2 mesteroktató, 1 mestertanár és 5 nyelvtanár van, 381 fő nappalis és 171 levelezős hallgatóra, valamint a HHK campuson történő átképzésre. Folyamatos tananyagfejlesztésekben vagyunk, több konferencián, a Ludovika szabadegyetemen, a Szent György Szakkollégiumon, valamint a Kutatók éjszakáján is jelen vagyunk, előadói, levezető elnöki és hallgatói részvétellel egyaránt. Félévente workshopok keretein belül továbbképzéseket szervezünk a nyelvi lektorátus oktatóinak (rendészeti és metodikai jelleggel), valamint 2019-ben – a lektorátus történetében először – konferenciát is szerveztünk *Sokszíni Kar* címmel.

A módszertani workshopok az „*Innovatív módszerek a (szak)nyelvoktatásban*” címet viselik. A tavaszi félévben megrendezésre kerülő műhelytalálkozók alkalmával betekintést nyújtunk a szaknyelvet oktató kollégák körében a felsőoktatásban is hasznos 21. századi online platformok hasznosíthatóságáról. A találkozók sor kerül a 21. századi digitális pedagógia lehetőségeinek bemutatására a nyelvoktatásban, a szaknyelvoktatásban, valamint mód nyílik az innovatív módszerek használatával kapcsolatos tapasztalatcsere lebonyolítására. A műhelytalálkozó platformot biztosít azon nyelvtanárok számára, akik nyitottak a módszertani tapasztalataik megosztására. Rendezvényeink népszerűségét és színvonalát vendégelőadók is emelik. 2018 tavaszán *Jilly Viktor* vezetőtanár és innovatív mestertanár érkezett hozzánk a Budapesti

Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskolából és Gimnáziumból, akinek kreatív és innovatív, a nyelvoktatásban hasznos módszereit ismerhettük meg. 2019 tavaszán a műhelytalálkozó másik meghívott vendégelőadója *Czékmán Balázs* IKT kutató volt, aki az online térbe kalauzolt el minket és mutatott meg nyelvoktatásban hasznos, innovatív módszereket, megoldásokat. A workshopon résztvevő kollégák digitális kompetenciáinak fejlesztésére is sor kerül, hiszen saját okos eszközeik (pl. tablet, laptop, okostelefon) segítségével barangolnak és fedezik fel a vendégelőadó által hasznosnak ítélt platformokat (pl. *learningapps*, *quizlet*, *kahoot* stb.), és a területen szerzett saját tapasztalataikat is megosztják egymással.

Az őszi félévek során megrendezésre kerülő *Szakmai Rendészeti Műhelytalálkozó* célja a rendészeti irányvonal hangsúlyozása. A műhelytalálkozó platformot biztosít azon érdeklődők számára, akik a rendészettudományok területén végzik mindennapi tevékenységüket és nyitottak külső előadók szakmai előadásának meghallgatására, ezzel is gazdagítva a tudományterületen szerzett információk tárházát. A szakmai délutánon szerzett tapasztalatok, információk hasznosak lehetnek a tanórák és a szaknyelvi órák során is, melyekkel bővíthetjük hallgatóink tudását a rendészeti témakörök tekintetében az adott célnyelven is. A 2019/2020-as tanév őszi félévében is meghívott előadók tették még színvonalasabbá a rendezvényt. A találkozó első előadója *Törteli Eszter* az BRFK Bűnügyi Szervek Bűnügyi Technikai Osztály Központi Szemle- és Technikai Alosztályának szemlebizottság-vezetője és főnyomozója volt, akinek a *Helyszínek nyomában* című előadását hallgathattuk meg. A délután második előadója *Ránki Sára* igazságügyi nyelvész volt, aki a *Bűnügyi nyelvészet a gyakorlatban* című előadását mutatta be. A rendezvény nyitott volt minden olyan érdeklődő, oktató és hallgató számára, aki bővíteni szeretne volna tudását az említett témakörök kapcsán.

Az Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus jelenlegi tevékenységeit tekintve folyamatos segítséget nyújtunk a társtanszéknek és a hallgatóknak tolmácsolás, OTDK rezümék, absztraktok és tanulmányok fordítása, valamint lektorálása kapcsán. 2018-ban részt vettünk a KÖFOP projektben, a Rendészettudományi Szaklexikon szaklexémáinak az angol nyelvre fordítása, valamint lektorálása kapcsán, ami az angol szakcsoportnak hét hónapos munkáját vette igénybe, melyben 3300 szócikket (és szintagmát) lektoráltunk és fordítottunk. (Lásd bővebben: Mátyás, 2019). Az egyetem Kiválósági Központja szervezésében KÖFOP nyelvi tanfolyamokat is tartottunk a társtanszék kollégáinak három szemeszteren keresztül. Folyamatosan tartunk hallgatói konzultációkat: felzárkóztatót, nyelvvizsga felkészítőt, továbbá átoktatunk az NKE Zrínyi Campusán található Katasztrófavédelmi Intézet részére. Pályázatokban is igyekszünk részt venni, például a Hanns

Seidel alapítványi pályázatban, vagy a Tisza István projektben, mely utóbbi segítségével hamarosan megjelenik az Angol-magyar, magyar-angol rendészeti, határrendészeti és idegenrendészeti szakszótárunk.

Közreműködünk a már említett LforS nyelvvizsga anyagainak pretesztelésében. Folyamatosan részt veszünk az Erasmus mobilitásban, mely keretén belül az alábbi országokban és intézményekben oktattunk: Ciprus (*University of Nicosia*), Észtország, Franciaország (*Sorbonne Egyetem*), Málta, Törökország, Hollandia (Brugge, munkatársi mobilitás), Szlovákia: Pozsony (*Academy of Police Force in Bratislava*), Németország: Rothenburg, Szászországi Rendőrség Főiskolája (*Hochschule der Sächsischen Polizei*), Szlovénia: Maribor (*University of Maribor*) és Villingen-Schwenningen. Az Erasmus-program keretében külföldi hallgatókat is oktattunk angol rendészeti szaknyelvre, továbbá fogadjuk az Erasmus+ tanári mobilitás keretein belül az egyetemünkre érkező külföldi oktatókat, akik a brandenburgi, a szász és a pozsonyi Rendőrákadémiáról érkeznek. A hallgatók vizsgára való felkészítése kapcsán nemcsak a rendészeti szaknyelv mély ismerete és átadása kap hangsúlyt, hanem az általános nyelvvizsgázási stratégiák fejlesztése is, melyet kollégáink autentikus módon látnak el, hiszen sokan közülünk maguk is akkreditált nyelvvizsgázatók az ECL, Euroexam és az ELTE ITK ORIGO vizsgarendszerben.

A nemzetközi együttműködés kapcsán kiemelendők továbbá: a FRONTEX égisze alatt zajló online angol nyelvű határrendészeti szakanyag kidolgozása nemzetközi munkacsoportban, a CEPOL nemzetközi tananyagfejlesztő csoportjában való részvétel, az írországi szaknyelvi továbbképzés, a CEPOL csereprogramban, valamint a CEPOL webináriumokon való részvétel.

Kutatásaink, publikációink és tananyagfejlesztéseink

Mivel az oktatóink különböző doktori képzésben vettek részt, a kutatási területeik is eltérőek. A Lektorátus vezetője az alkalmazott nyelvészetben belül a pszicholingvisztikát (Ürmösné, 2014), a szociolingvisztikát (Ürmösné, 2014), a görög-magyar bilingvis kisebbséget (Ürmösné, 2012), valamint a forenzikus nyelvészetet kutatja (Ürmösné, 2019a). A nyelvészetben kívül elengedhetetlen a rendészeti szaknyelvi témakörök kutatása is, mely kapcsán a Lektorátus vezetője a sorozatgyilkosok (Ürmösné, 2018a) és a büntetés-végrehajtási intézetek kutatását (Ürmösné, 2018b) vette górcső alá. A szaknyelvi szemináriumok alkalmával az alábbi témaköröket öleljük fel időarányosan és célnyelven: bűnmegelőzés, büntetés-végrehajtás, a család, az ifjúság és a nemi erkölcs elleni bűncselekmények, az élet, a testi épség és az egészség ellen elkövetett bűncselekmények, embercsempészás,

emberkereskedelem, fiatalkorú bűnözés, gazdasági bűncselekmények, fehérgalléros és számítógépes bűncselekmények, határrendészet, helyszíni szemle, kiberbűnözés, informatikai és adatbiztonság, kábítószer és alkohol, katasztrófavédelem, közlekedési bűncselekmények, közösségi rendőrség tevékenysége, visszaélés kábítószerrel, kábítószer-csempészás, közrend elleni bűncselekmények, nemzetközi együttműködés, nyomozás, büntetőeljárás, rendőrség, szervezett bűnözés, terrorizmus, vagyon elleni bűncselekmények, vagyon- és személyvédelem és a Nemzeti Adó-és Vámhivatal. Ezért a felsorolt témakörök tartalmának, szervezetének és sajátosságainak a kutatása, majd a célnyelven való feldolgozása is elengedhetetlen feladat.

A Lektorátus oktatói ezen kívül az angol migrációs, határrendészeti és idegenrendészeti szaknyelv területén, az IKT eszközök alkalmazása kapcsán a pedagógiában, a közösségi rendészet témakörében (ld. *Police Café*), a közösségi média és az idegennyelv-oktatás kapcsolatának témakörében (*Café EFLE: English for Law Enforcement*) folytatnak kutatásokat és publikálnak (Molnár – Uricska, 2018). Két doktorandusz kollégánk az angol biztonságtechnikai szaknyelvnek a hallgatók szakfogalmi rendszerének fejlődésére gyakorolt hatását, valamint az interkulturális kompetenciát vizsgálja.

A jelenlegi tananyagfejlesztéseink kapcsán – az utóbbi három évet tekintve – elmondhatjuk, hogy megjelent a Lektorátus vezetőjének tollából a *Technical English for Officers* c. tankönyv, a *Magyar-angol, angol-magyar rendészeti szakszótár*, valamint a kollégák által publikált szaknyelvi könyvek: az *English for law enforcement through video*, egy hiánypótló *Magyar-német rendészeti szaknyelvi szótár*, valamint az *Orosz szakmai szituációk B1 szinten* című egyetemi jegyzet. További tananyagfejlesztéseink is folyamatban vannak, úgymint a *Fachsprache Deutsch mit Aufgaben und Ergänzungsmaterialien*, az *Angol-magyar, magyar-angol rendészeti, határrendészeti és idegenrendészeti szakszótár*, az *Angol rendészeti szaknyelvi tankönyv BA hallgatóknak*, az *Angol rendészeti szaknyelvi tankönyv MA hallgatóknak*, az *English for Border Guards*, valamint az angol biztonsági szaknyelv oktatását célzó egyetemi jegyzet.

Kutatásainkat tekintve olyan tanulmányaink is megjelentek, melyek az IKT eszközök használatának különbözőségeire mutatnak rá a felsőoktatásban, a digitális egyenlőtlenségekre a szociológiai elemzések tükrében, az IKT eszközök hatásvizsgálatára az angol óra keretében, vagy az IKT eszközökkel támogatott (rendészeti) nyelvoktatásra. Az IKT eszközökkel támogatott oktatásnak a felsőoktatásban is hangsúlyos szerep jut, hiszen a technológiának egyre nagyobb szerepe van a tanulás-tanítás folyamatában, és számos kutatás során foglalkoznak az IKT-nak a pedagógiai folyamat tervezésében betöltött szerepével: az óvodától egészen a

felsőoktatásig (pl. Fehér – Hornyák, 2011; Buda, 2018; Aknai et al., 2016; Barnucz, 2019). Tény, hogy a hallgatók digitális kompetenciájának a fejlesztése a felsőoktatásban sem elhanyagolható terület, hiszen az oktatás minden szintjén érdemes és hasznos az új technológiai eszközök és megoldások oktatásba való integrálása. Ezt az is alátámasztja, hogy a „Z generáció (1995 és 2009 között születettek) a világ első globális nemzedéke” (Buda, 2018:36; Borszéki, 2014), akik teljes egészében beleszülettek a digitális technológiák világába, idejük nagy részét online töltik, természetes számukra, hogy állandó kapcsolatban vannak egymással, hozzászórtak az azonnalisághoz (Buda, 2018). Az alfa generáció (2010 után születettek) tagjai a jövő reménységei, akik „teljes mértékben asszimilálódnak a világhálóba” (Buda, 2018:37). A jövőben tehát érdemes lenne a felsőoktatás keretein belül is sokkal nagyobb hangsúlyt helyezni az új technológiai eszközök oktatásban tapasztalt hasznosságára és fontosságára, illetve kidomborítani azok érvényességét és hasznosságát az egyes szakirányok vonatkozásában is. A jövőben érdemes lenne továbbá megvizsgálni az intézményi hatás jelenlétét (pl. kari hatások) a hallgatók és az oktatók digitális kompetenciájának alkalmazása és fejlesztése kapcsán, ahogyan ezt már korábban egy másik kutatás keretein belül is tettük (HERD2012, N=2728)⁷ (Labancz – Barnucz, 2016). A jövőben a felsőoktatásnak is lépést kell majd tartania az internetet kiválóan használó, informatikai ismeretekkel rendelkező hallgatók digitális kompetenciájának alkalmazási lehetőségeivel és fejlesztésével (Barnucz – Labancz, 2017).

Az „E-learning anyagok használata az angol rendészeti szakmai nyelv oktatásában” (Borszéki, 2019), a „Café módszer alkalmazásának tapasztalatai a rendészeti felsőoktatásban” (Molnár – Uricska, 2019), a „A határrendészeti tisztképzés negyedszázada egy nyelvtanár szemével” (Borszéki, 2017), a „Gendernyelvészet a kulturális antropológia és a lingvisztikai szintek tükrében” (Ürmösné, 2018c), a „Gendernyelvészet az érák, a kultúrantropológia és a lingvisztikai szintek tükrében” (Ürmösné, 2019b), valamint a *Miben segítik a nyelvi ujjnyomok a nyomozást?* (Ürmösné, 2019a) című tanulmányok szintén kutatásainkból születtek. Olyan területeken is kutatnak kollégáink, melyeket társtanszékek szakoktatóinak együttműködésével valósítanak meg. A KÖFOP-VEKOP program keretében létrejött Önkormányzati Rendészet Kutatócsoport munkájába bekapcsolódva Kovács Éva áttekintő módon vizsgálta a magánbiztonság és önkormányzati rendészet megjelenését nemzetközi felsőoktatási intézményekben (Kovács – Christián, 2019).

⁷ Egy kérdőíves kutatás során Magyarország keleti régiójának, ill. a partiumi és a kárpátaljai felsőoktatási intézményeknek a hallgatóit vizsgáltuk (Barnucz – Labancz, 2015).

Angol nyelvű publikációink egyebek között a következő témakörökben születtek:

- magánbiztonság és az önkormányzati rendészet,
- interkulturális kompetenciák,
- a Café módszer a rendészeti felsőoktatásban (Molnár – Uricska, 2019),
- a Police Café hatékony módszere a közösségi rendészetben,
- határrendészeti szaknyelvi kompetenciák és oktatásuk az EU országaiban,
- az e-learning eszközök használata a rendészeti szaknyelvoktatásban,
- görög-magyar bilingvis kisebbség spontán beszéde a szintaktikai hibák tükrében (Ürmösné, 2017),
- különleges börtönök,
- a sorozatgyilkosok jellemvonásai.

A jövő perspektívái, előzetekintés

A Rendészettudományi Kar Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátusa jó úton halad afelé, hogy mind a tudományos életben, mind a gyakorlatban és a tananyagfejlesztésben további sikereket érhessen el. Felmerülhet a kérdés, hogy miért van szükség a rendészeti témakörök oktatására, a hallgatók szaklexikai ismereteinek folyamatos fejlesztésre. Sok esetben halljuk a BA képzésben résztvevő hallgatóinktól, hogy a kötelező egy hónapos nyári gyakorlatukon számtalan esetben kellett alkalmazniuk a szaknyelvet, legyen az járőrözés, bírságolás, kihallgatás, helyszíni szemle, igazoltatás, a légi vagy a szárazföldi határon történő vámvizsgálat, határforgalom-ellenőrzés vagy akár csomagátvizsgálás a Sziget fesztiválon. Mesterszakos hallgatóink arról számolnak be, hogy nem egy esetben ügyeletes tisztként, amennyiben éppen nem áll rendelkezésre megfelelő tolmács, sokszor rákényszerülnek, hogy a ki- vagy meghallgatást idegen nyelven folytassák le. Szintén igen hasznos a szaknyelv, ha Erasmus külföldi mobilitásra utaznak ki a hallgatóink egy teljes szemeszterre. A Karunkon végzett tiszteteket ugyancsak gyakran megkérlik pl. nyomozati munka kapcsán nemzetközi kapcsolattartásra a külföldi társzervekkel való levelezésre, együttműködésre, mivel az állomány idősebb tagjai nem rendelkeznek megfelelő idegennyelv-tudással.

Ezekből is látszik, hogy mennyire megkérdőjelezhetetlen a rendészeti szaknyelv oktatása és a folyamatos tananyagfejlesztés, valamint az, hogy a szaknyelvoktatás lehetőséget ad arra, hogy a hallgatók különböző kultúrák szemüvegén keresztül is megközelíthessék a magyar környezetben esetleg már ismert nyelvi helyzeteket (Nagy, 2019). A globális migrációs krízis, a kábítószerpiacon hetente megjelenő új pszichoaktív szerek Indiából és

Kínából, a vegyértékekkel „ügyeskedő” vegyészek, akik kijátsszák a hatóságokat a tiltólistán lévő szintetikus kábítószer tekintetében, az új terrorista elkövetési módszerek (pl. a tömegbehajtás, a kiberbűnözés és az online térben és a darkneten elkövetett rejtett bűnözések) egyre nagyobb kihívást jelentenek, mellyel nekünk szaknyelvkutatóként és oktatóként is lépést kell tartanunk.

A további tananyag-fejlesztési célkitűzéseink között egy hiánypótló NAV, Katasztrófavédelmi és magánbiztonsági angol nyelvű jegyzet szerepel, valamint a *Technical English for Officers* (TEFO) második részének a kidolgozása, ahol olyan témakörök is helyet kapnának új köntösben, mint a fehérgalléros és kiberbűnözés, a terrorizmus, a közrend elleni kihágások, a bűnmegelőzés, a vagyon elleni bűncselekmények és a közlekedésrendészet. Jelenleg is folyik hat nyelvtanár kolléga együttműködésével egy, a négy félév során használható angol rendészeti tankönyv véglegesítése, amelynek munkacíme *Crime and Justice Reloaded* lesz. Kollégáink személyenként két-két rendészeti témakört feldolgozó fejezettel járulnak hozzá a tankönyv elkészítéséhez, amelynek megjelenése 2020-ban várható.

Konklúzió: az eredmények és a célok fejlesztése

Egyetemünk, karunk, lektorátusunk tudományos megítélése szempontjából elengedhetetlen a további tanulmányok publikálása, a hallgatóink érdekében pedig a szakirányú tananyagfejlesztés. A nemzetköziesítés és az interoperativitás szintén nem mellőzendő feladat (Erasmus, CEPOL és FRONTEX kapcsolatok további kiterjesztése). A félévenként megrendezett, a társtanszékekről és a társkarokról is egyre több kollégát vonzó workshopok folyamatos továbbképzést biztosítanak a szaknyelvoktatóinknak. Elengedhetetlen, hogy továbbra is részt vegyünk olyan rendészeti szakmai konferenciákon, ahol a társtanszékek kollégái és szakemberei a bűnözésről és a jogalkotásról oszthatják meg velünk értékes gondolataikat és szaktudásukat. Ezeket az ismereteket a hallgatóknak a későbbiekben a célnyelven oktathatjuk, illetve beépíthetjük azokat a tananyagainkba.

A sikereink abban is megnyilvánulnak, hogy a hallgatóink közül többen szívesen folytatnák a szaknyelv tanulását a kötelező nyelvi tantárgyak teljesítése után, akár szabadon választható tantárgy keretében is, valamint igényt tartanának kiegészítő konzultációkra. Nagy előrelépés lesz a Lektorátus életében, hogy 2020-ban már a Rendészeti Doktori Iskolában is oktathatunk. Az általunk kezdeményezett *Sokszínű kar* konferenciával hagyományt szeretnénk teremteni – a nagy sikerre való tekintettel –, valamint azért is fontosnak tartjuk, mert ez az a platform, ahol a társtanszékek kollégái bármely, az oktatásban bevált jó gyakorlataikat bemutathatják. Így például a

lövészet, kiképzés, rendészeti küzdősportok jó gyakorlatait; továbbá a jelenlegi kutatásaikat is prezentálhatják a kriminálpszichológia, polgárjog, alkotmányjog, büntető eljárásjog és egyéb diszciplínákban. Mindezek által a teljes Rendészettudományi Kar be tud mutatkozni.

Látható a tanulmányunkból, hogy mennyire fontos a Lektorátus számára a rendészeti, határrendészeti, vámós, idegenrendészeti, katasztrófavédelmi, valamint a magánbiztonsági szaknyelvoktatás. A szaknyelv, a szakmai témakörök és a bűnelkövetési módszerek folyamatos változásával szükségszerű a tanszéknek is lépést tartani, ezért a folyamatos továbbképzések, a rendészeti konferenciákon való részvételek és a társtanszékek tollaiból megjelent egyetemi tankönyvek tanulmányozása elengedhetetlen a Lektorátus oktatóinak.

Hivatkozások

- Aknai, D. O. – Czékmán, B. – Fehér, P. (2016): Kiterjesztett valóság (AR) alkalmazások, használata és készítése az iskolában In: Márhoffer, N. – Szekeres, N. – Szücs-Rusznak, K. (szerk.) (2016): *Horizontok és dialógusok*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pécs
- Barnucz, N. (2019): IKT-eszközökkel Támogatott (Rendészeti) Nyelvoktatás. *Magyar Rendészet*. 2019/4. 15-31. DOI: <https://doi.org/10.32577/mr.2019.4.1>
- Barnucz, N. – Labancz, I. (2015): Pedagógusok és az IKT Magyarország keleti régióiban. In: Pusztai, G. – Morvai, L. (szerk.) (2015): *Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Partium Könyvkiadó: Nagyvárad–Budapest
- Barnucz, N. – Labancz, I. (2017): Az IKT eszközök használatának különbözőségei a felsőoktatásban. *Educatio*. 26/2. 283-290. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.2.10>
- Blaskó, B. (2003): A rendészeti felsőoktatás évtizedei. In: Takács, P. (szerk.) (2003): *A jogászképzés múltja, jelene és jövője – Ünnepi tanulmányok, konferencia-előadások, kerekasztal beszélgetések*. ELTE ÁJK: Budapest
- Borszéki, J. (2014): Activities that have worked well in teaching ESP. In: Fregan, B. (ed.) (2014): *Success and Challenges in Foreign Language Teaching: International Conference for Language Instructors*. Nemzeti Közszerzői Egyetem: Budapest
- Borszéki, J. (2017): A határrendészeti tisztképzés negyedszázada egy nyelvtanár szemével. In: Varga, J. (szerk.) (2017): *A határrendészeti tisztképzés negyedszázada*. Dialóg Campus Kiadó: Budapest
- Borszéki, J. (2019): E-learning anyagok használata az angol rendészeti szakmai nyelv oktatásában. *Rendőrségi Tanulmányok*. 2019/3. 115-149
- Buda, A. (2018): *Pedagógusok a digitális korban Trendvizsgálat egy nagyváros iskoláiban*. Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem: Debrecen
- Fehér, P. – Hornyák, J. (2011): 8 óra pihenés, 8 óra szórakozás, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai. In: Ollé, J. (szerk.) (2011): *III. Oktatás Informatikai Konferencia. Tanulmánykötet*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest
- Kovács, É. – Christián, L. (2018): Private security and municipal policing in academic education. *Magyar Rendészet*. 18/4. 49-59

- Kovács, I. (2015): „Olajozás”, szervezett bűnözés és prostitúció a 90-es években Magyarországon. *Nemzetbiztonsági Szemle*. 1/121. 114-145
- Kovács, I. (2017): Is the prostitution a threat/danger to a country's (national) security? *Nemzetbiztonsági Szemle*. 5. 12-24. o.
- Kovács, I. (2015): Az üzletszerű kéjtelgességgel kapcsolatos rendőri visszaélések etikai vonatkozásai. *Belügyi Szemle*. 4. 102. 99-125
- Kovács, I. (2015): Vezetési funkciók és helyi rendvédelmi szerv életében. Ellenőrzés, mint a kiadott szabályok és utasítások betartásának (kontroll)feladata. *Államtudományi Műhelytanulmányok*. 21. 1-30
- Kovács, I. (2018): Prostitúció, és prohibíció a mai Magyarországon: avagy miért nem sikerül a rendőrségnek a szocializmust levetközni a XXI. században. *Létünk*. 2/18. 7-29
- Labancz, I. – Barnucz, N. (2016): Kísérlet az IKT-eszközhasználat hatásának vizsgálatára hallgatók körében. In: Pusztai, G. – Bocsi, V. – Ceglédi, T. (szerk.) (2016): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közéletek az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium, Új Mandátum: Nagyvárad – Budapest
- Molnár, K. – Uricska, E. (2018): The Police Café – An efficient method for improving the dialogues between the Police and the Community. *European Law Enforcement Research Bulletin*. Special Conference Edition. 4.
- Molnár, K. – Uricska, E. (2019): A Café módszer alkalmazásának tapasztalatai a rendészeti felsőoktatásban. *Magyar Rendészet*. 2019/4. 69-80. DOI: <https://doi.org/10.32577/mr.2019.4.5>
- Nagy, G. (2019). Towards intercultural competence: a model-based framework for improving ESOL learners' cultural content knowledge. In: F. Mishan (ed.) (2019): *ESOL Provision in the UK and Ireland*. Peter Lang: Bern. 341-360. DOI: <https://doi.org/10.31880/10344/6951>
- Mátyás, Sz. (2019): Néhány gondolat a Rendészettudományi Szaklexikon megalkotásával kapcsolatban. In: Gaál, Gy. – Hautzinger, Z. (szerk.) (2019): *Gondolatok a rendészettudományról*. MRTT: Budapest
- Ürmösné Simon, G. (2012): Hungarian-Greek communicative strategies in respect of gender. Mental procedures in language processing. *Studies in psycholinguistics*. Tinta Kiadó: Budapest
- Ürmösné Simon, G. (2014): *Gender, szubkultúrák, genderpragmatika. Transzdiszciplináris üdvözetek Lengyel Zsolt számára*. Gondolat Kiadó: Budapest-Veszprém
- Ürmösné, Simon, G. (2017): A case study, based on a spontaneous discourse of Greek - Hungarian bilinguals, in respect of interjections, swear words and syntactical mistakes, as regards gender. *Magyar Rendészet*. 17/4. 193-210.
- Ürmösné Simon, G. (2018a): The portrayal and the attributes of serial killers, and some of the most notorious ones. *Internal Security*. Special edition. WyzszaSzkoła Policji w Szczytnie (Police Academy Szczytno)
- Ürmösné Simon, G. (2018b): Amazing penal institutions and the dwelling circumstances of the inmates. *Internal Security*. WyzszaSzkoła Policji w Szczytnie (Police Academy Szczytno).11/2
- Ürmösné Simon, G. (2018c): Gendernyelvészet a kulturális antropológia és a lingvisztikai szintek tükrében. In: Dobák I. – Hautzinger, Z. (szerk.) (2018): *Szakmaiság, szerénység, szorgalom*. Ünnepi kötet a 65 éves Boda József tiszteletére. Dialóg Campus Kiadó: Budapest
- Ürmösné Simon, G. (2019a): Miben segítik a nyelvi ujjnyomok a nyomozást? *Magyar Rendészet*. 19/1. 65-75. DOI: <https://doi.org/10.32577/mr.2019.1.4>

Ürmösné Simon, G. (2019b): Gendernyelvészet az érák, a kulturális antropológia, és a lingvisztikai szintek tükrében. *Magyar Rendészet*. 19/2. DOI: <https://doi.org/10.32577/mr.2019.4.8>

Törvénycikkelyek

1970. évi 39. törvényerejű rendelet a Rendőrtiszti Főiskola létesítéséről
4/1971 (X.19.) BM. rendelet és a 010/1971.BM.számú parancs alapján

ÁLTALÁNOS NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE;
ÉRTÉKELÉS ÉS SZÜKSÉGLETELEMZÉS

**Dlabolová, Daniela – Suchomelová-Polomska, Agnieszka –
Čoupková, Éva**

Masaryk University
Language Centre

Conference skills in practice

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.25>

Conference skills comprise a wide range of activities and tasks students should master to be professional and informed conference participants. The first chapter of the paper introduces the theoretical background of the project called a “mock scientific conference”, which may be seen as an instance of project-based learning. This methodology builds on the concepts of social constructivism, deeper learning, critical thinking, collaboration and learner-independence, which advocate for a student-centred and experiential approach to education through exploring real-world situations and problems. The second and third parts of the paper discuss individual tasks and activities designed for the students at both undergraduate and postgraduate levels, ranging from poster presentation practice to delivering expert talks, writing abstracts and bionotes, chairing sessions and leading discussions. The students find the conference simulation to be highly motivating because it gives them the opportunity to show their expert knowledge and erudition as well as the ability to collaborate and interact with their peers. Therefore, they enhance their speaking and writing skills in a context relevant for their future careers and acquire a range of transferable skills such as organizing an event and communicating effectively.

Keywords: *conference simulation, poster presentation, project-based learning, social constructivism, student-autonomy*

Introduction

Conference skills are currently included in the standard language courses for undergraduate (Bachelor) and postgraduate (Master) students at the Faculty of Science, where EAP and ESP are combined. The increasing emphasis on the need to publicly present the results of academic work has made us seek methodological innovations which would allow for enhancing the students' ability to participate at conferences successfully. As language teachers, we feel that effective learning benefits from exploring one's broad experience, founding on authentic situations and the individual's dispositions to spontaneous behaviour and creative thinking. We can see a parallel with children, with their playfulness and readiness to improvise without worries of the communication partners noticing any imperfections. When growing older, we gradually lose these abilities, and, when being adult, we very often feel embarrassed and self-conscious when forced to do something we do not know very well, including speaking a foreign language.

Once we acquire adult roles as members of university communities, our early learning strategies tend to be replaced by knowledgeable planning, conscious structuring and careful elimination of possible mistakes. However, if we abandon spontaneity and improvising in the language classroom, then the learning outcomes often lack the creative and authentic dimensions of real-life situations for which we aspire to prepare our learners. Hence, it looks as if by creating conditions for spontaneous and close-to-authentic language use we might provide for increased efficacy of the learning environment. Spontaneity is connected to asking and attempting to answer questions or putting forward and tackling problems one does not know the solution to, in other words, activities that create a communication gap. Such steps are integrated in our undergraduate project of preparing and presenting a poster. Authenticity on the other hand can be obtained by coming to grips with tasks and problems that are universal, up to date and relevant to the learner.

Our learners, the students of Science work in various specialized research teams and see the conference participation as a realistic task. For these reasons, our method strives to simulate life-like situations and thus equip the students with alternative strategies to the traditional way of learning. In this study, we aim to anchor our approach to the theoretical principles which support student-centred and experiential learning and to provide two instances when working with students at two different levels of both foreign language skills and discipline-specific expertise. First, there is the discussion of the poster presentation project for undergraduate students, and second, the scientific conference simulation for postgraduate students. The respective language levels are B1 and B2. We also include students' reactions and a few thoughts on the possible drawbacks of our method.

Theoretical background

From the methodological point of view, the above characteristics coincide largely with the elements of project-based learning (PBL). The principles that gave rise to the PBL approach were heralded as early as the first decades of the twentieth century by an American scholar, psychologist and pedagogue, John Dewey. In his *Democracy and Education: An Introduction to Philosophy of Education* (1916) Dewey wrote: “*There is the standing danger that the material of formal instruction will be merely the subject matter of the schools, isolated from the subject matter of life-experience.*” (Dewey, 1916:10). Further on in the book he claims that what needs to be taken into account in learning is the social environment, and adds that:

“Setting up conditions which stimulate certain visible and tangible ways of acting is the first step. Making the individual a sharer or partner in the associated activity so that he feels its success as his success, its failure as his failure, is the completing step.” (Dewey, 1916:16-17)

Seeing collaborative work and metacognitive processes as elements forming the foundations for language learning were also claimed by social constructivists (Piaget, 1926; Vygotskij, 1934), as only when interacting with others is one able to assess how successful their communication strategies are and whether their communication goal has been achieved.

Project-based learning (PBL), as we know it today, means working for a longer period of time on finding a solution to a given (real) problem, or becoming prepared to perform an action aimed at fulfilling some (real) task (Parker et al, 2013; Thomas, 2000; Blumenfeld et al, 1991). Under a teacher's guidance, students, step by step, gather the information and skills needed to be able to perform the task fully independently from the teacher.

PBL thus teaches the students how to discover information by themselves rather than rely on being spoon-fed by the teacher. And at tertiary level, it should be a priority to develop autonomy in the students. At the threshold of their professional careers, they need to become independent and responsible for their own learning process. The psychological aspect of this attitude is that succeeding in a difficult task by being guided rather than being told exactly how and what to do increases one's motivation and the feeling of being successful (positive reinforcement – Skinner, 1953). The students very often feel more at ease and better prepared to deal with real-life linguistic tasks after having experienced those situations or having been acquainted with their nature in a project work (like in the one described further, leading to a simulated scientific conference event).

In its concept of preparation for future actions, project based learning's philosophy coincides also with that of Moreno's psychodrama (1934, 1953), whose goals are *“to gain new insights, resolve problems, and practice new life skills and behaviors”* through drama and roleplaying (<https://www.crchealth.com/types-of-therapy/what-is-psychodrama/>). Since simulations and roleplaying are commonly an integral part of a language project (as in the cases described further on in this article) it could be claimed that PBL also has a significant psychological aspect. Among the psychodrama benefits that are relevant for language learning here are: improved relationships and communication skills, restoring confidence, enhancing learning and life skills, and last but not least, experimenting with new ways of thinking and behaving (ibid). Thus, all in all, a language project in tertiary education is not only about practicing language itself, it is about higher rank cognitive processes that each participant goes through.

Poster presentation

At the undergraduate level, the conference skills focus on two main aspects, namely being an active audience member and being an effective presenter. We start working with first year students who do not have many models or strategies for the necessary skills. In such cases, some models should be provided to facilitate a progress. The course content therefore includes several mini-lessons which deal with such topics as evaluating the relevance of sources, constructing a team presentation, engaging in a discussion, handling questions, or designing a conference poster. Since the public displays of student research often take the form of conference posters, many students perceive the importance of becoming familiar with this format. Eventually, the simulation of a real poster session appears to be a suitable method to embrace many of the competences required at this level where the learners may have encountered the need to publicize research but have not developed the effective strategies yet.

The process of producing a poster requires the awareness of specific principles. Students should understand the basics of the poster layout and content creation so as to produce not only visually attractive but also a clear and informative poster with well-adapted textual and visual elements. Besides, presenting a poster at a conference means deviating from the typical presentation speech and reacting flexibly to the need of a particular situation. Here may be a possible gap in an EAP classroom as the specifics of the poster presentation delivery seem to be of peripheral interest compared to the complex attention to the traditional academic presentation. Typically, conference speeches are built around a predictable structure, attracting the audience in the opening, guiding them systematically through several logical stages, summarizing, and leaving the final inspiring thought. Presenting a poster, on the other hand lacks this universal appeal and feels more individualized. There is no opportunity to go through the topic systematically, although some attendees might ask for a brief overview. It is crucial for the presenter to listen attentively in order not to speak about one's view only but to respond to the enquirer's particular need. This role is new to undergraduate students and it is worth offering some instruction, for instance a micro-task such as a video with examples of different ways of responding followed by an evaluation of the strategies shown.

The individual phases of the poster presentation project can be stretched over the semester, starting with setting up teams who focus on selected topics and specify their project questions. To enhance the motivation of the whole group, it seems best to formulate the project questions in the context of a specific problem to which the team would try to find and evaluate

solutions. This usually means conducting secondary research although some students select a topic which they deal with in their primary research activities. During the middle part of the semester, the students report on selected parts of the process. First, they briefly present their choice of sources, then, having done some parts of the preparation, they present the main information about the topic and suggest questions that arise from this information. Later, they report about the types of solutions to the problem and briefly evaluate them. Finally, yet another mini-presentation deals with the choice of visual material for the poster. These continuous mini-presentations or oral reports enable the teams to sort out their material and receive feedback from both the teacher and their peers, and besides, enable the teacher to monitor the students' progress. Individual written reports on these stages might also be collected in student portfolios. These samples of students' oral and written work are subject to continuous assessment and serve the teacher as sources for formative feedback to the students.

The final outcome of the project is the poster presentation session. Depending on the level of language and academic skills in the particular group, this can be done as a simulation of a real event with real posters on the classroom walls or, at a lower level, as a series of overviews of the problems and solutions pointing to specific parts of the posters projected in electronic form. In each case, there is the important part of the interaction between the presenters and the audience adding to the authenticity of the session. Following the poster presentations, enough time should be allowed for individualized feedback from the teacher to the students and for the students' reflection on the process. Usually, students express the appreciation for the teamwork and collaboration, the freedom to choose the topic and the degree of autonomy. Many of them report that the poster presentation project is useful for their future careers.

Conference simulation

At the postgraduate (Master) level, students are expected to build on their previous (undergraduate) experience gained in the course of poster presentation and conference skills lessons, as all these activities and tasks are then integrated into a complex whole semester project. Bearing in mind the relevance and authenticity principle linked to a successful project learning (Parker at al., 2013), we devised a course leading to the "mock conference" session organized and developed by students themselves.

In this part of our paper, we are going to discuss the aims, structure, organization and outcomes of the project. This one semester (13 weeks) course was designed for the master students at B2 – B2+ level, since these

students demonstrate a sufficient command of English language and expertise in their fields; both of these are needed for successful project implementation.

At the beginning of the semester, the students brainstorm what conference skills entail. Most of them immediately come up with the idea of a paper or poster presentation as an obvious example. However, there are many more roles to consider, not only from the perspective of a paper presenter, but also related to the event organization. During the early discussions about the project, students realize that there are pre-, during and post- arrangements to be made, depending on whether a person is a conference attendee or also a conference organizer.

The students are expected to be both. Therefore, the first stages of the project work are dedicated to the preparation of paper presentations. We discuss the usual components of a successful presentation, such as relevant content, structure, body language, design of visuals, and reactions to questions. The most challenging problem for the students is how to prepare a subject-specific talk that contains expert knowledge and attitude but, at the same time, is understandable and beneficial for all the students in the group. Quite often our students decide to present the topic of their Bachelor's or Master's theses, which is highly desirable, because then they present their own research, ideas and findings, which makes their talk original and authentic. However, that poses many problems, as they tend to go into much detail and use expert terminology and concepts which other students might find difficult to comprehend. This well-illustrates the importance of audience awareness as a key skill that successful presenters should master. Consequently, we stress the necessity to simplify and abridge their talk, include explanations of key terms, and concentrate on the visual aspect of papers.

As the students think about the topics and structure of their presentations, they also compile abstracts of papers and bionotes. To motivate them and provide useful scaffolding models, we use authentic sample abstracts and bionotes from real scientific conferences and analyse their content, structure and language. The final drafts of abstracts and bionotes are then double peer-reviewed and uploaded into a shared online document. This is a rather convenient tool as all the students can see comments and amendments made by all their peers in the group and learn from them.

At this stage, activities related to conference organization start. Students need to create a call for papers, which is a team and largely autonomous work with very little teacher intervention. To make it as authentic as possible, students search the Internet for examples from calls for papers from areas related to their specializations to see which parts are included in these documents. They usually agree on the content of the call for papers

comprising the name of the event, date and venue, and procedure of submitting abstracts and bionotes. The actual call for papers' creation is carried out using an online document, which all the students can access and edit. This can be done as a class task in real time or assigned as homework. What students like most about this activity is the creativity involved in thinking about an attractive conference name, sometimes also in defining event objectives. As soon as this team-work is completed, a distribution of roles related to conference organization begins.

Depending on the number of students in the group, which is usually around 10, we appoint one or two of them who prepare a conference programme and compile a book of abstracts; also speakers who give opening and closing speeches plus session chairs who introduce speakers and organize discussions for individual presentations. Formal opening and closing speeches and chairing should be prepared and rehearsed by all the students in the group. Students are reminded of the fact that welcoming the audience is by its nature a fairly formal speech event. However, there are degrees of formality to be distinguished. Chairs of small-scale events will tend to use less formal language than they might at larger events. To practise this, students prepare welcoming and closing speeches for a range of situations, such as:

- A workshop session in which you know most of the 20 participants.
- A formal plenary session with an audience of 200 academics.
- A professional interest meeting at your home university; the audience is made up of colleagues.

Session chairs choose the most effective ways of introducing speakers to the audience by comparing video examples from real conferences. They decide which parts should be included in these introductions and which language structures may be used. Then they read the bionotes of their fellow presenters and try to introduce them formally.

We believe that this practice is very useful for students as it makes them aware of the context dependence of language, thus enhancing their communicative competence. The students of science usually possess superb analytical skills gained through the rigorous study of their disciplines, so they are able to recognize and differentiate between formal and informal structures. However, they sometimes do not quite understand that language is primarily a social phenomenon that does not function per se, but is heavily dependent on the surrounding context. Allan Bell argued that no language occurs isolated from its users and their purposes, the temporal and spatial setting, and conventions of social communities (Bell, 2014). What is

important for each language user is the ability to adapt their speech or writing to a specific situation and understand that a linguistic material that is appropriate in one situation would not work well in a different context. Therefore, our methodology concentrates on providing that experience by showing how to modify language to fit in the given context through applying this functional syllabus.

The role of section chairs comprises not only introducing speakers with their presentations and time management during the talks, but also inviting the audience to ask questions and leading the discussion. Apart from language aspects of the task, such as polite forms of indirect questions, we remind the students of the social and psychological relevance of their role. By a sensitive and tactful introduction of the presenters, they may not only inform the audience, but also partly relieve the stage fright of the speakers. After the presentation, they should acknowledge and thank the speakers by saying something positive about their paper. To initiate a successful discussion, audience members need encouragement and a good example, which chairs should provide as well.

Last but not least, students obtain feedback and assessment for their performance, which forms an essential part of the whole project. This assessment is carried out continuously throughout the course both by the students and the teacher. Students receive comments through the online platform on their writing, i.e. abstracts and bionotes, and an assessment form for their presentations, activity during discussions and tasks related to chairing and organization. This contains both formative and summative feedback; formative when students submit the second drafts of abstracts and bionotes, incorporating the suggestions of the teacher and their peers, and summative in the final comment on their work provided by the teacher.

It is reflected by the questionnaires collected at the end of the semester that most students appreciate this project-based course. The positive aspects they mention are mainly the authenticity and practicality of the task, obtained guidelines and experience with writing abstracts and bionotes, and also the practice of delivering presentations to an expert audience. They are attracted to the collaborative nature of the course, as they understand that most projects they will develop and implement in their future careers will be based on teamwork and interdisciplinarity. Some students like the chairing experience and the use of fairly formal language register, which empowers them and makes them more competent language users. Most of them also realize that organizing such an event, i.e. a conference or professional meeting, requires a lot of organization and preparation.

That is closely related to possible drawbacks resulting from the implementation of this project. First, careful planning and time management

are necessary prerequisites, because all the tasks are logically connected and must be completed at a specified time; therefore, a rigorous observance of deadlines is vital. Students are expected to work actively and autonomously throughout the project; they are involved in the decision-making, organization and assessment stages, which may pose certain difficulties for students used to a more traditional teacher-oriented approach. Students are accustomed to their expert environment and solving highly complex problems within their disciplines. However, in their abstracts and conference presentations, they should demonstrate sufficient audience awareness and adjust their writing and speaking so that other students in the group are able to participate in and benefit from their work. To sum up, students have to realize that this is the course whose success depends on their flexibility and enthusiasm, since in such a collaborative project, they need to be responsible and dedicated team members.

Conclusion

The paper discussed one concrete implementation of the methodology of project-based learning in the form of conference skills practice tasks designed for the undergraduate and postgraduate students of Science. Building on well-established theoretical principles, such as social constructivism, learner autonomy or psychodrama, we tried to provide our students with useful strategies and knowledge they could employ in their future careers and solving real-life situations. At the undergraduate level, the emphasis was placed on practicing effective presentation skills and collaborative tasks such as conference poster design and presentation, which were later, at the postgraduate level, integrated into a complex project of conference simulations.

We believe that this innovative methodology may provide useful insights and inspire other educators striving to develop a similar course incorporating spontaneous and authentic learning environment.

References

- Bell, A. (2014): *The Guidebook to Sociolinguistics*. John Wiley & Sons: Oxford
- Blumenfeld, P.C. – Soloway, E. – Marx, R.W. – Krajcik, J.S. – Guzdial, M. – Palincsar, A. (1991): Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*. 26/3– 4 . 369-398. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_8
- Dewey, J. (1916): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company: New York. Available online:

- <https://www.questia.com/read/77608452/democracy-and-education-an-introduction-to-the-philosophy> [Accessed on 23/12/2019]
- Moreno, J. L. (1934): *Who Shall Survive? A new Approach to the Problem of Human Interrelations*. Beacon House: New York. DOI: <https://doi.org/10.1037/10648-000>
- Moreno, J. L. (1953): *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. Beacon House: New York
- Parker, W.C. – Lo, J. – Valencia, S.W. – Nguyen, D. – Abbott, R.D. – Nolen, S.B. – Bransford, J.D. – Vye, N.J. (2013): Beyond breadth-speed-test: Toward deeper knowing and engagement in an advanced placement course. *American Educational Research Journal*. 50/6. 1424-1459. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831213504237>
- Piaget, Jean (1926): *The Language and Thought of the Child*. Routledge & Kegan Paul: London
- Skinner, B. F. (1953): *Science and Human Behaviour*. The Macmillan Company: New York
- Thomas, J.W. (2000): *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation: San Rafael CA
- Vygotskij, Lev (1934): *Thought and Language*. The MIT Press: Cambridge. Available online: http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Vygotsky_Thought_and_Language.pdf [Accessed on 30/12/2019]

Internet resources

- What Is Psychodrama Therapy? <https://www.crchealth.com/types-of-therapy/what-is-psychodrama/> [Accessed on 29/12/2019]

Fajt Balázs

Budapest Business School: University of Applied Sciences
Faculty of Finance and Accountancy
Department of Languages for Finance and Accountancy

The production-oriented approach (POA) in Hungary: piloting POA in the Hungarian higher education context

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.26>

The production-oriented approach for English learners in China is a method which aims to improve and facilitate learners' productive skills with receptive skills as mediators. In order to make the method more efficient, a special coursebook entitled "iEnglish 1: viewing, listening, and speaking" was also designed in China. Since the coursebook contains several business-related topics, a unit was chosen that best fits the syllabi of the courses of the students at the Budapest Business School: University of Applied Sciences and this unit was taught through POA. The main aim of this paper is to provide insights into the effectiveness of the method as well as the coursebook in a non-Chinese context. The findings suggest that the transferability of the coursebook from the Chinese context to the Hungarian context requires certain alterations in the coursebook in order to make it more suitable for use.

Keywords: *coursebook analysis, higher education, methodology, piloting a coursebook, production-oriented approach*

Introduction

In order to enhance the quality of foreign language teaching in China, Wen (2016; 2017) proposed her new language teaching method, the production-oriented approach (POA). In the name of this method, the term "production" is used instead of "output" because it does not exclusively focus on the traditional productive skills, such as speaking and writing, but also attempts to incorporate translation and interpreting skills in the teaching and learning processes (Wen, 2016). At the Budapest Business School: University of Applied Sciences, much emphasis is placed on new foreign language teaching methods, therefore besides the portfolio method (Bánhegyi – Fajt – Dósa, 2020), POA was also chosen for piloting. The pilot process, which took place in the spring semester of the academic year 2018/19, was focusing on the question of transferability of teaching methods and coursebooks from one context to another: namely from the Chinese context, for which the coursebook was originally written, to the Hungarian tertiary education context, where the coursebook was piloted. The coursebook "*iEnglish 1*:"

viewing, listening and speaking” was chosen because the recommended target group of the course are learners with at least intermediate proficiency in English.

The aim of the present paper is to briefly introduce the theoretical background of the production-oriented approach and the coursebook specifically written for this method. The second part of the paper is devoted to the discussion of the findings of this pilot project.

The production-oriented approach (POA)

POA has three main components: teaching principles, teaching hypothesis and teacher-mediated teaching process (Wen, 2016; Vettorel, 2018). The first component, teaching principles, is related to the teaching process itself and has three further subcomponents: the *“learning-centered principle”*, the *“learning-using integration principle”* and the *“whole-person education principle”*.

Learning centeredness suggests that every classroom activity should have a purpose and should be designed in a way that guarantees effective learning for students, and the teachers’ role here is limited to facilitation. The *learning-using principle* holds that learning should take place while using the target language. This posits that it is not enough to learn a new linguistic element, learners have to be provided with the opportunity to put the newly acquired forms into practice in activities where the focus is on the productive skills. Such activities include speaking and writing activities, translation and even interpreting activities (Wen, 2016). Finally, the third subcomponent, *whole person education*, proposes that the aim of foreign language teaching is not only to enhance students’ overall English language proficiency, but it also involves the improvement of learners’ critical thinking skills, the strive for autonomous learning and the raise of cultural awareness (Wen, 2016; Ren – Wang, 2018). Here Wen (2016) underlines that this may be achieved by several ways, such as carefully selecting materials that foster intercultural competences and social responsibilities or using controversial topics to make a debate on, or simply using teamwork in class to encourage cooperation amongst learners.

The second main component is the teaching hypothesis, which has to do with teaching and is comprised of three sub-hypotheses (the *output-driven, input-driven, selective learning hypotheses*) (Wen, 2016). The *output-driven hypothesis* puts emphasis on the output in the language learning process and therefore each lesson starts and ends with a productive activity, too. This makes students realize that there are certain linguistic elements they lack and hopefully encourages them to put more effort in learning these linguistic

elements. Also, output tasks, where learners have to produce something (e.g. explain something to someone), are more likely to spark the interest and enthusiasm of students because this way they can use the language in situations resembling real life (Ren – Wang, 2018). The *input-enabling hypothesis* simply holds that all materials, even in the lead-in phase, should be related to the main productive activity thus providing as much input as possible. Learners can achieve better results if the teacher caters for their language level and provides learners with the appropriate linguistic input so that they can solve the output tasks where the focus is on the production of the target language. Finally, the *selective learning hypothesis*, which is closely related to the input-enabling hypothesis, suggests that the input materials should be chosen in a way that meets the need of the output tasks (Deng, 2018), i.e. all materials should contain relevant ideas and linguistic elements that students can use because research has shown that selective learning proves to be more efficient than non-selective learning (Miyawaki, 2012).

The third component is the teaching process itself, which involves the three stages of teaching through POA: *motivating*, *enabling* and *assessing* (Wen, 2016). In the first phase, the motivating phase, the teacher's role is to introduce and describe a communicative scenario which is challenging enough (but not threatening) for students and requires communication. This phase aims to arouse learners' interest in the topic thus preparing them for the next step, the enabling phase. Also in the motivating phase, learners try to resolve a given productive activity and realize their lack of certain required linguistic elements. This aims to motivate them to acquire the missing linguistic forms. In the next phase, the teacher gives an explanation on the linguistic form thus enabling students to understand and use it. At this point, students read and listen to and also use the given linguistic element while the teacher facilitates, monitors and provides assistance if needed. Finally, in the assessing phase, the students and the teacher negotiate the criteria of assessment in advance. After that, students submit their assignment which is assessed and evaluated by the teacher and then by the students themselves, too (Wen, 2016).

In order to provide teachers with suitable course materials, a supplementary coursebook series titled "*iEnglish*" was produced. For this pilot project, and in order to test the effectiveness of both the coursebook and POA itself, the coursebook "*iEnglish 1: viewing, listening and speaking*" was chosen for use and the main aim of this research project was to obtain insights into the effectiveness of the method in a non-Chinese context. The next sections aim to shed light on the methodology used as well as the findings of

this pilot project. The following section introduces the methods used in this study.

Methods

In this pilot project, the coursebook “*iEnglish 1: viewing, listening and speaking*” was piloted in three groups at Budapest Business School: University of Applied Sciences in the spring semester of the academic year 2018/19. Unit 6 (*Business and Business Strategy*) was chosen as the piloted unit of the book because it contains several business-related topics, which easily fit the syllabi of the courses of the Hungarian university where the coursebook was piloted. The findings of this pilot project include the analysis of Unit 6, as well as the course tutor’s own reflections and experience based on his researcher’s journal.

The participants

The pilot project was carried out at a renowned Hungarian university where all students specialize in a certain aspect of economics. The mother tongue of the participants, all of whom are either first or second year students enrolled in the above university, was Hungarian. The number of students participating in the research was 54 (N=54), with 19 students (n=19) specializing in IT and economics and 35 students (n=34) specialize in finance and accountancy. From these 35 (n=35) students, 18 (n=18) attend one group and 17 (n=17) attend another group. Altogether, these three groups of students were recruited for the study. In the group specializing in IT and economics (henceforth *Group A*), 17 participants are male, and only 2 participants are female. In the second group (henceforth *Group B*), from the 18 students (n=18), 2 (n=2) are male and 16 (n=16) are female. Finally, the last group (henceforth *Group C*) consists of 6 (n=6) male and 11 (n=11) female participants.

The description of the different groups

Group A (n=19) is a heterogeneous group, with different levels of English knowledge. More than half of the students have a relatively good command of English, whereas some of the students speak really poor English and encounter difficulties when it comes to expressing themselves freely. Therefore, during group and pair works, the groups and pairs had to be manipulated so that students with a lower level of English would be paired up with students with a higher level of English and this could facilitate group dynamics. Their level of English is between B1 and C1. All these students are

second year majors who study all their courses in Hungarian except for this English as a Foreign Language (henceforth EFL) course.

Table 1. The characteristics of each group

	group A	group B	group C
number of students	n=19	n=18	n=17
specialization	IT, finance	finance and accountancy	finance and accountancy
homogeneity, heterogeneity	heterogeneous	relatively homogeneous	relatively homogeneous
level of English	B1-C1	B1+	B1

Group B (n=18) and Group C (n=17) specialize in finance and accountancy and the group dynamics of these two groups are really similar. They are difficult to motivate and even though the group is relatively homogeneous, in group B there are two students whose command of English is poorer than that of the rest of the group. In group C, there are also two students who have difficulties expressing themselves. Similarly to group A, pairs and groups were also manipulated in order to facilitate group dynamics.

The method of coursebook analysis

In this section, I briefly introduce the method I used when analysing “*iEnglish 1: viewing, listening and speaking*”. For the assessment of the book activities, I have used Tanner’s and Green’s (1998) typology, who identified four types of actions (change, remove, replace, add) that a teacher may take when using a coursebook. These four actions are summarized in Table 2 (Tanner – Green, 1998:122).

Table 2. Four actions when analysing a coursebook

Change Make small changes to the existing material in the coursebook.	Remove Remove a coursebook activity from the lesson.
Add Add an extra activity in an area not covered sufficiently in the book.	Replace Replace one activity with another related one which is more suitable.

The first action, *change*, refers to all the necessary or optional changes that course tutors or teachers consider important. They might alter a certain activity in order to be able to customize the material and cater for the needs

of their learners. The second action, *remove*, is closely related to the first one. When minor changes and alterations are not enough, it might be useful to skip or remove a certain activity because the focus might shift too much towards something less important in a particular lesson. As opposed to removing, we might also *add* certain activities that are missing from the coursebook or might not be paid sufficient attention to. This third action is relatively common since no coursebook is perfect and they have to be completed with extra tasks and activities every now and then. Finally, the last action is called *replacing*, when an activity is completely replaced with a similar one.

It is crucial to underline that, as previously mentioned, no coursebook is perfect and minor or even major alterations might be sufficient to be made by course tutors. Nevertheless, this does not mean that the coursebook does not meet the expectations of the course tutor, it simply suggests that coursebooks should be tailor-made and the needs of a given group of learners should be taken into consideration, and covered to the utmost extent. In other words, courses should be learner-centered, and not book-centered.

The researcher's journal

Besides the coursebook analysis, a researcher's journal was also kept during the course of the research. Based on Silverman (2005), *observation notes* were taken about my own experience about the lessons, and *personal notes* containing feeling statements were also taken. These personal notes were supplemented by other subjective comments of mine, too.

Results and discussion

The unit may be divided into several sections. It begins with a short warm-up activity, where students have to brainstorm on different companies and collect information about them. The second section focuses on listening and speaking and touches upon topics such as developing a business strategy and certain supermarket tricks. The third section is a viewing and speaking section in which learners are provided with information concerning the pricing strategy of a company. Finally, in the last section, students are required to cooperate and work in groups and their task is to write up a proposal about their own business and at the end, they have to share their ideas with the other groups.

Section 1: Warm-up

As previously mentioned, students work in groups and after a brainstorming session, they name certain companies and try to collect as much information

about them as possible. The time limit was set to 10 minutes, and students were assigned to groups.

In group A, possibly because they specialize in IT and finance, most of the students listed companies related to the IT industry (e.g. Apple). They managed to come up with ideas relatively quickly – within a few minutes – and they did not even use all of the allocated time. In groups B and C, however, students were reluctant to start working so constant monitoring was required in order to make them focus on the task. In group B, with a little help from the course tutor, students found companies and described them in a more or less detailed fashion. Group C failed to do this task and certain examples had to be provided to them and even then, they had difficulties finding information about the companies.

Section 2: Listening and speaking

After the introduction, Section 2 begins with the presentation of possible new vocabulary items. However, only the Chinese equivalents of these items were given, therefore the task had to be modified in order to fit the Hungarian context. A separate worksheet was created to introduce these vocabulary items to students. The original list of words was simply used and the Hungarian equivalents were provided for them on a separate sheet of paper. This proved to be extremely useful since all groups had plenty of unknown words from the list. After pre-teaching these vocabulary items, the next step was to listen to the first text and to answer the corresponding five questions. The questions did not seem to be specific enough since students had difficulties answering them, furthermore the length of the first listening text was 4.5 minutes. Either the length of the text should be reduced or the number of questions should be extended and simpler, more specific questions could be added. The second task was to listen to the text again, and complete a summary of the text. This kind of task is extremely beneficial for students because it enables them to read the text while listening to it, and therefore helps them understand what might have been difficult to comprehend for the first time. Also, it helps the course tutor to highlight the most important vocabulary items from the text and anticipate upcoming student questions at once.

The second listening was about the importance of developing a company strategy. Students had to complete an outline based on what they hear when listening to the text. Then in a “true or false” type of exercise, after listening to the text for the second time, learners had to decide whether the five statements given were true or false. This caused no difficulties for any of the groups. The last task in this section was another listening task about

supermarket tricks and how supermarkets are designed in order to make customers purchase more. Similarly to the previous tasks, students here also had to complete gaps while listening to the text.

Neither group had any problems with the above tasks, however, sometimes the recording had to be played more than once and sometimes even paused to give students time to write down their answers or to underline the important sections. Moreover, even though these three tasks were supplemented with discussion questions, only group A was talkative enough to make these sessions meaningful. Groups B and C were reluctant to give answers unless individual students were picked upon and requested to talk.

Section 3: Viewing and speaking

The third section consists of two subsections, both of which begin with a list of English vocabulary items with their Chinese equivalents. Similarly to the previous section, a separate worksheet was created with the Hungarian equivalents to help students understand the words and expressions.

In the first task, students watch a video and in the meantime, they complete a text with what they hear. This task was easy for every group because they only had to pay attention to certain vocabulary items. After that, in the second task, there were questions students had to answer. These questions, as opposed to the questions of the previous task, were more specific, therefore easier for students to answer. The speaking activity was deliberately left out in groups B and C because previous experience had shown that in group A, even though students were asked to work in small groups, they did not seem to have any ideas and refused to have meaningful conversations with each other, therefore students were picked upon at random and their opinions were asked. In the second task, students had to watch another video. There were six questions with multiple choice answers in which students were required to find the right answer. The solutions of the students in this task were almost error-free in the three groups but the second part of it, where gaps had to be completed, caused certain difficulties. Sometimes students indicated that they could not hear the word or could not spell them correctly. As far as the speaking activity is concerned, it was completely left out because of the lack of students' interactivity.

Section 4: Project

The last section was a project within the framework of which students had to make a business proposal. Before this proposal, which was to be presented in front of the whole group, students were required to review and evaluate their

experiences and resources first: they had to carry out market research, etc. This activity was deliberately left out because all these students had already done this both in Hungarian and in English in their very first semester at university.

Conclusion

“*iEnglish*” is indeed a really modern coursebook that aims to exploit the technological opportunities (e.g. videos). However, it is a bit repetitive when it comes to the types of tasks it presents, and even though each section contains a speaking activity, there is no real need for students to communicate with each other, i.e. there was no information gap. Students, therefore, often refused to answer the listed questions and frequently replied with “I don’t know”. These types of activities could be redesigned in order to encourage and motivate learners to speak and express their views on a certain topic. All in all, the topics of the book are interesting and up-to-date. However, the design of the activities lacks variety which sometimes makes the lesson dull, therefore certain sections could be revisited.

References

- Bánhegyi, M. – Fajt, B. – Dósa, I. (2020). Szaknyelvi portfólió újratöltve: egy hallgatói attitűdfelmérés tapasztalatai. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) (2020): *Porta Lingua 2020*. SZOKOE: Budapest. [jelen kötetben]
- Deng, T. (2018). The production-oriented approach to teaching English majors’ oral English in higher vocational colleges. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*. 180. 31-34. DOI: <https://doi.org/10.2991/essd-18.2018.9>
- Miyawaki, K. (2012). Selective learning enabled by intention to learn in sequence learning. *Psychological Research*. 76. 84-96. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00426-011-0325-8>
- Ren, J. – Wang, N. (2018). Production-oriented approach and its implications for the cultivation of critical thinking skills in college English instruction in mainland China. *English language teaching*. 11/5. 33-38. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v11n5p33>
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research* (2nd Edition). London: Sage
- Tanner, R. – Green, C. (1998). *Tasks for Teacher Education*. Pearson Education Limited, Harlow
- Vetorel, P. (2018). Engaging with the language – the POA approach. *Chinese Journal of Applied linguistics*. 41/2. 253-255. DOI: <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0019>
- Wen, Q. F. (2016). The production-oriented approach to teaching university students English in China. *Language Teaching*. 51/4. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026144481600001X>
- Wen, Q. F. (2017). The Production-oriented approach: A Pedagogical innovation in university English teaching in China. In: Wong, L. – Hyland, K. (eds.) (2017): *Faces of English: students, Teachers, and Pedagogy*. London & New York: Routledge

Farkas János

Debreceni Egyetem
Gazdaságtudományi Kar
Gazdasági és Szaknyelvi Kommunikációs Intézet

Gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók szaknyelvtanulási motivációjának statisztikai vizsgálata

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.27>

A magyar gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatókkal végzett empirikus kutatásomban a hallgatók gazdasági szaknyelvtanulási motivációját vizsgáltam. Ezzel együtt a társadalmi háttérváltozókra is rákérdeztem. Leíró statisztikai számításokat végeztem, majd a legfontosabb és a legkevésbé preferált szaknyelvtanulási motivációs szempontok közötti különbséget párosított mintás t- próbával elemeztem. Két független mintás t-próba statisztikával vizsgáltam a hallgatói motivációval kapcsolatos állítások és a kétértékű szocioökonómiai változók közötti különbségeket. A szaknyelvtanulás megítélését azoknál a háttérváltozóknál, ahol kettőnél több kategória volt, egytényezős varianciaanalízissel és Tukey poszt-hoc teszttel vizsgáltam. Főkomponens elemzéssel különítettem el a motivációval kapcsolatos attitűdöket, majd a főkomponens értékek felhasználásával vizsgáltam a társadalmi háttérváltozók bevonásával a szaknyelvi motivációt és ehhez két független mintás t-próbát alkalmaztam. A kapott eredmények azt tükrözik, hogy a különböző szociodemográfiai háttérrel rendelkező hallgatók szaknyelvtanulási motivációi eltérnek, a szaknyelvtanulási folyamatra a különböző társadalmi háttérváltozók hatással vannak, és más és más szignifikáns eredményeket szülnék a főkomponens-elemzés során felállított szaknyelvtanulási motiváció modellem alapján.

Kulcsszavak: felsőoktatás, főkomponens elemzés, kvantitatív kutatás, leíró és többváltozós statisztikai elemzés, szaknyelvtanulási motiváció

Bevezetés

A globalizáció korszakában az idegen nyelvek elsajátításának egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak. Az utóbbi száz évben a kutatók nagyszámú kutatást végeztek az idegennyelv-tanulás folyamatát befolyásoló okokkal és tényezőkkel kapcsolatban. Ezek a tanulmányok kimutatták, hogy a nyelvtanuló motivációja valójában az élet, a társadalmi-kulturális háttér, a kognitív fejlődés, a hozzáállás és az alkalmasság mellett az egyik legfontosabb tényező (Dörnyei 1994). A probléma, amint azt Dörnyei (1996) állítja, nem az elméletek hiánya a motiváció magyarázatára, hanem az elméletek és modellek nagy mennyisége.

Jelen tanulmányom szintén a motivációval kapcsolatban született, kiegészítve az eddig ismert számos motivációs modellt egy sajátos hallgatói csoport, a gazdasági képzésben tanuló hallgatók szaknyelvtanulási

motivációját vizsgálva, és így nem az általános vagy hétköznapi értelemben vett motivációról lesz szó, hanem a nyelvtanulási motiváció egy szűkebb halmazát, a gazdasági szaknyelvtanulási motivációt veszem vizsgálat alá. De először tekintsük át röviden, mit is értünk motiváció alatt. A „motiváció” szó a „movere” latin-igéből származik, és általában az emberi vágyak, szükségletek és cselekvések okát magyarázza. Ryan és Deci (2000) szerint motiválni azt jelenti, hogy haladni szeretnénk előre, vagy valamilyen mozgásban vagyunk valami megtételéhez.

A motiváció nyelvtanulásban elfoglalt megkérdőjelezhetetlen helyzetének ellenére valójában nincs egyetértés a motiváció pontos meghatározását tekintve (Oxford – Shearin, 1994). Dörnyei (1998:117) megjegyzi: *„bár a motiváció egy olyan kifejezés, amelyet gyakran használnak mind az oktatási, mind a kutatási szövegek környezetben, meglehetősen meglepő, hogy a szakirodalomban mennyire kicsi az egyetértés a fogalom pontos jelentésének a meghatározásában”* (szerző saját ford.).

(Szak)nyelvi motivációs modellek

Kétségtelen, hogy az egyetemi hallgatók különböző embercsoportokból, társadalmi csoportokból tevődnek össze, és így különbségek vannak a nemeket, a felvett kurzusokat és a tanult tantárgyakat tekintve. Ezek a kapcsolódási pontok minden bizonnyal befolyásolják a diákok percepcióját az idegen nyelv tanulása során, mivel minden diák különböző módon gondolkodik. Például, az angol irodalom szakos hallgatók egyáltalán nem hasonlítanak a gazdasági szaknyelvet tanulókhoz, legalábbis az angol nyelvtanulás motivációjában (Redfield – Figoni – Levin, 2009).

A szociálpszichológusok voltak az elsők, akik komoly kutatást indítottak a nyelvtanulás motivációjával kapcsolatban, mivel tudatában voltak az idegennyelv-tanulás társadalmi és kulturális hatásainak (Dörnyei, 2003). Ez az érdeklődés számos olyan modell megjelenéséhez vezetett, amely a nyelvtanulás affektív aspektusát emelte ki, köztük Krashen (1981) monitor modellje és Schumann (1986) akkulturációs modellje. Azonban a nyelvtanulási motiváció legbefolyásosabb modellje a hatvanas évek elején a két szociálpszichológiai teoretikus, Robert Gardner és Wallace Lambert által kifejlesztett szociokulturális modell volt. Gardner (1985) a motivációt *„a nyelvtanulás céljának elérésére irányuló törekvés, valamint a nyelvtanulás iránti kedvező attitűdök”* kombinációjaként határozta meg.

Az idegen nyelvet tanulók motivációjának mérésére Gardner kifejlesztette az ún. attitűd/motivációs tesztet (AMTB), amely egy többkomponensű motivációt vizsgáló teszt. Liuoliené és Metiüniéné (2006) szerint az idegennyelv tanulási motiváció gardneri definíciója alatt azt értjük,

hogy az egyén milyen mértékben munkálkodik, vagy törekszik arra, hogy megtanulja a nyelvet, mivel jelen van egy vágy annak elsajátítására, és elégedettségérzetet nyújt a nyelvtanulási tevékenység során az egyén számára.

Az idegen nyelvek tanulási motivációját általában négy típusra bonthatjuk: 1. belső, 2. külső, 3. instrumentális és 4. integratív motivációra (Gardner – Lambert, 1959; Ryan – Deci, 2000). Engem jelen tanulmányban leginkább a külső motiváció fogalma érdekel, ugyanis a fentebb említett négyféle motivációs típusból csak a külső tanulási motivációt tudtam beépíteni a szaknyelvtanulási motivációs modellembe, de a számokat tekintve én is négy különböző motivációtípust tudtam létrehozni. A már említett klasszikus, négy idegennyelv-tanulási motivációs típusból a külső motivációt vettem át, a többi három, későbbiekben bemutatott szaknyelvtanulási motivációs típus megalkotása a végzett empirikus kutatás eredményein alapszik.

A Magyarországon gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatókkal végzett empirikus kutatás módszere, résztvevői és menete

A szaknyelvi órákon a gazdasági szaknyelvet oktató tanárok néhány magyar felsőoktatási intézményben gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatókat arra kértek, hogy töltsenek ki egy 10 oldalas anonim kérdőívet, melynek kitöltése 15-20 percet vett igénybe. A kérdőív hét részből állt: 1. Idegennyelv-használatra vonatkozó kérdések, 2. Szaknyelvtanulási motivációra vonatkozó kérdések, 3. Szaknyelvoktatás elégedettségével kapcsolatos kérdések, 4. Szaknyelvoktatás tartalmi vonatkozásai, 5. A szaknyelvi órák interkulturális tartalma, 6. A szaknyelvtudás karriert befolyásoló tényezői, 7. Társadalmi jellemzők.

Jelen tanulmányban a kérdőív második része, a szaknyelvtanulási motiváció kerül elemzésre. Az adatfelvétel online, önkitöltős, önkéntes kérdőív segítségével történt 2018 márciusa és 2019 novembere között, a következő 6 magyar felsőoktatási intézmény BSc/MSc-s hallgatói körében: Budapesti Gazdasági Egyetem, Debreceni Egyetem, Miskolci Egyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Pécsi Tudományegyetem.

Az online kérdőívet a kiválasztott felsőoktatási intézmények hallgatói az EvaSys Online Felméréskészítő és Kiértékelő Rendszerén keresztül érhatték el. Az intézményeket próbáltam úgy kiválasztani, hogy viszonylag jól reprezentálják a vizsgált hallgatói csoportot. Az intézmények kiválasztásánál fontos volt olyan felsőoktatási intézményt kiválasztani, ahol van gazdasági képzés és folyik szaknyelvoktatás nappali és esti tagozaton. A

beérkező kérdőívekből az adatbázis tisztítása után összesen 449 válaszadó kérdőíve került be a statisztikai elemzésekbe. A kutatás hitelességét úgy biztosították a tanárok, hogy csak azok a hallgatók tölthették ki a kérdőívet (kaptak online elérhetőséget a szaknyelvi tanároktól), akik a fent említett időszakban gazdasági/üzleti szaknyelvi kurzust hallgattak a konkrét felsőoktatási intézményekben. A minta részben reprezentatív, ugyanis a kérdőívek csak hat magyarországi felsőoktatási intézményben kerültek kitöltésre. A kitöltésre felkért hallgatói csoportok kiválasztása véletlenszerűen történt, biztosítva a kérdőívek kitöltésének fent említett alapvető feltételét. A kérdőívek kitöltésére felkért hallgatók a különböző gazdasági/üzleti tudományterületeket jól lefedik, ezt bizonyítja, hogy minden gazdasági/üzleti tudományterületen voltak hallgatók, akik a kérdőívet kitöltötték. A gazdálkodástudományi/üzleti területen tanulmányokat folytató hallgatók részsokasága gazdasági/üzleti tudományterület szerinti bontásban: 1. gazdálkodás-menedzsment, 2. pénzügy-számvitel, 3. bank és pénzügyek, 4. turizmus-vendéglátás, 5. nemzetközi kapcsolatok, 6. gazdasági informatika, 7. kereskedelem.

A vizsgálati mintába bevont hallgatók neme; szülők iskolai végzettsége; a családban gazdasági végzettséggel rendelkező, illetve idegen nyelvet beszélő szülők szám szerinti eloszlása

Mintánkban a nemek aránya egyenetlen eloszlású, a női hallgatók száma (302 fő) kétszerese a férfi hallgatók számának (147), és ez valószínűleg azért van így, mert a gazdaságtudományi terület elnőiesedett, és a vizsgált országokban a nők gazdasági életben történő szerepvállalása egyre erősödik.

A vizsgált hallgatók édesanyjainak legmagasabb iskolai végzettsége felsőfokú végzettség (204 fő), ezt követi az érettségivel (184 fő), majd az érettségivel nem rendelkező (61 fő) édesanyák száma. Az édesapák esetében az érettségivel rendelkezők száma (174 fő) meghaladja az érettségivel nem rendelkező (108 fő), illetve felsőfokú végzettséggel rendelkező (167 fő) édesapák számát.

A kérdőívben szintén megkérdeztem, hogy van-e a hallgatók családjában gazdasági végzettséggel rendelkező személy, és a számadatokból kiderül, hogy a mintában „*a van gazdasági végzettséggel rendelkező személy a családban*”, meghaladja a „*nincs gazdasági végzettséggel rendelkező személy a családban*” számát (igen: 226 fő, nem: 223 fő).

Az anyanyelvükön kívül más idegen nyelvet beszélő szülők adatainál az idegen nyelvet beszélő édesanyák és édesapák száma kisebb, mint azoknak a száma, akik nem beszélnek idegen nyelvet (édesanyák – igen: 218, nem: 231; édesapák – igen: 192, nem: 257).

A kutatás hipotézisének ismertetése

Kutatásunkban az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: A különböző szociodemográfiai háttérrel rendelkező hallgatók szaknyelvtanulási motivációi eltérnek.

H2: A vizsgálatba bevont, a szaknyelvtanulási folyamatot befolyásolható társadalmi háttérváltozók (a megkérdezett neme, a hallgató lakhelye, a szülők legmagasabb iskolai végzettsége, a tanulmányok melletti munkavégzés, a családban gazdasági/üzleti végzettséggel rendelkező személy befolyása, a szülők anyanyelvükön kívüli idegennyelv-tudása, anyagi helyzet) eltérő szignifikáns eredményeket mutatnak a főkomponens-elemzés során kapott szaknyelvtanulási motivációmodell-típusok vetületében.

A kutatás eredményei

A kérdőívben szereplő kérdések (lásd 2. melléklet) egyik csoportja 28 kérdésben érdeklődik a hallgatók motivációs attitűdjeivel kapcsolatban. Először leíró statisztikai számításokat végeztem, majd a legnagyobb és legkisebb átlag közötti különbséget egymintás t-próbával elemeztem. A szaknyelvtanulás megítélését egytényezős varianciaanalízissel és Tukey poszt-hoc teszttel vizsgáltam a különböző változók bevonásával. Két független mintás t-próba statisztikával vizsgáltam a hallgatói motivációval kapcsolatos állítások és a különböző társadalmi háttérváltozók (nemek, lakóhely, édesanya iskolai végzettsége, édesapa iskolai végzettsége, család anyagi helyzete, stb.) közötti összefüggéseket. A továbbiakban főkomponens elemzéssel különítettem el a motivációval kapcsolatos attitűdöket, majd a főkomponens értékek felhasználásával vizsgáltam a szocioökonómiai változók közötti eltérő szaknyelvtanulási motivációt, és ehhez két független mintás t-próbát alkalmaztam.

A kapott leíró statisztikai táblázat (melyet a tanulmány szűk keretei miatt itt nem tüntetek fel), a szaknyelvtanulási motivációval kapcsolatos változók átlagát és szórását ábrázolja, és látható, hogy melyik hazánkban a legkevésbé és leginkább motiváló tényező. Jelen esetben az „*azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba*” kérdésre adott válaszok átlaga (2,09) volt a legalacsonyabb, ami azt jelenti, hogy ez a legkevésbé motiváló tényező a hallgatók számára a szaknyelvtanulásuk során. Ugyanakkor, az „*azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben*” kérdésre adott válaszok átlaga (4,29) volt a legmagasabb, melyből arra következtethetünk, hogy a hallgatók nagyon

fontosnak tartják a szaknyelvtanulást, látják a jövőbeli hasznát, tehát, fontos szerepe és helye van a szaknyelvtanulásnak a felsőfokú tanulmányaikban.

A fenti megállapítás kiterjesztése során megvizsgáltam, hogy a két átlag között kimutatható-e statisztikai különbség. Ehhez párosított mintás t-próbát alkalmaztam. A párosított mintás t-próba eredménye: t érték: 32,11 df: 448 Sig. <0,001. Az eredmények értékelése alapján megállapítható, hogy szignifikáns különbség van a két kérdésre adott válaszok átlagai között.

A következő lépésben számos szocioökonómiai háttérváltozó és a hallgatói szaknyelvtanulási motivációval kapcsolatos változók átlagai közötti összefüggést vizsgáltam. A vizsgálatba bevont társadalmi háttérváltozók: a hallgató neme, a hallgató lakhelye, az édesanya iskolai végzettsége, az édesapa iskolai végzettsége, beszél-e az édesanyja/nevelőanyja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet, beszél-e az édesapja/nevelőapja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet, járt-e külföldön iskolába.

Elsőként a változók nemek szerinti vizsgálatát végeztem el. Ehhez a vizsgálathoz független mintás t-próbát alkalmaztam, és a 28 változóból 7 esetben tudtam kimutatni szignifikáns különbségeket. Az „*azért tanulok szaknyelvet, mert majd a szakmámhoz szükséges lesz*” változót a nők sokkal fontosabbnak értékelték, mint a férfiak (F=0,144; P=0,705; t=4,029 Szf=477; P=0,000). Az „*azért tanulok szaknyelvet, mert nyelvvizsgát szeretnék tenni*” változónál szintén ugyanezt az összefüggést állapítottam meg, ebben az esetben is a nők fontosabbnak tartják a nyelvvizsga megszerzését, mint férfi társaik (F=3,691; P=0,055; t=3,225 Szf=477; P=0,001). Az „*azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele*” változónál hasonlóan az állapítható meg, hogy a női hallgatók ezt a változót szignifikánsan fontosabbnak ítélték meg, mint a férfi hallgatótársaik (F=2,255; P=0,134; t=2,039 Szf=477,4; P=0,042). Ugyanez mondható el az „*azért tanulok szaknyelvet, mert a megszerzett tudással később jobb pozícióra tudok pályázni a munkahelyemen*” változó esetében is (F=0,173; P=0,677; t=2,638; Szf=477; P=0,009). Az „*azért tanulok szaknyelvet, mert szaknyelvtudással jobb és tehetségesebb hallgató leszek*” változót is a nők szignifikánsan fontosabbnak vélték, mint a férfiak (F=1,665; P=0,198; t=1,993; Szf=477; P=0,047). Szintén a női hallgatók tartották fontosabbnak az „*azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni*” (F=0,003; P=0,958; t=2,354; Szf=477; P=0,019), és a „*biztos vagyok benne, hogy a szaknyelvet jól el tudom sajátítani*” változókat (F=4,849; P=0,028; t=-2,839; Szf=477; P=0,005). A nemek és szaknyelvtanulási motiváció közötti kapcsolatból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy számos különbség van a nők és férfiak szaknyelvtanulási motivációja között, és a nők sokkal fontosabbnak tartják a szaknyelvtanulást jó pár, a mintámban mért változó szempontjából.

A hallgatók lakhelye és a szaknyelvtanulási motiváció között is számos szignifikáns különbséget állapítottam meg. Az „*azért tanulok szaknyelvet, mert kötelező*”, „*azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni*” és az „*azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék tovább tanulni*” változók esetében született szignifikáns különbség. Azoknak a hallgatóknak, akiknek a lakhelye a falu, a szaknyelvtanulás kötelező jellegét sokkal fontosabbnak tartották, mint a megyeszékhelyen vagy fővárosban lakók (F:3,769; Szf:2; 446; P=0,024). A második szignifikáns összefüggést mutató változót, az „*azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni*” a megyeszékhelyen, illetve fővárosban lakók tartották lényegesebbnek a falusiakkal szemben (F:3,405; Szf:2; 446; P=0,034). A külföldi továbbtanulásra rákérdező változót szintén a megyeszékhelyen, illetve fővárosban élők tartották fontosabbnak a falun élőkkel szemben (F:3,968; Szf:2; 446; P=0,020). A településtípus és a szaknyelvtanulási motivációval kapcsolatban az állapítható meg, hogy a megyeszékhelyen, illetve fővárosban lakók sokkal mobilisabbak, és jobban el tudják képzelni az életüket, jövőbeli karrierjüket külföldön és ez motiváló erővel hat a szaknyelvtanulásukra.

A következő háttérváltozó, amire rákérdeztünk, az a szülők iskolai végzettsége volt. Kiderült, hogy mind az édesanyák (6 változónál), mind pedig az édesapák (3 változónál) esetében volt szignifikáns összefüggést a szaknyelvtanulási motivációval kapcsolatban. Azok a hallgatók, akiknek az édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik, szignifikánsan fontosabbnak gondolják azt, hogy azért tanulnak szaknyelvet, mert szeretik azt, szemben azokkal a hallgatókkal, akiknek az édesanyjának nincs érettségije (F:3,486; Szf:2,446; P=0,031). Az „*azért tanulok szaknyelvet, mert kreditet adnak érte*” változónál viszont azoknál hallgatóknál volt szignifikáns különbség, akik édesanyjának van érettségije, illetve akiknek nincs. Azok a hallgatók, akiknek az édesanyja érettségivel rendelkezik, fontosabbnak ítélték meg a szaknyelv creditszerzés céljából történő tanulását, mint azok a hallgatók, akiknek az édesanyjának nincs érettségije (F:3,156; Szf:2,446; P=0,044). Az „*azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni*” változót az érettségivel, illetve felsőfokú végzettséggel rendelkező édesanyák gyermekei vélték jelentősebbnek az érettségivel nem rendelkező édesanyák gyermekeihez képest (F:5,079; Szf:2,446; P=0,007). Az „*azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék tovább tanulni*” változónál az figyelhető meg, hogy ezt a változót a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekei fontosabbnak tartják, mint azok, akiknek az édesanyjának van, illetve nincs érettségije (F:9,121; Szf:2,446; P=0,000). Az édesanyák végzettsége és a szaknyelvtanulási motivációs változóink függvényében a szaknyelv iránti érdeklődést tekintve is

szignifikáns különbséget állapítottam meg. Azok a hallgatók, akiknek az édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik, szívesebben tanulja a szaknyelvet azért, mert érdekli, szemben azokkal a hallgatókkal, akik édesanyjának nincs érettségije (F:2,937; Szf:2;446; P=0,054). És ugyanezt mondhatjuk el arról a változóról is, amely arra kérdezett rá, hogy biztosak-e a hallgatók abban, hogy a szaknyelvet jól el tudják sajátítani (F:5,446; Szf:2,446; P=0,005).

Az édesapák végzettsége és a szaknyelvtanulási motiváció közötti összefüggéseket feltárva, az „*azért tanulok szaknyelvet, mert kötelező*” változónál megállapítottam, hogy azok a hallgatók, akiknek az édesapja maximum érettségivel rendelkezik, fontosabbnak tartják a szaknyelvtanulás kötelező jellegét, szemben azokkal a hallgatókkal, akiknek az édesapjának felsőfokú végzettsége van (F:7,071; Szf:2,446; P=0,001). Az „*azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele*” változót azok a hallgatók tartották lényegesebbnek, akiknek az édesapja nem rendelkezik érettségivel, ellentétben azokkal, akik édesapjának felsőfokú végzettsége van (F:3,937; Szf:2,446; P=0,020). Az „*azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék továbbtanulni*” változónál megállapítottam, hogy az a hallgató, akinek az édesapjának felsőfokú végzettsége van, szívesebben tanulja a szaknyelvet azért, mert külföldön képzelet el a jövőbeli karrierjét, és ez motiválja őt a nyelvtanulásban, szemben azzal a hallgatóval, akik édesapjának nincs érettségije (F:4,638; Szf:2,446; P=0,010).

Megvizsgáltam azt is, hogy a szülők az anyanyelvükön kívül beszélnek-e idegen nyelvet, és mindkét szülő esetében szignifikáns eredményeket kaptam. Azok a hallgatók, akiknek az édesanyja nem beszél idegen nyelvet, a szaknyelvtanulás kötelező jellegét szignifikánsan fontosabbnak ítélték meg, mint azok a hallgatók, akiknek az édesanyja beszél idegen nyelvet (F=1,271; P=0,260; t=-3,580; Szf=477; P=0,000). Azoknál a hallgatóknál, akiknek az édesanyja az anyanyelvén kívül beszél idegen nyelvet, azt állapítottam meg, hogy a nyelvek szeretete számukra sokkal fontosabb, mint azoknak a hallgatóknak, akiknek az édesanyja nem beszél idegen nyelveket (F=8,602; P=0,004; t=2,882; Szf=443,820; P=0,004).

Az „*azért tanulok szaknyelvet, mert nyelvvizsgát szeretnék tenni*” változó esetében azt állapítottam meg, hogy ha a hallgató édesanyja nem beszél idegen nyelvet, akkor ő jobban motivált a nyelvvizsga megszerzésében, mint az a hallgató, akinek az édesanyja anyanyelvén kívül beszél más idegen nyelvet (F=0,969; P=0,326; t=-2,457; Szf=447; P=0,014). Valószínű, hogy ezeknek a hallgatóknak a nyelvvizsga megszerzése nem kérdés, biztosak a nyelvvizsga sikeres letételében és más sokkal jobban motiválja őket, mint maga a nyelvvizsga.

Ugyanez látható a diploma megszerzésének esetében, ahol szintén azok a hallgatók motiváltak jobban, akiknek az édesanyja nem beszél idegen nyelvet ($F=8,949$; $P=0,003$; $t=-3,195$; $Szf=415,485$; $P=0,02$). A következő változónál megállapítottam, hogy ha a hallgató édesanyja beszél idegen nyelvet, akkor a hallgató jobban motiválnak érzi magát, hogy szaknyelvet tanuljon, majd külföldön tanuljon tovább ($F=0,109$; $P=0,742$; $t=2,947$; $Szf=447$; $P=0,003$). Ugyanez mondható el az „*azért tanulok szaknyelvet mert érdekel*” ($F=4,783$; $P=0,029$; $t=1,901$; $Szf=445,152$; $P=0,058$) és a „*biztos vagyok benne, hogy a szaknyelvet jól el tudom sajátítani*” ($F=2,193$; $P=0,139$; $t=2,094$; $Szf=447$; $P=0,037$) változókról is, melyeket azok a hallgatók értékelték fontosabbnak, akiknek az édesanyja beszél idegen nyelvet.

Az édesapák esetében is számos változónál mutattam ki szignifikáns összefüggést. Azok a hallgatók, akiknek az édesapja nem beszél idegen nyelvet, az „*azért tanulok szaknyelvet, mert kötelező*” változót szignifikánsan fontosabbnak tartották, mint azok a hallgatók, akiknek az édesapja beszél idegen nyelvet ($F=0,449$; $P=0,503$; $t=-2,648$; $Szf=447$; $P=0,008$). Azok a hallgatók, akiknek az édesapja beszél idegen nyelvet, a nyelv szeretetét fontosabbnak ítélték meg, mint azok a hallgatók, akiknek az édesapja nem beszél idegen nyelvet ($F=2,770$; $P=0,97$; $t=2,095$; $Szf=447$; $P=0,037$). Az „*azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele*” változót azok a hallgatók, akiknek az édesapja nem beszél idegen nyelvet, lényegesebbnek tartották, mint azok a hallgatók, akiknek az édesapja beszél idegen nyelvet ($F=6,821$; $P=0,009$; $t=-2,395$; $Szf=365,747$; $P=0,017$).

Ha az édesapa beszél idegen nyelvet, akkor a hallgató a „*külföldön szeretnék továbbtanulni*” ($F=0,159$; $P=0,690$; $t=2,922$; $Szf=447$; $P=0,004$) változót fontosabbnak tartotta, csakúgy, mint az „*azért tanulok szaknyelvet, mert érdekel*” ($F=8,640$; $P=0,003$; $t=2,892$; $Szf=440,558$; $P=0,004$) és „*a szaknyelvi órákon szerzett ismeretek hozzájárulnak a többi szakmai tárgy könnyebb megértéséhez*” változókat ($F=2,259$; $P=0,134$; $t=2,345$; $Szf=447$; $P=0,019$). Ugyanez mondható el a „*fontos számomra, hogy a többiekhez képest jobban teljesítsek a szaknyelvi órákon*” változóról ($F=0,271$; $P=0,603$; $t=2,385$; $Szf=447$; $P=0,017$). A „*remélem, hogy magas szinten sikerül elsajátítanom a szaknyelvet*” változót is azok a hallgatók értékelték fontosabbnak, akiknek az édesapja beszél idegen nyelvet ($F=4,103$; $P=0,043$; $t=2,372$; $Szf=440,915$; $P=0,018$).

A „*járt-e Ön külföldön iskolába*” kérdésnél egy esetben tudtam kimutatni szignifikáns összefüggést az „*azért tanulok szaknyelvet, mert nyelvvizsgát szeretnék tenni*” változónál. Azok a hallgatók, akik már jártak külföldön iskolába, fontosabbnak ítélték meg a szaknyelvtanulási motiváció nyelvvizsga letételének szerepét, mint azok a hallgatók, akik nem jártak külföldön iskolába ($F=6,761$; $P=0,01$; $t=-1,970$; $Szf=34,082$; $P=0,057$).

Valószínűleg ez azért van így, mert az idegen kultúrának, az idegennyelvi környezetnek pozitív hatása van a nyelvtanulás szempontjából és a hallgatókat a szaknyelvi vizsga megszerzésére inspirálja.

Összességében azt kell látnunk, hogy a különböző (vizsgálatba bevont) társadalmi háttérváltozóknak, a család kulturális tőkéjének, a külföldi tapasztalatoknak stb. nagy szerepe van, és befolyásolja a hallgatók szaknyelvtanulási motivációját.

A szaknyelvtanulási motiváció vizsgálata főkomponens-elemzéssel

Az eredeti kérdőív 28 kérdést tartalmazott a hallgatói szaknyelvi motivációt tekintve, de az első lépésekben kapott főkomponens-modellekben voltak olyan változók, amelyek hasonló súllyal szerepeltek a kialakított főkomponensekben. Ezért ezeket a változókat egyenként kizártam a további elemzésekből, így a végső eredmény tizenhárom változó vizsgálatát tükrözi. Az alábbiakban az általam létrehozott főkomponensek elemzésével kapcsolatos eredményeket mutatom be.

Az extraction menüben a főkomponens módszert választottam. A sajátértékre 1-et állítottam be. Ezzel a beállítással 4 főkomponenst sikerült elkülöníteni 1 feletti sajátértékkel. Az összesített (kumulált) megmagyarázott variancia 70,054% volt. A társadalomtudományi kutatásokban, ahol az információ sokkal kevésbé pontos, 60% a minimálisan elfogadható alsó határ (*total variance explained* táblázat tartalmazza). Ezek alapján a négy főkomponenses változat alkalmas a további szakmai elemzésekre.

A Bartlett-teszt eredményeként a H_0 -t elutasítottam, mivel a szignifikanciaszint kisebb volt 0,05-nél, azaz a Bartlett próba szerint a kiinduló változók alkalmasak a főkomponens-elemzésre, és van közöttük korreláció (Khi-négyzet=2339,041 df=78 Sig. <0.001). A KMO értéke ebben a vizsgálati elemzésben 0,829, vagyis nagyobb, mint 0,8, tehát a változók megfelelőek a főkomponens-análízisre. A KMO and Bartlett's próba eredményei:

1. táblázat. KMO és Bartlett próba eredményei (szerző saját szerk.)

KMO Teszt		,829
Bartlett Teszt	Khi négyzet	2339,04
	szabadságfok	78
	szignifikancia	,000

Összességében tehát, a KMO- értékek és a szignifikáns Bartlett teszt azt igazolják, hogy a változók alkalmasak a főkomponens-elemzésre (1. melléklet).

Az eredmények (1. melléklet) elemzése során megvizsgáltam a változók kommunalitását, amelyek azt mutatják meg, hogy egy változó varianciájának az összes főkomponens mekkora részét magyarázza. Sajtos és Mitev (2007) szerint a végső kommunalitás értékének minimálisan 0,25-öt kell elérnie. A kommunalitás alatt a közös főkomponens-súlyok hatása értendő. A bevezetett főkomponensek az eredeti változó szórásának százalékban megvalósított értékelését mutatják. Minél nagyobb a kommunalitás (maximum 1 lehet), annál jobb a választott főkomponens-modell. Abban az esetben, ha a kommunalitás értéke közel van az 1-hez, a kommunalitás jól magyarázza, és írja le az adott változót, vagyis arra ad választ, hogy a főkomponensek az adott változók varianciájának hány%-át értelmezik. Vizsgálati mintámban a legmagasabb kommunalitással rendelkező változó az „*azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele*”, ahol a főkomponens az adott változó varianciájának 82,3%-át magyarázza.

2. táblázat. A főkomponensek változóinál mért kommunalítások (szerző saját szerk.)

	kezdeti	végső
Azért tanulok szaknyelvet, mert majd a szakmámhoz szükséges lesz.	1	,547
Azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni.	1	,756
Azért tanulok szaknyelvet, mert nyelvvizsgát szeretnék tenni.	1	,662
Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele.	1	,823
Azért tanulok szaknyelvet, hogy kommunikálni tudjak szakmabeli külföldiekkel.	1	,681
Azért tanulok szaknyelvet, mert a megszerzett tudással később jobb pozícióra tudok pályázni a munkahelyemen.	1	,668
Azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék továbbtanulni.	1	,734
Azért tanulok szaknyelvet, hogy külföldi szakmai körökben ismeretségre tegyek szert.	1	,657
Azért tanulok szaknyelvet, mert a szaknyelvtudásom segíthet abban, hogy később jobban éljek.	1	,620
Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba.	1	,704
Fontos számomra, hogy a többiekhez képest jobban teljesítsek a szaknyelvi órákon.	1	,734
Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni.	1	,779
Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben.	1	,742

A következő lépésben számos szocioökonómiai háttérváltozó és a hallgatói szaknyelvtanulási motiváció főkomponensei közötti összefüggését vizsgáltam. A vizsgálatba bevont társadalmi háttérváltozók: a hallgató neme, a hallgató lakhelye, édesanyja iskolai végzettsége, édesapja iskolai végzettsége, beszél-e az édesanyja/nevelőanyja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet, beszél-e az édesapja/nevelőapja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet, járt-e külföldön iskolába, a család anyagi helyzete.

Elsőként a kapott főkomponensek nemek szerinti vizsgálatát végeztem el. Ehhez a vizsgálatához független mintás t-próbát alkalmaztam. A nemek esetében az egyes (szakmai jövő motiváció) és a négyes (külső motiváció) főkomponenseknél állapítottam meg szignifikáns különbséget. A szakmai jövőt a női hallgatók szignifikánsan fontosabbnak értékelték, mint a férfi hallgatók ($F=0,005$; $P=0,946$; $t=2,565$; $Szf=447$; $P=0,011$). A szaknyelv elsajátításának folyamatát tekintve a külső motiváció (jelen esetben a diploma megszerzése és a nyelvvizsga letétele) a női hallgatók életében szintén fontosabb, mint a férfi hallgatók életében ($F=4,788$; $P=0,029$; $t=2,797$; $Szf=255,4$; $P=0,006$).

Megvizsgáltam, hogy a hallgatók szülei beszélnek-e idegen nyelvet anyanyelvükön kívül, és ennek kapcsolatát a szaknyelvtanulási motivációs modellemmel. Azok a hallgatók, akiknek az édesanyja beszél idegen nyelvet, a második főkomponenst, a külföld motivációt fontosabbnak ítélték meg, mint azok a hallgatók, akiknek az édesanyja nem beszél idegen nyelvet ($F=1,419$; $P=0,234$; $t=2,106$; $Szf=447$; $P=0,036$). Ezzel szemben a külső motivációt tekintve azoknál a hallgatóknál, akiknek az édesanya nem beszél idegen nyelvet, fontosabb a külső motiváció, mint azoknál, akiknek beszél az édesanyjuk idegen nyelvet ($F=8,183$; $P=0,004$; $t=-3945$; $Szf=425,937$; $P=0,000$). Az édesapáknál az édesanyákkal megegyező főkomponensek (külföld és külső motiváció) lettek szignifikánsak. Azok a hallgatók, akiknek az édesapja beszél idegen nyelvet, a második főkomponenst, a külföld motivációt fontosabbnak ítélték meg, mint azok a hallgatók, akiknek az édesapja nem beszél idegen nyelvet ($F=1,296$; $P=0,256$; $t=2,109$; $Szf=447$; $P=0,035$). Azoknál a hallgatóknál, ahol az édesapa nem beszél idegen nyelvet, fontosabb a külső motiváció, mint azoknál, akiknek beszél az édesapja idegen nyelvet ($F=4,248$; $P=0,040$; $t=-2,638$; $Szf=384,539$; $P=0,009$).

A következő kétértékű változóban arra kérdeztem rá, hogy jártak-e a hallgatók külföldön iskolába, és megvizsgáltam, hogy van-e szoros összefüggés a külföldön történő iskolába járás és a szaknyelvtanulási motiváció között. Vizsgálatomból arra következtettem, hogy a szaknyelvtanulási motivációját befolyásolja az, hogy valaki tanult-e külföldön vagy nem. Azok a hallgatók, akik jártak külföldön iskolába,

fontosabbnak ítélték meg a külső motivációt, mint azok, akik nem tanultak külföldön ($F=5,628$; $P=0,018$; $t=-2,470$; $Szf=447$; $P=0,014$).

A család anyagi helyzete többértékű változót célszerűbbnek találtam kétértékű változóvá átkódolni, és ezáltal egy főkomponensnél tudtam szignifikáns különbségeket kimutatni. Azok a hallgatók, akiknek a családjában minden megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak, szignifikánsan fontosabbnak ítélték meg a szaknyelvtanulási motiváció szakmai jövőjüket megalapozó erejét, szemben azokkal a hallgatókkal, akiknek a családjában minden megvan, és jelentősebb kiadásokra is telik ($F=5,997$; $P=0,015$; $t=2,876$; $Szf=398,55$; $P=0,004$).

A következő elemzésekben a többértékű változók és a főkomponens-elemzés során kapott szaknyelvtanulási motivációs típusok közötti szignifikáns kapcsolatokat értelmezem, és magyarázom, melynek vizsgálatához egytényezős varianciaanalízist és Tukey poszt-hoc tesztet használtam. A hallgatók lakóhelyét tekintve a külföldi motivációt a megyeszékhelyen/fővárosban lakók szignifikánsan fontosabbnak ($F:2,875$; $Szf:2,446$; $P=0,05$) ítélték meg, mint a faluban élő hallgatók; valószínűleg azért, mert a megyeszékhelyen, illetve fővárosban élők mobilisabbak, könnyebben el tudják képzelni az életüket egy idegen országban, mint a falun élők.

A szülők iskolai végzettségét vizsgálva, mind az édesanyák, mind pedig az édesapák esetében találtam szignifikáns összefüggést a szaknyelvtanulási motivációval kapcsolatban. Azok a hallgatók, akiknek az édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik, szignifikánsan fontosabbnak ítélték meg a külföldi motivációját, szemben azokkal, akiknek az édesanyjának csak érettségije van ($F:4,062$; $Szf:2,446$; $P=0,018$). Az édesapák iskolai végzettsége és a szaknyelvtanulási motiváció főkomponensei között a külső motiváció főkomponenseknél tartam fel szignifikáns összefüggést. Azokat a hallgatókat, akiknek az édesapjának nincs érettségije, jobban motiválják a külső motivációs tényezők, mint pl. a diploma vagy a nyelvvizsga megszerzése, szemben azokkal, akiknek az édesapja felsőfokú végzettséggel rendelkezik ($F:5,308$; $Szf:2,446$; $P=0,005$).

Jelen főkomponens elemzéssel végzett statisztikai vizsgálatom, a létrehozott szaknyelvtanulási motivációs modellem, a szaknyelvtanulási motiváció mélyebb összefüggéseit tárja fel és állapít meg szignifikáns különbségeket a különböző, vizsgálatba bevont változók és főkomponensek között.

Konklúzió

Összefoglalva elmondható, hogy a szaknyelvtanulási motiváció szoros összefüggésben van a szocioökonómiai háttérváltozókkal, és ennek statisztikai vizsgálata fontos és elengedhetetlen a szaknyelvtanulási folyamatokat vizsgáló elemzések során. A főkomponens-elemzést használva a nemek és a szaknyelvtanulási motiváció kapcsolatáról megállapítottam, hogy a nők sokkal inkább szakmai jövőkép-orientáltak, mint a férfiak, és a külső motivációs erők rájuk jobban hatnak, mint férfi hallgatótársaikra. Azonos főkomponenseket (külföld és külső szaknyelvtanulási motiváció) mértem szignifikánsnak azzal kapcsolatban, hogy a szülők beszélnek-e idegen nyelvet az anyanyelvükön kívül. Megállapítottam, hogy ha a szülők beszélnek idegen nyelvet, akkor az a hallgató sokkal mobilisabb, és sokkal inkább el tudja képzelni a jövőjét külföldön az otthonról kapott kulturális családi tőke (esetünkben idegen nyelvtudás) hatására.

A szülők iskolai végzettségénél megállapítottam, hogy ha az édesanyák felsőfokú végzettséggel rendelkeztek, akkor gyerekeiket a külföld jobban motiválja, mint azokat a hallgatókat, akik édesanyjának nincs felsőfokú végzettsége. Az érettségivel nem rendelkező édesapák gyermekeit viszont a diploma és a nyelvvizsga megszerzése motiválja jobban a szaknyelvtanulási folyamat során azokkal a hallgatókkal szemben, akiknek az édesapja felsőfokú végzettséggel rendelkezik.

A család anyagi helyzete is kihat a szaknyelvtanulási motivációra, és azoknak a hallgatóknak az esetében, akiknek a családjában minden megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak, szignifikánsan fontosabb szerepet játszik a szakmai jövő akkor, amikor gazdasági szaknyelvet tanulnak, szemben azokkal a hallgatókkal, akik tehetősebb családból származnak, és nem jelentenek gondot az esetleges nagyobb kiadások számukra.

Szignifikáns értékeket kaptam azzal kapcsolatban, hogy tanult-e a hallgató külföldön vagy nem, és kiderült, hogy azok a hallgatók, akik jártak külföldön iskolába, fontosabbnak ítélték meg a külső motivációt, mint azok, akik nem tanultak külföldön. A hallgatók lakóhelye és a szaknyelvtanulási motiváció függvényében megállapítottam, hogy a megyeszékhelyen/fővárosban lakókat jobban motiválja a külföld a kisvárosban, illetve falun élőkkel szemben.

Következésképpen, mind a H1 és H2 hipotézisem beigazolódott, ugyanis az előzőekben ismertetett statisztikai vizsgálatokkal kapott eredmények azt tükrözik, hogy a különböző szociodemográfiai háttérrel rendelkező hallgatók szaknyelvtanulási motivációi igenis eltérnek, és a szaknyelvtanulási folyamatot befolyásolható társadalmi háttérváltozók más

és más szignifikáns eredményeket szülnek a főkomponens-elemzés során kapott szaknyelvtanulási motiváció modellem vetületében.

Az elvégzett statisztikai vizsgálatok és a kapott eredmények a szaknyelvtanulási motivációt, így még nem vizsgált szempontból közelítik meg és tárnak fel számadatokból, százalékos kimutatásokból nem megállapítható, mélyebb összefüggéseket, melyek hasznosak lehetnek, mind a szaknyelvet oktató tanárok, mind pedig a (szak)nyelvtanulási motivációt kutatók számára.

Hivatkozások

- Deci, E. L. – Ryan, R. M. (2000): The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological inquiry*. 11/4. 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*. 78/3. 273–284. DOI: <https://doi.org/10.2307/330107>
- Dörnyei, Z. (1996): Moving language-learning motivation to a larger platform for theory and practice. *Language learning motivation: Pathways to the new century*. 3. 71–80
- Dörnyei, Z. (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*. 31/3. 117–135. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2003): Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*. 53/1. 3–32. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold: London
- Gardner, R. C. – Lambert, W. E. (1959): Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*. 13/4. 266–272. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Krashen, S. D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. OUP: Oxford
- Liulienė, A. – Metiūnienė, R. (2006): Second Language Learning Motivation. *Santalka. Filologija. Edukologija*. 14/2. 93–98. DOI: <https://doi.org/10.3846/coactivity.2006.24>
- Oxford, R. – Shearin, J. (1994): Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*. 78/1. 12-28. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>
- Redfield, M. R. – Figoni, B. – Levin, D. (2009): University Technology Students Integrative and Instrumental Motivation. *Special Issue of the Faculty of Information Management; Studies Presented to Prof. Yoshiharu Matsumoto on his Retirement*. 59. 149-156
- Ryan, R. M. – Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. 25/1. 54-67. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sajtos, L. – Mitev, A. (2007). *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest
- Schumann, J. H. (1986): Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*. 7/5. 379-392. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254>

Mellékletek

1. melléklet. A főkomponens-elemzés eredményeként kapott szaknyelvtanulási motiváció típusok a modellben (szerző saját szerk.)

	FŐKOMPONENSEK			
	1. Szakmai jövő Motiváció	2. Külföld Motiváció	3. Teljesítmény Motiváció	4. Külső Motiváció
Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben.	,835			
Azért tanulok szaknyelvet, mert a megszerzett tudással később jobb pozícióra tudok pályázni a munkahelyemen.	,785			
Azért tanulok szaknyelvet, hogy kommunikálni tudjak szakmabeli külföldiekkel.	,780			
Azért tanulok szaknyelvet, mert a szaknyelvtudásom segíthet abban, hogy később jobban éljek.	,753			
Azért tanulok szaknyelvet, mert majd a szakmámhoz szükséges lesz.	,699			
Azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék tovább tanulni.		,842		
Azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni.		,830		
Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba.		,829		
Azért tanulok szaknyelvet, hogy külföldi szakmai körökben ismeretségre tegyek szert.		,670		
Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni.			,856	
Fontos számomra, hogy a többiekhez képest jobban			,807	

teljesítsek a szaknyelvi órákon.				
Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele.				,903
Azért tanulok szaknyelvet, mert nyelvvizsgát szeretnék tenni.				,723
Cronbach's Alpha	0,86	0,73	0,70	0,68

Módszer: Főkomponens-elemzés

2. melléklet. A kérdőív szaknyelvtanulási motivációra vonatkozó kérdései (saját szerk.)

II. Szaknyelvtanulási motivációra vonatkozó kérdések:

2.1 Mennyire igazak Önre az alábbi állítások! (Értékelje egy 5-ös skálán, ahol 1-egyáltalán nem igaz, 2-nem igaz, 3-igaz is meg nem is, 4-igaz, 5-teljes mértékben igaz)

	1	2	3	4	5
2.1.1. Azért tanulok szaknyelvet, mert kötelező.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.2. Azért tanulok szaknyelvet, mert szeretem a nyelveket.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.3. Azért tanulok szaknyelvet, mert kreditet adnak érte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. 1.4. Azért tanulok szaknyelvet, mert majd a szakmámhoz szükséges lesz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.5. Azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.6. Azért tanulok szaknyelvet, mert nyelvvizsgát szeretnék tenni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.7. Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.8. Azért tanulok szaknyelvet, hogy kommunikálni tudjak szakmabeli külföldiekkel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.9. Azért tanulok szaknyelvet, mert a megszerzett tudással később jobb pozícióra tudok pályázni a munkahelyemen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.10. Azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék továbbtanulni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.11. Azért tanulok szaknyelvet, hogy külföldi szakmai körökben ismeretségre tegyek szert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.12. Azért tanulok szaknyelvet, mert segít a szakmám jobb megismerésében, szakmai tudásom fejlesztésében.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.13. Azért tanulok szaknyelvet, mert a szaknyelvtudásom segíthet abban, hogy később jobban éljek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.14. Azért tanulok szaknyelvet, mert szaknyelvtudással jobb és tehetségesebb hallgató leszek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.15. Azért tanulok szaknyelvet, mert ezáltal jobban meg tudom ismerni a célnyelvi ország szakmai közösségét és kultúráját.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.16. Azért tanulok szaknyelvet, mert a többi hallgató is tanulja velem együtt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.1.17. Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.18. Azért tanulok szaknyelvet, mert érdekel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.19. A szaknyelvi órákon szerzett ismeretek hozzájárulnak a többi szakmai tárgy könnyebb megértéséhez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.20. Fontos számomra, hogy a többiekhez képest jobban teljesítsek a szaknyelvi órákon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.21. Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.22. Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.23. Biztos vagyok benne, hogy a szaknyelvet jól el tudom sajátítani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.24. A szaknyelvtanulás sikerélményt jelent számomra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.25. A szaknyelvtanulás teher számomra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.26. A szaknyelvtudást nagyra értékeli a társadalom.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.27. Remélem, hogy magas szinten sikerül elsajátítanom a szaknyelvet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1.28. A szaknyelvi ismeretekkel, a szakmával kapcsolatos hírek könnyebben eljutnak hozzám.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kiszely Zoltán

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegen Nyelvi Központ

Államilag elismert szaknyelvi vizsgák a *Porta Lingua*ban

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.28>

Jelen írás azt vizsgálja, hogy az idén 20 éves államilag elismert szaknyelvi vizsgáztatás témaköre hogyan jelenik meg a 2002 óta kiadott Porta Lingua szaknyelvi tanulmányokat tartalmazó sorozat kötetében, azaz a cikk megkísérli felrajzolni a szaknyelvi vizsgák kutatásának ívét és szerepét a magyarországi nyelvvizsgáztatás újkori történetében. Az írásban bemutatjuk azokat a témaköröket, amelyek a kutatókat az évek során leginkább foglalkoztatták, úgymint a szaknyelv és mérésének mibenléte, a Közös Európai Referenciakerethez (KER) történő szintillesztés, az eredményszámítási vizsgálatok, a szükségletelemzés, a vizsgák érvényességének folyamatos fenntartása és a közvetítő készség. A különböző szaknyelvek közül a legtöbb írás a gazdasági, az üzleti és az egészségügyi nyelvvizsgákkal foglalkozott, jelen pillanatban pedig a legkurrensebb téma a tudományos szaknyelv kutatása. Megállapítjuk azt is, hogy a Porta Lingua eddigi 18 éves története során összességében nagyon kevés cikk fókuszált az államilag elismert szaknyelvi vizsgáztatás témakörére, amelynek lehetséges okaira is röviden kitérünk.

Kulcsszavak: államilag elismert szaknyelvi vizsga, nyelvhasználat, Porta Lingua, szakma, történeti áttekintés

Bevezetés

A magyarországi nyelvi méréssel és értékeléssel foglalkozó szakemberek számára jól ismert tény, hogy 2000. január 1-jétől új korszak kezdődött a magyarországi nyelvvizsgáztatás történetében, ugyanis az állami nyelvvizsga szerepét átvették az államilag elismert nyelvvizsgák és ezzel párhuzamosan felszabadult a nyelvvizsgapiac, azaz számos nyelvvizsgaközpont alakult. Jelen pillanatban, amikor az államilag elismert nyelvvizsgáztatás fennállása 20. évfordulóját ünnepli, 26 központ kínál nyelvvizsgákat, amelyek közül 15 szaknyelvi vizsgákat is szervez.

A szaknyelvekkel foglalkozó szakemberek számára köztudott, hogy a szaknyelvi tanulmányokat tartalmazó *Porta Lingua* tanulmánykötet-sorozatot 2002 óta jelenik meg. A sorozat szinte minden kötetében fellelhetőek szaknyelvi vizsgáztatással kapcsolatos cikkek. Mivel mindkét alkalmazott nyelvészeti indíttatású „jelenség”, az újkori nyelvvizsgáztatás és a *Porta Lingua* gyakorlatilag egyidős és még a felnőttkorba is egyszerre lép, ezért

érdemes visszapillantani az elmúlt évekre és megvizsgálni, hogy a szaknyelvi vizsgáztatással kapcsolatban milyen publikációk jelentek meg ebben a kiadványban, azaz milyen tudományos háttérre támaszkodtak az egyes vizsgaközpontok és ez a háttér hogyan változott az elmúlt két évtizedben.

A *Porta Lingua* sorozatban nem ez az első írás, amely a kötetekben megjelent cikkeket rendszerezi valamilyen szempont alapján. Sturcz már 2007-ben arra mutatott rá, hogy a sorozat óriási forrásanyagot jelent az oktatás, a módszertan, és a kutatás számára, Fischer (2016) pedig a 2002 és 2014 között megjelent kötetekben azt vizsgálta, hogy a szaknyelvek kutatásának mely területei voltak hangsúlyosak és kevésbé hangsúlyosak az egyes időszakokban. Ugyanő azt is megjegyzi, hogy a mérés-értékelés témakörben kevés cikk jelent meg és azok is elsősorban a nyelvvizsgáztatásról szólnak. Ez a tény vitathatatlan, de megítélésem szerint a kevés cikk ellenére mégis érdemes megvizsgálni a szaknyelvi akkreditált vizsgáztatás témakörében született tanulmányokat, mert ez alapján kitapinthatóak bizonyos tendenciák a szaknyelvi vizsgákkal kapcsolatos kutatási fókuszok változásairól.

Először a mennyiségi mutatókkal foglalkozunk, azaz megnézzük, hogy hány cikk foglalkozott a témával és ezek milyen részterületeket fedtek le. Ezt követően a témakörök és a kronológia egyszerre történő figyelembevételével vizsgáljuk meg az írásokat. A tanulmányban kizárólag azokat a cikkeket vesszük figyelembe, amelyek fókusza konkrétan az államilag elismert nyelvvizsgáztatásra irányul, tehát azokkal, amelyek csak általánosságban a vizsgákra való felkészítésről szólnak, nem foglalkozunk.

Általános jellemzők

A *Porta Lingua*ban megjelent cikkekről megállapítható, hogy bizonyára a terjedelmi korlátok miatt, nem számolnak be nagyszabású kutatásokról, hanem inkább egy-egy részproblémára koncentrálnak. A 18 kötetben összesen 39 magyar és három angol nyelvű a szaknyelvi államilag elismert nyelvvizsgáztatással foglalkozó cikket találtunk, amelyek a következő főbb témakörökkel foglalkoznak: nyelvi tesztelés általános kérdései, szaknyelvi vizsgák mibenléte, KER illesztés, szükségletelemzés, vizsgafejlesztés, készségek mérése, eredményszámítási módszerek, szaknyelv fajták. Mivel egy cikk egyszerre több témakörhöz is tartozik, például a gazdasági nyelvvizsgák szintillesztése egyszerre kapcsolódik a szaknyelv-fajták és a szintillesztés témájához, ezért nem számoltuk össze, hogy a 42 tanulmány egyenként hova sorolható.

A számszerű közlés azonban értelmet nyer akkor, ha azt vizsgáljuk, hogy az egyes években hány tanulmány foglalkozott a szaknyelvi vizsgáztatással.

1. táblázat. Szaknyelvi tanulmányok száma éves bontásban

Év	Cikkek száma	Év	Cikkek száma
2002	2	2011	1
2003	2	2012	0
2004	5	2013	2
2005	5	2014	2
2006	8	2015	1
2007	2	2016	2
2008	2	2017	1
2009	0	2018	2
2010	2	2019	3

Az 1. táblázatból kiolvasható, hogy a szaknyelvi vizsgák hajnalán sokkal nagyobb érdeklődést mutattak a kutatók a szaknyelvi vizsgák tudományos igényű feldolgozása iránt, mint a későbbiekben, hiszen az első öt évben (2002-2006) 22 cikk, míg a következő 13 év alatt (2007-2019) csupán 20 tanulmány foglalkozott a témával. Ebből arra lehet következtetni, hogy egyre kevésbé játszik fontos szerepet a szaknyelvi vizsgáztatás a szaknyelvi kutatások között.

A nyelvi tesztelésről általában

A következőkben a fent említett főbb témakörök szerint csoportosítva foglaljuk össze az egyes cikkek legfontosabb megállapításait. Az összes megjelent cikkre természetesen nem utalhatunk, mert az meghaladná a tanulmány terjedelmi kereteit.

Érdekes módon a nyelvi tesztelés általános jellemzőiről a második és az eddigi utolsó előtti kötetben találunk egy-egy tanulmányt. A 2003-as kötetben Dévény az idegen nyelvi tesztelés etikai kérdéseit boncolgatja. Abból indul ki, hogy mivel a tesztek szükségszerűen tökéletlenek, a tesztelési szakembereknek óriási a társadalmi felelőssége, hiszen az ezen a mérőeszközön elért eredmény számtalan ember későbbi életét határozhatja meg gyökeresen. Boncolgatja továbbá az elszámoltathatóság és a tesztek visszahatásának etikai vonatkozásait és bemutatja az ILTA Etikai Kódexét is. A másik cikk, amely 15 évvel később, 2018-ban látott napvilágot (Kiszely, 2018) bizonyos szempontból szintén a tesztek visszahatásáról szól, ugyanis a vizsgáztatás és a nyelvoktatás közötti párhuzamokat elemzi, valamint azt vizsgálja, hogy a nyelvvizsgáztatás során felhalmozott tudás és tapasztalat

hogyan hasznosulhat a nyelvoktatás mindennapjaiban. Az előző cikk elsősorban szakirodalomra támaszkodott, míg a második a szerző saját tapasztalatait foglalta össze és azok közül is csak azokat, amelyek pozitívan hatnak a nyelvoktatásra.

A szaknyelvi vizsgákról általában

A szaknyelvi vizsgáztatás mibenléte, illetve létjogosultsága az újkori nyelvvizsgáztatás korai szakaszának kedvelt témája volt a *Porta Lingua* kötetekben. 2002 és 2007 között öt, 2019-ben pedig egy cikk is ezt a témát boncolgatta. A korai érdeklődés logikus, hiszen a 2000 előtti korszak szakmaival bővített nyelvvizsgálója helyett immár szaknyelvnek nevezett vizsgák jelentek meg a piacon, amelyek keresték a helyüket az új rendszerben. Rébék-Nagy (2003) éppen ez utóbbi kérdést járja körül, azaz azt, hogy mi a különbség a korábbi és az új vizsga között. A dolgozat arra a következtetésre jut, hogy a szaknyelvi vizsga sokkal megbízhatóbb képet nyújt a vizsgázók szaknyelvhasználati képességeiről, mint a szakmai anyaggal bővített állami nyelvvizsga, mert a feladatokban jóval nagyobb számban fordulnak elő közvetlenül a szaknyelvhasználatot igénylő kontextusok, míg a szakmaival bővített nyelvvizsgákat közvetett mérési módszerek, például nyelvtani tesztek is jellemezték.

G. Havril (2005, 2006) két tanulmányban is érvel a szaknyelvi vizsgák létjogosultsága mellett. A 2005-ös cikkben a szaknyelvi vizsgák két nagyon lényeges kérdését, az autentikusság és a szaknyelvhasználati vizsgaszituáció témáját járja körül, valamint vizsgálja a szaknyelvi készség mibenlétét is. 2006-ban pedig azt az egyszerűnek látszó kérdést teszi fel, hogy kell-e a szaknyelvet tesztelni. Megítélése szerint igen, mert a szaknyelvi vizsga célja a szaknyelvi kompetencia mérése és értékelése, mely a nyelvtudás mellett magában foglalja a szakmai háttérismeretet is, amelynek mélysége kulcskérdése a szaknyelvi vizsgáztatásnak.

Rébék-Nagy 2005-ös cikke szintén a szakmai háttérismeretek fontosságát hangsúlyozza és ehhez kapcsolódóan a szaknyelvtudás szintjeinek rendszerben történő meghatározásához nyújt segítséget oly módon, hogy Hoffmann (1984) alapján a szaknyelvi kommunikációt az absztrakció foka szerint osztályozza, például megkülönbözteti a tudósok egymás közötti kommunikációját a tudósok asszisztenseikkel folytatott kommunikációjától. A szakmai háttérismeretek fontossága az egészségügyi szaknyelvi vizsgák esetében is górcső alá került (Hegedűs, 2019). A kérdőíves kutatás azt vizsgálta, hogy a háttérismeret vagy a nyelvtudás játszik-e nagyobb szerepet a nyelvvizsga teljesítésében. Következtetése szerint mindkettőnek fontos a szerepe, azonban a nyelvtudás, kismértékben

ugyan, de fontosabb a kettő közül. A háttérismeret sem konstruktum-irreleváns tényezőnek, sem önálló konstruktumnak nem tekinthető, mert a szaknyelvtudás lényege a feltételezett, de önállóan nem mért háttérismeret és a nyelvtudás közötti interakció.

Rébék-Nagy (2002) a vizsgáztatók szempontjából vet fel egy sokakat feszítő kérdést, nevezetesen azt járja körül, hogy egy bölcsészdiplomával rendelkező nyelvtanárt mi jogosít fel arra, hogy más szakmák szakembereinek nyelvi készségeit mérje. Válasza erre a kérdésre az, hogy magát a szakmát csak a művelt laikus szintjén kell ismerni, viszont a szakmai nyelvhasználat konvencióit és a szakemberek nyelvhasználatának tartalmi és formai oldalát professzionálisan. Ezekből következően van „keresnivalója” egy bölcsész vizsgáztatónak a szaknyelvi vizsgán.

A szintillesztésről

A szaknyelvi vizsga mibenlétéről szóló tanulmányok 2008-tól már nem jelentek meg a kötetekben, a fent említett 2019-es Hegedűs cikk inkább kivételnek tekinthető. Helyüket a hazai nyelvvizsgáztatási szakmát a 2000-es évek közepétől legalább öt éven keresztül intenzíven foglalkoztató szintillesztés váltotta fel, mint központi téma. Ez nem csoda, hiszen a NYAT felhívása és a vonatkozó kormányrendelet minden magyarországi vizsgaközpont számára kötelezővé tette nyelvvizsgarendszerének a Közös Európai Referenciakeret (KER) skáláihoz való illesztését. 2004 és 2006 között, azaz három év alatt négy szerző tollából öt cikk is ezzel a kérdéssel foglalkozott. Az írások két csoportra oszthatóak: egyrészt elméletibb jellegűekre, másrészt pedig magyar központok konkrét szintminősítési beszámolóira.

Az előbbiekhöz tartozik Rébék-Nagy (2004) tanulmánya, amelyben két fontos megállapítást tesz. Az egyik, hogy a szaknyelvi vizsgák szintezésénél a szaknyelvhasználat sajátosságai nem hanyagolhatóak el; a másik pedig, hogy a szükségletelemzés szerves módon határozza meg a vizsgák tartalmát és szintjeit. Dávid (2005) a szintek validálásáról szóló elméleti cikkének tanulságai bármilyen típusú nyelvvizsgára alkalmazhatóak. Kalibrált referenciateladatok hiányában tesz javaslatot egy lehetséges szintminősítési módszertanra. Mai szemmel nagyon érdekes azt látni, hogy 2005-ben még volt remény arra, hogy majdan lesznek olyan kalibrált referenciateladatok, amelyek segítségével viszonylag egyértelműen lehet egy nyelvvizsga szintjeit érvényesíteni. Ilyen feladatok sajnos azóta sem készültek.

Benke (2006) az akkor még BGF (Budapesti Gazdasági Főiskola), ma már BGE (Budapesti Gazdasági Egyetem) nyelvvizsgarendszerének

szintillesztési munkáiról számol be. Kitér mind a produktív, mind pedig a receptív készségek illesztésének kérdéseire. A munka során felgyülemlett tapasztalatai szerint probléma lehet a kevésbé gyakran oktatott nyelvek esetén a megfelelő létszámú szintminősítő teamek létrehozása, illetve a kétnyelvű és a szaknyelvi vizsgákhoz kapcsolódó szintleírások hiánya. Megállapítja azonban azt is, hogy a tapasztalatok szerint a meglévő skálák is megfelelően alkalmazhatók a szaknyelvi feladatok és teljesítmények szintmeghatározásához. Kitér továbbá a KER familiarizáció alapvető fontosságára, valamint a belső és a külső validitás kölcsönös összefüggéseire. Szőke (2006) szintén a BGF szintminősítési munkálatairól számol be, nevezetesen a német középfokú nyelvvizsga írásfeladatának és a szóbeli vizsga feladatainak értékelése során tapasztalt nehézségekről. A tanulmány egyik legfontosabb következtetése, Benke (2006) megállapításához csatlakozva, hogy a KER skáláit szakmai nyelvvizsga esetén is lehetséges alkalmazni.

Rébék-Nagy (2006) az ETS (*Educational Testing System*) által Utrechtben rendezett többnapos, sikeres szintminősítési workshop tapasztalatairól számol be, amelynek során részletesen leírja a folyamat módszertani lépéseit. A műhelymunka azt a célt tűzte maga elé, hogy a B1 és C1 szinthez szükséges angol nyelvi minimumszinteket meghatározza a TSE (*Test of Spoken English*) és a TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) vizsgákon. A folyamat szakaszai a magyar központok számára is mintául szolgálhattak.

A szükségletelemzésről

Rébék-Nagy (2004) tanulmánya ugyan tesz róla említést, de érdekes módon a szükségletelemzés, a szaknyelvi vizsgák kidolgozásának egyik alapköve, csupán két cikk fókuszaként jelenik meg a 18 év alatt. Az egyik gyakorlati, a másik elméleti jellegű. A gyakorlati jellegű tanulmány (Tolnai, 2005) a Rendőrtiszti Főiskola rendvédelmi szakmai nyelvvizsgaközpontjának akkreditációjához készített szükségletelemzési kérdőívet elemzi részletesen, amelynek segítségével a vizsgarendszer feladatai meghatározásra kerültek. Ez a vizsgarendszer végül nem indult be, melynek oka jelen sorok írója előtt ismeretlen. Az elméleti jellegű tanulmányban G. Havril (2007) a szükségletelemzés melletti érveket sorolja fel és rámutat arra, hogy az általános vizsgákkal ellentétben a szükségletelemzéssel nagyon pontosan körülhatárolhatóak egy adott szakma nyelvi igényei.

Működő vizsgarendszerek fejlesztéséről

Minden vizsgarendszer és különösen a szaknyelvi vizsgarendszerek elemi érdeke rendszerszerűen ellenőrizni működésük érvényességét. Tóth (2004) angol nyelvű tanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy mind a vizsgázóktól, mind pedig a vizsgaeredmények felhasználóitól folyamatosan kell gyűjteni információkat a rendszer beválásáról, amely információk helyes felhasználása növelheti a rendszer validitását. Egy másik cikkében Tóth (2006) a Zöld Út szaknyelvi nyelvvizsgarendszernél bevezetett változtatásokról számol be, amelyeket az addigi működésük tapasztalatai és a rendszeres visszajelzések alapján hoztak. Ezek a változások a feladatokra szánt időkeretet, a súlyozást és a fordítás értékelési rendszerének finomítását jelentették.

Dévény és Loch szintén két tanulmányban (2005 és 2006) a BGF vizsgarendszerének validitásával foglalkozott. 2005-ben a szóbeli vizsgafeladatokat értékelték a vizsgázók szemszögéből, azaz azt vizsgálták, hogy ilyen típusú feladatokkal fognak-e majd találkozni a való életben is. A kutatás eredménye szerint a négy BGF feladat közül három autentikus, de a társalgás szakmai témáról feladat életszerűségét a vizsgálat megkérdőjelezte. A szerzőpáros egy évvel későbbi cikke nagyon izgalmas kutatást mutat be (Dévény és Loch, 2006), amelynek során a BGF gazdasági nyelvvizsgájának felszíni validitás-vizsgálatát végezték el. Arra keresték a választ, hogy egyrészt a vizsgázók és a vizsgáztatók mennyiben találják alkalmas és autentikus mérőeszköznek az egyes vizsgafeladatokat, másrészt pedig a vizsgázók milyenek ítélték meg saját nyelvi teljesítményüket. Az eredmények azt mutatták, hogy a vizsgázók 50%-a érezte úgy, hogy teljesítménye összhangban volt tényleges tudásával, és 20%-uk határozottan úgy vélte, hogy teljesítménye nem tükrözte tudását. A szerzők megállapítása szerint az eredmények pontos magyarázatához további vizsgálódások szükségesek.

Eredményszámítási módszerekről

2011-től kezdődően sorban jelentek meg azok a cikkek, amelyek a különböző eredményszámítási módszerek elméletéről és gyakorlatáról számoltak be. Lukácsi több cikkében (2011, 2013, 2014) is azt bizonyítja, hogy csak kellő mennyiségű empirikus adattal alátámasztva hasonlíthatóak össze különböző időszakokban elért vizsgázói teljesítmények, másrészt pedig megfelelő eredményszámítási módszert kell alkalmazni az összehasonlítás és a végső vizsgapontszámok megbízhatósága érdekében. 2011-es tanulmányában az Euro vizsgán szereplő vizsgaismétlők teljesítményét vizsgálta. Kutatásának

az a konklúziója, hogy akik egyszer megbuktak a vizsgán és másodszor is jöttek, a második alkalommal már jobb eredményt értek el, azaz növekedett a vizsgázói képességszint egyik időszakról a másikra. Lukácsi (2014) egy másik vizsgálata az EuroPro nyelvvizsga adataira támaszkodott. Következtetése szerint nem tartható az a feltételezés, amely szerint a különböző vizsgaidőszakokban vizsgázók képességszintje állandó, amiből az következik, hogy korábban már felhasznált feladatokat kell visszaforgatni a jövőbeni vizsgákba azért, hogy a különböző vizsgaidőszakokban nyújtott teljesítmények összevethetőek legyenek.

Egy évvel korábbi cikkében (Lukácsi, 2013) hat különböző vizsgaidőszakban vizsgálta a vizsgázók angol nyelvi olvasáskészség teljesítményeit az Euro Pro B2 szintű üzleti szaknyelvi vizsgán három különböző adatfeldolgozási eljárás összehasonlításával. Megállapította, hogy a klasszikus és a különböző modern tesztelméleti alapokon nyugvó eljárások között statisztikailag szignifikáns különbségek mutatkoztak, azaz nem mindegy, hogy a központok milyen eljárások segítségével hirdetik ki a vizsgaeredményeket. Ehhez hasonló problémákat feszeget Kiszely (2016) cikke is, amelyben valós vizsgaadatok segítségével bemutatja, hogy ha az íráskészség teljesítményekre adott pontszámokat klasszikus vagy modern tesztelméleti módszerekkel vizsgáljuk, akkor egymástól teljesen különböző vizsgaeredmények is születhetnek. Egy másik cikkében Kiszely (2017) az eredmények kihirdetésére szintén jelentős hatással bíró statisztikai mutatóval, a magyar nyelvvizsgáztatásban nem gyakran alkalmazott eltérő itemműködéssel (angolul DIF: *differential item functioning*) foglalkozik. A DIF azt jelenti, hogy két egyforma képességű csoport teljesítménye egy bizonyos item esetén statisztikailag szignifikáns különbséget mutat, azaz az egyik csoportot igazságtalanul diszkriminálja. A tanulmány rámutat azon nehézségekre, amelyek a kimutatott DIF-es itemek okainak keresése közben merülnek fel.

A közvetítő készségről

Az egyes készségek méréséről nagyon kevés cikk született a 18 év során, ám volt egy közülük, amely egy időben igen nagy figyelmet kapott. Ez a közvetítő készség, amely azért játszott központi szerepet a kutatásokban, mert akkor még a mainál jóval kevesebb egynyelvű vizsga szerepelt a piacon, a kétnyelvű vizsgákban pedig értelemszerűen szerepeltek közvetítési feladatok. A kiemelt figyelem további oka az is, hogy a közvetítői készség megbízható és érvényes értékelhetősége régi viták tárgya (pl. Alderson, 2001), ezért nyilvánvaló, hogy az ezt a készséget külön mérési egységként kezelő

szaknyelvi vizsgák fejlesztői igyekeztek minél jobban alátámasztani döntésük helyességét.

Benke (2002) arra a kérdésre próbált válaszolni, hogy a közvetítési feladat vajon olyan képességet mér-e, amely a többi készséghez hasonlóan része a vizsgázó nyelvi kompetenciájának, valamint megvizsgálta azt is, hogy vajon nyújt-e többletinformációt a vizsgázó nyelvtudásáról az adott feladat. Két vizsgaidőszak statisztikai elemzése során azt találta, hogy a közvetítés feladat által mért tulajdonságok is a vizsgázó nyelvtudásának részét képezik, ami indokolja a mérésben való szerepeltetését.

Dévény 2008-as és 2010-es cikkeiben a BGF írásbeli és szóbeli közvetítés vizsgafeladataira való felkészülésről számol be tanári és diák szempontokból. Longitudinális vizsgálatok alapján az írásbeli közvetítési feladatokkal kapcsolatban azt állapítja meg, hogy nagyon gondos és alapos munka folyik a nyelvórákon, amely az írásbeli közvetítési feladatok előkészítésétől az ellenőrzésig terjed (Dévény, 2008). A szóbeli közvetítés feladatra felkészítő gyakorlatok mennyiségével a vizsgára készülő BGF hallgatók azonban kevésbé voltak elégedettek, és a feladattól való félelmük nem csökkent a felkészítés során. A szerző ebből arra a következtetésre jut, hogy jóval hangsúlyosabb szerepet kell játszania a felkészülés során ennek a vizsgafeladatnak (Dévény, 2010).

A közvetítői készség értékelésével kapcsolatosan két cikk is született (Hegedűs 2013, Hegedűs 2014). A 2013-as cikk azt vizsgálta, hogy a PROFEX angol egészségügyi szaknyelvi vizsga C1 szintű nyelvi közvetítő készség két értékelési módszer szerinti értékelése közül melyik a megbízhatóbb. Az egyik egy holisztikus és analitikus módszereket kombináló, a másik pedig egy tisztán holisztikus értékelési metódus volt. A kismintás vizsgálat eredménye szignifikáns különbséget nem mutatott a két értékelés között. A 2014-es tanulmányban pedig Hegedűs azt vizsgálta egy 126 fős mintán, hogy a fordítás vagy a tömörítés méri-e megbízhatóbban a közvetítő készséget B2 szintű angol orvosi szaknyelvi vizsgákon. A kutatás során a szerző azt találta, hogy a tömörítés valamivel megbízhatóbb képet fest a vizsgázók közvetítő készségéről.

Egyes szaknyelvekről

Magyarországon számos szaknyelvből lehet államilag elismert vizsgát tenni. A teljesség igénye nélkül lehet gazdasági, idegenforgalmi, kereskedelmi, üzleti, műszaki, egészségügyi vagy katonai vizsgára is jelentkezni. A fenti összegzés alapján látható, hogy a szaknyelvi mérésrel és értékeléssel foglalkozó tanulmányok elsősorban a gazdasági, az üzleti, illetve az egészségügyi szaknyelvek körében születtek. Mivel ezekhez a gyakrabban

kutatott szaknyelvekhez kapcsolódó tanulmányokkal a fentiekben – egyéb nézőpontokból ugyan – már foglalkoztunk, ezért az alábbiakban a magyarországi nyelvvizsgáztatásban legfiatalabb szaknyelvként megjelent tudományos szaknyelv körében végzett kutatásokat helyezük fókuszba.

Fűköh két tanulmányban elemzi (2018 és 2019) az Euroexam C1 szintű angol tudományos szaknyelvi (*English for Academic Purposes*) vizsgájának validitását. A 2018-as kötetben a vizsga egyik íráskészség feladatához, a formális tranzakcionális emailhez összegyűjtött validitási bizonyítékokat mutatja be. Egyetemi hallgatókkal készített interjúk segítségével megállapítja, hogy ez a feladat a diszkurzív és az érvelő jellegű írások mellett szintén érvényes kommunikációs forma a felsőoktatási kontextusban. A későbbi cikk (Fűköh, 2019) ugyanezen vizsga mindkét íráskészség feladatának a validitás-vizsgálatáról számol be az előkészítési szakasztól az előtesztelés eredményéig, valamint további kutatási irányokat vázol fel az íráskészség feladatok értékelésével kapcsolatban.

Konklúzió

Jelen cikk azzal a céllal íródott, hogy bemutassa a 2000 óta működő államilag elismert szaknyelvi vizsgáztatás témakörének megjelenését a 2002 óta megjelentetett *Porta Lingua* szaknyelvi tanulmányokat tartalmazó sorozat kötetiben. Az írásban bemutattuk azokat a témaköröket, amelyek a kutatókat az évek során leginkább foglalkoztatták. Tettük ezt azért, hogy felrajzoljuk a szaknyelvi vizsgák kutatásának ívét és szerepét a magyarországi nyelvvizsgáztatás újkori történetében. A megjelent tanulmányok közül nem ismertettük az összeset, csak azokra fókuszáltunk, amelyek több kutatót is foglalkoztattak. A vizsgálaton kívül születtek írások például a különböző készségek méréséről, egyes feladattípusok jellemzőiről, vizsgaspecifikációkról és vizsgáztató-továbbképzésről is.

A *Porta Lingua* 18 éve alatt összesen 42 cikk foglalkozott a témával. Megállapítottuk, hogy a sorozat első öt évében több vizsgáztatással foglalkozó tanulmány jelent meg, mint a következő 13 év alatt összesen. Kezdetben elsősorban a szaknyelv és mérésének mibenléte foglalkoztatta a kutatókat, majd következett a szintillesztési fókusz, amit eredményszámítási kutatások sora zárt. Ezek mellett születtek néhány tanulmány a szükségletelemzésről, a vizsgák érvényességének folyamatos fenntartásáról és a közvetítő készségről. A különböző szaknyelvek közül a legtöbb a gazdasági, az üzleti és az egészségügyi nyelvvizsgákkal foglalkozott. Jelen cikk írásának pillanatában a legkurrensebb téma a tudományos szaknyelv kutatása.

Megállapítottuk azt is, hogy a 18 év alatt összességében nagyon kevés cikk összpontosított az államilag elismert szaknyelvi vizsgáztatás témakörére, aminek több oka is lehet. Az egyik az, hogy egész egyszerűen kevés kutatót foglalkoztatott a téma, a másik pedig, hogy az adatok nehezen hozzáférhetőek külső, a vizsgaközpontok kötelékébe nem tartozó kutatók számára. Egy harmadik ok az is lehet, hogy a szaknyelvi vizsgák iránti sokkal kisebb vizsgázói érdeklődés tükröződik a kutatói érdeklődésben is, bár ennek az ellenpróbáját is el kellene végezni, azaz megvizsgálni a nagy vizsgázói tömegeket vonzó általános nyelvvizsgák tudományos feldolgozottságát is. A kép teljességéhez azonban az is hozzátartozik, hogy államilag elismert szaknyelvi vizsgáztatásról nem csupán a *Porta Lingua*-ban jelentek meg cikkek, hanem egyéb periodikákban is, például a BGE *Nyelvvilág* című folyóiratában, a MANYE kötetekben, vagy az azóta megszűnt *Nyelvinfo*-ban.

Hivatkozások

- Alderson, C. (2001): *The lift is being fixed. You will be unbearable today.* A 10. Magyar Macmillan Konferencián elhangzott plenáris előadás
- Benke, E. (2002): Amit a számok közvetítenek. In: *Porta Lingua – 2002. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában.* SZOKOE: Debrecen
- Benke, E. (2006): Szaknyelvi vizsgák harmonizációja a Közös Európai Referenciakeret szintjeivel – gyakorlati tapasztalatok. In: F. Silye, M. (szerk.) (2006): *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban.* SZOKOE: Debrecen
- Dávid, G. (2005): Nyelvvizsgaszintek validálása: lehetőségek és korlátok. In: F. Silye, M. (szerk.) (2005): *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció.* SZOKOE: Debrecen
- Dévény, Á. – Loch, Á. (2005): A szóbeli vizsgafeladatok értékelése a vizsgázók szemszögéből (Vizsgafeladatok vagy valós nyelvi tevékenységek?) In: F. Silye, M. (szerk.) (2005): *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció.* SZOKOE: Debrecen
- Dévény, Á. – Loch, Á. (2006): Teljesítmény-önértékelés a nyelvvizsgaeredmények tükrében. In: F. Silye, M. (szerk.) (2006): *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban.* SZOKOE: Debrecen
- Dévény, Á. (2003): Az idegen nyelvi tesztelés etikai problémái. In: F. Silye, M. (szerk.) (2003): *Porta Lingua – 2003. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról.* SZOKOE: Debrecen
- Dévény, Á. (2008): Az érem két oldala: felkészülés az írásbeli közvetítés vizsgafeladatra tanár és diák szemmel. In: F. Silye, M. (szerk.) (2008): *Porta Lingua – 2008. Szakember, szaktudás, szaknyelv.* SZOKOE: Debrecen
- Dévény, Á. (2010): Felkészülés a szóbeli idegen nyelvi közvetítés vizsgafeladatra. In: F. Silye, M. (szerk.) (2010): *Porta Lingua – 2010. Tudományterületek és nyelvhasználat.* SZOKOE: Debrecen

- Fischer, M. (2016): Mit üzennek előadásaink, mit rejtenek írásaink? In: Bocz, Zs. – Besznyák R. (szerk.) (2016): *Porta Lingua – 2016. A szaknyelv rétegződése a szakmában, az oktatásban és a kutatásban*. SZOKOE: Budapest
- Fűköh, B. (2018): Student interviews in establishing the context validity of an EAP writing task. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) (2018): *Porta Lingua – 2018. Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Budapest
- Fűköh, B. (2019) Kutatáson alapuló tesztfelkészítés – írásfeladatok egy angol tudományos szaknyelvi vizsga számára. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) (2019): *Porta Lingua – 2019. Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Budapest
- G. Havril, Á. (2005): Gondolatok a szaknyelvi vizsgákról. In: F. Silye, M. (szerk.) (2005): *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció*. SZOKOE: Debrecen
- G. Havril, Á. (2006): Miért kell a szaknyelvet tesztelni? In: F. Silye, M. (szerk.) (2006): *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Debrecen
- G. Havril, Á. (2007): Szükségletelemzés a szaknyelvi vizsgákon. In: F. Silye, M. (szerk.) (2007): *Porta Lingua – 200.7 Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő hid*. SZOKOE: Debrecen
- Hegedűs, A. (2013): C1 szintű nyelvi közvetítő készség értékelése a PROFEX szaknyelvi vizsgán. In: F. Silye, M. (szerk.) (2013): *Porta Lingua – 2013. Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelv oktatásában és kutatásában*. SZOKOE: Debrecen
- Hegedűs, A. (2014): Nyelvi közvetítőkészség mérése angol orvosi szaknyelvi vizsgákon. In: Bocz, Zs. (szerk.) (2014): *Porta Lingua – 2014. Szaknyelvi regiszterek és használati színterek*. SZOKOE: Budapest
- Hegedűs, A. (2019): A háttérismeret szerepe az orvosi szaknyelvvizsgákon. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) (2019): *Porta Lingua – 2019. Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Budapest
- Hoffmann, L. (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Akademie Verlag: Berlin
- Kiszely, Z. (2016): Igazságos(abb) értékelés a magyar nyelvvizsga-szabályozás keretein belül? In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) (2016): *Porta Lingua – 2016. A szaknyelv rétegződése a szakmában, az oktatásban és a kutatásban*. SZOKOE: Budapest
- Kiszely, Z. (2017): Eltérő itemműködés és a klasszikus tesztelemzés. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) (2017): *Porta Lingua – 2017. Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása*. SZOKOE: Budapest
- Kiszely, Z. (2018): Mit tanulhat a nyelvvizsgázatótól? In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) (2018): *Porta Lingua – 2018. Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Budapest
- Lukácsi, Z. (2011): Variation in unsuccessful candidates' performance levels during the administration of consecutive examinations. In: F. Silye, M. (szerk.) (2011): *Porta Lingua – 2011. A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig*. SZOKOE: Debrecen

- Lukácsi, Z. (2014): A tesztlépések ismétlésének jelentősége a szaknyelvi vizsgák egyenértékűsítésében. In: Bocz, Zs. (szerk.) (2014): *Porta Lingua – 2014. Szaknyelvi regiszterek és használati színterek*. SZOKOE: Budapest
- Lukácsi, Z. (2013): Teljesítmény vs. eredmény: Adatfeldolgozási eljárások hatásai nyelvvizsgák értékelésében. In: F. Silye, M. (szerk.) (2013): *Porta Lingua – 2013. Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelv oktatásában és kutatásában*. SZOKOE: Debrecen
- Rébék-Nagy, G. (2003): Szakmaival bővített-e a szaknyelvi vizsga? In: F. Silye, M. (szerk.) (2003): *Porta Lingua – 2003. Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvvoktatásról és -kutatásról*. SZOKOE: Debrecen
- Rébék-Nagy, G. (2005): A szaknyelvtudás szintjei. In: F. Silye, M. (szerk.) (2005): *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció*. SZOKOE: Debrecen
- Rébék-Nagy, G. (2002): Szaknyelvi-e a szaknyelvi vizsga, avagy lehetünk-e proféták bölcsészdiplomával? In: *Porta Lingua – 2002. Szaknyelvvoktatásunk az EU kapujában*. SZOKOE: Debrecen
- Rébék-Nagy, G. (2004): A magyarországi szaknyelvi vizsgák szintjei a Közös Európai Referenciakeret tükrében. In: F. Silye, M. (szerk.) (2004): *Porta Lingua – 2004. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje*. SZOKOE: Debrecen
- Rébék-Nagy, G. (2006): Szintező nyelvvizsgák vizsgaspecifikációjának átalakítása a Közös Európai Referenciakeret tükrében. In: F. Silye, M. (szerk.) (2006): *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Debrecen
- Sturcz, Z. (2007): Előszó. In: F. Silye, M. (szerk.) (2007): *Porta Lingua – 2007. Szaknyelvvoktatásunk – határokon átívelő híd*. SZOKOE: Debrecen
- Szőke, A. (2006): Vélemények a Közös Európai Referenciakeretről. In: F. Silye, M. (szerk.) (2006): *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Debrecen
- Tolnai, L. (2005): Szükségletelemzés a Rendőrtiszti Főiskola rendvédelmi szakmai nyelvvizsgaközpontjának akkreditációjához. In: F. Silye, M. (szerk.) (2005): *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció*. SZOKOE: Debrecen
- Tóth, I. (2004): Student/teacher feedback and ongoing validation. In: F. Silye, M. (szerk.) (2004): *Porta Lingua – 2004. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje*. SZOKOE: Debrecen
- Tóth, I. (2006): Vizsgafejlesztés- és „karbantartás” a Zöld Út szaknyelvi nyelvvizsgarendszernél. In: F. Silye, M. (szerk.) (2006): *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Debrecen

Loch Ágnes

Budapesti Gazdasági Egyetem
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet
Gazdasági Szaknyelvek Tanszék

Szaknyelvi projektfeladatok: kooperáció és (ön)értékelés a szaknyelvi órán

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.29>

Az elmúlt időszakban nagyszabású tantervi reformra került sor a Budapesti Gazdasági Egyetem alapképzési szakjain. A tanterv átalakítását oktatásmódszertani fejlesztések egészítették ki, melyek célja az oktatás hatékonyságának növelése a hallgatói motiváció erősítésén keresztül. Az új generációk tanulási stílusára, a tanulással kapcsolatos motivációira és elvárásaira vonatkozó vizsgálatok azt mutatják, hogy a korábbi tudásközpontú oktatás helyett érdemes a tevékenység- és tapasztalatalapú, tudásmegosztást is lehetővé tevő módszerek felé fordulni. Ez a felismerés tükröződik az egyetem stratégiai célkitűzéseiben, amelyek között szerepel az élményalapú tanulási környezet megteremtése. Ennek megvalósítását az intézmény olyannyira fontosnak tartja, hogy pályázati rendszerrel segíti az új innovatív tananyagok és tantárgyi módszertanok fejlesztését. Ennek keretében az egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karának szaknyelvi tanszékén angol és spanyol nyelven összesen 20 szaknyelvi projektfeladat kidolgozására került sor. A dolgozatban bemutatásra kerülnek a projektek kidolgozásának fő szempontjai, a projektek felépítése, továbbá a projektek első bevezetésének tapasztalatai. A projekt, mint oktatási módszer kihívások elé állítja a tanárt és a tanulót. A legnagyobb nehézséget talán az elvégzett munka értékelése okozza, hiszen a csoportos munka eredményeképpen létrejött produktum alapján gyakran lehetetlen az egyéni kontribúció értékelése. Az alábbiakban bemutatásra kerülnek a tanulási folyamatot támogató alternatív értékelési lehetőségek is.

Kulcsszavak: *élményalapú oktatás, kooperáció, (ön)értékelés, projektfeladat, projekt-fejlesztés*

Az elmúlt időszakban a Budapesti Gazdasági Egyetemen (BGE) nagyszabású tantervi reformra¹ került sor, amelynek során áttekintésre és szükség esetén módosításra került az egyes képzések tantárgyi struktúrája (tantárgyak, óraszámok, kreditszámok), valamint megújultak a tantárgyi tartalmak. A tantervreformhoz kapcsolódóan módszertani fejlesztésekre is sor került az oktatás hatékonyságának növelése céljából. A fejlesztéseket az intézmény belső pályázati lehetőséggel is megtámogatta, amelynek keretében több tantárgyból is projektfeladat-fejlesztésre került sor.

Napjainkban a tudásátadás-központú oktatást egyre jobban felváltja a tevékenység és tapasztalat alapú oktatás (Andresen et al., 2001; Bakti et al., 2018;

¹ Forrás: https://uni-bge.hu/documents/SZABALYOZO_DOKUMENTUMOK/Rektori-kancellari-kozos-utasitas/DocumentFolder

Kolb – Kolb, 2013), valamint a tudásmegosztásra épülő tanulás (Bodnár, 2014; Gönczöl, 2009; Koltói, 2009). Ezen oktatási és tanulási formák egyben lefedik az élményalapú oktatás fogalmát. Élményalapú oktatás alatt nem a szórakozva/szórakoztatva tanulást értjük, hanem a valós, megélt tapasztalat alapján történő tanulást. Az oktatási módszertannak ilyen irányú változtatása megfelel a BGE élményalapú oktatási környezet létrehozására vonatkozó stratégiai célkitűzésének².

A projektmódszer alkalmas lehet az élményalapú tanulás megtapasztalására. Ez a munkaforma nem ismeretlen az oktatásban, az utóbbi években azonban egyre nagyobb hangsúlyt kap, mert úgy tűnik, a tanulásnak ez a formája jól tud alkalmazkodni a megváltozott tanulási gyakorlatokhoz és lehetőségekhez, továbbá alkalmas lehet a hallgatói motiváció növelésére is (Gibbes – Carson, 2013; Török – Kétyi, 2018).

A módszernek komoly szakirodalma van (Henry, 2005; Johnson, et al., 2014; Kauchak – Eggen, 2012; Lee et al., 2014). Elméleti háttérét a kooperatív tanulás adja (Johnson et al., 2014), amely túlmutat az egyszerű csoportmunkán. Míg az egyszerű tanórai csoportmunka esetében az elsődleges cél a tananyag elsajátítása, addig a kooperatív módszerek esetében a tananyag elsajátítása és a társas készségek fejlesztése egyformán fontos cél. Bármely kooperatív módszer sikerének feltétele, hogy mind a tananyagelsajátításban, mind pedig a társas készségek fejlesztésében az egyéni tanulás/fejlődés a csoporttagok természetesen bekövetkező támogatása mellett történjen (Sándor – Szirtesné, 2016).

A kooperatív módszereken belül a projektmunka olyan, nagyfokú önállóságot és egyben a csoporttagok egymásrautaltságát feltételező kooperatív tanulási forma, amelynek középpontjában több, egymást kiegészítő vagy egymásra épülő tevékenységből álló komplex feladat áll. Thomas (2000) a projektalapú tanításnak/tanulásnak öt fontos feltételét definiálja, melyek a következők: (1) a projekt a tanterv fontos alkotóeleme, szerepe nem periférikus; (2) a projekt olyan kérdésre/problémára fókuszál, amely az adott szakma vagy tudományterület fogalmainak, elveinek és gyakorlatának mélyebb megértését szolgálja; (3) a projekt konstruktív, felfedező jellegű tevékenységet generál; (4) a projekt tanulóközpontú, a hagyományos tanári szerep megszűnik, végül (5) a projekt valós feladat, nem iskolaizű, autentikus tevékenységekbe vonja be a tanulót.

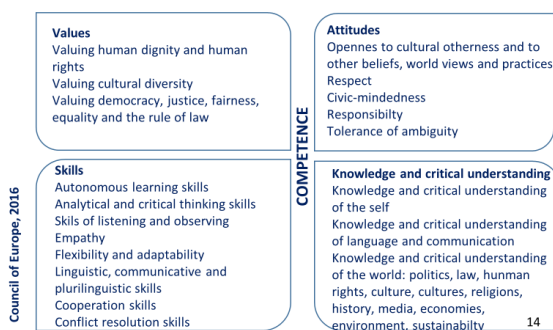
Összefoglalóan a módszer a tanulási folyamatnak olyan alakítása vagy másképp fogalmazva olyan oktatási stratégia, amelyben a tanulók önálló tevékenységeken keresztül egy komplex témát dolgoznak fel. A pedagógus a kereteket teremti meg ehhez, és facilitátorként, tanácsadóként a háttérből segít és támogat. A projektoktatás során a tanulók maguk határozzák meg a témát, tervezik és szervezik meg a tanulást, a munka folyamatát, a témával való

² Budapesti Gazdasági Egyetem Intézményfejlesztési Terve, 2016-2020

foglalkozás módját és a munka eredményeinek a bemutatását. A szaknyelvoktatásban a projektmunka célja egy nyelvi produktum létrehozása, amely egyben a sikeres együttműködést is bizonyítja.

A projektmunka a tantárgyi tematikára épül, de az ismeretanyag elsajátításán túl sokoldalúan szolgálja a kompetenciafejlesztést is. Az oktatásban jelenleg legelfogadottabb kompetenciamodelt az Európa Tanács dolgozta ki (Council of Europe, 2016), amely a 21. század igényei alapján határozza meg a kompetencia fogalmát és tartalmát a tudás, a készségek, az attitűd és az autonómia/tanulói felelősség területén (1. ábra). Egy-egy projektfeladat éppen komplexitása okán alkalmas lehet számos kompetencia-terület egyidejű fejlesztésére.

1. ábra. Kompetenciamodell (Council of Europe, 2016)



A projekt módszer kihívások elé állítja a tanárt és a tanulót is, hiszen a szerepek megváltoznak és a tanulási/tanítási szituáció észrevehetően eltér a hagyományostól (Condliffe et al., 2017): megváltozik az órai és órán kívüli tevékenységek jellege és aránya, az egyéni és csoportos munka aránya, továbbá jelentősen megnő a tanulói autonómia és felelősség szerepe. Éppen ezek a változások ugyanakkor azok, amelyek a munkahelyi környezetre, ill. az élethosszig tartó tanulás helyzeteire felkészíthetik a hallgatókat. Egyrészt a kollaborációra és tudásmegosztásra épülő tevékenységek fejlesztik a hallgatók együttműködési készségeit és jártasságot nyújtanak a team-munkában, ami hozzájárul a versenyképességükhöz a munkaerőpiacon. Másrészt az ismeretanyag bővülése és a munkaerőpiaci elvárások várható gyors változásai miatt szükség van arra, hogy a hallgatók képessé váljanak a motivációik és a céljaik azonosítására és a saját tanulási tevékenységük autonóm megszervezésére akár egyénileg, akár csoportban (Jakabné Baján – Balla, 2012; Edwards, 1997; London, 2011).

A projektalapú oktatás legnagyobb kihívása valószínűleg az értékelés, hiszen mind a tanulási folyamat és annak hatékonysága, mind az eredmény, a végső teljesítmény egyéni értékelése komoly nehézségekbe ütközik (Gibbes – Carson, 2013; Thomas, 2000). A projektfeladatok értékelése általában az output

alapján történik és a csoport közös értékelést kap. Amennyiben az értékelés érdemjegyet is jelent, a csoport tagjai általában ugyanazt az osztályzatot kapják, amit az egyes csoporttagok igazságtalannak tarthatnak. Mindez frusztrációhoz és motivációvesztéshez vezethet³. Az is előfordulhat, hogy a tanár – mivel maga is tudja, hogy az egyéni fejlődést, az egyéni teljesítményt nem feltétlenül lehet megragadni – eltekint az érdemi értékeléstől és az osztályzattól és csupán általános visszajelzést ad a munkáról. Mivel a projektfeladatok általában komplex feladatok és nem kevés munkabefektetést igényelnek a résztvevőktől, ez a megoldás éppoly frusztráló a többség számára, mint az esetleg igazságtalannak tartott egyenlődségi értékelésnél.

Szaknyelvi projektfeladatok a Turizmus-Vendéglátás szakon

Az intézmény által kínált lehetőséggel élve a Gazdasági Szaknyelvek Tanszékén angol és spanyol nyelvű projektfeladatok készültek a *Turizmus-Vendéglátás Szaknyelv* című tantárgy oktatásának kiegészítésére. Mindkét nyelvből 10-10 projektfeladat készült el részletes feladatléírással, feladatlapokkal, tanári instrukciókkal és értékelési javaslattal. A projektfeladatok részben strukturált projektnek minősülnek, mivel a témát és az előkészítő anyagokat a tanár biztosítja, a feldolgozandó anyagot azonban a hallgatók önállóan gyűjtik össze.

A projektfeladatok elkészítésének számos pedagógiai célja volt, melyek az alábbi, esetenként átfedő kategóriákba rendezhetők.

Szakspecifikus szakmai ismeretek és készségek bővítése:

- a meglévő szakmai ismeretek aktivizálása,
- szakmai jártasság szerzése valós feladatok elvégzésében (pl. adatgyűjtés, adatfeldolgozás, eredmények prezentálása).

Idegennyelv-tanulási és kommunikációs célok:

- nyelvi és kommunikációs ismeretek és készségek integrálása,
- idegen nyelvi és kommunikációs készségek fejlesztése,
- szóbeli és írásbeli kommunikációs műfajokban jártasság szerzése,
- nyelvvizsga-felkészülés.

Társas készségek fejlesztése:

- együttműködési készségek fejlesztése

³ A BGE Pedagógiai Tanszékének 2014-es felmérése szerint a hallgatók többsége elutasítja a csoportos projekt munkát, mint a teljesítményértékelés alapját. A leginkább elkötelezett diákok kihatározhatónak és vesztesnek érzik magukat társaik helyett végzett többletmunkájuk miatt.

Módszertani célok a hatékonyság növelésére:

- élményalapú tanulás (*learning by doing*)

Nyelvtanuláson túlmutató tanulási célok:

- önállóság és felelősségvállalás fejlesztése.

Az angol nyelvű Turizmus-Vendéglátás Szaknyelv tantárgy tematikája 14 témát tartalmaz, amelyek közül kilenc témához készült összesen tíz projektfeladat (1. táblázat).

1. táblázat. A Turizmus-Vendéglátás Szaknyelv témái

Oktatási hét	Téma	Projektek száma
1.	A turizmus szerepe a gazdaságban	1
2.	Marketing és reklám	1
3.	Munkavállalás és munkakörök	2
4.	A turizmus hatása a társadalmi és természeti környezetre	-
5.	Utazásszervezés	1
6.	A turizmus fajtái és attrakciói	-
7.	Magyarország, mint turisztikai desztináció	1
8.	A célnyelvi országok, mint turisztikai desztinációk	-
9.	Közlekedési formák	-
10.	Szállodaipar, szállodák típusai, szolgáltatások	1
11.	Vendéglátóipari üzlettípusok	1
12.	Táplálkozási irányzatok	1
13.	A magyar konyha	-
14.	A célnyelvi országok gasztronómiája	1

A projektfeladatok egységes struktúrában készültek el, amelyet az intézmény Oktatásmódszertani Központja dolgozott ki. A projektleírás tartalmazta az adott projekt kereteinek leírását (célcsoport, pedagógia célok, projekt elhelyezkedése a kurzuson belül, alkalmazott munkaformák, csoportszervezés módja, ütemezés, szükséges IKT eszközök), valamint a feladat részletes, lépésenkénti bemutatását (tevékenység, feladat leírása időtartammal, szükséges eszközök, kapcsolódó linkek, csatolmányok, a feladatrészhez kapcsolódó konkrét oktatói tevékenységek leírása, javasolt értékelési mód, előrelátható nehézségek/kockázatok) (1. melléklet). Minden projekthez készült egy részletes tanulói feladatlap, amely tartalmazta a tanórai feldolgozásra javasolt bevezető feladatokat, az önálló projektmunka lépéseit és tevékenységeit a részhatáridőkkel, valamint a projekt eredményeinek bemutatására vonatkozó kritériumokat és az (ön)értékelési szempontokat.

Kooperáció és önértékelés a szaknyelvi órán – esetleírás

Kooperáció és önértékelés a szaknyelvi órán címmel módszertani kísérletet végeztem a BGE Turizmus-Vendéglátás szakján. Egyrészt a rendelkezésre álló szaknyelvi tananyag egy jelentős részét a tanári felkészülés során a kooperatív oktatás/tanulás alapelveinek figyelembevételével átdolgoztam, másrészt a tanszéken elkészült projektfeladatok közül három projekt részleges vagy teljes elvégzésére is sor került. A kiválasztott projektek a következő témákhoz kapcsolódtak: a turizmus szerepe a gazdaságban, Magyarország, mint desztináció és a célországok gasztronómiája (2. táblázat).

2. táblázat. Az elvégzett projektfeladatok

Témakör	Konkrét projektfeladat címe	Elvárt output
A turizmus szerepe a gazdaságban	Magyarország turizmusa számokban	Grafikon-elemzést tartalmazó ppt, csoportos prezentáció, üzleti beszámoló megadott sablon szerint
Magyarország, mint turisztikai desztináció	Magyarország turisztikai vonzereje	Interjúk külföldiekkel, ppt, csoportos prezentáció
A célországok gasztronómiája	A brit konyha	Receptkönyv szöszedettel és képekkel

A kísérletben részt vevő csoport nyelvi szintje meglehetősen jó volt (a többség nyelvtudása megfelelt a B2+ szintnek a KER⁴ szerint). A jó szinten könnyedén kommunikáló nyelvtanulók tanulási motivációja általában csökken, mert saját nyelvi fejlődésüket már nehezebben érzékelik. Mivel a tudásuk gyarapodása már nem látványos, a fejlődés megtapasztalása által generált belső motiváció nehezen fenntartható, annak ellenére, hogy a hallgatók általában tisztában vannak azzal, hogy saját felelősségük a nyelvtanulásuk eredményessége szempontjából megelőzi a tanár felelősségét (Szénich – Szokács, 2016). A projektfeladatok bevezetésének éppen ezért a nyelvi fejlődésen túlmutató pedagógia céljai is voltak, mégpedig:

- a tanulási folyamat élményszerűvé tétele az eredményesebb nyelvtanulás érdekében,
- a team-munkában való jártasság növelése,
- a reflektív magatartás kialakítása,
- a saját tanuláért és a csoport eredményeiért vállalt felelősségérzet erősítése.

A hallgatók a kontaktfoglalkozásokon, valamint a projektfeladatokon is négyfős állandó csoportokban dolgoztak, amelyeknek a belső szerveződésébe a tanár nem avatkozott be. A közös munka megszervezése szükségessé tette az egymás közti folyamatos kommunikációt írásban és szóban.

⁴ Közös Európai Referenciakeret, 2001, Európa Tanács: Strasbourg

A kooperatív oktatás irányába mutató órai feladat-átdolgozások jól működtek. A csoportok hamar teammé váltak. A kommunikáció megélénkült, a szociális kapcsolatok erősödtek. Az önálló projektfeladatok sem váltottak ki ellenállást. A rövidebb, egyszerűbb feladatok jól működtek, motiválók voltak, a csoportok jól együttműködtek. A többlépcsős, nagyobb önállóságot igénylő, vagy a csoporton belül egy vezető irányító munkáját feltételező feladatok vagy feladatrészek nehezebben működtek. Többszörös magyarázatra volt szükség, az előrehaladás rendszeres ellenőrzésére, a határidők időnkénti módosítására, ami az autonómia és a felelősségvállalás erősítésének szükségességét jelzi.

A munka során a kooperatív tanulás elemei teljesen vagy részben megvalósultak: a Johnson és munkatársai (2014) által meghatározott öt legfontosabb ismerv, az egymásrautaltság, a támogató interakció, az elszámoltathatóság (felelősség), a kooperatív szerepek alkalmazása és a csoport önértékelése végig jellemezte a munkafolyamatot.

Mind a tanórai csoportos feladatoknál, mind pedig a projektmunkában nagy hangsúly került az önértékelés különböző formáira. Az év folyamán több ízben került sor pontozásos formában hallgatói értékelésre, amikor a hallgatók értékelték saját munkájukat, a csoport teljesítményét, a feladatot, valamint a kurzust. Az egyéni hallgatói értékeléseket csoportos értékelés és tanári visszajelzések egészítették ki (3. táblázat).

3. táblázat. Értékelési formák

Hallgatók egyéni értékelése	Hallgatói önértékelés	Hallgatói értékelés kiscsoportban	Tanári értékelés
Csoport munkájának értékelése (pl. időtartás, munkamegosztás, kommunikáció) (anonim)	Saját teljesítmény értékelése értékelő lappal (anonim)	Csoportvezetők önértékelése és csoportértékelése teljes csoport felé	Tanári értékelés egyénnek
Feladat értékelése szempontok alapján (anonim)	Saját teljesítmény értékelése kiscsoportban, tapasztalatok megosztásával	Csoportmunka értékelése csoportban (pl. időtartás, munkamegosztás, kommunikáció)	Tanári visszajelzés csoportnak
Szöveg/input értékelése tartalom és nehézség alapján (anonim)		Tanár-diák csoportos interjú a projektekről és a team-munkáról	Tanári értékelés teljes csoportnak
Félév végi írásos értékelés a projektekről (anonim)			Outputok értékelése osztályzattal

Az értékelési folyamatnak talán a legértékesebb része a rendszeres önértékelés volt, amikor a hallgatók egy 1-6-ig terjedő skálán értékelték nemcsak a teljesítményüket, hanem az egyes részfeladatokba befektetett munkát és a feladatokkal kapcsolatos attitűdöt is (4. táblázat). Hallgatói értékelésre mind az órai csoportfeladatok, mind pedig az egyes projektfeladatok elvégzése után, valamint a félév végén is sor került (összesen mintegy tíz alkalommal). A rendszeres önértékelésnek a célja elsősorban a reflektív magatartás kialakítása és a tanulói tudatosság szintjének emelése volt, ami közvetve a felelősségvállalás erősödését célozta.

4. táblázat. Az önértékelés szempontjai

Kategória	Értékelés					
Folyamatos beszéd	1	2	3	4	5	6
Nyelvhelyesség	1	2	3	4	5	6
Kontribúció/erőfeszítés	1	2	3	4	5	6
Lelkesedés/hajlandóság	1	2	3	4	5	6

A félév során három újonnan kifejlesztett projektfeladatot végeztek el a hallgatók négyfős csoportokban. A projektek bemutatása, a feladatok ismertetése és a bevezető feladatok elvégzése a tanórán történt. Ezt követően a hallgatói csoportok 3-4 hétig önállóan dolgoztak (időnként rész-határidőkkel). Az egyes projektek eredménye egy-egy valós nyelvi produktum volt: üzleti beszámoló, csoportos prezentáció és receptkönyv, amelyeknek a létrehozásán közösen kellett dolgozni. Végül szóbeli prezentációban vagy írásos formában mutatták be a munkájuk közös eredményét. Az egyes projektfeladatok után projektértékelő lapot töltöttek ki a hallgatók, ahol 1-5-ig terjedő Likert-skálán kellett jelezniük egyetértésük mértékét a megadott állításokkal. Az állítások tartalma a feladat jellemzőitől a csoportmunka értékelésén át a nyelvi teljesítményig terjedt. A *Magyarország turizmusa számokban* című projekt (5. táblázat) értékelése jól mutatja, hogy bár a feladatot nem találták különösebben érdekesnek a hallgatók, a csoportmunkát az átlagnál kedvezőbben ítélték meg és a munka hasznosságát is elismerték, amikor fejlődésről számoltak be nyelvi vonatkozásban.

5. táblázat. A Magyarország turizmusa számokban c. projekt értékelése Likert-skálán (1-5) (n = 16)

KONKRÉT PROJEKTFELADAT	Átlag
1. A feladat inspiráló volt.	2,8
2. A feladat nehéz volt.	2,0
3. A feladat túl sok munkát igényelt	2,8

4. A projektmunka inspiráló volt.	2,7
5. Kiváló volt az együttműködés a csoportomban.	3,4
6. A munkát egyenlően osztottuk el.	3,6
7. Szerettem csoportban dolgozni.	3,8
8. Elégedett vagyok a részvételemmel.	3,2
9. Sok erőfeszítést tettem bele a munkába.	2,9
10. Többet dolgoztam a projektben, mint a többiek.	2,1
11. Kevesebbet dolgoztam a projektben, mint a többiek.	2,3
12. Sokat tanultam a magyarországi turizmusról.	2,6
13. Most jobb vagyok a grafikon-leírásban, mint korábban.	3,7
14. A nyelvi készségeim fejlődtek.	3,2
15. Az órán kívül is általában angolul beszéltünk, amikor a projekten dolgoztunk.	4,5

A kurzus végi önértékelés során egyrészt saját munkájukat értékelték egy 1-6-ig terjedő skálán hat különböző szempontból, a részvételtől, a pontosságon, a hajlandóságon és igyekezeten át a csoportmunka-tapasztalatig és a teljesítményig (6. táblázat), másrészt a nyelvi fejlődésük mértékét becsülték meg a hallgatók (7. táblázat).

6. táblázat. Önértékelés. A kísérleti csoport eredményei (n=16)

Kategóriák	Önértékelés 1-6- skálán
Óralátogatás	5,0
Erőfeszítés, igyekezet	3,8
Teljesítmény	3,9
Hajlandóság a házi feladatok megírására	4,0
Határidők tartása	4,3
Nyelvi fejlődés	4,4
Csoportmunkában való részvétel	4,4
Hajlandóság a jelenlegi csoporttal történő további munkára	4,2

A nyelvi fejlődés megbecsülése nem Likert-skálával történt, hanem rubrikák beikszelésével, mert félő volt, hogy a számokat osztályzatnak tekintik a hallgatók és ez torzítja az eredményt. Az egyes kategóriákat értelmeztük, majd sor került a táblázat anonim kitöltésére. A válaszokat ezt követően konvertáltam számokká oly módon, hogy a *Sokat fejlődtem* válasz kapta az 5-ös értéket. Az eredmények rávilágítanak a kurzus két kiemelt fejlesztési területére: a szókincs-bővítésre és az üzleti levelezésre. A kurzus sikerének könyvelhető el az a tény,

hogya a csoport ezen a két területen érzekelte a legnagyobb fejlődést. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a hallgatók nyelvi önbizalma fejlesztésre szorul.

7. táblázat. Jelezze a táblázatban X-szel, hogy véleménye szerint mennyire fejlődött az alábbi területeken.

A kísérleti csoport eredményei (n=16)

Kategória	sokat	vala- mennyit	nem tudom	kicsit	semmit	Nyelvi fejlődés mértéke: 1-5 skála
Nyelvtan						3,4
Szókincs						4,5
Hallásértés						3,5
Beszédképesség						3,6
Szövegértés						3,9
Levélírás						4,1
Folyékonyság						3,5
Önbizalom						3,1

Konklúzió

A *Kooperáció és önértékelés a szaknyelvi órán* című oktatási kísérletet sikeresnek ítélni lehet. A csoportmunka uralkodóvá vált a kontaktórákon és az önálló, tanórán kívüli csoportos projekt munka bevezetése is eredményesnek bizonyult. Ezen a kurzuson három projektfeladat elvégzésére került sor, és elmondhatjuk, hogy a projektek kidolgozásakor kitűzött célok mindegyike megvalósult a munka során (8. táblázat). A feladat elvégzése során a hallgatók valós feladatokat teljesítettek (valós élményeket szereztek) önállóan vagy csoportban, integrálniuk kellett szakmai és nyelvi ismereteiket és készségeiket (pl. interjú külföldiekkel, statisztikai adatok gyűjtése), új kommunikációs műfajokban szereztek jártasságot (pl. prezentáció, üzleti beszámoló), tapasztalatot szereztek a team-munkában és megtapasztalták azt a valós helyzetet, amikor a csoport minden tagja felelős az eredményért. A részfeladatokat ugyanis lehetett egyénileg is elvégezni, de a végső produktum tartalmi és formai megszerkesztése és a prezentálás módja közös döntéseket igényelt. Mivel a produktum került értékelésre (osztályzásra), az egyes csoporttagok munkája befolyásolta a társak eredményét is. Az egymás iránti felelősséget – különösen a félév elején – kiemelten hangsúlyozni kellett, a folyamatos közös munka azonban meghozta a gyümölcsét, amelynek egyik látványos eredménye volt a hiányzások számának csökkenése.

8. táblázat. A célok megvalósulása a kurzus során

Cél	Megvalósulás (példák)
Szakspecifikus szakmai ismeretek és készségek bővítése	Magyarország turisztikai vonzereje valós adatgyűjtés alapján (interjúk); statisztikai adatok gyűjtése és elemzése; grafikon készítése; ételnevek, ételkészítési módok megismerése
Idegennyelv-tanulási és kommunikációs célok	Új kommunikációs műfajok elsajátítása (csoportos prezentáció, üzleti beszámoló, grafikon-leírások, ételrecept stb.). Csoportmunka által generált kommunikációs helyzetek (beszélőváltás, vita, meggyőzés stb.)
Társas készségek fejlesztése	A döntések és a munka megszervezése folyamatos együttműködést igényelt (kompromisszum-kötés, különböző vélemény/különböző munkastílus elfogadása, egymás segítése, empátia stb.)
Módszertani cél: élményalapú tanulás a hatékonyság növelésére	Interjúk készítése külföldiekkel, receptkönyv összeállítása képi anyaggal, tudásmegosztási lehetőség a csoportokon belül, önmagukban is értékes/érdekes produktumok létrehozása (pl. receptkönyv)
Nyelvtanuláson túlmutató tanulási célok: önállóság és felelősségtudat	Folyamatos önértékelés a saját felelősség felismerésére. A projekt outputok* csoportonként készültek el és kerültek értékelésre (osztályzásra), ami növelte a csoporttagok egymás iránti felelősségét.

* Lásd 2. táblázat

Hangsúlyos említést érdemel a félév során következetesen alkalmazott értékelési rendszer, ami a csoportos interjú tanúsága szerint jelentősen hozzájárult a tanulói tudatosság erősítéséhez, keretbe foglalta a félévi munkát és ezzel fegyelmezettebbé és célzottabbá tette a tanítási/tanulási folyamatot. Ugyanakkor szükség lehet az értékelésnek a továbbfejlesztésére, elsősorban a tanár részéről, hogy az egyéni és a csoportos teljesítmény megfelelő módon jelenhessen meg a kurzust lezáró érdemjegyen.

A jövőre nézve a tanári tapasztalatok közül elsősorban a projektek nagyon alapos és részletes előkészítésének fontosságát emelhetjük ki, továbbá érdemes a csoport szerveződésére és a csoporton belüli szerepekre is nagyobb figyelmet fordítani.

Hivatkozások

- Andresen, L. – Boud, D. – Cohen, R. (2011): Experience-based learning. In: Foley, G. (ed.) (2011): *Understanding Adult Education and Training*. (225-239) (2nd Edition). Allen & Unwin: Sidney. Elérhető online: <http://complexworld.pbworks.com/f/Experience-based%2520learning.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003118299-22>
- Bakti, M. – Csetényi, K. – Juhász, V. – Szarvas, J. (2018): *Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális idegennyelv-tanítási módszertan*. [output] Szegedi Tudományegyetem: EFOP-3.2.14-17-2017-00001 pályázat: Elérhető online: <https://arts.u-szeged.hu/download.php?docID=87064>
- Bodnár, Zs. (2014): *Tudásmegosztás – kivel, mikor, hogyan?* Elérhető online: <https://recity.hu/tudasmegosztas-kivel-mikor-hogyan/>
- Condliffe, B. – Quint, J. – Visher, M. G. – Bangsher, M. R. – Drohojowska, S. – Saco, L. – Nelson, E. (2017): *Project-based learning. A literature review*. MDRC. Elérhető online: https://www.mdrc.org/sites/default/files/Project-Based_Learning-LitRev_Final.pdf
- Council of Europe (2016): *Competences for democratic cultures*. Council of Europe: Strasbourg
- Edwards, R. (1997): *Changing places? Flexibility, lifelong learning, and a learning society*. Routledge: New York.
- Gönczöl, E. (2009): *A tudásmegosztás formális és informális közösségei*. Elérhető online: <https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=677>
- Gibbes, M. – Carson, L. (2013). Project-based language learning: An activity theory analysis. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 8/2. 171–189. Elérhető online: https://www.researchgate.net/publication/257227146_Project-based_language_learning_An_activity_theory_analysis . DOI: <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.793689>
- Henry, K. (2005): *Teaching through projects*. Routledge: London-New York
- Jakabné Balla, I. – Balla, A. (2012). *Változó szakmai igények a munkaerőpiacon*. [Disszeminációs füzetek 35]. Tempus: Budapest. Elérhető online: https://tka.hu/docs/palyazatok/valtozo_szakmai_igenyek_a_munkaeropiacon.pdf
- Johnson, D. W. – Johnson, R. – Smith, K. A. (2014): Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25/3-4. 85–118. Elérhető online: https://www.researchgate.net/publication/284471328_Cooperative_Learning_Improving_university_instruction_by_basing_practice_on_validated_theory
- Kauchak, G. – Eggen, P. (2012): *Learning an teaching. Research-based methods*. Pearson: Boston
- Kolb, A. Y. – Kolb, D. A. (2013): *The Kolb Learning Style Inventory - Version 4.0. A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Experience Based Learning Systems, Inc.: Kaunakakai, HI. Elérhető online: <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0.pdf>
- Koltói, L. (2009): Tudásmegosztás és-teremtés tanárok online szakmai közösségében *Iskolakultúra Online* 2. 42-51. Elérhető online: http://misc.bibl.u-szeged.hu/45539/1/iol_2009_002_042-051.pdf
- Lee, J. S. – Blackwell, S. – Drake, J. – Moran, K. A. (2014): Taking a Leap of Faith: Redefining Teaching and Learning in Higher Education Through Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8/2. DOI: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1426>
- London, M. (Ed.) (2011): *The Oxford handbook of life-long learning*. OUP: Oxford. Elérhető online: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195390483.001.0001/o>

xfordhb-9780195390483-e-001. DOI:

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195390483.001.0001>

- Sándor, É. – Szirtesné, Kis, Á. (2016): Kooperatív tanulás a szaknyelvoktatásban. Egy módszertani kísérlet tapasztalatai. In: Loch, Á. – Dévény, Á. (szerk.) (2016): *Módszertani kísérletek a nyelvoktatásban. Motiváció és eredményesség*. BGE: Budapest
- Szénich, A. – Szokács, K. (2016): Tudok-e egyedül tanulni? A hallgatók önálló nyelvtanulási képességének és hajlandóságának vizsgálata az üzleti felsőoktatás kontextusában. In: Loch, Á. – Dévény, Á. (szerk.) (2016): *Módszertani kísérletek a nyelvoktatásban. Motiváció és eredményesség*. BGE: Budapest
- Thomas, J. W. (2000): *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation: San Rafael, CA Elérhető online:
<https://pdfs.semanticscholar.org/8d83/f329aac63db3c67599f76323e37ace4a53bd.pdf>
- Török, J. – Kétyi, A. (2018): Projektúra: a projektalapú nyelvtanulás német szaknyelvi csoportokkal. *Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok*. 2018/3. 96-110. Elérhető online: <https://ojs3.mtak.hu/index.php/mksv/article/view/1877>

SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE; ÉRTÉKELÉS, SZÜKSÉGLETELEMZÉS

1. melléklet. A Magyarország turizmusa számokban c. téma lépései

	Tevékenység	Output	Eszközök, linkek, csatolmányok	Oktatói feladatok
1	Magyarország turizmusával kapcsolatos szöveg feldolgozása. A beszámoló, mint írásbeli műfaj jellemzőinek bemutatása (90 perces tanóra).	Szószedet, Kitöltött szókincs-feladatok.	Írott tananyagok. Aktuális cikkek a témáról. Írásos beszámolóhoz minták.	A téma felvezetése. Kapcsolódó szókincs-feladatok összeállítása. Szövegértés ellenőrzése. Ismeretanyag elsajátíttatása. A beszámoló, mint írásbeli üzleti műfaj bemutatása, mintá beszámolók gyűjtése.
2	Grafikon-leírás (90 perc tanóra + 45 perc egyéni otthoni feladat).	Megoldott feladatok (feladatlap).	Internetes források. Coospace-en biztosított anyagok és műfaji modellek. Feladatlap. www.ksh.hu	Speciális lexikai gyűjtemény összeállítása. Feladatlapok és megoldó kulcsok összeállítása. Órai gyakoroltatás. Javítási feladatok.
3	Adatok és információ gyűjtése a választott témában. Szószedet készítése a témához (A projekt bevezetéséhez: 45 perc tanórán + min. 2 óra órán kívüli munka).	Összegyűjtött anyagok (grafikonok, adattáblázatok, hírek, cikkek stb.) tematikusan elrendezve, szószedet.	Google.doc javasolt, hogy a csoporttagok egymás munkáját nyomon követhessék. Internetes források. KSH adatbázisa. Hasznos linkek.	A projekt bevezetése, a feladat részletes kiadása. A csoportok összeállítása és a témaválasztás irányítása. Források megadása. Folyamatos konzultációs lehetőség személyesen és elektronikusan.
4	Az összegyűjtött anyagok alapján rövid beszámoló készítése a magyarországi turizmus választott szegmenséről (3 óra).	Beszámoló (<i>business report</i>)	Google.doc javasolt a közös munkához. Csoport által összegyűjtött adatok és információk. Beszámolóhoz sablon.	Előzetesen: a hatékony prezentáció tényezőinek bemutatása (tanári prezentáció + videófilm). Sablon készítése a beszámolóhoz. Folyamatos konzultációs lehetőség biztosítása személyesen és elektronikusan.
5	Prezentációk készítése és bemutatása a teljes tanulócsoporthoz (8-10 perc). Minden prezentációhoz feladatlapot is készítenek a csoportok. A hallgatóság kitölti a feladatlapot és értékelőlap alapján értékeli.	ppt vagy prezi prezentáció, feladatlap.	PC és projektor (prezi vagy ppt).	Prezentációs értékelőlap elkészítése. A prezentációk értékelése tartalmi, nyelvi, formai és előadói szempontból. A hallgatóságtól begyűjtött értékelőlapok elemzése, összegzése. Feladatlapok ellenőrzése.
6	Egyéni feladat- csoport- és önértékelés (20 perc).	Kitöltött értékelő lapok.	Értékelési űrlapok.	Értékelési szempontrendszer összeállítása. Az önértékelés típusainak bemutatása. A munka monitorozása.

Nagy Gabriella – Rébék-Nagy Gábor

Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Fókuszban az új gyógyszerészi feladatok és kommunikációs kompetenciák

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.30>

A gyógyszerész–beteg interakció hagyományos gyakorlata komoly paradigmaváltás előtt áll a magyarországi közforgalmú gyógyszertárakban. Ennek oka az utóbbi évtizedekben jellemző gyógyítási modell változásai, a technológiai fejlődés, a fogyasztói társadalom vásárlómodelljének előtérbe kerülése, illetve a gyógyszerész szakma irányelveinek standardizálási törekvései. Ezen új követelmények átfogó és mélyreható újításokat hoznak, illetve kihívást jelentenek a magyar gyógyszerészek számára. Jelen tanulmány célja feltérképezni és beazonosítani néhány új, kulcsfontosságú kommunikációs kompetenciát és viselkedési mintát, amelyek megfelelő alkalmazása elősegítheti a magyarországi gyógyszerészek betegekkel való újfajta konzultációjának hatékonyságát. A kutatás 10 éven belül megjelent angol és magyar nyelvű tanulmányok elemzésével mutatja be a gyógyszerész szerepek kiszélesedését, a gyógyszerész betegterápiába való integrálásának szükségességét, és egészségügyi szakemberként személyes kommunikációjának egyre növekvő jelentőségét a beteg együttműködés és sikeres gyógyszeres terápia elősegítése érdekében.

Kulcsszavak: *beteg együttműködés, gyógyszerelés, kommunikációs stratégiák, kompetencia, tanácsadás*

Bevezetés

A nyugat-európai közforgalmú gyógyszertárban dolgozó gyógyszerészek munkájának felértékelődését és szerepkörének kiszélesedését az angol nyelvű szakirodalomban évtizedek óta megjelenő tanulmányok sora bizonyítja. Többé már nem csupán egy gyógyszert expediáló szakember, hanem az orvosok és az ápoló személyzet mellett felelős, aktív egészségügyi szakemberként vesz részt a gyógyszeres terápia sikerességének elérésében. Ennek egy új megvalósulási formája a gyógyszerészi gondozás szolgáltatása, ahol a gyógyszerész–beteg interakció személyes jelenlétre és szóbeli interakcióra épül. Magyarországon még nem került bevezetésre a gyógyszerészi gondozás szolgáltatása, de 2009 óta, „(...) az alapvető jogszabályi háttér hatályba lépése óta ma már valamennyi képzőhelyen biztosított a gyógyszerészi gondozás oktatása (...)” (Hankó, 2018:164).

Kutatási célok

Jelen vizsgálat fő célkitűzése az angol nyelvű szakirodalom alapján a gyógyszerészi gondozás eredményességét elősegítő néhány specifikus nyelvi kompetencia és viselkedési minta beazonosítása volt, amelyek felismerése és szakszerű alkalmazása a megfelelő szaktudás mellett elvárható egy gyógyszerész szakembertől a gyógyszerész–beteg interakció során.

A veszteséget megelőző beteg

A gyógyszerészi gondozás egyedi alaphelyzete egy, a résztvevők szempontjából egyenlőtlen helyzetre épül. A beteg egészségvesztésen megy keresztül, amely az életminőség területén is veszteségekkel járó változásokat eredményez. A WHO megállapítása szerint (Csóka, 2018a) az életminőség kihat a fizikai, pszichés állapotra, az egyéni függetlenség fokára, a társadalmi kapcsolatokra, de még a személy hitére is. Így egy betegség kapcsán bárki könnyen vesztesnek érezheti magát. A beteg érzelmei ezért rejtett módon, de fokozottan jelen vannak ezekben az interakciókban.

A laikus beteg

Fokozza az egyenlőtleniséget, hogy a gyógyszerész egészségügyi szakemberként vesz részt a párbeszédben, amely az információcsere kapcsán a hitelességét növeli a laikus féllel szemben. Még abban az esetben is fennmarad ez az egyenlőtlen felállás, ha a kliens egészségügyi szakember, mivel a betegsége kapcsán ő is vesztesnek érezheti magát.

A krónikus beteg

Sok gyógyszert szedő krónikus beteg idős korára hallás- és/vagy látáskárosodással él, amely állapot erősen megnehezíti a kommunikációs csatornák használatát, korlátozza a gyógyszerészi interakcióban való részvételük sikerességét. Ezen helyzetek megoldása a gyógyszerész számára is kihívás lehet, ezért az eredményesség érdekében különösen fontos, hogy jól képzett, kompetens szakemberként tudjon részt venni az interakcióban.

A gyógyszerészi kompetencia

A gyógyszerészi kommunikáció kapcsán egy átfogó megközelítésű definíció szerint „*a kompetencia (...) képesség komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására*” (Rychen – Salgani, 2003, idézi Horváth-

Sziklai, 2018:196), amely nemcsak a kognitív és gyakorlati képességeket, hanem a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, valamint az érzelmeket és az értékeket is magában foglalja. A definícióból is látható, az egyes interakciók megoldására való törekvés széles körben mozgósítja a személyiség dimenzióit, a szaktudástól az érzelmekig (ld. empátia).

A gyógyszerészi gondozás (counseling)

Számos szerző értelmezi a gyógyszerészi gondozást mind angol, mind magyar nyelven. Az egyik lényegre törő megfogalmazása szerint a gyógyszerészi gondozás *„közvetlen és felelősségteljes együttműködés a gyógyszeres terápiában azzal a céllal, hogy a beteg életminősége javuljon”* (Hepler – Strand, 1990, idézi Hankó, 2018:161). Segítheti a gyógyszerelési problémák kiküszöbölését és erősítheti a beteg terápiás együttműködését, amelynek hosszú távú fenntartása kulcsfontosságú a terápia költséghatékonyságának növelésében.

Döntések

Az orvos–beteg ún. orvosközpontú, vagy paternalista modelljében az orvos a betegségekre koncentrálnak, felállítja a diagnózist és önállóan hoz terápiás döntéseket. Napjainkban a fogyasztói modell megjelenésével a passzív betegből „fogyasztó” lett, akinek jogai vannak, az egészségügyi szakemberek pedig a szolgáltató/ellátó szerepbe kerültek (Csóka, 2018a). A beteg terápiás együttműködésének egyik alapfeltétele, hogy aktívan és tudatosan részt vehessen a gyógyszeres terápia kapcsán meghozott döntésekben. A betegnek naponta döntenie kell egészsége kapcsán, amelyet tükröz az egészségmagatartás definíciója is: a beteg tudatos döntéseinek sorozata egészsége fenntartása, a betegség megelőzése, ill. a gyógyulása érdekében. (Csóka, 2018b). Az egészségmagatartás az egyén viselkedésére, attitűdjére és meggyőződésére vonatkozik, vagyis a beteg döntéshozó szerepe egyre inkább előtérbe kerül a gyógyszerészi szakirodalomban is.

Nyelvezet

A mindkét fél számára előnyös helyzetek megvalósításához a régi, paternalista nyelvezet használata helyett a bizonyítottan sikeresebb asszertív kommunikációt részesíti előnyben a gyógyszerész szakirodalom. (Csóka, 2018a). A résztvevő képes világosan kifejezni és képviselni saját véleményét és érdekét, meghallgatni a másik felet, és célja a kölcsönösen előnyös megoldás megtalálása még az összetettnek tűnő helyzetek esetében is. A

gyógyszerészi gondozásban részt vevő szakember attitűdje és asszertív kommunikációja kölcsönösséget és nyitottságot kell, hogy közvetítsen a beteg felé a beteg együttműködésének elnyerése érdekében.

A beteg-együttműködés krónikus betegek esetében

A betegek terápiás együttműködésének elérése krónikus betegségek kapcsán a legnehezebb (Horváth-Sziklai, 2018). Hosszú távú kezelések során a gyógyszerelési előírások pontos követésének hiánya jelentősen csökkentheti a terápia eredményességét. A több betegség együttes fennállása új gyógyszerek bevonását eredményezi. A gyógyszerek terápiás hatása megváltozhat az étrend vagy életmód függvényében is. Megfelelő gyógyszerészi gondozás hiányában a betegnek újabb orvosi konzultációra lesz szüksége, visszakérül a gondozás körforgásába, amely megemeli az egészségügyi költségeket és csökkenti a terápia költséghatékonyágát.

A krónikus betegek szakszerű gyógyszerészi gondozása alapvető fontosságú a tartós eredmény elérése érdekében. Krónikus betegek rendszeres gyógyszereinek kiváltásakor az interakció fókuszában a beteg-együttműködés feltérképezése áll, amely kulcsfontosságú a beteg fennálló egészségügyi problémái és a szedett gyógyszerek között fennálló kapcsolat szempontjából (Horváth-Sziklai, 2018).

A beteg-együttműködés és az internet kapcsolata

Hankó Zoltán (2018) összefüggést lát a fogyasztói társadalom kialakulása és az egészségi állapothoz való viszony megváltozása között. Egyre gyakoribb a tudatos fogyasztói magatartást feltételező öngyógyítás és öngyógyszerelés, támogatva az interneten elérhető, nehezen szűrhető információáradat által. Így gyakran a gyógyszerész az első egészségügyi szakember, akit a beteg felkeres és az ő feladata az ún. öndiagnózisok esetleges tévedéseinek feltárása is.

Sajnos korunk társadalmára jellemző a szakértelembe vetett feltétlen bizalom elvesztése (Csóka, 2018c), mely nehéz helyzetbe hozza a gyógyszerész szakembert a fent említett szituációkban. Etikai kötelessége, hogy segítsen a betegnek jó döntést hozni és különbséget tenni igény és szükséglet között, mindezt asszertív kommunikációval, az együttműködését elnyerve (Horváth-Sziklai, 2018).

A gyógyszerész feladata sokrétű és nagy felelősséggel jár. Amint a téma megközelítéséből kiderül, a gyógyszerész munkájának eredményességéhez ma már nélkülözhetetlen a beteggel való megfelelő

kommunikáció. Kutatásom ennek az árnyalatait és mélységét szerettem volna jobban megvizsgálni.

Hipotézis 1.

A gyógyszerészi gondozásban a megfelelő kommunikációs stratégiák alkalmazása elősegíti a beteg együttműködésének elérését.

Hipotézis 2.

A beteg együttműködésének eléréséhez szükséges bizalmának elnyerése.

Jelen tanulmány a bizalom kifejezést elsősorban a félelemmel ellenpontozva használja. A gyógyszerész tudatosan olyan körülményeket teremt, hogy a beteg képes legyen részt venni és információt megosztani az interakcióban úgy, hogy érdekei vagy személyiségi jogai nem sérülnek, és nem érzi azokat veszélyeztetve.

Módszerek

Kétfajta módszert alkalmaztunk a kutatás forrásainak összeállítására. Számos magyar gyógyszerész szakember – Csóka Ildikó, Hankó Zoltán, Horváth-Sziklai Attila – tanulmányát felhasználtunk fel. Az adatgyűjtés másik módja az elmúlt 10 éven belül az interneten megjelent angol nyelven publikált tanulmányok keresése. A *community pharmacist counseling strategies* kifejezésre összesen 75 angol nyelven publikált közleményt eredményezett a keresés. A szűrés szempontjai a kutatás forrásainak ideje, releváns témája és az eredmények részletessége volt.

A cikkek kiválasztásának egyik szempontja a gyógyszerész-szerep specifikusságának megjelenítése volt. Kizáró szempont volt, ha a forrás az orvos–beteg interakciót, és nem a gyógyszerész–beteg kommunikációt vizsgálta. Elsősorban a gyógyszerészi beteggondozás kommunikációs problémáinak tárgyalására vonatkozó tanulmányokat kívántam vizsgálni.

A kutatás fókuszja alapján öt közlemény került kiválasztásra, amely a gyógyszerészek szóbeli kommunikációs stratégiáit vizsgálta a beteggel való interakciókban. Az egyik kiválasztott közlemény egy releváns témájú tankönyv tudományos áttekintése volt (Gebu, A: *Book Review for Communication Skills in Pharmacy Practice*), melynek összegzéseit és eredményeit is felhasználtam.

Források

A kiválasztott internetes források megegyeznek abban, hogy a két áttekintő tanulmány (Beardsley et al 2008, Gebru 2012) kivételével mindhárom tanulmány rögzített hangfelvételek elemzésével, illetve a transzkripciójuk felhasználásával készült, eltérő kutatási fókusszal. Kettő tanulmány telefonos interjúk alapján elemezte a betegekkel zajló párbeszédok sikerességét. Vagyis a beteg és a gyógyszerész–beteg interakció indirekt módon, csak a beszélő visszaemlékezésein keresztül van jelen (Alhusein et al 2019, Denvir et al 2018). A harmadik tanulmány (Murad et al 2017) alapjául szolgáló hanganyag ezzel ellentétben közforgalmú gyógyszertárban került rögzítésre, így autentikusnak mondható gyógyszerész–beteg interakciók felvételeit tartalmazza.

Eredmények

Minden fent hivatkozott tanulmány megemlítette, hogy a gyógyszerész részéről szükséges a nyitottság/empátia a gyógyszerészi gondozás sikeréhez. A kommunikációs stratégiák közül minden tanulmány legalább említés szintjén megkülönböztette a nyílt és a zárt kérdéseket, és ezek megfelelő időben és módon való használatának fontosságát. Szintén minden tanulmány kiemelte az asszertív kommunikáció szükségességét, illetve a beteg által megosztott információk megértésének szükséges ellenőrzését parafrázis segítségével.

Az aktív figyelem szintén nagy részletességgel került tárgyalásra (Csóka 2018c). A gyógyszerészi gondozás megvalósításánál fontos infrastrukturális szempontoknak is meg kell felelni (külön helyiség), a megfelelő idő és személyzet is szükséges, mégis a kutatások alapján a minőségi kommunikáció volt az, ami felül tudta írni más területek hiányosságait is, és amely elengedhetetlen volt az eredményes betegkikérdezéshez.

Az egyik tanulmány (Denvir, P. et al. (2018): *How do I say that?*) kiemelte a telefonon történő interakció nehezítettségét, mivel a csupán hallás alapján végzett betegkikérdezés kevesebb sikerrel járt, mint a személyes beszélgetés. Egy másik eredménye ennek a tanulmánynak, hogy nagy jelentőséget tulajdonított a „csevegés” fontosságának. A mellékesnek tűnő beszélgetés–részek lehetőséget teremtettek a beteg számára a nehezebb, intim témájú információ megosztására, ami a terápia szempontjából fontos volt. Szintén jelentős kommunikációs stratégiának bizonyult a téma udvarias, de határozott irányítása, vagy visszakanyarítása az eredeti témához a csevegés után. Kerülendőnek találta a szakzsargon használatát a beteggel való

kommunikáció során, mivel az elidegeníti a beteget, és megakadályozza a bizalom kialakulását.

Egy másik tanulmány (Alhusein, N. et al. (2019): *We're really not ready for this*) kiemelte, mennyire szükséges lenne a gyógyszerészképzés során a látás-, de még gyakrabban a halláskárosult betegekkel való kommunikáció eredményesség-faktorainak tanulmányozása. Fontosnak tartotta az interperszonális kommunikációs technikák fejlesztését az érzékelés terén károsodást szenvedett betegekkel való interakciókhoz. A kutatás gyógyszerész alanyai szintén hangsúlyozták, gyakran érzékelték a betegek fizikai károsodása miatt előforduló helytelen gyógyszerelési gyakorlat kockázatát. Jelezték a jelnyelv elsajátításának sürgető szükségességét az oktatásuk során, és kifejezték igényüket a betegek által használt hallókészülékek működésének megismerésére.

A szakirodalomban arculati munkaként idézett elmélettel (*Face-work Theory*) elemzett autentikus dialógusok eredményei (Murad et al. (2017): *Expressing and negotiating face in community pharmacist–patient interactions*) kiemelik a kölcsönös együttműködési készséget, mely nélkül nincs eredményes interakció és javuló beteg-együttműködés. Az adatok elemzése rámutat, az interakció mindkét résztvevőjében megjelenik az integritás, az önállóság tiszteletben tartásának és az egyéni kompetencia elismerésének igénye. Ugyanilyen fontos volt az önbecsülés megőrzése, és a kölcsönös együttműködés fenntartása.

Megbeszélés

A jelen tanulmány magyar és angol nyelvű digitális és nyomtatott források felhasználásának segítségével igyekezett beazonosítani néhány gyógyszerész-specifikus szóbeli nyelvi kompetenciát és viselkedési mintát, amely a gyógyszerészi gondozás eredményességét elősegítheti, és amelynek szakszerű alkalmazása elősegítheti a beteggyüttműködés elérését.

A fejlett infrastruktúrájú országokban, beleértve hazánkat is, egyre növekszik a várható élettartam, az időskorúak között is több a krónikus betegségekkel küzdő, sőt gyakran fizikai korlátozottsággal is élők száma. Ez egyre szélesebb körű szakmai felkészültséget, kihívást jelent, a kommunikációs kompetenciák ismeretét és eredményes alkalmazását várja el a közforgalmú gyógyszertárakban dolgozó gyógyszerészekről, beleértve az idősekkel, látás- és/vagy hallássérült betegekkel való szakszerű kommunikációt. Szükségesnek tűnik ezen kompetenciák fejlesztésére való törekvés a gyógyszerészképzésben is.

Az internet széles körben elérhető hazánkban is, így egyre több beteg az interneten történő alapos informálódás után keresi fel a gyógyszertárat. A

gyógyszerész ilyenkor még nagyobb felelősséggel bír, hogy megbízható szakmai ismereteit felhasználva a beteg érdekét előtérbe helyezve a legmegfelelőbb gyógyszert vagy gyógymódot javasolja számára. A szaktudás átadása közben szükséges, hogy helyes kommunikációs stratégiákat alkalmazzon, ne tűnjön támadónak vagy utasítónak a beteg számára, mivel a kutatások eredményei alapján ez nem elfogadható a betegek számára és gátolja a betegegyütműködést.

A betegegyütműködés viszonylag új kifejezés, amely a krónikus betegek tömeges jelenléte kapcsán napjainkra már kulcsfontosságúvá vált. Kutatások bizonyítják (Horváth-Sziklai, 2018), hogy a hosszan elnyúló, sokszor évekig tartó gyógyszeres kezelések eredményességének fenntartásához, illetve növeléséhez elengedhetetlenül szükséges a beteg tudatos részvétele a kezelés menetében, és az együtműködő viselkedés az orvossal és gyógyszerésszel szemben. Ennek egyik szükséges eleme, hogy a gyógyszerész szakmailag és kommunikációs stratégiák területén is megfelelő felkészültségről tegyen tanúságot, használja az asszertív kommunikáció eszközeit. A gyógyszerészi beteggondozás új lehetőség, ahol ez sikeresen megvalósulhat. Egyik infrastrukturális feltétele, hogy legyen olyan elkülönített helyiség a gyógyszertárban, ahol személyes beszélgetésre kerülhet sor a gyógyszerész és a beteg között.

A gyógyszerész az orvos mellett egyre inkább egy másik fontos egészségügyi szakemberré válik. Kutatási adatok bizonyítják, hogy a beteg gyógyszerésze és a kezelőorvos közötti szakmai kapcsolat és jó kommunikáció (ez még nem gyakori hazánkban) növeli a betegek gyógyszeres kezelésének hosszú távú eredményességét. Ennek megvalósulásához nemcsak megfelelő infrastruktúra, hanem idő, a felek megfelelő edukációja, érdeke és szándéka is szükséges.

Ezt úgy tűnik, alátámasztja egy 2017-től olvasható szakvélemény (<https://thedoctorweighsin.com/a-communication-failure-between-pharmacists-and-doctors/>). Az USA-ban a kezelőorvos és a gyógyszerész közötti szakmai kapcsolattartás módjai és csatornái számára egy szabályozással működtetett, teljes infrastrukturális háttér rendelkezésre áll, a gyakorlatban történő megvalósulása azonban további fejlesztésekre szorul. Valószínűleg magyarországi bevezetése is alapos kidolgozást fog igényelni.

A közforgalmú gyógyszertárban dolgozó gyógyszerész személyes jelenléte, személyre szabott kommunikációja és alapos szakmai felkészültsége egyre nagyobb szerepet fog kapni mindennapjainkban. Fontos, hogy a gyógyszerészképzések egyre eredményesebben tudjanak felkészíteni ezekre a feladatokra, és a tantervekben integrálásra kerüljenek az ehhez szükséges kompetenciák, módszerek és az eredményességet mérő kimeneti feltételek.

A kapott eredmények alátámasztották a hipotézisek relevanciáját. Mind a kommunikációs stratégiák megfelelő használata, mind az empátia szükségesnek tűnik a gyógyszerészi gondozás eredményességéhez. Érdekes eredménynek számít, hogy a „csevegés” lehetőségének kiemelése rámutat az interakció személyességének és a másik résztvevőre fordított kellő idő hosszának a fontosságára. Szükséges észrevenni a kommunikációs partner egyéni igényeit és szükségleteit a beszélgetés időfaktoránál is.

Erdemes volt megvizsgálni a forrásokat, mert a gyógyszerészi kommunikáció egyik legfontosabb jellemzője, a személyre szabott, asszertív kommunikáció elsődlegessége alátámasztást kapott. Az interakciók sikerességének egy másik feltétele a bizalom jelenléte volt a résztvevők között. Új kompetenciának tűnik gyógyszerészek számára a korlátozott látású és/vagy -hallású betegek felismerése és a velük való helyes kommunikációs stratégiák elsajátítása. A nyelvi kompetenciák közül fontos tudatosítani a nyílt és zárt mondatok használatát, mivel ennek helytelen módja a beteg bizalmának elvesztéséhez vezethet, vagy a nem kielégítően alapos betegkikérdezés kockázatát vonhatja maga után.

Következtetések

Úgy tűnik, a minőségi kommunikáció egyik alappillére a személyes jelenlét, az aktív figyelem megfelelő kinyilvánítása. A tanulmányokban kevésbé került említésre a szaktudásanyag minősége, illetve ennek átadásának módja. Sokkal fontosabbnak tűnt a hallgató személyére szánt figyelem és a megfelelő kapcsolat fenntartása, amely nélkül a hosszú távú gyógyszerelési együttműködés nem tartható fenn.

Hivatkozások

- Alhusein, N. et al. (2019): “We're really not ready for this”: A qualitative exploration of community pharmacy personnel's perspectives on the pharmaceutical care of older people with sensory impairment. *Disability and Health Journal*. 12. 242-248. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1936657418302012>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2018.10.006>
- Beardsley, R. S. – Kimberlin, C. L. – Tindall, W. N. (2008): *Communication Skills in Pharmacy Practice. A Practical Guide for Students and Practitioners*
- Csóka, I. (2018a): A személyközi és a terápiás kommunikáció alapjai, In: Csóka, I. (ed.): *Gyógyszerészi kommunikáció*. Medicina Könyvkiadó: Budapest
- Csóka, I. (2018b): A terápiás szövetség sikerének alapjai: a kapcsolat minősége. In: Csóka, I. (ed.): *Gyógyszerészi kommunikáció*. Medicina Könyvkiadó: Budapest
- Csóka, I. (2018c): A személyközi kommunikációs rendszer részei; a győztes-győztes kommunikáció elemei. In: Csóka, I. (ed.): *Gyógyszerészi kommunikáció*. Medicina Könyvkiadó: Budapest

- Denvir, P. et al. (2018): " How do I say that?": Using communication principles to enhance medication therapy management instruction. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. 10. 185–194. Elérhető online: [https://www.academia.edu/36642446/ How do I say that Using communication principles to enhance medication therapy management instruction](https://www.academia.edu/36642446/How_do_I_say_that_Using_communication_principles_to_enhance_medication_therapy_management_instruction). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2017.10.014>
- Gebru, A. (2012): Book review for Communication Skills in Pharmacy Practice: A Practical Guide for Students and Practitioners (5th edition) by Beardsley, R. S., Kimberlin, C. L. and Tindall, W. N. *Ethiopian Journal of Health Sciences*. 22. 67–69. Elérhető online: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3437981/>
- Hankó, Z. (2018): Gyógyszerészek az egészségügy különböző területein. In: Csóka, I. (ed.) (2018): *Gyógyszerészi kommunikáció*. Medicina Könyvkiadó Zrt.: Bp
- Hepler, C.D. – Strand, L.M. (1990): Opportunities and Responsibilities in Pharmaceutical Care. In: *American Journal of Hospital Pharmacy* 47. 533-543. DOI: <https://doi.org/10.1093/ajhp/47.3.533>
- Horváth-Sziklai, A. (2018): Kommunikáció a beteggel. In: Csóka, I. (ed.) (2018): *Gyógyszerészi kommunikáció*. Medicina Könyvkiadó: Budapest
- Murad, M. S. – Spiers, J. A. – Guirguis, L. M. (2017): Expressing and negotiating face in community pharmacist-patient interactions. *Research in Social and Administrative Pharmacy*. 13. 1110-1126 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27816565>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2016.10.003>
- Rychen D.S. – Salganik, L.H. (eds) (2003): *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber. Elérhető online: https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9781616762728_preview.pdf

Internetes hivatkozások

<https://thedoctorweighsin.com/a-communication-failure-between-pharmacists-and-doctors/>

Válóczi Marianna

Budapesti Gazdasági Egyetem
Külkereskedelmi Kar
Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék

A nyelvtanulói tudatosság és érzelmi intelligencia erősítése: mindfulness a nyelvórán

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.31>

A tanulmány az érzelmi intelligenciának, illetve a nyelvtanulói tudatosságnak és önszabályozásnak a nyelvtanulás eredményességében betöltött kulcsfontosságú szerepére szándékozik rávilágítani, ezen belül is a pozitív pszichológia által elismert és széleskörűen használt mindfulness módszer nyelvtanulásban való alkalmazhatóságát vizsgálja. A munkaadók fiatal diplomásokkal szemben támasztott elvárásai között egyre markánsabban jelennek meg az ún. 21. századi képességek, közöttük az asszertív kommunikáció, kritikus gondolkodás, kreativitás, problémamegoldó képesség, önismeret és önszabályozás, a magas szintű érzelmi kompetenciák. Az érzelmi intelligenciához kapcsolódó ún. soft skillek és a nyelvtanulói autonómia, tudatosság és felelősségvállalás fejlesztése – a munkaerőpiaci elvárások és hallgatói generációk változásai szempontjából is – a felsőoktatási szaknyelvoktatásban alkalmazandó innovatív módszerek fontos eleme lehet. A tanulmány az önszabályozó tanulás és az önmotivációs stratégiákra vonatkozó szakirodalmi, fogalmi háttér áttekintése után a mindfulness módszer elméleti háttérét és a nyelvtanulásban való alkalmazhatóságát elemzi, néhány konkrét, a nyelvórán alkalmazható mindfulness startégiára és technikára is kitérve. A kutatások azt mutatják, hogy a mindfulness stratégiák alkalmazása pozitív hatással van az érzelmi intelligenciára, érzelmi szabályozásra, empátia képességre és az egyén számára releváns információk hatékony feldolgozására, így a nyelvtanulás eredményességét is pozitívan befolyásolhatja.

Kulcsszavak: érzelmi intelligencia, mindfulness, nyelvtanulói autonómia, nyelvtanulói tudatosság, önszabályozó stratégiák

Bevezetés: Érzelmi intelligencia és nyelvtanulói tudatosság fejlesztésének fontossága a szaknyelvoktatásban

A magyar közoktatásban számos erőfeszítés és kezdeményezés történt, mind törvényi szabályozás terén mind, a tanárok pedagógiai-módszertani továbbképzése területén, a készségfejlesztésre orientált oktatás megvalósítására. A tapasztalatok mégis azt mutatják, hogy a középiskolai oktatás továbbra is elsősorban ismeretátadás-fókuszú, nem nyújt elég teret a személyes kompetenciák fejlesztésére (Öveges – Csizér, 2018). A felsőoktatásba – így a gazdasági felsőoktatásba is – érkező hallgatók igen nagy aránya jelentős hiányosságokkal bír, legyen szó tanulmányi módszertani

ismereteikről, kommunikációs készségeikről, vagy az érzelmi intelligenciához kapcsolódó ún. *soft skillekről*.

A munkaerőpiaci visszajelzések ugyanakkor azt mutatják, hogy az üzleti életben elhelyezkedni kívánó, friss diplomás közgazdászoktól elvárt a magas szintű szaknyelvi tudás mellett az ún. 21. századi képességek megléte és gyakorlati alkalmazása: asszertív kommunikáció, kooperáció, kritikus gondolkodás, kreativitás, problémamegoldó képesség, tudásépítés, önismeret, önértékelés és önszabályozás, innováció, fejlett digitális készségek és globális tudatosság (Álvarez – Mayo et al., 2017). Emellett nagyra értékelt a magas szintű érzelmi kompetenciák megléte: saját és mások érzéseinek tudatos észlelése és önszabályozása, empátia, fejlett szociális kompetenciák, társas kapcsolatok eredményes menedzselésének és a belső motiváltság fenntartásának képessége (Cotler et al., 2017).

Az érzelmi intelligencia kompetenciái nem velünk született képességek, hanem társas közegben elsajátított és jól fejleszthető kompetenciák (Goleman et al., 2003). A (szak)nyelvórai tevékenységek kiválóan alkalmasak az érzelmi, a szociális és a kognitív képességek integrált elsajátíttatására, azok egymással való kölcsönhatását biztosítva, ha a nyelvoktató holisztikusan tekint a nyelvórán elsajátítandó ismeretek, fejlesztendő készségek, képességek egészére. Élmenyszerű, a hallgatók minél mélyebb személyes bevonását ösztönző, tapasztalati tanulás ösztönzésével, a nyelvórai tevékenységek hozzájárulhatnak a nyelvtanulók személyiségfejlődéséhez is.

Az egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók egy része nem rendelkezik megfelelő önismerettel, magabiztos énképpel sem, sokan nincsenek tisztában azzal, hogy milyen területen vannak hiányosságaik, milyen stratégiával tudnának hozzálátni a sikeres, személyes fejlődést és kiteljesedést biztosító, szakmai jövőjük szempontjából releváns képességek fejlesztéséhez (Pusztai – Kovács, 2015). A helyzetet árnyalják a Z generáció sajátosságai is: a tanulásra, az elmélyült szakmai munkára a korábbi generációknál sokkal kevésbé motivált, tartós koncentrációra, tudatos erőfeszítésre kevésbé képes, illetve hajlandó, a megtanulandó ismeretanyagra pedig rendkívül kritikusan tekintő, céltudatos, türelmetlen fiatal generációk lépnek be az utóbbi években az egyetemekre. (Tari, 2011).

Az egyre gyorsabb ütemben változó generációk szükségleteit szem előtt tartva, elkerülhetetlenné válik, hogy egyfajta állandósult, „készenléti” innovatív nyelvoktatási szemlélet jellemezze a felsőoktatási nyelvoktatási gyakorlatot. Ebben központi szerepet kapnak a következő összetevők: a foglalkoztatási szempontból releváns, transzverzális készségek fejlesztése, az énkép és a helyes önismeret tudatosítása, a nyelvtanulói tudatosság fejlesztése, a tapasztalati tanulás lehetőségének megteremtése és –

természetesen – a digitális eszközök minél szélesebb körű bevonása (Álvarez – Mayo et al., 2017). Emellett a munkahelyek kulturális közegének dinamikus változásai miatt az interkulturális jellegzetességekkel és globális társadalmi kérdésekkel kapcsolatos érzékenyítés is kihagyhatatlan didaktikai elemmé váltak.

Az innovatív szemléletű nyelvoktatás nem csak a nyelvóra dinamikáját és a hallgatói motivációt erősíti, hanem arra is alkalmas, hogy „kibillentse” a nyelvtanulókat a korábbi nyelvtanulási tapasztalataik során megszerzett működő vagy kevésbé jól működő nyelvtanulási rutinjaikból, elinduljon egy önreflektív folyamat, saját tanulási és megküzdési stratégiáikról, a fejlődés lehetséges irányairól és módszereiről.

Az érzelmi intelligenciához kapcsolódó *soft skillek*, illetve a nyelvtanulói tudatosság, önreflexió/önszabályozás fejlesztése mind a munkavállalók idegen nyelvi készségeire vonatkozó munkaadói elvárások, mind a hallgatói generációk változásai szempontjából a felsőoktatási szaknyelvoktatásban alkalmazandó innovatív módszerek fontos elemei lehetnek.

Önszabályozó tanulás – önszabályozó stratégiahasználat

Az önszabályozás területének vizsgálata sok évtizedes múltra tekint vissza, legyen szó neuro-biológiai, szociálpszichológiai vagy pedagógiai kutatásokról. Az önszabályozást az alapvető személyiségvonásokkal együtt a személyiség egyik dinamikusan fejlődő alapjellemzőjének tekintik (Blair et al., 2010). Önszabályozáson és ezen belül is az önszabályozott tanuláson azon pszichológiai folyamatok összességét értjük, amelyek révén az egyén képes kontrollálni a gondolatait, érzelmeit és viselkedését egy általa kitűzött cél érdekében. (Matthews et al., 2000). Komplex, magas szinten működő kontrollrendszerrel van szó, affektív, kognitív és viselkedési komponensekkel, amelynek végeredménye motivált viselkedésben nyilvánul meg (Blair et al., 2010). Az önszabályozott tanuló belső, személyesen releváns céljaitól vezérelve képes szabályozni kognitív, affektív és metakognitív folyamatait, motivációját és viselkedését egy komplex gondolati, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség révén (Zimmerman, 2008).

Az önszabályozott tanulás kutatása az 1990-es évekig főképp a kognitív tanulási stratégiák használatának vizsgálatára vonatkozott; vö. például Heckhausen és Kuhl kontroll elmélete (Heckhausen – Kuhl, 1985), Latham és Locke célkitűzéselmélete (Latham – Locke, 1991). Jelentősen kevesebb kutatás vizsgálta, hogy hogyan képesek a tanulók észlelni, irányítani és szabályozni a tanulással kapcsolatos érzelmeiket, motivációjukat

és viselkedésüket. Az affektív tényezőkkel később kezdtek el foglalkozni a kutatók és jelentősen kevesebb irodalma született (pl. Pintrich 1999, 2000; Boekaerts – Niemivirta, 2000; Blair et al., 2010).

Az önszabályozás és a tanulási autonómia fogalma gyakran szinonimaként jelenik meg a szakirodalomban. Ez utóbbi, az önszabályozó folyamatok jellegzetességein túl azt feltételezi, hogy az autonóm diák felelősséget is vállal saját tanulási folyamatának tartalmáért és szervezéséért (Oxford, 2003). Az önszabályozó tanulásra, autonóm tanulói magatartásra vonatkozó elméletek megközelítéseiben közös elem, hogy mindegyik aktív, a (nyelv)tanulási folyamatban konstruktívan részt vevő tanulóval számol (*aktivitási alapjellemző*), aki képes saját viselkedésének, motivációjának monitoringjára (*kontrollképesség*) és (értékes) tanulási célokkal-referenciákkal rendelkezik (Pintrich, 2000).

Az önszabályozott tanulóval kapcsolatban bebizonyosodott, hogy azok a tanulók, akik belső motivációval rendelkeznek, a megértésre koncentrálnak, elsajátítási célokat tűznek ki, továbbá érték számukra a tanulás, gyakrabban használnak önszabályozott tanulási stratégiákat, mint azok, akik teljesítménycélokat tűznek ki, illetve mások elismerésére koncentrálnak (D. Molnár, 2014). A folyamat az ellenkező irányban is igaznak bizonyul: azok a nyelvtanulók, akik alkalmaznak önmotiváló technikákat, amellyel a nyelvtanulás és az idegen nyelv használata közben motivációjukat erősítik és tartósan fenntartják, továbbá autonóm módon felelősséget vállalnak a saját nyelvtanulási folyamatukért, sikeresebbek lesznek (Dörnyei, 2009).

A tanulási folyamatért felelősséget vállaló, tudatos nyelvtanulók jellemzően számos stratégiát használnak nyelvtanulási folyamatuk szabályozása érdekében. A nyelvtanulási stratégiák elméleti és a stratégiahasználat gyakorlati tanulmányozása nyomán az elmúlt több mint 30 évben széles szakirodalmi bázis jött létre, amely során a nyelvtanulási stratégiák fogalmi definiálására, illetve a stratégiák taxonómiájának megalkotására a kutatók sokféle megközelítésben tettek kísérletet. A fogalom meghatározása a mai napig alakul. A stratégiák leírásában közös elem, hogy olyan tevékenységeket értenek a kutatók alattuk, amelyek tudatos gondolkodást igényelnek, egy kitűzött tanulási cél érdekében történnek, megkönnyítik a nyelvtanulást, a tanultak újabb helyzetekben való alkalmazását és mindenképpen teljesítménynövelő hatásúak (Cohen, 2011), ha nem is feltétlenül teszik élvezetesebbé vagy gyorsabbá a nyelvtanulási folyamatot.

A nyelvtanulási stratégiák kategorizálásában a két leggyakrabban hivatkozott taxonómia O'Malley és Chamot (1990) és Oxford (Oxford, 1999) műveire alapszik. O'Malley és Chamot metakognitív, kognitív és

társas/érzelmi stratégiákat különböztet meg. Oxford tipológiája három direkt stratégiatípust (memorizálási, kognitív és kompenzáló stratégiák) és három indirekt stratégiatípust (metakognitív, érzelmi és társas stratégiák) különböztet meg. Dörnyei és Skehan (2003), Oxford és az O'Malley–Chamot kutatópáros modelljét összegezve, a stratégiákat négy típusba javasolja kategorizálni: kognitív, metakognitív, társas és érzelmi stratégiák.

A kognitív stratégiáknak az ismeretelsajátításban, információfeldolgozásban van szerepük, a társas stratégiák a kommunikációra, kooperációra, az interakció hatékonyságára irányulnak. A metakognitív stratégiák a magasabb rendű stratégiákat foglalják magukban (pl. fókuszált, irányított figyelem, önmenedzselés, probléma azonosítási képesség, priorizálás, monitoring, önértékelés, önreflexió stb.). Az affektív stratégiák a nyelvtanulás érzelmi feltételeit teremtik meg (pl. önmotiváció, énbeszéd, önjutalmazás, pozitív énkép megerősítése, érzelmek szabályozása, szorongás leküzdése).

A nyelvtanulás önszabályozási folyamatában számos stratégia jut fontos szerephez: például a pontos célkitűzés, célirányos viselkedés, metakognitív, a figyelem és koncentráció fókuszálása, monitoring, időmenedzsment, önmotivációs elképzelések, önhatékonyság, önértékelés, tanulási környezet szabályozása, feedback értelmezés és az érzelmi intelligenciával kapcsolatos összetevők: pl. unalom leküzdésének szabályozása, szorongás leküzdése, elkötelezettség szabályozása (Dörnyei, 2009; Tseng et al., 2006).

A továbbiakban a stratégiák közül jellemzően némileg kevesebb figyelmet kapott affektív és metakognitív stratégiák körében vizsgálunk meg egy – az üzleti világban mára széles körben alkalmazott – megközelítést, amelynek eredményességét a felsőoktatásban is érdemesnek tartjuk kipróbálni: a mindfulness technikát.

Affektív és metakognitív önszabályozó stratégiák tudatosítása a nyelvórán: a mindfulness módszer

Az önszabályozó–önmotivációs stratégiák közül a korábbiaknál kiemeltebb szerepet kapnak az affektív és a metakognitív önszabályozó stratégiák és ezek tudatosítása, alkalmazása a nyelvórán. Ezt indokolják egyrészt a felsőoktatásba bekerülő nyelvtanulók generációs sajátosságai, másrészt a munkaerőpiacon elvárt, nyelvtanulással összefüggő készségek változása is.

A nyelvtanulás számos érzelmet von magával: öröm, félelem, szorongás, kudarc, lelkesedés, motiváltság, izgalom, elkeseredés, elégedettség érzése, affiliáció stb. Ezek elválaszthatatlanok a kognitív tényezőktől. A nyelvtanulással kapcsolatos érzelmek, attitűdök alapvetően

meghatározzák a nyelvtanulás sikerességét. A magas nyelvtanulói önbizalommal rendelkező nyelvtanulók, azt várják, hogy teljesítményük sikeres lesz, belső hatékonyságra tesznek szert, pozitív nyelvtanulói önképet alakítanak ki, minden feladathoz nagyobb önbizalommal látnak hozzá, hatékonyabban működnek. Az önmagukat sikeresnek tartó fiatal felnőtt nyelvtanulók a nyelvtanulásban elért sikereiket is nagymértékben tulajdonítják affektív tényezőknek: pl. magas motiváltság, nyelvi önbizalom, nyelvtanulás iránti pozitív attitűd. (Válóczi, 2018).

Egyetemisták önmotivációs stratégiáit vizsgáló empirikus kutatásunkban (Válóczi, 2016) arra jutottunk, hogy a fiatal felnőtt nyelvtanulók által legfontosabbnak ítélt önszabályozó nyelvtanulási stratégiák is jellemzően affektív és metakognitív faktorokhoz kapcsolódnak. A kutatásban részt vevő 101 hallgató a legfontosabb és általa használt önmotivációs stratégiáknak az ideális jövőbeli idegennyelvi énkép megerősítését, a kellemes tanulási környezet megteremtését/stressz csökkentését, a személyesen releváns nyelvhasználatra/énkifejezésre törekvést és a saját maguk által megválasztott önálló, – elsősorban digitális – tanulási lehetőségek változatos kihasználását jelölte meg.

A kutatásból ugyanakkor az is kiderült, hogy a nyelvtanulóknak problémát okoz a figyelmük fókuszálása és fenntartása, az unalom érzésének leküzdése és nehezen tudnak elkötelezettséget vállalni a céljaik eléréseért. A megkérdezettek egyharmada nyilatkozott úgy, hogy nyelvtanulási nehézség esetén nem tudja, hogy hogyan csökkentse a stresszt.

A fentiek is azt erősítik meg, hogy a nyelvoktatási gyakorlat során érdemes a metakognitív és affektív stratégiák használatának tudatosítására nagyobb figyelmet fordítani a nyelvtanulók körében.

Mindfulness és érzelmi intelligencia

A mindfulness eredendően buddhista meditációs technika, majd a pozitív pszichológia fontos elemévé vált. Bishop és kutatótársai (Bishop et al., 2004) és Kabat-Zinn (2009) definíciói alapján mindfulness-en – magyarul tudatos vagy éber jelenlét – egyfajta jelen pillanatra fókuszáló, éber figyelmet, jelentudatosságot értünk. Olyan metakognitív képességről van szó, amely lehetővé teszi a pillanatban jelenlevő, feldolgozás- és ítéletmentes, jelenközpontú tudatosságot, a figyelem gyakorlásának egy olyan specifikus módját, amely mentes a reaktivitástól és elfogadó, kíváncsi attitűddel párosul. A mindfulness-hez szorosan kapcsolódó társfogalmak az introspekció, a flow vagy az intrinzik motiváció. A mindfulness két legfontosabb összetevője a figyelem önszabályozása, amely lehetővé teszi, hogy a figyelem tartósan az aktuális élményre irányuljon és az élményorientáltság: az egyén kíváncsi,

nyitott, elfogadó, a jelen pillanatban zajló élményeire irányuló, sajátosságos orientációja (Bishop et al., 2004).

A mindfulness alkalmazása a pszichológiában az 1980-as évektől indult, elsősorban stresszcsökkentő, mindennapi tudatosságot fejlesztő programként (*MBSR – Mindfulness Based Stress Reduction*) Prof. Jon Kabat-Zinn, a Massachussetts-i Egyetem professzorának munkássága nyomán. Mára sok százezren végezték el a programot és világszerte széles körben alkalmazzák iskolákban, cégeknél, vezetői tréningeken. A mindfulness-szel kapcsolatos kutatások az utóbbi évtizedben ugrásszerűen megemelkedtek. Bebizonyosodott, hogy a rendszeres éberségmeditáció fokozza az érzelmekkel kapcsolatos agyterületek működését, az érzelmi intelligencia növelését, erősíti a pozitív önértékelést, csökkenti a szorongást, egyúttal javítja az immunrendszert, és csökkenti a vérnyomást. A legfrissebb agykutatási eredményeket felhasználva Chade-Meng Tan, Goleman és Kabat-Zinn munkájára építve (Chade-Meng Tan et al., 2014) a Google kidolgozta a *Search Inside Yourself (SIY)* vezetőképző programot (<https://siyli.org>), amely olyan mindfulness alapú technikákra tanít, amelyek a sikeres vezetői gyakorlathoz elengedhetetlenül szükséges készségeket fejlesztik. A programot több mint 30 országban tanítják, többek között olyan cégeknél, mint az SAP, a Salesforce, az American Express, a LinkedIn vagy a Ford.

Az érzelmi intelligencia és a mindfulness szoros kapcsolatban állnak egymással. Ha elfogadjuk azt az alapvetést, hogy a nyelvtanulás a teljes személyiségre ható folyamat, ez egyúttal magában foglalja a lehetőséget is, hogy a nyelvtanítás egyik fontos célja a személyiségfejlesztés. Az egyetemi szaknyelvtanítás keretein belül is van mód arra, hogy célirányosan fejlesszük a hallgatók érzelmi intelligenciáját, azokat a *soft skilleket*, amelyek magas szintű elsajátításával idegen nyelvi készségeiket sikerrel alkalmazhatják a munkaerőpiaci gyakorlatban.

A kutatások azt mutatják, hogy a mindfulness alkalmazása pozitív hatással van az érzelmi intelligenciára, érzelmi szabályozásra, az egyén számára releváns információk hatékony feldolgozására és mások nézőpontjának megértésére, az empátia képességre. Márpedig a vizsgálatok alapján a fejlett érzelmi intelligencia jobb munkahelyi teljesítménnyel, általánosan nagyobb munkahelyi elégedettséggel, jobb vezetői képességekkel és várhatóan magasabb anyagi elismertséggel jár (Cotler et al., 2017). A munkaadók az utóbbi években egyértelműen célirányosan keresik azokat a jelölteket, akik olyan, érzelmi intelligenciához kapcsolódó tulajdonságokkal rendelkeznek, mint magas fokú alkalmazkodóképesség, én-tudatosság, asszertívitás, együttműködési képesség, megbízhatóság.

Mindfulness a nyelvoktatásban

A nyelvpedagógiai kutatások széles körben tárgyalják és javasolnak módszereket a figyelem fókuszálására, nyelvtanulói tudatosság és önszabályozás növelésére (Dörnyei, 2009; Tseng et al., 2006; Zimmerman – Schunk, 2008); az érzelmi intelligencia fejlesztésére és az implicit tanulás támogatására a nyelvtanulási folyamat során (Ozanska – Ponikwia, 2018); vagy a tanár megváltozott szerepben, facilitátorként való megjelenésére az osztálytermi tevékenységekben (Lumturie, 2015). A mindfulness egy olyan szemlélet és konkrét eszköztár alkalmazásának lehetőségét nyújtja, amely a fenti területeken hatékonyan tudja támogatni a bevált módszereket, egyúttal új dimenziókat nyithat az innovatív módszertani megoldásokra fogékony nyelvoktatók számára.

A mindfulness nyelvoktatásban történő alkalmazásának célja, hogy a tanulók/nyelvtanulók jobban megismerjék önmagukat, a tanulással, nyelvtanulással kapcsolatos érzelmeiket, azok okát és a nyelvtanulási élményeiket tudatosabban, egyúttal elfogadóbban, nyitottabban tudják megélni. A technika számos olyan készséget fejleszt, amely egyértelműen növeli a nyelvtanulási folyamat eredményességét: fókuszálja a figyelmet, növeli az érzelmi intelligenciát és általános jóllétet, növeli a stressztűrő képességet és kreativitást, fejleszti a személyes készségeket, a kommunikációs és vezetői képességeket (Albrecht et al., 2012).

Az oktatásban/nyelvoktatásban a mindfulness alkalmazása elsőként is egy új szemlélet kialakítását jelenti. A hagyományos oktatás elsődlegesen az intelligenciára, az explicit tanulásra épít, sokkal kevésbé a mindfulness megközelítésre, az implicit rendszerek mélyebb, motivált megértésére. Továbbra is elsődlegesen drillek mentén tanítunk, nincs elég hangsúly a forma-tartalom összefüggések tudatalatti felismerésének ösztönzésén. A mai napig jellemző, hogy az oktatásban a „figyelem” fogalma elsősorban arra utal, hogy egy konkrét dologra – például az adott tanult nyelvi jelenségre – fókuszálunk és elsősorban paradigmákból kiindulva tanítunk (pl. igeragozási táblázatok, névmások táblázata). Gyakran előfordul, hogy a nyelvoktatási gyakorlat nem épít a tanulók „finom megfigyelő” (*soft vigilance*) képességére, pedig sokkal mélyebb és tartósabb a tanulás, ha nem a paradigma a tanulási cél, hanem a motivált megértés és releváns nyelvhasználat.

A tanteremben a mindfulness használata a nyelvelsajátításra (nem nyelvtanulásra) alkalmas légkör kialakítását támogatja. Ilyen közegben az elsődleges cél a megértés és az énkifejezés, amelyet nem késleltetünk addig, amíg a nyelvtanulók az adott szinten elsajátították a nyelvet. Fontos, hogy a nyelvtanuló az első órától kezdve inspirálva legyen az énkifejezésre, a nyelvi

szintjétől függetlenül/nyelvi szintjeinek bármely fokozatán. Felnőtt nyelvtanulók esetében éppen az énkép vélt sérülékenysége miatt az idegen nyelven történő folyamatos énkifejezés ösztönzése különösen nagy odafigyelést igényel a nyelvtanár részéről.

A mindfulness elméletének alábbi hat alappillére (Kabat-Zinn, J. 2009) a nyelvoktatásra is érvényes gondolatokat tartalmaz, amelyeket érdemes a nyelvtanulóknak tudatosítani:

Ítéletmentesség: Tudatára kell ébrednünk, hogy folyamatosan „ítélkezünk”.

A velünk történő dolgokat jó és rossz élmény kategóriákba soroljuk – így a nyelvtanulással kapcsolatos tapasztalatainkat, nyelvtanulási módszerekkel kapcsolatos élményeinket is. Bizonyos helyzetekre automatikus válaszokat adunk, a jónak megélt élményekre vadászunk, a rossznak ítélt tapasztalásokat elutasítjuk. Első lépés, hogy tudatosan kerüljük az élmények besorolását. Ne engedjük, hogy azok az automatizmusok teret kapjanak, amelyek segítségével berögzült sémáink működésbe lépnek, esetleges negatív tapasztalataink emléke előtörhessen.

Türelem: Ne hajszoljunk mindig egy következő célt, minden pillanat, amin keresztül megyünk, fontos tapasztalás és a fejlődésünket szolgálja.

Kezdő szellem: Próbáljunk minden (idegen nyelvi) jelenségre, nyelvtanulással kapcsolatos élményre úgy tekinteni mintha először találkoznánk vele, hogy a korábbi tapasztalataink („*ezt a fajta feladatot sosem tudtam megcsinálni*”, „*utálok a szituációs feladatokat*”, „*nem vagyok kreatív*” stb.) ne tereljék el a figyelmünket az adott helyzetben való jelenlétről.

Önmagunkba vetett bizalom: Ne akarjunk más képességeivel rendelkezni, más eszközeit használni. Ne éljük meg korlátként, hogy a tanár, a csoporttársaink „jobbak” nálunk. Bízunk a saját érzéseinkben, a saját nyelvi kifejezési eszköztárunkban, merjünk önmagunk lenni.

Nem erőltetés: Ha elfogadjuk azt a spirituális elméletet, hogy az életünkben általában minden valamilyen céllal történik, az magával hozza, hogy könnyedebben, elfogadóbban tudunk hozzáállni a nyelvtanulási tapasztalatainkhoz és megérteni az okát, hogy miért élünk meg az adott módon egyes élményeket. Ha valami „nagyon nem megy”, próbáljunk meg fókuszot váltani, más megközelítésből tekinteni a problémára.

Elfogadás és elengedés: Ne küzdjünk a nem kívánt negatív tapasztalatok ellen. Ha félelmeink, előítéleteink nem homályosítják el a látásunkat, akkor valószínűleg jobban fogjuk érzékelni, hogy mi az, amire szükségünk van, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos nehézségeket leküzdjük.

A mindfulness-szel elérhető tudatosság, a saját, nyelvtanulással, idegen nyelvvél, kultúrákkal kapcsolatos érzelmek észlelése, megértése és elfogadása egyúttal a nyelvtanulók siker-kudarcc attribúcióira is pozitívan hathat, segíthet a téves tulajdonításokon, tanult tehetetlenségen változtatni. A „mindful” osztályteremben, hasonlóan számos egyéb, a nyelvtanulói önértékelést fejlesztő módszerekhez, a tanár megtanítja a nyelvtanulókat, hogy minden nyelvórán eltöltött percnél értelmet van, ráébreszti őket annak fontosságára, hogy tudatosan kövessék a saját nyelvtanulási folyamatuk előre haladását és elgondolkodjanak azon, hogyan tudják releváns módon és tudatosan használni a tanultakat.

A mindful osztálytermi légkör, – amelynek a kialakításában a tanárnak kulcsszerepe van – alapvető feltétele, hogy a nyelvtanulók folyamatosan bátorítva legyenek a gondolkodásra, érdekeltek legyenek abban, hogy a „tanulás” megtörténjen és erre nem sajnálják az erőfeszítést, tisztelik egymást és a tanárt, akitől folyamatos támogatást kapnak, de egyúttal állandó, kisebb nagyobb kihívásokkal mozgósítja őket (Wang-Liu, 2016).

Nem utolsó sorban, ahhoz, hogy a nyelvtanárok a hallgatókat támogatni tudják lényeges, hogy a nyelvtanárok a saját érzelmi intelligenciájuk fejlesztését se hanyagolják el, képesek legyenek *mindful* nyelvtanári jelenlét megvalósítására. A nyelvórán megvalósuló kommunikációban a tanár egyszerre kell, hogy jelen legyen nyelvoktatóként, támogató facilitátorként, kommunikációs partnerként és független nyelvtanuló-nyelvgyakorlóként. A mindfulness ezeknek a szerepek a tudatosabb, élményszerűbb megélését is segíti.

Mindfulness stratégiák és technikák a nyelvórán

A mindfulness egyik fontos sarokköve a felelősségvállalás. Ha valami nem jól működik, hajlamosak vagyunk a tagadásra, rajtunk kívülálló tényezőkben keresni a hibát, szégyent érezni, igazolást keresni, feladni. Ha elismerjük a hibát, a problémát, már önmagában erőt ad. A felelősségvállalási stratégia modellje könnyen alkalmazható: határozzuk el, hogy minden nyelvtanulással kapcsolatos célunkért, teendőnkért, szokásainkért felelősséget vállalunk. Vegyük észre, ha a fentiekben leírt módon reagálunk egy helyzetben (szégyenérzet, kívülálló ok, körülmény hibáztatása stb.) és objektíven

tekintsünk minden helyzetre és benne a mi szerepünkre, ezáltal felelősebben fogunk viselkedni.

A mindfulness alapja a meditáció. A légzésre összpontosítás relaxált éberséget, fókuszált figyelmet és objektivitást eredményez. Javasoljuk a hallgatóknak, hogy otthoni, fokozott koncentrációt igénylő feladatok előtt néhány percet szánjanak arra, hogy egyenes háttal, csukott szemmel, minden gondolatot kizárva, csakis a légzésükre figyeljenek. Természetesen ez a nyelvóra előtt, vagy bizonyos nyelvórai feladatok előtt is beiktatható. Relaxált, befogadó, oldott, tanulásra kiemelten alkalmas állapotot idézhetünk vele elő. A nyelvtanulás egy hosszú, fáradságos, sok erőfeszítést igénylő folyamat, amelyet nagyon gyakran kísér – még a kifejezetten jó nyelvtanulók körében is – szorongás, zavarban lét, szégyenérzet, frusztráció. Fontos, hogy tudatosítsuk a nyelvtanulóknak, hogy ezek természetes érzések és nagyon egyszerű technikákkal, tudatosan képesek lehetnek őket oldani, enyhíteni. Ismertessük meg a nyelvtanulóinkkal és tudatosítsuk bennük a mindful hozzáállás Kabat-Zinn (2009) elméletében kidolgozott hat alappillérét. A kurzus elején szánjunk rá időt, hogy minden egyes pillér esetében saját, személyes problémára hozzanak és osszanak meg példát a nyelvtanulók és tűzzenek ki egy egyéni célt a mindful szemlélet jegyében történő változás megvalósítására.

A felsőoktatásba érkező Z generáció számára, miközben a virtuális térben folyamatosan kapcsolatban állnak a világgal és a társaikkal, a valós kapcsolódás (a fizikai térben, a társaikkal, a jelenben) egyre nagyobb problémát okoz. Miközben a teljes generáció látszólag a pillanat megélésére fókuszál, ez valójában egy felszínes megélést jelent: élvezzük a pillanatot és lépünk tovább a következő „élményre”. Ahhoz, hogy valóban mindful módon viselkedjen az osztálytermi csoport, közös fogalmi háttérrel kell létrehozunk, megértetni a hallgatóinkkal, hogy itt a pillanat és az élmény másfajta megéléséről van szó. Meg kell állni, és tudati szintre hozni, hogy a nyelvtanulási helyzet, amelyben vagyunk mit is jelent, miért jó, hasznos, hogyan használjuk ki, éljük meg az élményt. Csak így lehetséges valós bevonódást, elmélyülést elérni egy-egy tevékenységben. A bevonódáshoz, a pozitív jó élmény elérésére egészen egyszerű drámapedagógiai technikák is alkalmasak. Például: a „jóízű kamuzás” technikája: két-fős csoportokban az egyik nyelvtanuló idegen nyelven felidéz egy fiktív, közösen megélt, pozitív emléket („*Emlékszel, amikor...*”). A másik nyelvtanuló ezt folytatja („*Igen és emlékszel, hogy...*”). Szabály, hogy minden újabb emlékkép pozitív élményt idézzon fel.

Kitűnő nyelvórai gyakorlat fiktív, negatív helyzetekre (akár szakmai szókinccs használatot implikáló üzleti szituációkra) pozitív megoldások kigondolása kis csoportokban. Ugyanez a technika konkrét kommunikációs

gyakorlatokban is nagyon jól működik: egy rossz hírt közlünk a párunkkal (például: „*a legfontosabb üzleti partnerünk lemondott egy jelentős megrendelést*”), akinek az a feladata, hogy mindenképpen találja meg a helyzet pozitív oldalát („*Igen, de...*”). Majd az első nyelvtanuló újra átveszi a szót („*De nem...*”), és így tovább. A fentiekben leírt gyakorlatok nagyfokú koncentrációt, intenzív egymásra figyelést, a helyzetben való tudatos jelenléteket, egyúttal kreativitást, személyességet (jobb agyféltekés memória használatot) és nagyobb bevonódást, megélést, releváns nyelvhasználatot eredményeznek.

Az ún. „teljes figyelem” technikája is nagyon jól erősíti a tudatos jelenléteket. Példa a nyelvórai gyakorlatban: az egyik nyelvtanuló előre meghatározott személyes kérdéseket tesz fel a másinak. A másik nyelvtanuló feladata, hogy teljes figyelemmel összpontosítson a válaszadóra és folyamatos megerősítést adjon részére, a verbális megerősítés mellett bólogatással, mimikával és egyéb nem verbális eszközökkel. Még erősebb koncentrációt igényel, egyúttal erősíti az „offline kapcsolódást” a „szóvéjáték” feladat, amikor egy adott témában elhangzott kezdő mondat utolsó szavával (vagy akár utolsó betűjével) kell folytatnia a soron következő nyelvtanulónak a témát egy újabb mondat megalkotásával.

A *self-talk* (énbeszéd) technika is a mindfulness szellemiségéhez közel álló affektív stratégia. Olyan mentális technikák összessége, amelyekkel a nyelvtanulási szorongást csökkenteni tudja a nyelvtanuló, hogy kompetensebbnek érezze magát a feladat megvalósításában.

A nyelvtanulással kapcsolatos érzelmek, attitűdök, tulajdonítások tudatosítására közvetetten alkalmas gyakorlat lehet, ha azt kérjük a nyelvtanulóktól, hogy idézzenek fel egy olyan helyzetet (vagy ember társaságát), amely kihívást jelentett, amelyben kellemetlenül érezték magukat. Próbálják meg leírni, hogy pontosan hogyan érezték magukat, milyen tünetei voltak az érzéseknek. A gyakorlat segíthet a nyelvtanulóknak saját érzelmeik jobb megismerésében, tudatosításában, vagy akár kezelésében is. Mások érzelmeinek felismerésére, tudatosítására, konfliktusok felismerésére és kezelésére pedig számos „empátia-oktató” videót is találhatunk a tanított nyelveken. Ezeket használva a fiatal felnőtt korosztálynak is izgalmas feladatokat lehet beépíteni, ami nemcsak nyelvi készségeket, érzelmi intelligenciát fejleszt, hanem közvetetten a nyelvtanulási folyamat eredményességére is pozitív hatással lehet.

A fentiekben néhány szemléltető példát idéztünk a számtalan nyelvórán és az órán kívüli autonóm tanulási folyamat során alkalmazható stratégiára és technikára, amelyek segítik a mindful nyelvtanulási folyamat kialakítását. Érdeemes a nyelvtanulóknak egy mindfulness stratégiákból álló

eszköztárat összeállítani, amelyből egyéniségüknek és tanulási stílusuknak megfelelően válogathatnak.

Konklúzió

A tanulmány az érzelmi intelligenciának és a nyelvtanulói tudatosságnak a nyelvtanulás eredményességében betöltött kulcsfontosságú szerepét szándékozott hangsúlyozni. Kiemelte az affektív és metakognitív stratégiák fontosságát a nyelvtanulók önszabályozási folyamatában és elemezte a pozitív pszichológia által széleskörűen használt mindfulness stratégia nyelvtanulásban való alkalmazhatóságát, bemutatva néhány konkrét, a nyelvórán alkalmazható technikát is. További empirikus kutatásra érdemes lehet a mindfulness technikáknak a nyelvtanulás eredményességére gyakorolt hatásának vizsgálata a felsőoktatásban tanulók viszonylatában és a mindfulness stratégiák alkalmazásának lehetősége a nyelvtanári burnout jelenség prevenciójában.

Hivatkozások

- Albrecht, N. J.– Albrecht, P. M. – Cohen, M. (2012): Mindfully Teaching in the Classroom: a Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*. 37/12. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2>
- Bishop, S. – Lau, M. – Shapiro, S. – Carlson, L. – Anderson, N. – Carmody, J. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 9. 76-80. DOI: <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Blair, C. – Calkins, S. – Kopp, L. (2010): Self-regulation as the interface of emotional and cognitive development: Implications for education and academic achievement. In: Hoyle, R. H. (ed.) (2010): *Handbook of personality and self-Regulation*. Blackwell Publishing Ltd: United Kingdom, 64–90. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781444318111.ch4>
- Boekaerts, M. – Niemivirta, M. (2000): Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (eds.) (2000): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press: San Diego. 417–452. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50042-1>
- Chade-Meng, T. – Goleman, D. – Kabat-Zinn, J. (2014): *Search Inside Yourself: The Unexpected Path to Achieving Success, Happiness (and World Peace)*. Harper Collins: New York
- Cohen, A. D. (2011): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Taylor Francis: New York.
- Cotler, J. L. – DiTursi, D. – Goldstein, I. – Yates, J. – DelBelso, D. (2017): A Mindful Approach to Teaching Emotional Intelligence to Undergraduate Students Online and in Person. *Information Systems Education Journal*. 15/1. 12-25
- D. Molnár, É. (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda, A. – Golnhofer, E. (eds.) (2014): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság: Budapest. 29-54

- Dörnyei, Z. – Skehan, P. (2003): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. – Long, M. H. (ed.) (2003): *The handbook of second language acquisition*. Blackwell: Oxford. 589–630. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch18>
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (ed.) (2009): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol. Multilingual Matters: 9–42
- Goleman, D. – Boyatzis, R. – McKee, A. (2003): *A természetes vezető. Az érzelmi intelligencia hatalma*. Vince Kiadó: Budapest
- Heckhausen H. – Kuhl, J. (1985): From wishes to action: The dead ends and short cutson the long way to action. In: Michael Frese – John Sabini (ed.) (1985): *Goal Directed Behavior: The Concept of Action in Psychology*. Erlbaum: Hillsdale, NJ. 78–94
- Kabat-Zinn, J. (2009): *Bárhova méz ott vagy. Éberségmeditáció a mindennapi életben*. Libris: Budapest
- Latham, G. P. – Locke, E. A. (1991): *Self-regulation through goal setting*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50/2. 212–247. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)
- Lumturie, B. (2015): Teacher's New Role in Language Learning and in Promoting Learner Autonomy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 199. 423–427. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.528>
- O'Malley, M. – Chamot, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Matthews, G. – Schwan, V. L. – Campbell, S. E. – Saklofske, D. H. – Mohamed, A. A. R. (2000): Personality, Self-regulation, and adaptation: A cognitive-social framework. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (ed) (2000): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press: San Diego. 171–209. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50035-4>
- D. Molnár É. (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda A. – Golnhofer E. (ed.) (2014): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság: Budapest. 29-54
- Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House / Harper and Row: New York.
- Oxford, R. L. (2003): Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: Palfreyman, D. – Smith, R. C. (eds.) (2003): *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Palgrave Macmillan: Basingstoke. 75–91. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230504684_5
- Ozanska-Ponikwia, K. (2018): *Personality and Emotional Intelligence in Second Language Learning*. Scholars Publishing: Cambridge.
- Öveges, E. – Csizér, K. (szerk.) (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Kutatási jelentés. Oktatási Hivatal: Budapest.
- Pintrich, P. R. (1999): The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*. 31. 459–469. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (ed.) (2000): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press: San Diego. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

- Pusztai, G. – Kovács, K. (szerk) (2015): *Ki eredményes a felsőoktatásban? Felsőoktatás & Társadalom 1*. Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új mandátum Könyvkiadó: Nagyvárád-Budapest.
- Tari A. (2011): *Z generáció: klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani szempontok az információk korban*. Budapest: Tericum.
- Tseng, W. T. – Dörnyei, Z. – Schmitt, N. (2006): A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*. 27. 78–102. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ami046>
- Válóczy M. (2016): Üzleti szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók önmotivációs nyelvtanulási stratégiái. In: Reményi, A. Á. – Sárdi, Cs. – Tóth, Zs. (szerk.) (2016): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 209–218
- Válóczy M. (2018): Sikeres nyelvtanulók nyelvtanulási sikerattribúciói. In: Bocz, Zs. – Besznayák, R. (szerk.) (2018): *Porta Lingua 2018. Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és kutatásban: cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és kutatásról*. SZOKOE: Budapest. 333–344
- Wang, Y. – Liu, C. (2016): Cultivate Mindfulness: A Case Study of Mindful Learning in an English as a Foreign Language Classroom. *IAFOR Journal of Education*. 4/2. 141–155. DOI: <https://doi.org/10.22492/ije.4.2.08>
- Zimmerman, B. J. (2008): Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*. 1. 166–183. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., – Schunk, D. H. (2008): Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In: Schunk, D. H., – Zimmerman, B. J. (eds): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Lawrence Erlbaum: New York. 1–30

Internetes hivatkozások

- Álvarez-Mayo, C. – Gallagher-Brett, A. – Michel, F. (2017): Innovative language teaching and learning at university: enhancing employability.
https://www.researchgate.net/publication/317042002_Innovative_language_teaching_and_learning_at_university_Enhancing_employability. DOI: 10.14705/rpnet.2017.innoconf2016.9781908416506.
<https://siyli.org/>

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI,
DISKURZUSELEMZÉS

Csák Éva

Budapesti Gazdasági Egyetem
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
Gazdasági Szaknyelvek Tanszék

A beszéd-és cselekvésirányító helyzetmondatok szerepe a szakmai szituációs feladatok megoldásában

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.32>

A szakmai szituációs tárgyalások szimulációja során gyakran szembesülünk azzal a nehézséggel, hogy nyelvtanulóink nem rendelkeznek a szakszókincs megfelelő ismeretén túl kommunikatív pragmatikai, azaz beszédirányítási, érvelő és meggyőzőési stratégiákkal. A tanulmány elsődleges célja, hogy bemutassa a beszédirányítási készségek elsajátításához feltétlenül szükséges helyzetmondat-készlet egy csoportját. A helyzetmondat-kutatás jelenlegi állásának felvázolása után a szerző hangsúlyozza, hogy a szituációhoz szorosan kapcsolódó helyzetmondatokat és a szituációtól független beszédfordulatokat külön érdemes kezelni. Kiemeli az egyik leggyakrabban előforduló üzleti szituációba ágyazott beszélt nyelvi műfajt, az eladási-értékesítési és szaktanácsadói beszédhelyzeteket. Az autentikus videó-részletek elemzése után bemutatja a műfaj tipikus fázisait. Végezetül javaslatokat tesz, amelyek segítségével további szakmai-szituációs műfajok is gyakoroltathatók a nyelvtanulók beszédirányítási stratégiáinak fejlesztése céljából.

Kulcsszavak: pragmatika, diskurzuselemzés, üzleti szituációk, helyzetmondatok, kommunikatív funkciók

Bevezetés

Napjainkban hallgatóinknak kiforrott szakmai kommunikációs készségekre van szükségük mind az egyetemi tanulmányaik során, mind a jövőbeli munkahelyeiken. Gyakorlati tapasztalataim alapján gazdálkodási-gazdasági szaknyelvoktatás nem létezhet kommunikációs stratégiák ismerete és hatékony alkalmazása nélkül. Egy bizonyos téma bemutatásának és átadásának sikere legtöbb esetben nemcsak a nyelvtudás szintjén múlik, hanem nagymértékben függ attól is, hogy a beszélő mennyire képes adott nyelvi közösségre jellemző beszéddinamikát használni. A szituatív-adekvát magatartás elsajátításához és a kommunikáció irányításához a nyelvtanulónak érdemes megismernie és tudatosan alkalmaznia az adott nyelv helyzetmondat-készletét.

Minden gazdasági nyelvvizsgarendszerben a szóbeli nyelvvizsgarészek utolsó kompetenciamérő feladattípusa a szakmai szituációba ágyazott szerepjáték. A szakszókincs elsajátítása közben német nyelvoktatóként azzal szembesülünk, hogy a szakspecifikus nyelvi elemeket

többé-kevésbé megfelelően alkalmazzák nyelvtanulóink a beszédhelyzetekben, pl. „*Ich kann Ihnen einen Rabatt von 5 % gewähren.*”; „*Sie können einen Kredit aufnehmen.*”; „*Ich möchte Ihnen unser Produkt vorstellen.*”. Az élőszóbeli kommunikáció kialakításánál azonban eszköztelennek bizonyulnak a gyakorlók. A nyelvtanulók leggyakoribb reakciói között előforduló „*Das ist gut*” válasz nem állja meg a helyét a német szakmai kontextusban, az „*OK*” reakció túl kevés a kommunikáció fenntartása szempontjából. Jobb esetben elhangzik az „*Es klingt gut*” visszajelzés, de ezzel sajnos számos esetben kifogy a szakmai kommunikációs eszköztár.

Kérdésfeltevés

Tekintettel a bevezetőben felvázolt hiányosságokra a következő kérdések fogalmazódtak meg bennem:

- Melyek azok a helyzetmondatok, amelyek autentikus német nyelvű tárgyalási helyzetekben leginkább használatosak?
- A tárgyalások, pl. értékesítési és tanácsadói beszélgetések mely szakaszaihoz köthetők a helyzetmondatok?
- Hogyan építsük be a kommunikáció tanításába a kommunikációvezérlő helyzetmondatok közvetítését?

Elméleti háttér

A modern nyelvészet sok figyelmet fordít az állandósult szókapcsolatok, azaz a kötött szószerkezetek, idiomatikus kifejezések, frazeológiai egységek kutatására és tipologizálására. A helyzetmondatok (Kiefer, 1999) ugyancsak ebbe a fogalomkörbe sorolhatók, mivel többé-kevésbé kötöttek és komplett beszédzándékot fejeznek ki, például kívánságot, felszólítást vagy figyelmeztetést. E nyelvhasználati jelenség nyelvi univerzálénak tekinthető, melynek a külföldi nyelvészeti kutatásokban számos ekvivalensével találkozhatunk, pl. *Routineformeln* (Lüger, 1992), *conversational routines* (Coulmas, 1981), *речевые штампы* (Vinogradov, 1978), *речевые клише* (Stribizhev, 2005). A helyzetmondat megnevezés azért találó, mert e mondatértékű szerkezetek bizonyos beszédhelyzetekben kész építőelemekként használatosak. A „rutinformula” nomináció a szerkezetek azon tulajdonságát emeli ki, hogy gyakori ismétlődéseiknek köszönhetően automatikussá, rutinszerűvé válnak. Idegen nyelven történő kommunikációban biztonsági szigetekként működhetnek, ennél fogva a nyelvi kompetencia elmélyítéséhez és a szabad beszéd gördülékenységéhez

járulnak hozzá. Hiányos ismeretük megnehezítheti az idegennyelv-használó egy adott beszélőközösségbe való beilleszkedését, mivel a kulturális és nyelvi normák megsértése az esetek többségében nagyobb kommunikációs zavart okozhat, mint a nyelvtani hiba vagy a rossz kiejtés. A kész beszédpanelek azonban csökkenthetik a megszólalástól való félelmet, és segítik az idegen nyelvhasználati térben elfogadott adekvát diskurzív magatartás kialakítását.

A helyzetmondatok tipologizálására már számos kísérlet történt. Fleischer (1997) a frazeologizmus gyűjtőfogalom alatt a közhelyek és a szállóigék mellé rendelve vizsgálja őket. Lüger (1999) is a frazeologizmust használja bázisterminusként ezekre a kifejezési eszközökre, amelyek mondatértékűek és viszonylagos lexikai-szemantikai kötöttséggel rendelkeznek. Bárdosi (2003), valamint Burger és társai (2007) kommunikatív frazeologizmusokról beszélnek, amelyek visszatérő kommunikatív cselekvéseknél használatosak. Lipinski (2011) ugyancsak frazeológiai szinten kezeli a helyzetmondatokat a kötöttség és a többtagúság tulajdonságokból kiindulva.

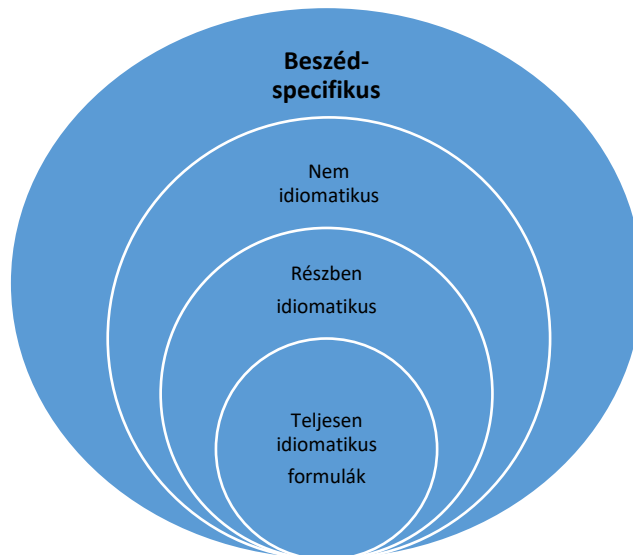
Lexikai szinten vizsgálódva különböző idiomatikus fokozatokat különböztethetünk meg: teljesen idiomatikus, részben idiomatikus és nem idiomatikus helyzetmondatokat (Lipinski, 2008). Szintaktikai szempontból megközelítve az egyszavas lexémáktól a kötött szintagmákon át (*unvollständige Sätze*) a mondatértékű nyelvi egységekig (*vollständige Sätze*) terjedhetnek. Nem elegendő a helyzetmondatokat kizárólag a lexiko-szemantikai és morfo-szintaktikai szinten vizsgálni, ugyanis egy formula alkotóelemeinek jelentése az adott kommunikációs helyzetben általában másodrangú. Sokkal inkább azt a funkciót kell figyelembe vennünk, amelyet a beszédhelyzetekben és interakciókban képvisel. Érdemesebb a helyzetmondatokat a beszédkörnyezetben betöltött kommunikatív funkcióik alapján tárgyalni. Cheon (1998) már pragmatikai paraméterek alapján tipologizálja a helyzetmondatokat a beszédészándék, emocionális színezet, a beszélők viszonya, a tranzakciós szint és a használati terület alapján. Balázs (2009) tipikus beszédhelyzetek és gondolkodási formák szerinti csoportosítást javasol.

A helyzetmondatokat Cheon „beszéd irányítónak”, „cselekvés-irányítónak” (2009:128) nevezi, hiszen valójában irányítják, segítik értelmezni a kommunikációt. Osztályozásukra Zenderowska-Korpus (2011) szemantikai-pragmatikai szempontból, szituációk megadása alapján vállalkozik, például telefonkommunikáció, kontaktusfelvétel, kontaktuslezárás, felvilágosítás-dialógusok, vásárlásdialógusok, véleménynyilvánítás, stb. Larreta-Zulategui (2014) is meg van győződve arról, hogy nemcsak a formai és jelentésbeli szintet, hanem a funkcionális szintet is szem előtt kell tartanunk. Ennek alapján számára a beszédaktusok

megvalósítása jelenti a helyzetmondatok vizsgálatának pragmatikai dimenziók mentén történő kiterjesztését. A helyzetmondatokon belül a beszédaktus-elméletben elterjedt kommisszívákról, asszertívákról és deklaratívákról mint gyűjtőfogalmakról beszél. A beszédkörnyezetben betöltött kommunikatív-pragmatikai paraméterek (beszédszándék, emocionális színezet, a beszélők egymás közötti viszonya) és bizonyos műfajok alapján csoportosíthatjuk a helyzetmondakat, pl. felvilágosítás-dialógusok, vásárlásdialógusok, stb.

Stein, ahogyan Mujzer-Varga (2016) idézi, kiszélesíti a rutinformulák (*Routineformeln/RF*) körét a beszédspecifikus formulákkal (*gesprächsspezifische Formeln/GF*), amelyek használati köre nem kimondottan egy adott szituációhoz van kötve, hanem egyéb beszédhelyzetekre is kiterjed. Míg a „*Hals und Beinbruch!*” metainformációs struktúra kizárólag egy vizsga vagy egyéb megmérettetés előtt hangzik el és babonán alapuló jókívánságot közvetít, a „*Was Sie nicht sagen!*” többféle beszédhelyzetben alkalmazható a csodálkozás kifejezésére. A teljesen idiomatikus formulák ebből kifolyólag hosszabb pragmatikai kommentárokat igényelnek a nyelvtanítás során. A beszédspecifikus szerkezetek használati köre tágabb, a frazeológiai szintekhez viszonyítva a periférián helyezkednek el, ahogyan az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra. A beszédspecifikus formulák elhelyezkedése a frazeológiai szintekhez képest



Válaszok a kutatási kérdésekre

Frekventált helyzetmondatok a felvilágosítás, tanácsadás és értékesítés szakmai színterein

Jelen vizsgálatban vizsgálati anyagként a felvilágosításhoz, tanácsadáshoz és értékesítéshez köthető szóbeli műfajokat választottam. Mivel a tárgyalófelek bizalmát nehéz megnyerni és a tárgyalás rögzítése a vállalati titoktartás miatt nem megoldható, a vizsgálati anyag gyűjtése helyben, vállalatoknál általában nehézségekbe ütközik. A szakemberek számára szervezett, tréningekhez leforgatott kisfilmek azonban elérhetők elektronikusan és autentikusnak tekinthetők, mert jól képzett, német anyanyelvű színészek mutatják be. 30 mintatárgyalás tanulmányozása és elemzése után a helyzetmondatok előfordulásaira vonatkozó első kérdésemre oly módon kerestem a választ, hogy 200 helyzetmondatot tartalmazó nyelvieszköz-listát, azaz frekventált helyzetmondatot-sort készítettem. Megállapítható volt, hogy azonos vagy hasonló pragmatikai jellemzőkkel rendelkező helyzetmondatok a tárgyalások, beszélgetések egy adott fázisában hangoztak el.

Az alábbiakban szeretnék néhány példát bemutatni egy szakmai vásár standjánál történt beszélgetés alapján gyűjtött beszédirányítási helyzetmondatokra, a két interakciós fél beszédszándékaira vonatkoztatva.

1. táblázat. Egy kiállítás standjánál kezdeményezett felvilágosító beszélgetésben előforduló beszédirányítási helyzetmondatok

A felvilágosítást adó partner helyzetmondatai	Az érdeklődő partner helyzetmondatai
<i>Da sind Sie bei uns richtig. (Akkor nálunk jó helyen jár.)</i>	<i>...und darüber wüßt' ich gerne etwas mehr. (...és erről szeretnék többet megtudni.)</i>
<i>Gern. Ich geb' Ihnen gern einen ersten Einblick. (Persze. Szívesen adok Önnek egy rövid betekintést.)</i>	<i>Vielleicht können Sie einfach kurz mehr darüber sagen. (Talán tudna egy kicsit többet mondani róla.)</i>
<i>Möchten Sie was trinken? (Kér valamit inni?)</i>	<i>Danke, gerade nicht. (Köszönöm, most nem.)</i>
<i>Gibt es etwas, was Sie bis jetzt davon abgehalten hat? (És mi az, ami eddig megakadályozta önt ebben?)</i>	<i>Ja, doch! (Igen, hogyne!)</i>

<p><i>Gut, Herr Böhm, dann schick' ich...würde ich mich dann in einem Monat noch mal bei Ihnen melden. (Rendben, Böhm úr, akkor küldök...jelentkeznék Önnél újra egy hónap múlva.)</i></p>	<p><i>Ja, wunderbar, richtig! (Igen, remek, jó lesz!)</i></p>
<p><i>Darf ich fragen..., dann könnt' ich mehr...(Megkérdezhetem..., akkor többet tudnék...)</i></p>	<p><i>Ich würde mir einfach das alles auf Ihrer Webseite noch mal in aller Ruhe anschauen. (Megnézném mindezt még egyszer nyugodtan a honlapján.)</i></p>
<p><i>Ihnen auch und einen guten Termin! (Önnek is, és jó megbeszélést!)</i></p>	<p><i>Und ich wünsch' Ihnen noch einen schönen Messetag. (És önnek még kellemes napot kívánok a vásáron.)</i></p>

Az értékesítési és tanácsadói beszélgetések szakaszai

A szakmaspecifikus beszélgetések beszédszándéktól, kommunikációs céloktól és a beszédpartnerek ismeretségi fokától függően különböző fázisok mentén zajlanak. A beazonosított beszédszakaszok alapján megadhatjuk a beszélgetés szerkezeti leírását, amely felhasználható annak bemutatására, hogy egy adott beszédhelyzetben milyen különféle folyamatminták léteznek. Ilyenek lehetnek például a következők:

- (a) előkészítő fázis, tárgyalási fázis, záró szakasz
- (b) motivációs fázis, akciófázis, reflexiófázis, záró szakasz
- (c) nyitó és kontaktusfelvevő fázis, érvelő és meggyőző fázis, kompromisszumkötési fázis, záró szakasz

Figyelembe kell venni azonban azt a jelenséget is, hogy bizonyos rutinformulákat nem lehet hozzárendelni egy tárgyalási fázishoz sem. A beszédpartnerek továbbá olyan helyzetmondatokkal is irányíthatják a beszélgetést, amelyek több tárgyalásszakaszhoz is besorolhatók. Nem egyszer lehetünk tanúi annak is, hogy a kommunikáció résztvevői eltérnek a tárgytól, majd később terelődik vissza a beszélgetés egy bizonyos fázishoz. Hallgatóinkkal azonban a szakmai szituációkat lineárisan érdemes feldolgoztatni.

A helyzetmondatok beépítése a szakmai szituációs feladatok gyakorlásába

A szerepjátékok szimulációjánál hallgatóinknak mindenképpen időt kell hagyni a szerep értelmezésére és a szerepbe való belehelyezkedésre. Érdemes

a beszédzándékokat, indítékokat, célokat előzetesen felvázolni, rögzíteni. Tisztán kell látni, hogy mi az adott beszédpartner kommunikációs célja, honnan hová szeretne eljutni a tárgyalás során. A beszélgetés fázisait legjobb esetben a hallgatók önállóan készítik el, de magunk is adhatunk ki tárgyalásmodelleket, amelyek alapján a beszélgetés zajlik. Az előzetesen autentikus, elektronikus forrásokból gyűjtött helyzetmondatokot diákjaink beilleszthetik az adott modellbe, hiszen más-más nyelvi eszközökre van szükség egy kontaktusfelvevő és egy meggyőzőési szakaszban.

2. táblázat. Termékbemutató és értékesítés során alkalmazható fázismodell és a beszéd irányítását segítő helyzetmondatok

	beszédirányítás beszédhelyezethez kötött rutinformulákkal	beszédirányítás beszédspecifikus szerkezetekkel
nyitó fázis	<i>Kommen Sie bitte rein. (Jöjjön be, kérem.) Wie war Ihr Wochenende? (Hogy telt a hétvégéje? Darf ich hier Platz nehmen? (Leülhetek itt?)</i>	<i>Sie hatten uns angerufen und...(Telefonon hívott bennünket, és...)</i>
érvelő és meggyőzőési fázis		<i>Hier ist noch halt die Sache, was ich sagen wollte. (Na itt van az a dolog, amit mondani akartam.) Kein Interesse daran? (Nem érdeklí?)</i>
kompromisszumköt ési fázis		<i>Das ist alles für Sie kostenfrei. (Ez mind ingyenes az Ön számára.) Das hör' ich gern. (Jól hangzik.)</i>
záró fázis	<i>Ich bringe Sie noch vor die Tür. (Még kikísérem az ajtóig.)</i>	<i>Dann besprechen wir das alles mal in Ruhe. (Akkor majd megbeszélünk mindent nyugodtan) Ich wünsche Ihnen noch (einen schönen Abend/Tag) (További szép estét/napot kívánok!)</i>

A beszélgetés során természetesen el lehet térni a modelltől, át lehet alakítani szabadon. Fontos azonban felhívni a figyelmet a folyamatos és dinamikus beszédirányítás szükségességére. A beszélgetés lefolytatása után érdemes szerepcserét alkalmaznunk, hiszen meg kell tapasztalni az aktívabb illetve passzívabb szerepekben történő viselkedést és hatékony kommunikációt egyaránt.

Konklúzió

Tanulmányomban egy hosszabb kutatás kezdő szakaszát kívántam bemutatni. Arra igyekeztem rámutatni, hogy a szakmai szituációk gyakorlása reális beszédzándékokon kell, hogy alapuljon, ezért mindenképpen be kell hoznunk a szakmai valóságot a tanterembe elektronikusan elérhető autentikus anyagok segítségével. Az üzleti tárgyalások, tanácsadói, értékesítési beszélgetések gördülékeny irányításához nemcsak az adott idegen nyelv szakszókincsének ismerete szükséges, hanem a célnyelvre jellemző, az adott nyelvközösségben frekvenciát, közismert és rutinszerűvé vált helyzetmondatok megfelelő helyzetben, megfelelő stílusban történő használata is.

A kutatás tovább differenciálható azáltal, hogy a helyzetmondatokat a nyelvtanuló nyelvtudásának szintjéhez igazítva kezeljük. Ha különböző gyakorlattípusokkal alátámasztott didaktikai lépéseket alkalmazunk a szakmai jellegű beszélgetések gyakoroltatása során, akkor várhatóan a célnyelvnek megfelelő diskurzív magatartás sajátítható el nemcsak a nyelvtanulás középfaladó és haladó, hanem akár a kezdő szakaszaiban is.

Hivatkozások

- Balázs, G. (2009): A helyzetmondat interdiszciplináris megközelítése. In: Keszler, B. – Tátrai, Sz.: *Diskurzus a grammatikában*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 127-132
- Bárdosi, V. (szerk.) (2003): *Magyar szólástár. Szólások és helyzetmondatok, közmondások értelmező és fogalomköri szótára*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Burger, H. – Dobrovól'skij, D. – Kühn, P. – Norrick, N.R. (2007): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Walter de Gruyter: Berlin–NewYork
- Cheon, M-A. (1998): *Zur Konzeption eines phraseologischen Wörterbuchs für den Fremdsprachler*. Max Niemeyer Verlag: Tübingen. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110929980>
- Coulmas, F. (ed.) (1981): *Conversational Routines. Exploration in Standardized Communication Situation and Prepatterned Speech*. Mouton: The Hague
- Fleischer, W. (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache, 2. durchgesehene und ergänzte Auflage*. Max Niemeyer Verlag: Tübingen. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110947625>
- Kiefer, F. (1999): A helyzetmondat. In: Balaskó, M.–Kohn, J. (szerk.)(1999): *A nyelv, mint szellemi és gazdasági tőke*. BDTF Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék: Szombathely. 37–49
- Larreta-Zulategui, P.J. (2014): Kontrastive Analyse spanischer und deutscher Zustimmungformeln. *Revista de Filologia alemana* vol. 22. 239–259. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RFAL.2014.v22.45319
- Lipinski, S. (2008): Routineformeln im Lernerwörterbuch DaF. Ein Kriterienkatalog. *Deutsch als Fremdsprache*. Heft 2. Jahrgang 45. 91-98

- Lipinski, S. (2011): Anregungen zur Darstellung von Routineformeln in einsprachigen Lernerwörterbüchern für DaF. *Linguistik online* 47, 3/11. Online elérhető: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/issue/view/127> (letöltés: 2019.01.10.). DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2008.02.05>
- Lüger, H.-H. (1992): *Sprachliche Routine und Rituale*. Werkstattreihe DaF, Band 36: Frankfurt am Main.
- Lüger, H.-H. (1999): *Satzwertige Phraseologismen. Eine pragmalinguistische Untersuchung*. Verlag Edition Praesens: Wien
- Mujzer-Varga, K. (2016): Korpuslinguistische Untersuchung kommunikativer Routineformeln. *Germanistische Studien X*. S. 181-192
- Stribizhev, V. V. = Стрибизhev, В. В. (2005): *Речевые клише в современном английском языке: метакоммуникативная функция*. Диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Тульский гос. пед. унив. им. Л.Н. Толстого: г.Тула. Online elérhető: <http://cheloveknauka.com/v/139093/d#?page=7> (letöltés: 2020.01.10.)
- Vinogradov, V. V. = Виноградов В. В. (1978): *Избранные труды. История русского литературного языка*. Рус. яз.: Москва
- Zenderowska-Korpus, G. (2011): Zur Vermittlung von Routineformeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. Heft 50. 51–65

Internetes források

- Eniqma Edition - Trainingsvideos zum Einsatz in Unternehmen, Trainings & Lehre
<https://www.eniqma.info/trainingsvideos/> (letöltés: 2020.01.09.)
- Messegespräch führen – Positivbeispiel
<https://www.youtube.com/watch?v=0HRPsHjPkk> (letöltés: 2020.01.09.)
- Kundenkontakt am Telefon - Telefonakquise – Positivbeispiel
<https://www.youtube.com/watch?v=N2tIOPCRpRk&list=PL9bjJPLKk7zxTgtvwCTgiA-qYzidX7wu&index=30>(letöltés: 2020.01.09.)
- Beratungsgespräch Versicherungsmakler
<https://www.youtube.com/watch?v=ZWMFiiYwTt8> (letöltés: 2020.01.09.)
- Beratungsgespräch Versicherungsvertreter
<https://www.youtube.com/watch?v=6DtQf9Ch24g> (letöltés: 2020.01.09.)

Egyed Csilla – Fekete Judit – Hambuch Anikó – Herold Róbert

Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Szkizofréniával élő beteg-orvos párbeszédnek nyelvészeti elemzése egy esettanulmány alapján

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.33>

Jelen tanulmány egy interdiszciplináris kutatás első eredményeit kívánja bemutatni. Nemzetközi viszonylatban számos tanulmány vizsgálta a szkizofréniával élő betegek nyelvhasználatát pragmatikai aspektusból. A kutatás célja egy olyan interdiszciplináris vizsgálati módszer kidolgozása, amelynek segítségével lehetővé válhat a feltételezhetően visszatérő nyelvi mintázatok leírása és kategorizálása. Az esettanulmány első lépéseként a deiktikus elemek meglétét vizsgáltuk 1 szkizofréniával élő betegnél és 1 kontroll személynél. A kutatási korpuszt pszichológus és szkizofréniával élő beteg közötti párbeszéd alkotják. A párbeszédekben megjelenő irányítási szempontok Hemingway The End of Something című novellájára vonatkozó, 14 kérdést foglalnak magukban. A kérdésekre adott válaszok alapján vizsgálhatóak a betegek mentalizációs képességei. A beszélgetések hangfelvételen kerültek rögzítésre. Az elemzés első lépéseként a WMA hangfájlok bevitelét követően a beszélt nyelvi szövegek átírását a Folker 1.2 transzkripció program végzi. A kvalitatív elemzés a korpuszban előforduló deiktikus szókapcsolatokra irányul, melyek a mentalizáció nyelvi jegyeit tükrözik. A kvalitatív módszer segítségével funkcionális nyelvészeti szempontból elemezzük a párbeszéd során feltett 14 kérdésre adott választ. Az eddigi kutatások eredményei alapján feltételezhető, hogy a szkizofréniával élő betegek nyelvhasználata zavarokat, hiányosságokat tükröz mind mikrolingvisztikai (beleértve a fonológiát, morfológiát és szintaxist), mind makrolingvisztikai szinten, pragmatikai aspektusból. Reményeink szerint a kutatás eredményei további eszközt nyújthatnak a szakemberek számára az eredményesebb pszichoterápiás konzultációkhoz és esetleges jövőbeli kommunikációs tréningekhez.

Kulcsszavak: deixis, funkcionális pragmatika, konverzáció elemzés, mentalizáció, orvos-beteg párbeszéd

Bevezetés

Az orvos-beteg párbeszédnek 50 éve elismert kutatási téma (Bigi, 2016). Számos kutatás bizonyítja az orvosi kommunikáció jelentőségét, mely meghatározza a beteg elégedettségét, és javítja a beteg terápiás együttműködését (Pilling, 2018).

A diskurzus- és beszélgetéselemzéseken alapuló alkalmazott nyelvészeti kutatások rámutattak a kommunikáció nyelvi és nem-nyelvi tényezőinek folyamatos összjátékára. Ezeknek az eredményeknek az

alkalmazása olyan sajátos kontextusban, mint az egészségügyi kommunikáció, különösen izgalmas (Bigi, 2016). Hasonlóképpen releváns az orvos-beteg kommunikáció vizsgálata mentális betegségekkel küzdő betegek esetén, mivel a WHO adatai¹ alapján minden negyedik ember mentális zavarokkal küzd, beleértve a szkizofréniát is (Pilling, 2018, vö. WHO adatok).

A szkizofrénia egy olyan kóros mentális állapot, melynek leggyakoribb tünetei a hallucinációk, téveszmék, a beszédben és a viselkedésben való dezorganizáció, melynek során károsodás következik be a figyelem, memória, nyelvhasználat, végrehajtó funkciók és érzelmek terén. A pácienseknél ún. negatív tünetek is jelentkezhettek, ilyen lehet az autizmus, visszahúzódás a saját világba, örömtelenség, affektív sivárság, alógia. Jellemző lehet az asszociációs zavar, és a konkrét gondolkodás, az absztrakt gondolkodás képességének hiánya (Tényi, 2009:63).

Világszerte a lakosság nagyjából 1%-a betegszik meg szkizofréniában (Tényi, 2009:63). A szkizofrénia, valamint a szkizofréniával élő betegek mentalizációs képességének kutatása egy olyan interdiszciplináris terület, amely pszichológiai-pszichiátriai, neurológiai, szociolingvisztikai, nyelvészeti aspektusokat egyaránt magába foglal.

A pszichoterápiás konzultáció mint az orvos-beteg párbeszéd speciális ága

A pszichoterápiás konzultáció az orvos-beteg párbeszéd speciális típusa, mivel annak kontextuális jegyeit hordozza, de tartalmát tekintve speciális. A beszélgetések meghatározott keretek mentén zajlanak, és a kommunikáció, közvetve pedig a terápia sikerében nagy szerepet játszik, hogy a beszélő (beteg) mennyire képes helyesen következtetni a konverzációban részt vevő partner (orvos, terapeuta) gondolataira, érzéseire, hiedelmeire. A társas kapcsolatokban elengedhetetlenül fontos a mások mentális működéséről, állapotáról levont helyes következtetések, a másik személy vélekedéseinek, érzelmeinek, szándékainak és vágyainak megértése, mivel ezek segítségével lehet megjósolni a későbbi mentális állapotokat, az ezzel összefüggő cselekedeteket és helyes viselkedésformát alkalmazni a szociális élet területein (Doddell-Feder, D. et al., 2013).

A mentalizációs képességek és a nyelvi kifejezőmód kapcsolata

¹ World Health Organization: Mental disorders affect one in four people. http://www.who.int/whr/2001/media_centre/press_release/en. [Hozzáférés: 2018.07.01.]

A mentalizáció (más néven tudatelmélet, elmeolvasás, mindreading, Theory of Mind, ToM) „*azt a képességet, készséget jelenti, hogy képesek vagyunk mások mentális állapotát megbecsülni, és ezáltal szándékot, vágyat, vélekedést, érzelmeket tulajdonítani nekik*” (Herold, 2005:2). A mentalizáció két típusát különíthetjük el: a kognitív és érzelmi mentalizációt, melyek implicit (automatikus) vagy explicit (szándékos) formában jelenhetnek meg (Turner et al., 2017). A kognitív mentalizáció azt a képességet jelöli, hogy képesek vagyunk következtetést levonni mások vélekedéséről és szándékairól, míg az affektív mentalizáció mások érzelmeivel kapcsolatos következtetést jelenti (Sebastian, L. C. et al., 2012). A sikeres kommunikáció – a nyelv pragmatikai vetülete – azon múlik, hogy mennyire sikerül helyes következtetéseket levonnunk beszédpartnerünk vélekedéseiről és szándékairól. A sikeres kommunikációt jelentős részben nyelvi eszközökkel lehet megvalósítani. Számos tanulmány bizonyította, hogy a mentalizáció fejlesztése szorosan összefügg a nyelvhasználattal (Hinzen et al., 2015).

A mentalizációs képességek vizsgálatának kiemelt fontossága van a szkizofréniával élő betegek esetében, akiknél bizonyítottan károsodott, illetve fejletlen ez a képesség (Thibaudeau et al., 2017). A mentalizációval kapcsolatos kutatások kimutatták, hogy a szkizofrénia mentalizációs deficittel társul, vagyis feltételezhető, hogy a szkizofréniával élő páciensek számára nehézséget okoz mások mentális állapotainak felismerése; és helyes értelmezése.

„A mentalizáció fejlődésében a nyelv tekinthető az egyik fontos inputnak. Az intencionalitás nyelvi kifejezésével a nyelvi pragmatika foglalkozik, amely a nyelv használatát vizsgálja. Mások gondolatairól való gondolkodásunk és a nyelv adekvát használata szorosan összefügg egymással, így a mentalizációs és a nyelvpragmatikai kutatások eredményei között szoros kapcsolat és kölcsönhatás tételezhető fel” (Herold, 2005:3-7).

A szkizofrénia kutatása interdiszciplináris megközelítést kíván meg, és eddigi ismereteink szerint kevés adat áll rendelkezésre a nyelvpragmatikai zavarokat illetően. Az alkalmazott nyelvészeti kutatás, és annak keretén belül folytatott első esettanulmány ezt a területet célozza feltérképezni, kibővíteni. Bizonyított tény, hogy a nyelv és a mentalizáció szorosan összefügg egymással, és „*a szkizofrén betegek gyenge tudatelméleti teljesítménye összefügg a nyelv-pragmatikai készségeikkel*” (Herold, 2005:7). A kutatás célja ezért a szkizofréniával élő betegek nyelvhasználatának elemzése, illetve a feltételezhetően visszatérő nyelvi mintázatok leírása és kategorizálása. A betegek mentalizációs képességének leírásához az interjúk során elhangzott deiktikus elemek vizsgálata nyújthat segítséget. A korábbi nyelvészeti kutatások Grice társalgási maximái alapján, a tanulmányban bemutatott

esettanulmány pedig a maximák mellett elsősorban a deiktikus elemeket középpontba helyezve vizsgálja a betegek nyelvhasználatát.

Deixis és mentalizációs képességek összefüggése

A deixis fogalma az ógörög grammatikában használatos „rámutatás” szóra vezethető vissza. Tátrai definíciója szerint

„A deixis olyan nyelvi művelet, amely a diskurzus értelmezésébe bevonja a résztvevők fizikai és társas világát, vagyis azokat a kontextuális ismereteket, amelyek a beszédhelyzet tér- és időbeli, valamint személyközi viszonyainak feldolgozásából származnak (Tátrai, 2011:127).”

Ennek megfelelően az idődeixis a megnyilatkozás idejére, illetve az ahhoz képest értelmezhető események idejére történő utalást jelenti, a térdeixis a beszédesemény fizikai világát fejezi ki, a személydeixis pedig a résztvevői szerepeket jeleníti meg. A deixis műveletét deiktikus nyelvi elemek jelenítik meg. A deiktikus nyelvi elemek használatakor – elsősorban mutató vagy személyes névmások, illetve határozószók segítségével – a megnyilatkozó indirekt módon utalhat az egyes beszédhelyzetekre vagy a párbeszédék szituációs kontextusára is (Tátrai, 2011). A deixis tehát nagyon fontos szerepet játszik a dialógusok összetett nézőpontviszonyainak a jelölésében is. A deiktikus elemek egocentrikus módon, egy deiktikus centrum köré szerveződnek, a központi személy a beszélő. *„A deixis művelete során a beszélők folyamatosan elemzik, értelmezik a környezetüket, ezt beépítik a szövegvilágba, általában a nézőpont nyelvi reprezentációja által”* (Tolcsvai, in: Erdős, 2010). A megnyilatkozó a deiktikus kifejezések alkalmazásával *„a címzett figyelmét a beszédeseményre, pontosabban a beszédesemény hatókörébe vont dologra, (...) azok valamely összetevőjére, jellemzőjére (prototipikusan térbeli, időbeli és személyközi dimenziójára) irányítja”* (Tátrai, 2011:130), és azokat abból a kiindulópontból szemléli, amelyet felkínált – ez tulajdonképpen megfeleltethető a mentalizációs képességeknek. A novellaolvasás és az irányított beszélgetések során ez a képesség kulcsfontosságú a szkizofréniával élő beteg esetében, ezért is esett a választás a deiktikus elemek vizsgálatára a betegek nyelvhasználatában.

A mentalizációs képességek fejlesztésének új módszere a nyelvhasználaton keresztül

A mentalizációs képességek fejlesztésének egyik legalkalmasabb módszere a rövid novellaolvasási feladat (*Short Story Task, SST*), mivel az irodalmi fikciók olvasása bizonyítottan fejleszti az empátiás képességet, szélesíti

mások gondolatairól, érzéseiről, szándékairól alkotott ismereteinket. Az irodalmi fikciók olvasása arra serkenti az olvasót, hogy mentalizációs folyamatokat aktivizáljon (gondolatolvasás, szereplőkről alkotott képalkotás) (Kidd-Castano, 2013).

Jelen esettanulmány Ernest Hemingway *The End of Something* c. novellájára épül. Miért éppen Hemingway, és miért éppen ez a novella? A novella stílusa direkt és nyelvezete könnyen érthető: egy szerelmespár közti konfliktust, még pontosabban a kapcsolatuk végét meséli el. A főhős, Nick vitába kerül, majd végül szakít barátnőjével, Marjorie-vel.

Hemingway írói stílusára jellemző, hogy a szereplők belső gondolatvilágát nem fejt ki explicit módon, ezáltal teret hagy az olvasók számára, hogy mentalizációs következtetéseket vonjanak le belső gondolatokra, érzelmi állapotokra, szándékokra vonatkozóan, ami a történet értelmezéséhez szükséges (Doddell-Feder, D. et al., 2013). A mentális állapot nyelvi megjelenési formája a percepcióval, vágyakkal, alapvető érzelmekkel, szociális érzelmekkel, szándékokkal, és egyéb kognícióval kapcsolatos kifejezésekkel feleltethető meg (Langdon et al., 2017).

Anyag

Az alkalmazott nyelvészeti kutatás mentalizációs problémákkal küzdő, és a pszichiátriai klinikán kezelt betegek PTE ÁOK PhD hallgatójával folytatott irányított beszélgetéseit vizsgálja a diskurzuselemzés módszerével, és a szkizofréniával élő betegek nyelvhasználatában előforduló deixisekre irányul, feltételezve, hogy a deixisek használati gyakoriságának, és a beszélgetésekben megjelenő típusainak elemzésével az egyes betegek kognitív és érzelmi mentalizációs képessége nyelvi szempontból is leírhatóvá válik. A teljes kutatási korpuszt pszichológus doktorandusz és szkizofréniával élő beteg közötti párbeszéd (n=95), irányított beszélgetések alkotják. A rendelkezésre álló 95 irányított beszélgetésben 47 szkizofréniával élő beteg és 48 kontroll személy vett részt. Az esettanulmány egy szkizofréniával élő beteggel és egy kontroll személlyel készült interjú nyelvészeti elemzését mutatja be a mentalizációs képességek és a nyelvi megformáltság közötti összefüggés tükrében. A párbeszédekben megjelenő irányítási szempontok Hemingway *The End of Something* c. novellájára vonatkozó, 14 kérdést foglalnak magukban. A kérdésekre adott válaszok alapján vizsgálhatóak a betegek mentalizációs képességei. A beszélgetés során elhangzott 14 kérdés közül 5 kérdés vonatkozott arra, hogy megértették-e a résztvevők a történetet, 1 kérdés a mentális állapotra való spontán következtetésre, 8 kérdés pedig a mentális állapotról történő explicit érvelésre irányult (szereplők gondolatainak, érzelmeinek, szándékainak olvasása).

Módszer

A beszélgetések hangfelvételen kerültek rögzítésre. Az elemzés első lépéseként a WMA hangfájlok bevitele után a beszélt nyelvi szövegek átírása történt Folker 1.2 transzkripció program alkalmazásával. Az átírt párbeszédet a program kvantitatív módon elemzi: szó- és tokenszám, beszédlépések száma, hossza, szünetek hossza szerint. Az esettanulmányban elsődlegesen kvalitatív manuális elemzés készült. A kvalitatív elemzés a korpuszban előforduló deiktikus szókapcsolatokra irányul. Az elemzés során a mentalizáció két fő típusához, a kognitív és affektív mentalizációhoz kapcsolódó nyelvi jegyeket vizsgáltuk. A kvalitatív módszer segítségével nyelvészeti szempontból elemezzük a párbeszéd során feltett 14 kérdésre adott választ. Az Eredmények fejezetben dőlttel jelölve szerepelnek a vizsgált kategóriák, nevezetesen a mikro- és makrolingvisztikai szintű nyelvi jegyek, az affektív és kognitív mentalizációhoz kapcsolódó nyelvi elemek, a percepcióra vonatkozó mentalizációs kifejezések, valamint a deixisek 3 fő típusához (idő-, tér-, személy-deixis) kapcsolódó példák.

Eredmények

Az esettanulmányhoz egyetlen kvantitatív elemzés történt, és a szókincs felmérésére, a szótípus-tokenszám arányra irányult. A teljes beszélgetésben a beteg 211 tokent és 93 szótípust használ (0,44), míg ez az arányszám a kontroll személynél 259 token és 140 szótípus (0,54). A továbbiakban a Módszerben említett kvalitatív elemzési szempontok eredményeit ismertetjük.

Mikrolingvisztikai szint

A mikrolingvisztikai szintet vizsgálva, a kvalitatív elemzés enyhe mértékű morfológiai és szintaktikai hiányosságokat tárt fel. Mindkettőt jól szemlélteti az alábbi példa, mely az 1. számú interjúkérdésre adott választ tartalmazza a beteg esetében:

1. interjúkérdés: Hogyan foglalná össze néhány mondatban a történetet?

Beteg: ...és ez a nick és ez a marjorie vagy nem tudom hogy mondják horgásztak és akkor véget ért a szerelmük **pisztrángra meg sügérek.** Nézték, ahogy a... az öbölbe hogy ahogy az öbölből a nyílt tó felé kimentek kiveztek

Makrolingvisztikai szint

A kvalitatív elemzés makrolingvisztikai – pragmatikai szinten súlyosabb zavarokat, hiányosságokat mutat, pl. a Grice-i maximák vonatkozásában. Az

alábbi példa különösen a mennyiség és relevancia maximájának megsértését szemlélteti a beteg válaszában.

11. interjúkérdés: Miért viszi el Marjorie a csónakot és mit érez közben?

Beteg: hát mondta, hogy elviszi a csónakot és **te** menjél, mondta nicknek, hogy **te** kerüld meg gyalog **azt a fokot, de hogy pontosan azt nem tudom hogy miért** viszi el **a csónakot**.

Kontroll személy: hát mert hogy **a nick** unja a szerelmet és ezért **ő** otthagyja **talán segítve neki ezzel** hogy **ő** onnan elmegy. **hát szerintem ezért is ő biztos hogy csalódott akkor**.

7. interjúkérdés: Miért válaszol így Marjorie, “Ó Nick, kérlek, hagyd abba! Nagyon szépen kérlek, ne légy ilyen!”?

Beteg: **ez az ami az előző kérdésnél volt**, hogy majd aztán erre válaszol

Kontroll személy: hát **ez** jó kérdés, **ezt ő** valami piszkálódásnak veszi szerintem, mintha **a nick** nem venné jó néven, hogy **a csaj** mindent tud, holott **ő** tanította meg **neki**

Az interjúkérdés érzelmi tartalmakra is rákérdez, a beteg válaszában pedig az figyelhető meg, hogy kitér ezelő az aspektus elől, és csak arra válaszol, hogy a női főszereplő, Marjorie miért viszi el a csónakot a novella történetének egy bizonyos pontján, de még erre vonatkozóan sincs pontos tudása („*pontosan azt nem tudom, hogy miért viszi el a csónakot*”). A kontroll személy megnyilatkozása ezzel szemben a kérdés mindkét elemére választ ad.

Affektív mentalizáció megjelenése a nyelvhasználatban

Az affektív mentalizációval kapcsolatban az alábbi táblázat szemlélteti a beteg, valamint a kontroll személy interjúkérdésekre adott válaszaiban megnevezett érzelm típusokat, illetve ezek előfordulási számát.

1. táblázat. Az érzelmekkel kapcsolatos mentalizáció előfordulási gyakorisága

	Beteg	Kontroll személy
Szégyen	1	-
Csalódás	-	1
Félelem	1	-
Lelki teher	-	1
Piszkálódás	-	1
Össeveszés	1	-
Nem kedvelés	1	-
Érzés	-	2
Unalom	5	4

Az interjúkérdések közül a 13. interjúkérdés vizsgálta az affektív mentalizációs képességeket.

13. interjúkérdés: Mit érez Nick, amikor azt mondja, “Ó, menj el, Bill. Menj el egy kis időre!”?

Beteg: talán hogy gondolkodjon és azért hogy **nem tudom ezt nem nem értem ezt a bill** hogy megjelenik (kérdező ismételt kérdése) **nem kedveli ezt a billt nem kedveli** és ezért küldi el

Kontroll személy: mert valóban nem **ez** volt a probléma szerintem hogy unja a szerelmet tehát **ő neki ez lelki teher** hogy elküldte **a lányt** és hogy ezért szeretne egyedül lenni **ezt** feldolgozni

Kognitív mentalizáció megjelenése a nyelvhasználatban

Az alábbi táblázat szemlélteti a beteg, illetve a kontroll személy kognitív mentalizációval kapcsolatos megnyilvánulásait, és összehasonlítást ad kettejük kognitív képességét illetően.

2. táblázat. Kognitív mentalizációval kapcsolatos eredmények

	Beteg	Kontroll személy
Példák	<p>hát azt nem tudom hogy mér ül háttal</p> <p>azt nem tudom hogy miért viszi el a csónakot, talán hogy gondolkodjon és azért hogy nem tudom ezt nem értem ezt</p> <p>már nem emlékszem pontosan</p>	<p>szerintem érezte ő, hogy valami probléma van de ebből gondolom, hogy nem a szerelem unása volt itt a probléma</p> <p>hát ezt nem tudom de szerintem nem tudom de véletlen is lehet, hogy ebben a helyzetben voltak</p>
Jellemző jegyek	Gyakori tagadó formák, bizonytalanság kifejezése	Több szubjektív vélemény kifejtése, logikai következtetés, biztosabb tartalmi tudás

Mentalizációs képességek és percepció megjelenése a nyelvhasználatban

Az interjúkérdések közül az 1. és 8. interjúkérdések vizsgálták a percepcióhoz kapcsolódó mentalizációs képességeket.

1. interjúkérdés: Hogyan foglalná össze néhány mondatban a történetet?

Beteg: hát hogy **ez a hortons bay egy ilyen faipari városka** volt és **hát egyszer csak** nem jöttek a rönkök és (ő) **akkor** elszállították **ezeket**

a fákat és ez a nick és ez a marjorie vagy nem tudom hogy mondják horgásztak és akkor véget ért a szerelmük

Kontroll személy: hát ő volt itt egy (ő) fűrészmalom valamikor ezen a részen amit felszámoltak elvittek onnan mindent gyakorlatilag az épületek maradtak és aztán egy pár jött arra csónakkal akik horgásztak és a nap végén ott kikötöttek és itt ő valami szerelmi bonyodalom volt szerintem kialakulóban hogy úgy tűnik hogy a pasi unja már a szerelmet de hogy ez a valódi ok-e amiért el kellett menni a nőnek ebben nem vagyok így biztos

8. interjúkérdés: Miért nem mer Nick Marjoriere nézni?

Beteg: csak a hátát nézi ennek a marjorienak és azér hogy ő tulajdonképpen már unja a szerelmet vagy valahogy így volt írva

Kontroll személy: hát szerintem valami titkolnivalója van itt

Mindkét interjúkérdésre adott válaszban megfigyelhető, hogy a betegnél pontatlanabb a percepció, több deiktikus elemet használ, míg a kontroll személynél kevesebb deiktikus elem fordul elő, és a percepcióra vonatkozó részletek pontosabbak.

A deixisek megjelenésének összehasonlító elemzése

A 3. táblázat a deixisek 3 fő kategóriájára vonatkozó példákat szemlélteti a szkizofréniával élő beteg és a kontroll személy nyelvhasználatában.

3. táblázat. Példák a deixisek típusaira a szkizofrén beteg és kontroll személy esetében

	Beteg	Kontroll személy
Idődeixis	egyszer csak, akkor	a nap végén, aztán
Térdeixis	Hát hogy ez a Hortons Bay egy ilyen faipari városka volt	Volt itt egy fűrészmalom valamikor ezen a részen.
Személydeixis	ez a Nick, ez a Marjorie, valami Bill, ennek a Marjorienak	a Nick, neki, ő, a lánynak

A fenti példák alapján megfigyelhető, hogy a szkizofréniával élő beteg esetében az időbeli-, térbeli-, és személyközi entitások megjelölése kevésbé pontos, mint a kontroll személynél.

A mentalizációs képességek és a nyelvhasználat megfigyelt összefüggései

A 4. táblázat összefoglalóan ábrázolja a mentalizációs képességek és a nyelvhasználat között megfigyelt összefüggéseket.

4. táblázat. A mentalizációs képességek és a nyelvhasználat közötti összefüggések

	Beteg	Kontroll személy
Affektív mentalizáció	Affektív elsivárosodás, elsiklások, néha kitér a válaszok elől	Árnyaltabban tudja értelmezni, kifejezni az érzelmeket, szubjektív kifejezéseket használ
Kognitív mentalizáció	Asszociációs zavar, bizonytalanság, nem érti / nem tudja a részleteket / nem emlékszik a részletekre	Következtetni tud, biztosabb tartalmi tudás, jobb memória
Nyelvhasználat	Néha szlenges, hétköznapi, szegényesebb, kevésbé választékos szókincs, inkoherens beszéd	Választékosabb, árnyaltabb, hosszabb mondatok, koherens

A fenti táblázat összefoglalóan szemlélteti a szkizofréniával élő beteg és az egészséges személy nyelvhasználata közötti különbségeket a mentalizáció alapvető két típusában.

Megbeszélés

Fontos megjegyeznünk, hogy az eredmények a jelen esettanulmányra vonatkoznak, és még számos esetet szükséges feldolgozni annak érdekében, hogy megbízhatóbb, pontosabb tendenciák rajzolódjanak ki. A kvantitatív elemzés eredményei alapján a teljes beszélgetésben a beteg 211 tokent és 93 szótípust használ, ezzel szemben a kontroll személy 259 tokent és 140 szótípust. Ezek az adatok és eredmények sokat elárulnak, és ígéretesek lehetnek a későbbiekre nézve. A kontrollszemély nemcsak mennyiségben használ több szót, mint a beteg, de minőségileg is, szótípus tekintetében is, a kapott arányszám (0,54) tehát arra enged következtetni, hogy a kontroll személynek gazdagabb a szókincse, árnyaltabban, választékosabban tud fogalmazni.

A beteg összességében több deiktikus elemet használ, de mentalizációs képességei enyhe fokú hiányosságokat tükröznek a különböző deixistípusok esetében. Az idődeixis esetében a szkizofréniával élő beteg a novella történéseinek idejét nem tudja pontosan meghatározni (pl. *egyszer csak, akkor*), míg a kontroll személy több, konkrét időre utaló kifejezést használ (pl. *a nap végén, aztán*). A térdeixis vonatkozásában a beteg válaszai nem annyira részletesek (csak a faipari város nevét, Hortons Bayt említi meg), ezzel szemben a kontroll személy válaszaiban pontosabb, részletesebb térbeli egységekre tud utalni (pl. megemlíti, hogy *volt itt egy fűrészmalom ezen a részen*). A személydeixisek használatakor megfigyelhető, hogy a beteg

deiktikus elemekkel egészíti ki a neveket (pl. *ez a Nick, ez a Marjorie, ennek a Marjorienak*), a kontrollszemély pedig pontos, határozott névelőket használ (*a Nick, neki, ő, a lányak*).

A történet folyamán a szereplőknél megfigyelhető szarkazmus, non-verbális és indirekt kommunikáció, összetett érzelmek (pl. büntudat), olykor a szereplők megpróbálják elrejtteni az érzéseiket és szándékaikat a másik elől. Mivel Hemingway nem fejt ki ezeket explicit módon, az olvasót arra készíti, hogy maga vonjon le elsőfokú (egy szereplő gondolatára, érzésére való következtetés képessége) és másodfokú (arra való következtetés képessége, hogy az egyik szereplő mit gondol egy másik szereplő hiedelméről, gondolatairól, érzéseiről) mentalizációs következtetéseket, hogy megértse a szereplők belső gondolati-tudati világát, társasági viselkedésüket.

Az érzelmekre irányuló mentalizációs képességek mérésakor a beteg válaszai érzelmileg sivárabb tartalmakat fejeztek ki, a kognitív képességek esetében pedig a beteg több alkalommal bizonytalanságot fogalmazott meg, és ennek nyelvi megfogalmazásához több alkalommal használt deiktikus nyelvi elemeket, valamint nem volt képes következtetéseket levonni. Az esettanulmány rávilágított arra, hogy további kutatások szükségesek az eredmények megerősítéséhez és a jellegzetes nyelvi specifikumok árnyaltabb leírásához. A tanulmányban ismertetett elsődleges eredmények kiszélesítéséhez szükséges a deiktikus elemek nagyobb korpuszon való vizsgálata kvantitatív és kvalitatív módszerekkel egyaránt.

Konklúzió

Tanulmányunkban a pszichodiagnosztikus interjút mint az orvos-beteg párbeszéd egyik jellegzetes ágát mutattuk be, a mentalizációs képességek alkalmazott nyelvészeti módszerrel történő összehasonlító elemzésével, egy szkizofréniával élő beteggel és egy kontroll személlyel készült irányított párbeszéd segítségével. A korpuszt alkotó párbeszédekben viszonylag gyakran előforduló deiktikus kifejezések nyelvi szempontból alkalmasnak mutatkoznak a mentalizációs képességek leírására.

Ha célzott intervenciók segítségével fejlesztjük a betegek mentalizációs képességeit, azáltal javulhat viselkedésük, szociális szerepük, segíthet nekik vissza- és beilleszkedni a szociális életbe. A pszichiátriai szakirodalom is megerősíti azt a tényt, hogy a szkizofréniával élő betegek beszédére, válaszaira általában jellemző az érintőlegesség, a témától való „elsiklás”, az inkoherenca, az észszerűtlenség, a körülményesség, leblokkolás, affektív elsivárosodás és a szegényes beszéd (McKenna-Oh, 2005).

A mentalizációs folyamatok célzott fejlesztésében jelentős szerepe lehet a problémakör interdiszciplináris megközelítésének. A nyelvészeti kutatások új szempontokkal egészíthetik ki a pszichiátriai aspektusú vizsgálatokat, és reményeink szerint további részletekkel bővíthetik a betegek mentalizációs szintjének leírását. A szkizofréniával élő betegek nyelvhasználatának elemzésével lehetővé válhat olyan, feltételezhetően visszatérő nyelvi mintázatok leírása és kategorizálása, amelyek további eszközt adhatnak a szakemberek kezébe a sikeresebb, eredményesebb pszichoterápiás konzultációkhoz, és új ismeretekkel gazdagíthatják a mentális zavarokkal küzdő betegekről alkotott képet.

A kutatás folytatásaként – a tanulmányban bemutatott szempontrendszer a teljes korpuszra kiterjesztve – a szkizofréniával élő betegek nyelvhasználatának további részletes leírása a cél. A tanulmányban bemutatott manuálisan végzett kvalitatív elemzéssel szemben a teljes korpuszhoz tartozó transzkripciók kvalitatív elemzése a WordSmith 7.0 konkordancia szoftver segítségével fog történni. A betegek nyelvhasználatának szisztematikus és minden részletre kiterjedő leírása a jövőben kommunikációs tréningek alapját is képezheti, graduális és posztgraduális képzésekben egyaránt.

Hivatkozások

- Bigi, S. (2016). *Communicating (with) Care*. IOS Press: Amsterdam, Berlin, Washington, DC
- Doddell-Feder, D. et al. (2013): Using Fiction to Assess Mental State Understanding: A New Task for Assessing Theory of Mind in Adults. *PLoS One*. 8/11. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0081279>
- Herold, R. (2005): *Doktori (PhD) Értekezés Tézisei: Mentalizációs Deficit Szkizofréniában*. Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar: Pécs
- Hinzen, W. – Rosselló, J. (2015): The linguistics of schizophrenia: thought disturbance as language pathology across positive symptoms. *Frontiers in Psychology*. 6. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00971>
- Kidd, D. C. – Castano, E. (2013): Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*. 342/6156. 377-380. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Langdon, R. et al. (2017): Impairments of spontaneous and deliberative mentalizing co-occur, yet dissociate in schizophrenia. *British Journal of Clinical Psychology*. 56. 372-387. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjc.12144>
- McKenna, P. J. – Oh, T. (2005): *Schizophrenic Speech: Making Sense of Bathrobes and Ponds That Fall In Doorways*, Cambridge University Press: New York
- Pilling, J. (2018): *Orvosi kommunikáció a gyakorlatban*. Medicina Könyvkiadó Zrt: Budapest
- Sebastian, C. L. et al. (2012): Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults, *SCAN*. 7. 53-63. DOI: <https://doi.org/10.1093/scan/nsr023>

- Tátrai, Sz. (2011): *Bevezetés a Pragmatikába-Funkcionális Kognitív Megközelítés*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Tényi, T. (2009): *Családorvosi Vademecum-Pszichiátria*. Pécsi Orvostudományi Egyetem Továbbképző Központ: Pécs
- Thibaudeau, É. et al. (2017): Improving Theory of Mind in Schizophrenia by Targeting Cognition and Metacognition with Computerized Cognitive Remediation: A Multiple Case Study. In: Iwata, N. (ed.) (2017): *Schizophrenia Research and Treatment*. DOI: <https://doi.org/10.1155/2017/7203871>
- Turner, R. – Felisberti, F. M. (2017): Measuring Mindreading: A Review of Behavioral Approaches to Testing Cognitive and Affective Mental State Attribution in Neurologically Typical Adults. *Frontiers in Psychology*. 8/ 47. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00047>

Internetes hivatkozások

- Erdős, K.: A deixis megjelenési formái a prozódiaiban, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, 2010.02.18-i előadás. <http://www.nyud.hu/alknyelvdok11/prez/Erdos%20Kludia.pdf> [Hozzáférés: 2020. 01.21.]
- Schmidt, Th. – Schütte, W. (2011): *Folker, Transkriptionseditor für das „Forschungs- und Lehrkorpusgesprochenes Deutsch“ (FOLK) Transkriptionshandbuch*. http://agd.ids-mannheim.de/download/FOLKER-transcription_manual.pdf
- World Health Organization: Mental disorders affect one in four people. http://www.who.int/whr/2001/media_centre/press_release/en. [Hozzáférés: 2018.07.01.]

Gyuró Monika

University of Pécs
Faculty of Health Sciences
Institute of Health Insurance

Narrating pain: the representation of social actors

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.34>

Charmaz (1995) claims that modes of living with pain are embedded in particular activity levels reflected by language use. Therefore, the contribution investigates the concept of agency in a corpus of pain narratives of chronic patients. The research questions involve the manner in which ill people experience their position related to others in society (inclusion-exclusion). Therefore, we can study ill people's subject position with the dominant position of medical professionals. Therefore, the analysis also uses the Systemic Functional Linguistics and the socio-semantic approach as a methodological framework. The paper demonstrates the discourse structures on the representational, positional levels of metafunctions, and giving an account on role allocation and nomination/categorization of social actors framing agency. The study analyzed 14 narratives of individuals afflicted with chronic pain. In conclusion, the analysis reveals that narrators are active participants in the process of experiencing and coping with pain.

Keywords: agency, exclusion, inclusion, metafunctions, role allocation

Introduction

Chronic pain is concerned with the altered body functioning, the integrity of self and social relationships. Chronic pain (CP) undermines the harmony between body and self (Charmaz, 1995); therefore, it interferes with people's daily activities and the connections to the social environment. CP has a severe effect on not only the individual, social relations, but on health care services as well (Duenas, 2016). Nevertheless, few studies (Bustan, 2016; Gilmore, 2012) analyzed the impact of pain on the health care environment and from the perspective of the agency. To achieve the twofold aim above, the study aims to examine the activity level of the self and its social relations with discourse analytic methods and aims to define the role of a person with CP and the relations to other people, namely to relatives and health professionals. The overall aim of this study is to reveal the role of the patient through agency and the social representations on discourse strategies of personal pronoun use and transitivity patterns. The research questions include the following concerns: Who are the participants present in the narratives? Who is excluded

and included in the narratives? Are the narrators active or passive participants in their stories?

Patient participation plays a vital role in the healing process for human-centered consultations. The linguistic analysis of agency and social representations in health care contexts are not widely researched; thus this study endeavors to fill in this gap.

Methods and Corpus

The research questions focus on the way ill people perceive their position in society. The fundamental theory which describes individuals' position in a social framework is the *Social Identity Theory* by Tajfel and Turner (1986). In this approach, individuals' identity is based on comparisons between the *in-groups* and the *out-groups*. The *in-group* has to be considered as a social group, where the individual belongs as being a member, as opposed to the *out-group*, which is a social group with which the individual does not identify. Therefore, the study adopts a critical discourse analytic approach as a method for investigating the structures of inclusion and exclusion in the language use.

Critical Discourse Analysis (CDA) considers discourse as a functionally grounded and a multifunctional phenomenon (Halliday, 1994; Chouliaraki – Fairclough, 1999; van Leeuwen, 2008). Therefore, CDA works with functional (Halliday, 1994) and critical approaches (Wodak – de Cillia, 2009) in linguistic analyses.

In Halliday's *Systemic Functional Grammar (SFG)* theory (1994), the patterns of language are constrained by social context. The context of the situations is realized by metafunctions that operate simultaneously. These metafunctions are as follows: the ideational, the interpersonal, and the textual metafunctions. The ideational metafunction construes experience of the outer and inner worlds; the interpersonal metafunction enacts social relations, and the textual metafunction weaves together these metafunctions to create text. The term *transitivity* establishes a connection between the systemic semantics and the lexico-grammatical level of language. Van Leeuwen (2008) develops the transitivity framework in the representations of social actors. This concept can be regarded as a useful tool for illustrating the analysis of agency in a social context. Examining the roles of agents, Leeuwen (2008) formulates several socio-metric classes. *Activation and passivation* can be found in active and passive voices. In *inclusion and exclusion*, the social actor may or may not occur in the situation, such as agency deletion. Finally, *nomination and categorization of* social actors show persons with full identity or with only their functional names.

The investigation follows the classification of systemic semantics in Systemic Functional Grammar. Firstly, according to Wodak and de Cillia (2009) the metaphor conveys the fundamental values of people's thoughts. Therefore, it can be analyzed within the ideational metafunction. Secondly, the agency appears as a position or interpersonal metafunction in discourse. The way people use pronouns has implications for the relations between self and others. Thirdly, the textual metafunction links the two metafunctions above to create text. The study also applies Leeuwen's socio-metric categories to describe agency in social context. The study describes the analysis of 14 narratives (N) written by people with chronic pain and accessed from the website <http://www.lifeinpain.org/node/category/personal-stories>. This website is a forum for people who are sufferers from debilitating chronic pain. Coming from the above facts, we can realize the subjective nature of the experiences the narrators who wish to convey their personal feelings and thoughts about pain.

Analysis

The metaphor

Following the systemic semantic framework of SFG, the ideational level of analysis investigates the use of metaphors (Wodak - de Cillia, 2009). They claim that the metaphor can obscure the agency, thus, the metaphor functions as an intermediary means between the inner and outer worlds within the transitivity framework. According to the cognitive linguistic framework, the metaphor is found to be a general mapping across conceptual domains (Lakoff – Johnson, 1980; Fauconnier – Turner, 2008). The metaphor demonstrates how we conceptualize one mental (target) domain in terms of another more recognizable (source) domain. Kövecses (2000:191) claims that the metaphor helps understand the conceptualization of an emotion or pain. Emotion and pain are interconnected concepts. In this way, the metaphor serves a linguistic means between our inner world of emotions and the outer world represented by commonly accepted concepts. The terms of inner and outer worlds can be transformed into discursive strategies for inclusion and exclusion within the CDA framework.

In the narratives, the sensation of pain appears as a process of experience. The metaphor can be a journey, an enemy of the sufferer, or the war, battle. The perception of pain demonstrates the inner world, whereas a journey appears as a category of the outer world.

1. *It's been a difficult journey. ...but I've learned to fight through the pain every single day. ...keep fighting like the warriors you are!* (N/1)

Agency

CDA (Fairclough, 2010; Gumm, 2009) deals with the way inequality and power are enacted and resisted in discourse (van Dijk, 2001:352). Therefore, agency is a central issue in this approach. The agent plays an important role in discourse being the source of control. A precise definition is given by Duranti (2004:453) on agency.

“Agency is here understood as the property of those entities (i) that have some degree of control over their own behavior; (ii) where actions in the world affect other entities’ (and sometimes their own); (iii) where actions are the object of the evaluation (e.g. in terms of their responsibility for a given outcome).”

The discourse structures that represent agency involve personal pronouns and transitivity. Personal pronouns commonly represent the way the different participants are referred to in the text. Personal pronouns can categorize the speakers and others showing their relations between them (Fairclough, 2010:125). The transitivity choices of the pronouns can demonstrate the distance between the speaker and other people in the situations and reveal the processes related to addressee-inclusive or addressee-exclusive and speaker-inclusive and speaker-exclusive personal pronouns.

Personal pronouns

Besides the metaphor, personal pronouns are used to demonstrate the inclusiveness and exclusiveness of the social actors in the narratives to be analyzed. The genre of the narratives is close to that of private letters. This genre focuses on the individual’s experiences and thoughts to reveal emotions and communicate them to other people. It is written in the first person singular and addressed to second person singular or plural participants.

The second-person singular/plural pronouns to the addressees indicate inclusion or exclusion according to the intention of the writer. Addressee-inclusive statements speak to people who may understand the pain of the writer.

2. *I completely understand what you’re going through....Good luck to you guys and keep fighting like the warriors. (N/1)*

The writer addresses those people who have never experienced pain. Here, the narrator uses addressee-exclusive statements to target healthy people calling attention to the hidden character of the concern.

3. *You won't notice the struggles that slow me down every second of every day.* (N/1)

Participants other than addressees also appear in the narratives. Besides the obligatory self, nominated by *me*, co-sufferers, nominated by the pronouns *we* and *you*, occur in the excerpts. These are speaker-inclusive participants in the narratives.

4. *I got diagnosed with sacroiliitis, fibromyalgia, and chronic pain disorder at 16.* (N/7)
5. *We don't need suggestions for cures or diagnoses, we need compassion and understanding.* (N/3)
6. *...you look like you haven't had any sleep.*(N/10)

Third-person singular participants, such as *he* and *she*, occur in the narratives to a lesser extent. They belong either to family members (N/4) or to professionals who sympathize with the patient.

7. *...she said she's not taking a chance of being paralyzed, maybe she was right.* (N/4)

In contrast to the representation of the inner world of the participants, the speaker-exclusive pronouns demonstrate the outer world. The pronouns *he*, *she* or *they* nominate the world of the healthcare doctors and workers. Relatives are usually nominated by the pronouns *he* and *she*. The pronoun *it* refers to the pain itself.

8. *He started (anesthesia doctor) putting a needle in my spine, I felt a pop in my back..*(N/12)
9. *They (health workers) told me he was putting air in to break through.* (N/12)
10. *She (nurse) looked at my MRI report and said it was unremarkable.* (N/11)
11. *He (boyfriend) is very successful and sometimes I feel like he puts a lot of pressure on me.* (N/3)
12. *...she (mom) thinks I'm lazy and just love laying around..* (N/11)
13. *They (children) both have no medical background and have come to the conclusion...doc is only a drug dealer..*(N/9)
14. *It (pain) took over. It ruined relationships. It scared me.* (N/8)

Table 1. The distribution of personal pronouns in the narratives

	Inclusive	Exclusive
Addressee	You, anyone,	You,
Speaker	I, she, you, we,	It, they, he, she, no one

	Inclusive		Exclusive	
Addressee	You	16	You	6
	Anyone	2		
Speaker	I	201	It	9
	He	1	They	23
	She	1	He	19
	You	15	She	8
	We	2	No one	2

The use of personal pronouns demonstrates the writers' awareness of their discourses. First-person singular occurs 201 times in the narratives as compared to the fewer occurrences of other persons showing the writers' active participation in the events. Speaker-inclusive personal pronouns also involve the friendly judge and a relative (he and she – 1 case each), the quoted self (you – 15 cases), and the sufferers (we – 2 cases). Speaker-exclusive participants involve the health professionals (they – 23 cases), the doctor (he – 19 cases), the relative (she – 8 cases) and the pain itself (it – 9 cases). In this way, health professionals represent out-group or exclusive participation as opposed to the in-group participation represented by the writer and the sufferers.

According to the functional-systemic analysis of the personal pronouns in the narratives, I have come to the following conclusion. The distribution of personal pronouns demonstrated two different worlds for people with chronic diseases. The addressee-inclusive and speaker-inclusive categories involved people who were close to the values of the writer. The addressee-exclusive and speaker-exclusive categories referred to people who were far from the values of the writer. The high occurrences of the first-person singular pronoun expressed extreme awareness of the authors which fact may refute the common belief of the subject character of ill people. As health professionals belonged to the speaker-exclusive group, therefore their role was found to be controversial in the patient-professional relationship.

Role allocation

Van Leeuwen (2008) developed a model of representation of social actors demonstrating power and subordination in discourse. Examining the roles of

agents, Van Leeuwen formulates that *activation and passivation* exist in the traditional active and passive voices. Considering activation, the social actor represents an active part in the situation; passivation occurs when a person is seen as undergoing an activity. In Halliday's transitivity system, there are six types of processes, namely the material, mental, relational, verbal, existential, and behavioral processes. In the material process, the participant is an *actor*, in the mental process, the participant is a *senser*, in the relational process, the participant is the *attribute*, in the verbal process, the participant is the *sayer*, in the existential process, the participant is the *existent*, and finally in the behavioral process, the participant is a *beholder*.

Therefore, active participation involves a variety of different roles, such as the *actor, senser, sayer, beholder, and attribute*. The analysis applies the categories above to detect the representations of social actors within the healthcare context.

The participant can take up the role of an actor in the material processes:

15. *I fight through some sort of pain.* (N/1)

The participant may appear as a senser in the mental processes:

16. *I feel like a prisoner in my own home.* (N/5)

The participant can be a sayer in the verbal processes:

17. *I told him my legs still burn...*(N/3)

The participant can also play the role of a beholder in the behavioral processes:

18. *I cannot stand the pain anymore.* (N/9)

The passive roles can take up *beneficiary* and *subject positions*. In the beneficiary position the participant is a recipient in the action, whereas social actors are treated as objects in subject positions.

The participant is in a beneficiary role in the following situation:

19. *I have also been diagnosed with severe depression.* (N/14)

The participant may also be a goal in a material process when he/she occurs in a subject position:

20. *I have been kicked in the scrotum.* (N/9)

The analysis detected active and passive participation throughout the narratives. Table 2 shows the distribution for participation in the active and passive roles of the social actors. Active participation outnumbered passive

participation more than four times. Based on the numerical data of the representation of the social actors, the following conclusion could be formulated. Narrators played an active role as an actor in the material processes and a sayer in the mental processes. Although in passivation, the subject role of the narrators was found to be more characteristic as opposed to the beneficiary role. The difference was not significant.

Table 2. Active and passive roles of the social actor

	Actor in the material process	Senser in the mental process	Sayer in the verbal process	Behavior in the behavioral process
Active: 299	116	133	32	18
	Beneficiary	Subject		
Passive: 57	25	32		

Nomination and Categorization

Social actors can be nominated to show their unique identity or the functions they share with other people. The former procedure is called nomination, the latter refers to categorization. Nomination can be formal (surname only), semi-formal (first name and surname) or informal (family name only, as with “Mum”). Nominations may involve titulation with the standard titles or ranks. Nameless characters have functional roles, such as doctors, nurses, and judges.

As opposed to this view, specific or family members are usually nominated (Leeuwen, 2008). Nomination is performed when social actors carry unique identity features through the narratives. Nominated persons may own titulation who are characterized by their reliability and respect:

21. *Dr Liu is amazing...*(N/14)

Categorization refers to social functions participants share with other people. The collective names of the health professionals demonstrate these functions, such as the *doctor* (N/2/11). These names represent impersonality in the narratives:

22. *The doctor laid me on the table and gave me a shot.* (N/2)

The second category is that of the specialists’, such as *pain dr* (N/2), *pediatric doctors* (N/13), *anesthesia Dr* (N/4). The collective name as a social

function occurs with titulation. In this category, the specialty of the doctors refers to respect but the context of the representation is still negative:

23. *...when I had a dnc done basically the anesthesia Dr. when he gave me the shot it felt like nothing I ever felt before the pain had me cussing and jumping off the table...(N/4)*

A positive attitude towards the professionals can be observed if the possessive pronoun is placed in front of the collective name, such as *my Judge (N/2)*, *my doctor (N/11)*. The latter referencing makes representation personal and informal.

24. *My doctor refuses to perform these tests. (N/11)*

Conclusion

The analysis of the narratives has evidenced the use of particular linguistic means which create agency and dominant behavior in a challenging condition that is chronic disease (CD).

First, the writers of the narratives used metaphors to interconnect the outer world with their inner world. Establishing unity in a divided world may help sufferers to interpret their thoughts and feelings to overcome the difficulties of the outer world with its health system, indifferent people, or the disease itself. Second, a broad-spectrum of social actors was presented by the narratives. On the one hand, the participants included the self and the readers as co-partners in pain experience. On the other hand, health professionals, and family members belonged to the group which was opposed to the group of people with CD. In role-allocation, the active social role of the narrator was overwhelming in each narrative. The active roles were foregrounded demonstrating that people with CD could take initiating roles in their lives. The subject and beneficiary roles of the writers proved the obligation imposed on people by the outer world of healthcare. The investigation has also proved that the use of personal pronouns expresses the narrators' intention to show the distinction between the inner world of the sufferers and the outer world of healthy people. The addressee-inclusive and speaker-inclusive personal pronouns involved people whose values were close to those of the writer. The addressee-exclusive and speaker-exclusive personal pronouns referred to people whose values were different from those of the writer. The high occurrences of the first-person singular pronouns expressed extreme activity of the authors. Health professionals belonged to the speaker-exclusive category, therefore their role was found to be controversial in the patient-

professional relationship. Nomination and categorization were used by the narrators to show their perceived closeness or distance from other people. Nominated persons demonstrated reliability and respect in the texts. As opposed to nomination, categorization only referred to people by their social functions.

Several restrictions on the study should be acknowledged. First, the analysis did not cover further metafunctions, such as vocabulary, modals, and collocations, as Halliday (1994) proposed it. Second, the linguistic means of the agency should be elaborated more profoundly. Third, only 14 narratives were analyzed which cannot provide a thorough analysis of the representation of social actors.

As a conclusion, the analysis of the texts reflected the controversial perspective of people with CD towards health professionals by using the metaphors, agency, role-allocation, nomination, and categorization of the social actors.

References

- Bustan, S. (2016): Voicing pain and suffering through linguistic agents: Nuancing Elaine Scarry's view on the inability to express pain. *Subjectivity*. 9/4. 363-380. MacMillan Publishing: London. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41286-016-0007-5>
- Charmaz, K. (1995): The Body, Identity, and Self. *Sociological Quarterly*. 36/4. 657-680. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1995.tb00459.x>
- Chouliaraki, L. – Fairclough, N. (1999): *Discourse and Late Modernity*. Edinburgh University Press: Edinburgh
- Duenas, M. (2016): A review of chronic pain impact on patients, their social environment, and health care system. *Journal of Pain Research*. 9. 457-467. DOI: <https://doi.org/10.2147/JPR.S105892>
- Duranti, A. (2004): Agency in Language. In: *Linguistic Anthropology*. John Wiley&Sons Ltd.: London. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch20>
- Fairclough, N. (1995): *Critical Discourse Analysis*. Longman: London
- Fairclough, N. (2010): *Critical Discourse Analysis: A Critical Study of Language*. Taylor & Francis Ltd.: London
- Fauconnier, G. – Turner, M. (2008): *Rethinking Metaphor*. Cambridge University Press: New York
- Gilmore, L. (2012): *Agency without Mastery: Chronic pain and post-human life writing*. University of Hawai'i Press: Hawaii. 35/1. 83-98. DOI: <https://doi.org/10.1353/bio.2012.0011>
- Gunn, J. (2009): Agency. In: *Encyclopedia of Communication Theory*. Sage Publishing: London
- Halliday, M. A. K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. Edward Arnold: London
- Kövecses, Z. (2000): *Metaphor and Emotions*. Cambridge University Press: New York & Cambridge:

- Lakoff, G. – Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago University Press: Chicago–London
- Purser, M. (1993): Personal Communication, 24 June. Referred to in: Charmaz, K. (1995): The Body, Identity and Self. *Sociological Quarterly*. 36/4. 657-680
- Tajfel, H. – J.C. Turner. (1986): The social identity theory of intergroup behavior. In: Worchel, S. – Austin, W.G. (eds.): *Psychology of Intergroup Relations*. 7-24. Nelson-Hall: Chicago IL
- Van Dijk, T.A. (1998): *Political Discourse and Ideology*. Sage: London.
<https://doi.org/10.1177/0957926598009003001>
- Van Dijk, T.A. (2001): Critical Discourse Analysis. In: Tannen, D. – Schiffrin, D. – Hamilton, H. (eds.): *Handbook of CDA*. Blackwell: Oxford
- Van Leeuwen, T. (2008): The representation of social actors. In: Coulthard, C.R. – Coulthard, M. (eds.): *Text and Practices: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press: New York
- Wodak, R. – De Cillia, R. (2009): *The Discursive Construction of National Identity*. University of Edinburgh Press: Edinburgh
- Wodak, R. – Meyer, J. (2009): *Methods for Critical Discourse Analysis*. Sage: London

Internet resources

<http://www.lifeinpain.org/node/category/personal-stories>.

Hambuch Anikó¹ – Halász Renáta¹ – Kráncz Rita¹ – Fogarasi Katalin²

¹Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet
²Semmelweis Egyetem
Szaknyelvi Intézet

Az orvosi kétnyelvűség terminológiai és funkcionális nyelvészeti összehasonlító vizsgálata házi-orvosi konzultációkban

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.35>

A betegek törvényben rögzített joga, hogy megfelelő tájékoztatást kapjanak orvosuktól betegségükről, és a szükséges terápiáról. Az orvos és beteg közötti információközvetítés sikerességét lényegesen befolyásolja, hogy az orvos miként tud váltani a kétféle nyelvhasználat, a professzionális orvosi szaknyelv és a laikus nyelv között. Jelen tanulmány egy pilot-kutatást mutat be, amelynek során két korpusz összehasonlító elemzésével vizsgáltuk az orvosi kód- vagy nyelvváltást, egyrészt terminológiai szempontból, másrészt funkcionális nyelvészeti beszélgetéselemzéssel. Az egyik korpuszt 10, két vidéki házi-orvosi praxisban rögzített, és FOLKER 1.2. programmal átírt beszélgetés transzkriptói alkotják. A másik korpusz azoknak a betegeknek a leleteit és zárójelentéseit tartalmazza, akik a beszélgetésekben részt vettek és a konzultációra magukkal hozták a szakrendelésen vagy a klinikán kapott orvosi dokumentációjukat. A nyelvészeti beszélgetéselemzés az orvosi kódváltáshoz köthető kommunikatív feladatokat, illetve funkciókat vizsgálta, valamint a kódváltás interaktív megvalósulását. A terminológiai elemzés WordSmith konkordancia programmal történt és a szaknyelvi terminusok megjelenését vizsgálta a hétköznapi nyelvhasználatban: hogyan kerülnek körülírásra a hétköznapi nyelvben nem létező szaknyelvi terminusok a beszélgetések során, illetve azt, hogy miként ágyazódnak be szakfrazológiai egységek a köznyelvi szakkifejezésekbe. Az összehasonlító elemzés eredményei hozzájárulhatnak a nem megfelelő kódváltáshoz köthető kommunikációs zavarok feloldásához, az orvosi nyelvhasználat tudatosabbá tételéhez.

Kulcsszavak: beteg-tájékoztatás, laikus nyelvhasználat, nyelvészeti beszélgetéselemzés, orvosi kétnyelvűség, szaknyelvi terminológia

Bevezetés

Az orvosok kétnyelvű nyelvhasználók (Bigi, 2016), a görög-latin terminológia használata mellett fontos, hogy a szakmai tartalmakat a beteg nyelvén is közvetíteni tudják. Az orvos-beteg közötti információcsere hatékonyságához elengedhetetlen, hogy az orvos képes legyen váltani a

szakemberek egymást közt használatos szaknyelvről a beteggel való kommunikációhoz szükséges laikus nyelvre.

Jelen tanulmány célja az orvosi kód- és nyelvváltás vizsgálata háziiorvosi körzetben rögzített konzultációkban. Az elemzés arra fókuszált, hogy a betegek külső intézményekből, klinikákról kapott leleteit, zárójelentéseit hogyan magyarázza el a háziorvos a rendelés keretében a betegnek. Két korpusz vizsgálatát végeztük el: egyrészt a betegek által magukkal hozott írásbeli dokumentációt vizsgáltuk, másrészt az orvos-beteg beszélgetéseket elemeztük. A kontrasztív elemzés ezeket a leleteket, illetve a dialógusokat egyrészt a terminológia szemszögéből vizsgálta, másrészt az orvos-beteg párbeszédék transzkripcióit vette górcső alá a beszélgetéselemzés funkcionális-pragmatikai irányát követve.

E tanulmányban a vizsgálati eredmények bemutatása mellett elsősorban a betegtájékoztatás szükségességének jogi nézőpontjára kívánjuk felhívni a figyelmet, rámutatva arra, milyen fontos szerepe van az orvos-beteg konzultációkban a tudás közvetítésének és a betegek korrekt tájékoztatásának.

A betegtájékoztatás büntető- és polgárjogi háttere

A betegek tájékoztatásának szükségességét nem szoktuk megkérdőjelezni, egyre inkább magától értetődőnek tartjuk, hogy az orvos részletesen elmondja a betegnek a betegségét, kezelését érintő információkat. Az viszont talán nem széles körben ismert, hogy a betegtájékoztatás jogilag szabályozott követelmény is egyben. A jogi gondolkodásban, a büntetőjog alapján, az orvosi tevékenység a testi sértés kategóriájába tartozik. A jogellenesség kizárásának feltétele a beteg beleegyezése, annak hiányában azonban a testi sértés megvalósul (Jobbágyi, 2013: 17). A beteg beleegyezése a közvetlen életveszély elhárításának esetét kivéve, minden orvosi tevékenységhez elengedhetetlen, e nélkül „*az orvos tevékenysége jogszerűtlenné válik*” (Görgényi et al., 2014: 238).

Az 1997-es egészségügyi törvény kiemeli, hogy az orvosi tevékenység során a felek között *polgári jogi szerződés* van (Jobbágyi, 2013: 18). A szerződés azáltal jön létre, hogy a beteg a tájékoztatás után beleegyezik a beavatkozásba, kezelésbe. „*A beleegyezés történhet szóban, írásban vagy ún. ráutaló magatartással*” (Jobbágyi, 2013: 19). A beleegyezést minden esetben tájékoztatás előzi meg annak érdekében, hogy megfelelő tájékoztatáson alapuló döntést hozhasson az egészséggel kapcsolatos kérdésekben (1997. évi CLIV. tv. 5.§ (32)).

A 3. § (1) bekezdés alapján a beteg jogosult a számára *egyéniestített* formában megadott teljes körű tájékoztatásra:

- „a) egészségi állapotáról, beleértve ennek orvosi megítélését is,
 - b) a javasolt vizsgálatokról, beavatkozásokról,
 - c) a javasolt vizsgálatok, beavatkozások elvégzésének, illetve elmaradásának lehetséges előnyeiről és kockázatairól,
 - d) a vizsgálatok, beavatkozások elvégzésének tervezett időpontjairól,
 - e) döntési jogáról a javasolt vizsgálatok, beavatkozások tekintetében,
 - f) a lehetséges alternatív eljárásokról, módszerekről,
 - g) az ellátás folyamatáról és várható kimeneteléről,
 - h) a további ellátásokról, valamint
 - i) a javasolt életmódról.
- A tájékoztatás ezen kívül a beteg teljes körű bevonását is magában foglalja:

„(3) A betegnek joga van a tájékoztatás során és azt követően további kérdésre.
 (4) A betegnek joga van megismerni ellátása során az egyes vizsgálatok, beavatkozások elvégzését követően azok eredményét, esetleges sikertelenségét, illetve a várttól eltérő eredményt és annak okait.”

A tájékoztatásnak a beteg számára érthető módon és nyelvi eszközökkel kell történnie:

„(8) A betegnek joga van arra, hogy számára érthető módon kapjon tájékoztatást, figyelemmel életkorára, iskolázottságára, ismereteire, lelkiállapotára, e tekintetben megfogalmazott kívánságára, valamint arra, hogy a tájékoztatáshoz szükség esetén és lehetőség szerint tolmácsot vagy jelnyelvi tolmácsot biztosítsanak.”

Az orvos- és szakorvosképzés során a görög-latin terminusok használatához szocializálódott szakembernek tehát minden esetben kódváltást kell alkalmaznia a beteggel folytatott kommunikáció során, valamint e kódrendszert a laikus beszélő iskolázottságához, ismereteihez és lelkiállapotához is illeszteni kell. A beteg vizsgálatáról és a végrehajtott kezeléssel dokumentációt kell készítenie, amely a szakmai diskurzusban elvárt egyértelmű kommunikáció érdekében görög-latin terminusok használatát kívánja meg. A dokumentáció ugyanis elsősorban a beteg további kezelését végző kolléga számára szolgál információkkal, kivéve az epikrízis részt, amely a beteg számára nyújt tájékoztatást az elvégzett beavatkozásokról és a további teendőkről (Fogarasi, 2018).

A háziorvos helyzete e tekintetben az orvosi diskurzuson belül is speciális. Tartósan végzi a betegek kezelését, akikkel az orvos-beteg kapcsolat legbizalmasabb formáját tudja kialakítani. Ugyanakkor sok esetben kórházba vagy szakorvosi vizsgálatokra utalja be betegeit, és az azok során megállapított kórisme alapján végzi el a (többnyire gyógyszeres) kezelést. Mivel a gyógyszerek beadásához is szükség van a beteg tájékoztatáson alapuló beleegyezésére, ilyen esetekben a háziorvos más orvosok kórisméjének magyarázatát végzi, valamint más orvosok által előírányzott

kezelést indít el és felügyel. A háziiorvosi szerepkör tehát az alábbi készségeket kívánja meg az orvostól:

- orvosi dokumentáció megértése (helyes dekódolása),
- orvosi dokumentációban szereplő diagnózis és javasolt beavatkozás vagy kezelés közlése a beteggel releváns kódváltással,
- az előzményekről, a beteg állapotáról és az általa elindított kezelésekről orvosi dokumentáció készítése, a beteg akár több helyről beérkezett leleteinek szintézise és ezzel kapcsolatos állásfoglalás. Az utóbbihoz újabb kódváltás szükséges az orvosi diskurzus irányába.

A háziiorvosi tevékenység a klinikai orvoslással ellentétben tehát magában foglalja mindazokat a terminológiai, kódváltási és kommunikációs készségeket, amelyek szükségessége a diagnózisokkal kapcsolatban fennáll az orvosi tevékenység gyakorlatában.

A diagnózis és a diagnózis magyarázatának jelentősége

Mivel az orvosképzés során nincs külön gyakorlati képzés arra vonatkozóan, hogy a kódváltási folyamat milyen módon zajlik – különösen a diagnózisok közlésekor -, a kódváltás gyakorlatának vizsgálatához jelen tanulmány az összes készséget felölelő háziiorvosi diagnózisközlést vette alapul. A vizsgálat célja a diagnózisközléssel és így a kódváltással kapcsolatos terminológiai, kommunikációs és pragmatikai folyamatok elemzése.

Anyag

A tanulmányban ismertetett kutatás vizsgálati anyaga, a PTE ÁOK Etikai Bizottságának engedélyét követően, két vidéki háziiorvosi körzet napi rutinja során került kialakításra és két alkorpuszból áll: az egyik alkorpusz 10 hanganyagon rögzített orvos-beteg konzultáció átírt változatát tartalmazza, a másik alkorpuszt azok a klinikai, szakorvosi leletek, zárójelentések alkotják, melyeket a betegek az orvosi konzultációra magukkal hoztak.

Az orvosi dokumentációt tartalmazó alkorpusz jellemzői

A 10 vizsgált háziiorvosi konzultációra a betegek összesen 15 orvosi dokumentumot hoztak magukkal, melyek az általános betegellátás keretén belül az ambuláns szakellátásból, vagy gyógyintézeti kezelés során keletkeztek. A fekvőbeteg szakellátásból 2 zárójelentés, a járóbeteg-szakellátáshoz kapcsolódóan 6 ambuláns lap és 7 lelet tartozik a korpuszhoz. A zárójelentés az illetékes minisztérium egy 2019-es közleményének

fogalommagyarázata alapján (Emberi Erőforrások Minisztériuma közleménye, 2019:130) olyan dokumentum, amely többek között a következőket tartalmazza:

„...a felvétel indokát és módját, a szignifikáns észleléseket, az elvégzett vagy tervezett vizsgálatokat és azok eredményeit, a diagnózisokat, az alkalmazott eljárásokat, kezeléseket, gyógyszeres terápiát, (...) az elbocsátás utáni gyógyszerelési javaslatokat és egyéb instrukciókat, a tervezett kontrollvizsgálatokat és időpontjukat, sürgős ellátást indokoló tüneteket.”

A járóbeteg-ellátáshoz kapcsolódik az ambuláns lap, amely

„...tartalmazza a felvétel okát, a leleteket, a végrehajtott eljárásokat, a rendelt kezeléseket, a beteg távozáskori állapotát, és bármilyen, a betegnek vagy hozzátartozóinak adott speciális utasítást (pl. követés, gyógyszerelés).” (EMMI közlemény, 2019:178)

A betegek által bemutatott iratok elnevezése ebben a korpuszban szövegtípus szerint egységes (1. Ambuláns lap, 2. Klinikai zárójelentés). A leleteknél lehető fel némi eltérés a megnevezésben (Lelet / Ambuláns lelet / Radiológiai lelet).

Az ambuláns lapok esetében az iratok egyazon egyetem klinikai központjához tartozó szakintézményekből, klinikákról származnak. Szerkezeti szempontból mégis valamelyest eltérő képet mutatnak a különböző klinikák dokumentumai. Alább következzen néhány példa a különböző szerkezeti tagolásokra (1. táblázat):

1. táblázat. Különböző klinikákról származó „Ambuláns lap” elnevezésű dokumentumok szerkezetének összehasonlítása

Ambuláns lap 1	Ambuláns lap 2	Ambuláns lap 3
Beteg adatai, naplósám, esetszám, stb.	Beteg adatai, naplósám, esetszám, vizsgálat ideje, stb.	Beteg adatai, naplósám, esetszám, stb.
Diagnózis	Diagnózis.	Diagnózis
Beavatkozások	Beavatkozások	Beavatkozások
Epikrízis	Anamnézis	Anamnézis
Beavatkozást rögzítő, jóváhagyó adatai	Jelen státusz Epikrízis	Jelen státusz
Dátum, aláírás	Javaslat Felírt gyógyszer Dátum, aláírás	Javaslat Dátum, aláírás

Összességében elmondható, hogy minden intézménynek saját dokumentumrendszere van. Az ugyanazon funkciójú, de más helyről származó orvosi dokumentumok szerkezete nem teljesen egységes. A

dokumentumok felépítésére vonatkozóan a helyi intézményi tradíciók az irányadóak, melyeket a jogszabályoknak megfelelően az egészségügyi dokumentáció vezetési rendjére vonatkozó helyi szabályozások határoznak meg.

„A beteg áthelyezésével, tovább utalásával, elbocsátásával kapcsolatban készülő összefoglaló (zárójelentés) tartalmi, formai és kezelési követelményeit a fekvőbeteg szolgáltató szervezet a vonatkozó jogszabályi előírások figyelembevételével a helyi szabályozásában határozza meg.” (EMMI közlemény, 2019:129)

Az orvosi dokumentumok nem csak az orvosok számára rögzítenek fontos információkat. (Halász – Fogarasi, 2018). Az ambuláns lapok, kórlapok, zárójelentések a betegek számára is tartalmazzak konkrét javaslatokat, utasításokat, mint pl. további vizsgálatok időpontjait, állapotváltozás esetén szükséges teendőket, stb. A betegeknek szánt tudnivalókat általában az epikrízis rész tartalmazza. Egy példa:

„Epikrízis

A jobb ACI stenosisat stenttel fedtünk, tágitást végeztünk, melyet követően reziduális szűkület nem látszott. A beteg a beavatkozást morbiditás nélkül viselte. Observációja során hemodinamikailag stabil volt. A punctio hely reakciómentes, jelentős vérzésre utaló hematoma vagy occlusio elbocsátáskor nem észlelhető. További legalább 6 héten át javasolt kettős aggregáció gátló (clopidogrel és aspirin) szedése. A clopidogrel-t a későbbiekben se hagyja el. Kontroll vizsgálatra július 2-án 10:15-kor jelentkezzen Dr. ... -nél, ... Klinika 1. emelet ... Osztályon. A beteg a mai napon jó általános állapotban otthonába bocsátjuk.”

A példából is látható, hogy a kifejezetten betegnek szánt instrukciók általában nincsenek kiemelve, nem különülnek el a többi folyó szövegtől, a túlnyomó részben az orvosszakmának szánt információk közé ékelődnek, vagy azok után következnek külön jelzés nélkül. Ez a gyakorlat valószínűleg megnehezíti a betegek eligazodását az orvosi dokumentumok szövegeiben. Érdeemes lenne megvizsgálni a betegközpontúbb szövegtagolás lehetőségeit a fent említett dokumentum-szabályozásokban és e felé elmozdulni a jövőben.

A dialógusból álló alkorpusz jellemzői

A rögzített házi orvosi konzultációkban egy férfi és egy női orvos, továbbá négy nő és hat férfibeteg vett részt. A női betegek életkora 58 és 71 év között, a férfi betegek életkora 64 és 82 év között mozgott. A betegek többsége alacsony iskolai végzettségű volt. A párbeszéd átírása FOLKER 1.2. átíró szoftver segítségével történt. A közel kétórnyi hanganyag 6898 tokent tartalmazó írásos változata egyrészt a nyelvészeti beszélgetéselemzés, másrészt a konkordancia-analízis alapját képezte.

Módszer

Terminológiai megközelítés

A terminológiai elemzés a szakkifejezések szintjén vizsgálta a kódváltást. Mivel a diagnózisok elsősorban a szakma képviselői által használt terminusokra épülnek, ezek laikus nyelvre való átültetésének lehetőségeit térképezte fel a manuális terminológiai elemzés. A klinikai gyakorlatban a görög-latin szakkifejezések mellett egyre inkább elterjedt a társadalombiztosítás általi elszámoláshoz használt BNO-kódrendszerhez tartozó diagnóziskategóriák diagnózisként való feltüntetése, amelyek vagy a görög-latin terminológiát, vagy pedig magyar megfelelőket is tartalmaznak. Mivel azonban statisztikai kategóriákat képviselnek, többségükben nem teszik lehetővé egyénre szabott, egyértelmű kórisme megfogalmazását (Fogarasi, 2018). A terminológiai vizsgálat tehát elsősorban arra irányult, terminológiai szempontból mennyire volt informatív és/ vagy értelmezhető a klinikai leleten szereplő kórisme a házi orvos vagy a saját leletét elolvasó beteg számára.

Ezen kívül az orvos-beteg párbeszédék transzkripcióinak elemzése történt a professzionális nyelv laikus nyelvre történő kódváltásának terminológiai szempontú vizsgálata céljából, szintén elsősorban manuális módszerrel. Emellett a transzkripciók a WordSmith 7.0 konkordancia szoftverrel is elemzésre kerültek. A konkordanciavizsgálat célja szaknyelvi frazémák (Kühtz, 2007 és Gréciano, 2006) kimutatása volt, amelyek funkciója az orvos-beteg párbeszédben a diagnózisközlés szerkezeti egységének bevezetése és egyes lépéseinek kijelölése.

Funkcionális nyelvészeti megközelítés

A párbeszédék átalakítása írott szöveggé a kutatás során FOLKER 1.2. átíró szoftver (Schmidt-Schütte, 2011) segítségével történt, amely kvantitatív vizsgálatok elvégzésére is alkalmas adatokat szolgáltat a beszélgetésekről. A jelen tanulmányban bemutatott terminológiai és funkcionális nyelvészeti összehasonlító elemzés azonban a dialógusok kvalitatív elemzését állította középpontba, és a kutatás további folytatásaként tervezi a szoftver kínálta számszerű adatok felhasználását is. A jelen tanulmányban alkalmazott kvalitatív nyelvészeti beszélgetéselemzés olyan korábbi kutatási tradíciókhoz (Boronkai, 2010; Heritage-Maynard, 2006; Peters, 2015; Spranz-Fogassy, 2005) kapcsolódott, amelyek az orvos-beteg párbeszédék interakcióban és az interakcióval megvalósított kommunikatív feladatait és céljait, a dialógusok szekvenciális szerkezetének, és szekvenciális mintázatainak leírásával és

tipizálásával vizsgálják (Deppermann, 2001; Koerfer – Albus, 2015; Menz, 2015; Spranz – Fogasy – Becker, 2015). A szekvenciális mintázat elemzése nem csak a struktúra megismerését jelenti, hanem alkalmas a társalgás résztvevői közötti aszimmetriák (tudás, hatalom, érintettség), továbbá a szerepekhez kötött interaktív jogosultságok és kötelezettségek leírására is (Hambuch, 2013, vö. Hámori, 2006; Deppermann, 2010; Iványi, 2001). Ezért az orvosi kódváltás elemzése a kódváltáshoz köthető: a) kommunikatív feladatokat és funkciókat, valamint b) a kódváltás interaktív megvalósulását vizsgálta a párbeszédnek szerkezetében.

Eredmények

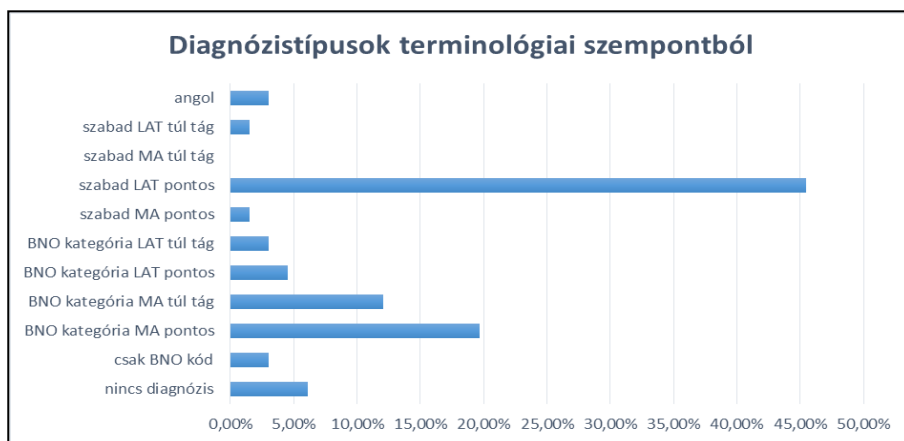
A terminológiai vizsgálat eredményei

A 15 klinikai dokumentum összesen 62 kórismét tartalmazott, amelyek terminológiai szempontból több különböző kategóriát képviseltek (1. ábra).

A BNO-kódok használata a kórismék nagy százalékát érintette, 3%-ban csak a kódot rögzítették szöveges diagnózis-megjelölés nélkül. Ezekben az esetekben a házi orvosnak is utána kell néznie, hogy milyen kórismét takar a klinikus által megadott kód. A kórismék terminológiai szempontok alapján 4 csoportba voltak sorolhatók:

- eredetüket tekintve: orvos által fogalmazott (szabad) vagy BNO-ból átvett (BNO);
- nyelvezetüket tekintve: görög-latin (LAT) vagy magyar (MA);
- egyértelműségüket (pontos vagy túl tág) tekintve – terminológiai szempontból túl tág kórismék elsősorban a BNO klasszifikációra voltak jellemzők, mivel pl. a „*kmn*“ = *külön megnevezés nélkül* vagy az „*egyéb*“ jelzővel látták el őket. Mivel a BNO statisztikai célokra készült, feladata nem egyéni kórismék megfogalmazása, hanem minél több egyedi eset egy kategóriába foglalása, pl. „*szívbetegség, kmn*”, vagy „*a tüdő diagnosztikus képalkotó vizsgálatával talált kóros leletek*”;
- a kórismék statisztikai vizsgálata alapján megállapítható, hogy a legtöbb egyértelmű kórismét a görög-latin terminológia segítségével írták le, pl. *St. p. pneumoniam l.u.* = kétoldali tüdőgyulladás utáni állapot.

1. ábra. A klinikai leletekben szereplő kórismék típusai terminológiai szempontból



Összesen az esetek 29 %-ában nem volt egyértelmű a klinikusok által megadott diagnózis, tehát az orvosnak is át kellett tanulmányoznia a leletet a pontos állásfoglalás megértéséhez. Ezekben az esetekben kiemelten szükséges volt a beteg számára a kórisme részletes ismertetése.

A transzkripciók terminológiai vizsgálata során csupán 8 esetben volt tetten érhető viszonylag eredményes kódváltás (pl. diabetes helyett cukorbetegség, az Arteria carotis helyett pedig nyaki verőér), 4 esetben azonban a magyar nyelvű terminust nem a kórisme, hanem egyéb, a leletekben előforduló kifejezések, elsősorban számosított laborértékek vagy képpalkotó leletek terminusainak magyarázatok használták (pl. magas fehérvérsejtszám gennyként értelmezése a vizeletben, vagy intrapulmonális góc helyett „foltok”). 3 esetben nem volt sikeres a kódváltás, ilyenkor hiper- vagy hiperonimát alkalmazott az orvos, ami főként egy betegség helyett tünet megnevezését (polyneuropathia helyett zsibbadás) vagy – magyar kifejezés hiányában – a görög-latin terminus használatát jelentette (pl. ciszta).

A konkordancia-elemzés az alábbi szógyakoriságokat fedte fel: a transzkripciókat a kötőszavak és a határozószók tömeges használata jellemezte. A *hogyan* volt a leggyakoribb kifejezés 411 előfordulással, amely az orvosi dokumentációban szinte minden esetben első helyen szereplő (Halász-Fogarasi, 2018), jelenleg 366-szoros említésű *nem* szót is megelőzte. Az *és* és az *akkor* szavak szintén kicsivel 300 alkalom feletti említése után az első igealak a *van*, amely már csak 163 alkalommal fordult elő. Az első helyen szereplő, alanyra utaló kifejezés az *én* névmás 84 említéssel.

Nem voltak azonban kimutathatók olyan szaknyelvi frazémák, amelyek – ahogy az írásbeli kommunikációra jellemző (Halász – Fogarasi, 2018) –, amelyek a diagnózisközlés szerkezeti egységét, valamint annak lépéseit bevezették volna. A mondat szerkesztés és a szóhasználat igen kollokvialis

volt. Noha két külön orvos dialógusait vizsgáltuk, egységesen az alábbi jelenségek voltak megfigyelhetők:

- Amikor az orvos a klinikai vizsgálatok eredményét magyarázza, a *lát** szótó valamilyen alakját használja: Pl. „nem láttak vagy láttak valamit”. Azt a folyamatot, mely során ő maga értelmezi a leletet, szintén ezt az igét használja, mégpedig az alábbi módon kirajzolódó minta szerint: "úgy látom, hogy".
- A leginkább releváns szófaj, a lelet vagy az állapot vagy kezelés magyarázatára, indoklására utalt, nem ige, hanem meglepő módon minden esetben kötőszó volt: elsősorban a *tehát* és az *azért*. A *tehát* esetében nagyon szépen kirajzolódott az alábbi minta a dialógusok alapján: „...van, tehát hogy a ...”
- beteg reakciója az "értem" szóban mutatkozik meg, amit rendszerint legalább egyszer megismétel: „értem, értem”.

2. ábra. Az értem szó mintázata a betegek megnyilatkozásaiban

L1	Centre	R1
ÉRTEM	ÉRTEM	ÉRTEM

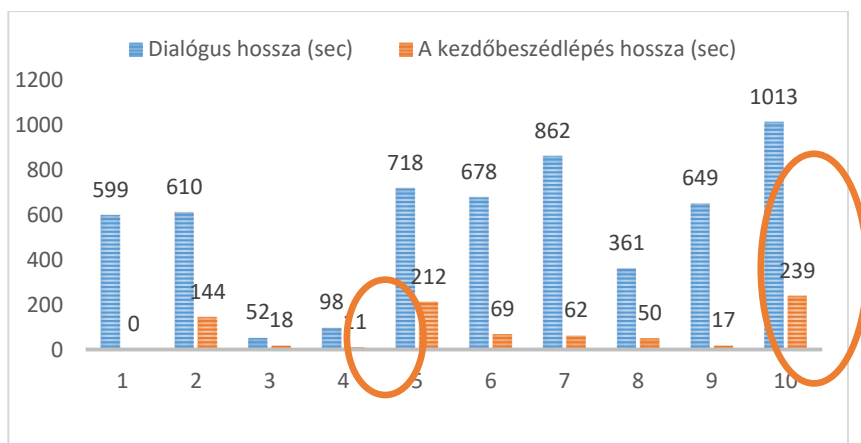
- A normál értékeket a legtöbb esetben az orvos „szépnek” , esetenként „normálisnak” minősíti. A szép szó kollokvialis, ugyanakkor egy laborérték esztétikai kategóriába emelése eufemisztikus hatást gyakorol.
- Rendkívül gyakori a feltételes mondatok használata a „ha” kötőszóval. Ebben szintén kirajzolódnak a minták, pl. „.....ha nem, akkor ”. Sok az okhatározói mellékmondat is, amelyek szinte egyforma gyakorisággal vezetnek be az orvos és a beteg indoklását is, rengeteg az indoklás, mind az orvos, mind a beteg részéről érvelés folyik: „mert”.

A nyelvészeti beszélgetéselemzés eredményei

A nyelvészeti elemzés első lépéseként megvizsgáltuk a orvosi kódváltáshoz köthető kommunikatív funkciókat az egyes szekvenciákban. Az orvos elsősorban akkor vált a laikus nyelvre, ha magyaráz a betegének. Magyarázat elsősorban a terápiával kapcsolatban történik; a 24 esetből 10 alkalommal, azaz 42%-os előfordulással, míg a diagnózissal kapcsolatban a 24 esetből 3 alkalommal, azaz 17%-os előfordulással. A diagnózis közlése mindössze egy alkalommal volt összefüggésbe hozható a kódváltással.

Következő lépésként az egyes beszélgetések hosszát hasonlítottuk össze a kódváltást tartalmazó szekvenciák hosszával. Az első beszélgetésben nem volt kódváltást tartalmazó szekvencia, a 9 további beszélgetést változó arányszámok jellemzik, a legkisebb arányszám a 9. beszélgetést jellemezte, itt a beszélgetés teljes időtartamához képest mintegy 2,6%-ra tehető a kódváltást tartalmazó szekvencia időtartamának aránya a párbeszéd teljes hosszához képest, míg a legmagasabb arányszám a 3. beszélgetésben fordult elő, itt 35 % volt ez az arány.

3. ábra. A kódváltást tartalmazó szekvenciák hossza a dialógusok hosszához viszonyítva



Az elemzés az időarányok megállapítása után azt vizsgálta, hogy a kódváltást tartalmazó szekvenciát ki kezdeményezte – a beteg, az orvos, illetve az asszisztensnő -, és az iniciáló beszédlépés milyen nyelvi cselekvéshez köthető (1. táblázat). A kódváltást tartalmazó szekvenciák kezdő beszédlépéseit 55%-ban az orvos, 36%-ban a beteg kezdeményezte. Amennyiben azonban összevetjük ezeket az arányszámokat a nyelvi cselekvések egyes típusaival, akkor a beteg úgy a közlés, mint a kérdés kategóriájában ugyanolyan arányban kezdeményezett, mint az orvos. Az asszisztensnő kérdéssel kezdeményezett, az orvos kezdeményező beszédlépése jellemzően megállapítás volt, a közlés és a kérdés mellett.

2. táblázat. A kódváltást tartalmazó szekvenciák kezdő beszédlépései

	Orvos	Beteg	Asszisztens
<i>Közlés</i>	6	6	0
<i>Kérdés</i>	4	4	2
<i>Megállapítás</i>	5	0	0
<i>Összesen</i>	15	10	2

Példák a korpuszból

1. példa. Beavatkozás magyarázata

Epikrízis: „A jobb ACI stenosisat **stenttel** fedtük”

- {02:59} **038 O1** amivel ott ott egyetértett főleg a baj a másik oldalon is van úgyhogy és akkor látom [július másodikán kell visszamenni (.) jó] értee mindent az egészet tehát értette hogy mi [történt meg hogy történt meghogy] mér szedi ezt a gyógy ezeket a gyógyszereket nem de az a lényeg hogy ő hogy amiket hát itt mer ugye itt assziszem hogy ő ezt itt ((érthetetlen)) ((maga elé motyog)) stabil volt ja stenttel stentet [stentet is tettek be] **azt tudja mi az a stent**[az egy ilyen kis]
- {03:06} **039 B7** [(.) igen]
- {03:13} **040 B7** [igen]
- {03:30} **041 B7** [igen azt igen]
- {03:33} **042 B7** [**hát valamilyen hálószerűség**]
- {03:37} **043 B7** ühüm ((halkan)) **igen**]
- {03:37} **044 O1** ilyen kis csőszerű valami amit belepréselnek az érfalba és az] tartja nyitva aa az eret
- {03:42} **045 B7** ühüm igen

Az első példában azt láthatjuk, hogy a házi orvos, hogyan magyarázza el betegének a beavatkozást Először is megkérdezi betegétől, értette-e, hogy mi történt (038-as beszédlépés). A beszélgetés során többször előfordul (amint azt a transzkripció szerinti kapcsos zárójel is jelzi), hogy a beteg az orvos beszédlépésében válaszol a kérdésre. A beteg elmondja korábbi ismeretét a stenttel kapcsolatban, a 042-es beszédlépésben, „valamilyen hálószerűség”, szintén az orvos beszédlépésben válaszolva.

A beteg válaszát az orvos pontosítja a 044-es beszédlépésben, egyértelművé téve a beavatkozás célját; „csőszerű valami amit belepréselnek az érfalba és az]tartja nyitva aa az eret”. Amint a zárójel és a 043-as beszédlépés időfaktora mutatja, az orvos és a beteg újra együtt beszélnek.

A szekvencia a beteg önálló beszédlépésével zárul, melyben megerősíti a hallottakat, ezzel egyúttal biztosítva házi orvosát arról, hogy megértette a hallottakat.

2. példa. Gyógyszeres terápia magyarázata

Epikrízis: „További legalább hat héten át javasolt kettős aggregáció gátló (clopidrogel és aspirin) szedése.”

{03:44} **046** O1 és ő amíg erre a sztentre rá öö húzódik a normális érbelhártya addig a stent ö öö be keletkezhet vérrög(.) na most ezek a gyógyszerek azt hivatottak megelőzni a vérrögződést]

{03:55} **047** A1 ((háttérben peccétel)) igen

{03:57} **048** B7 ühöm (.) ühüm] **ezt nem mondták nekem**

{04:01} **049** O1 jó hát nem **sokszor nem mondanak semmit**[tehát hogy ööm és azér kell duplán szedni mert egyértelműen a aa a tudományos bizonyítékok egyértelműen amellet szólnak hogy az első időben ööjával erősebben kell etetni **meg kell erősíteni ezt a véralvadásgátlást**]öő és akkor utána utána tartósan is meg kell tar meg kell hagyni a ezt a véralvadásgátlást de már nem dupla hanem csak egy szimpla gyógyszer formájába jó (.) **valószínű ezt az élete végéig kell szedni** tehát ezt úgy tűnik hogy öö]és akkor a a terv bár ott szerintem meg fogják mondani hogy mert most itt azt írják hogy ez jó mega tünetei is elmúltak nem

{04:04} **050** B7 [má úgy

A 2. példában a gyógyszeres terápia magyarázata történik. A stent behelyezésével párhuzamosan a betegnek szigorú gyógyszeres terápiát kell követnie, legalább hat héten keresztül, amiről azonban a beavatkozás után nem tájékoztatták. A házi orvos a stent beépülésének magyarázatával folytatja a beszélgetést, illetve ebből kiindulva vezeti le a gyógyszeres terápia szükségességét; „na most ezek a gyógyszerek azt hivatottak megelőzni a vérrögződést” (046). A beteg az orvos beszélésében jelzi, hogy magához szeretné venni a beszédjogot, és elmondja, hogy erről őt a klinikán nem tájékoztatták; „ezt nem mondták nekem” (048). A házi orvos rögtön reagál betege felvetésére, amennyiben megerősíti azt; „sokszor nem mondanak semmit” (049), de folytatja a gyógyszeres terápia szükségességének indoklását „meg kell erősíteni ezt a véralvadásgátlást”. Az orvos magyarázatába belefűzi a terápia időbeli szempontjait és azok indoklását is. Az elején „duplán kell szedni”, indoklás: „a tudományos bizonyítékok egyértelműen amellet szólnak hogy az első időben öö jóval erősebben kell etetni”. Későbbiekben is folytatni kell a gyógyszeres terápiát, véralvadásgátlást, ám kisebb dózisban; „meg kell hagyni a ezt a véralvadásgátlást de már nem dupla hanem csak egy szimpla gyógyszer formájába jó”. Ennek a tájékoztatónak a végén elmondja betegének, hogy a gyógyszert vélhetően élete végéig szednie kell; „valószínű ezt az élete végéig kell szedni”.

szerepét tölti be a magyar nyelvű orvosi dokumentációban pl. a németben erre gyakran használt kötőmód hiányában (Halász – Fogarasi, 2018). A beszélgetéselemzés eredményei arra mutattak rá, hogy a házi orvosok magyarázatai, és maga a kódváltás is, elsősorban a terápiával kapcsolatosak, kevésbé köthetők a diagnózishoz (Fogarasi et al, 2020). Sem a diagnózisközlésnek, sem az információ közvetítésének nem volt kimutatható állandó strukturális mintázata a vizsgált korpuszban, az információközlés súlypontja a terápiához volt köthető. Magát a diagnózist ritkán magyarázza az orvos, és inkább röviden.

Ennek lehetséges okai között szerepelhetnek szociodemográfiai okok, a betegek többsége alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, pszichés okok, továbbá orvosi–szakmai okok is. Ez utóbbi részben visszavezethető arra, hogy az orvosi kommunikáció oktatásában súlyosabb és nehezebb kommunikatív helyzetek megoldására (például halálos betegség diagnózisának közlése) helyezik a képzés során a hangsúlyt. Ugyanakkor a hétköznapi orvosi munkában szerencsére ritkábban szembesülnek ilyen helyzetekkel az orvosok. Mindennapi munkájukban, ahogy azt a tanulmányban ismertetett kutatás is mutatta, orvosilag egyszerűbb információkat kell érthetően elmagyarázniuk betegeiknek. A magyarázat során elkerülhetetlen az orvosi szaknyelvről a laikus nyelvre történő váltás, az interakció szintjén pedig olyan kommunikatív struktúra megteremtése, amely újból és újból lehívható, és a terminológiai váltásokat szekvenciális szinten transzparenssé teszi.

Konklúzió

A kutatás folytatásaként olyan terminológiai, szerkezeti és pragmatikai irányelvek megfogalmazása válhat szükségessé, amelyek a leendő orvosok képzésébe beépíthetőek. A Pécsi Orvostudományi Karon és a Semmelweis Egyetemen két pilotkurzus keretében megkezdődött ez a munka. A nyelvészeti kutatások interdiszciplináris kiterjesztésével lehetővé válhat a kódváltást meghatározó interakcionális tényezőkön túl annak részletes feltárása, hogy a párbeszéd társadalmi kontextusa, az egyes szerepekhez köthető jogosultságok és kötelezettségek milyen további befolyásoló szereppel bírnak az orvosi kétnyelvűségre és a betegek tájékoztatására.

Hivatkozások

- 1997-es CLIV. törvény az egészségügyről. Online elérhető:
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700154.TV>
- Bigi, S. (2016): *Communicating (with) Care*. IOS Press: Amsterdam, Berlin, Washington, DC.
- BNO-10 (1995) *Betegségek Nemzetközi Osztályozása*, (Hungarian Translation of ICD-10). Népjóléti Minisztérium: Budapest
- Boronkai, D. (2010): *A dialógus szövegtani jellemzői*. Schubert Grafikai Stúdió: Budapest
- Busch, A. – Spranz-Fogasy, Th. (2015): *Handbuch Sprache in der Medizin*. De Gruyter. 93–116. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110296174>
- Deppermann, A. (2001): Gespräche analysieren, Eine Einführung, *Qualitative Sozialforschung*, Band 3. Leske+Budhrich: Opladen. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-91359-3>
- Deppermann, A. et al (2010): *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Studien zur deutschen Sprache. Band 52. Narr Verlag: Tübingen
- Emberi Erőforrások Minisztériuma közleménye a Magyar Egészségügyi Ellátási Standardok kézikönyv (MEES) (2.0. változat) közzétételéről. 2019. EüK. 17. szám EMMI közlemény 1. hatályos: 2019.10.16. 2. számú melléklet. Online elérhető: http://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/2969/fajlok/EMMI_kozlemeny_Egeszsegugyi_%20Standardok.pdf
- Fogarasi, K. (2018): A diagnózis jelentése és jelentősége a beteg szemszögéből. in Dombi, J., Farkas, J., Gúti, E. (ed.) *Aszimmetrikus kommunikáció - aszimmetrikus viszonyok*, SZAK: Bicske. 774–804
- Fogarasi, K. – Kránicz, R.. – Halász, R. – Hambuch, A. (2020): Die Rolle – medizinischer Wissensvermittlung in Arzt-Patienten Gesprächen: die Bedeutung des ärztlichen Code-Wechsels in hausärztlichen Konsultationen. *The Journal of Languages for Specific Purposes*. 83-96.
- Görgényi, I. et al. (2014): *Magyar Büntetőjog – Általános Rész*. CompLex Kiadó: Budapest
- Gréciano, G. (2006) Zur Textrelevanz von Phraseologie im Bereich Medizin. In: Häcki Buhofer, A. (Hg.): *Phraseology in motion 1. Akten der Internationalen Tagung zur Phraseologie* (Basel, 2004). Baltmannsweiler Schneider Verlag: Hohengehren. 219-228
- Halász, R. – Fogarasi, K. (2018): Arztlbriefe im medizinischen Fachsprachenunterricht Deutsch. *Journal of Languages for Specific Purposes*. 87-102
- Hambuch, A. (2013): *Szubjektív betegség-elképzelések nyelvészeti elemzése hipertóniás beteg-háziorvos konzultációkban*, PhD, PhD Dissertation. University of Pécs, Available: http://doktoriiskola.etk.pte.hu/public/upload/files/Doktoriiskola/Tezi_sfuzetek/ham_d.pdf.
- Hámori, Á. (2006): A társalgási műfajokról. In: Tolcsvay Nagy, G. (szerk) (2006): *Szöveg és típus*. Tinta Kiadó: Budapest. 157-181
- Heritage, J. – Maynard, D. (2006): Introduction. Analysing Interaction between Doctors and Patients in Primary Care Encounters, in Maynard, D., Heritage, J. (ed.) *Communication in Medical Care: Interaction between Primary Care Physicians and Patients*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511607172.003>
- Iványi, Zs. (2001): A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*. 125/1. 74–93
- Jobbágyi, G. (2013): Az orvos–beteg jogviszony az új Ptk.–ban. *Polgári Jogi Kodifikáció*. 7/3. 15-20

- Koerfer, A. – Albus, Ch. (2015): *Kommunikative Kompetenz in der Medizin*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung 2018. Online elérhető: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de>
- Kühtz, S. (2007): *Phraseologie und Formulierungsmuster in medizinischen Texten*. Narr: Tübingen
- Menz, F. (2015): Handlungstrukturen ärztlicher Gespräche und ihre Beeinflussung durch institutionelle und soziale Rahmenbedingungen. In: Busch, A. – Spranz-Fogassy, Th. (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Medizin*. Walter de Gruyter GmbH: Berlin/Boston
- Peters, T. (2015): *Die interaktionale Aushandlung der therapeutischen Entscheidungsfindung in der medizinischen Ausbildung*. Verlag für Gesprächsforschung: Mannheim
- Schmidt, Th. – Schütte, W. (2011): *Folker, Transkriptionseditor für das „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch“ (FOLK) Transkriptionshandbuch*. Online elérhető: <http://agd.idsmannheim.de/download/FOLKER-Transkriptionshandbuch.pdf>
- Spranz-Fogassy, Th. (2005): Kommunikatives Handeln in ärztlichen Gesprächen. Gesprächseröffnung und Beschwerdenexploration. In: Neises, M. – Ditz, S. – Spranz-Fogassy, T. (ed.): *Psychosomatische Gesprächsführung in der Frauenheilkunde. Ein interdisziplinärer Ansatz zur verbalen Intervention*. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft GmbH: Stuttgart. 17–47

Jakusné Harnos Éva
 Nemzeti Közszerológati Egyetem
 Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar
 Idegen Nyelvi és Szaknyelvi Lektorátus

A politika nyelvének pragmatikai sajátosságai

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.36>

A cikk a politika nyelvének társadalmi funkcióiból kiindulva felvázolja annak rétegződését és rámutat a befolyásolás eszközeinek minden rétegben kimutatható szerepére. Röviden áttekinti a politika nyelvének többnyire pragmatikai alapú elemzési módszereit a modern, interdiszciplináris politikai diskurzuselemzésig. Hangsúlyozza a médiában megjelenő politikai kommunikációban szereplő politikai szakszavak, illetve fogalmak eltérő nyelvhasználók általi eltérő értelmezését. A politika nyelvét a nyelvi tervezés szempontjából vizsgálja, példaként elemezve az Európai Unió két, fordításra szakosodott honlapjának a működését.

Kulcsszavak: *argumentum, befolyásolás, definíció, diskurzuselemzés, politikai szaknyelv*

Bevezetés: a politika nyelvének pragmatikai megközelítése

Harold D. Lasswell szerint a politikatudomány a hatalom tudománya; a hatalom gyakorlása pedig magában foglalja a döntéshozást, így a politika nyelve a döntéshozás nyelve – következésképpen a hatalomé (Lasswell, 1965:8). A nyelv politikai szerepének ez a megközelítése úgy is megfogalmazható, hogy a politikai diskurzus kutatásakor a közlési és a társadalmi funkciónak a nyelvre gyakorolt hatását vizsgáljuk, illetve a nyelv hatását a társadalomra. A politikai kommunikációban az explicit, azaz a nyelvi formába öntött tartalmat a politikatudomány elemzi, az implicit, vagyis a rejtett tartalmat, például a nyelvi formát és annak a közlőkhöz és a körülményekhez való kapcsolódását pedig a nyelvészet, szűkebb értelemben a politikai diskurzuselemzés.

Charles Morris (1938) elméletéből kiindulva a mai nyelvészeti pragmatika olyan átfogó, kognitív, társadalmi és kulturális tényezőket egyaránt figyelembe vevő szemléletet tesz lehetővé, amely a jelentés keletkezésének körülményeit, és az ehhez kapcsolódó társadalmi viselkedési formákat összefüggéseikben vizsgálja (Verschueren, 1999:1-11). Az összetett kutatási problémából következően a pragmatika interdiszciplináris kutatási területnek tekinthető, és ez különösen igaz a nyelv és a politika viszonyának elemzésére. Például a John Benjamins Kiadó által publikált tekintélyes *Journal of Language and Politics* (JLP) folyóirat a honlapja szerint a következő társadalomtudományi területekről fogad cikkeket: média-

és kommunikációkutatás, nyelvtudomány, diskurzuselemzés, politikatudomány, politikai szociológia, politikai pszichológia.

A diskurzuselemzés a pragmatika olyan ága, amely a kognitív nyelvészet és a kognitív pszichológia eredményeit is felhasználja. Ez utóbbiak az emberben lezajló mentális folyamatokat vizsgálják abból a szempontból, hogyan függ össze a nyelv az elme megismerő tevékenységével. A diskurzus interakció során létrejövő közlemény, mely a társadalmi környezet részévé válik és kifejezi a közlőnek a valósághoz való viszonyát. Kutatói szerint a közlemények társadalmilag meghatározott szerkezettel rendelkeznek, amelynek felismerése segíti a megértésüket (Chouliaraki – Fairclough, 1999:47).

A ma sokféle kutatási módszert és tudományközi együttműködést magában foglaló politikai diskurzuselemzés egyik elődje a XIX. század második felében kialakult és a társadalomtudományokban elterjedt tartalomelemzés volt, amelynek egyik irányzata kvantitatív, azaz gyakorisági statisztikákon alapuló kutatásokkal mérte a közlemények jellegzetességeit és változásait, míg a kvalitatív irányzata a stilisztikai, vagy a retorikai vizsgálatokhoz állt közelebb. Az eltérések magyarázata abban az értelemben volt pragmatikai jellegű, hogy a szövegeken kívüli körülményekre épült. A kontextus (a szövegelőzmények és közlési körülmények) elemzésének, kikövetkeztetésének különös jelentősége volt az első, illetve a második világháborúban, amikor kevés információ állt rendelkezésre. Ekkor alakult ki a propagandaelemzésnek nevezett irányzat, amely a tartalomelemzés mellett az ellenség terveit, várható cselekvéseit próbálta előre jelezni. Ebben az ellenség pszichológiai tanulmányozásának, továbbá az ellenséges ország szociológiai viszonyai értékelésének is nagy szerepe volt.

A politika nyelvének vizsgálata szaknyelvi szempontból

A szaknyelv mint csoportnyelv a diskurzuselemzés szemszögéből a társadalmi kommunikációba illeszkedik, pontosabban egy szakmai közösség szervezeti kommunikációja megnyilvánulásának tekinthető. A szaknyelvi szövegek és megnyilatkozások a szakmai diskurzus részei és az elsődleges funkciójuk lehet tranzakció, azaz tényszerű információközlés, vagy interakció, tehát társadalmi, illetve közösségi viszonyok létrehozása és fenntartása (Brown – Yule, 1991:2-3). A szakmai diskurzusközösség jellemzője, hogy ugyanabban a kognitív keretben gondolkozik, közös háttértudással, célokkal, értékrenddel és attitűdökkel rendelkezik (Orna-Montesinos, 2012: 2-3).

A politika nyelve azonban a társadalom egészében jelen van: egyrészt, mert a hatalom jelei részben verbálisak (például a tisztségek, hivatalok nevei;

vagy a protokollban előírt megszólítási módok), másrészt, mert a befolyásolás, a meggyőzés a politika nyelvének legfőbb eszköze, amellyel elfogadtatja a tömegekkel az irányító elit ideológiáját. Lasswell szerint az ideológia a hatáskör, illetve a hatalom birtoklásának igazolását hordozza (1965:14). Verschueren értelmezésében az ideológia olyan alapvető, hétköznapi és gyakran normatív jellegű gondolatok, hiedelmek összessége, amelyek a (társadalmi) valóság bizonyos részeire vonatkoznak (1999:238). Charteris-Black (2018:202) legszélesebb értelemben a társadalmi rendet befolyásoló, csoportidentitást képző gondolatrendszert tekinti ideológiának és a világnézetet olyan fogalomrendszernek, amely igazolja egyének vagy csoportok cselekedeteit és viselkedését. A definíciókból látható, hogy pragmatikai értelemben a közös politikai diskurzusban jön létre az a fogalomrendszer, amelyet a társadalmi valóság részeként, s egyben a társadalomban közös háttértudásként érzékelünk. Ebből következően a politika nyelve egyrészt megteremti és igazolja a valóságban működő politikai intézményrendszert, másrészt ennek az intézményrendszernek a fényében értelmezhető.

A politika nyelvének tipológiája a társadalom egészében való jelenléte miatt nehézségekbe ütközik, különösen, ha szaknyelvként vizsgáljuk. Mihalovics Árpád (2004) Dieckmann tanulmánya alapján a funkcionyelvtől a véleménynyelv felé haladva ábrázolja a politika nyelvének rétegeit, és az egyes rétegekhez rendelt közlési műfajokat is felsorolja. Dieckmann a politikai kommunikáció belső és külső nyelvéről beszél (2000), és a belső kommunikáció rétegeinek tekinti a törvény, az igazgatás, a tárgyalás és a meggyőzés nyelvét. Azonban nincs éles határvonal a szaknyelvek és az általános köznyelv használata között: a modern társadalmak médiaközpontúságának következtében a társadalmi kommunikációban mindenki számára tapasztalhatóan keverednek a szaknyelvek.

A politika nyelvének elvontság szerinti rétegei megállapíthatók a nyelvi elemek mellett a kontextus és a nyelvhasználók figyelembevételével, hasonlóan más szaknyelvekhez. Az alábbi táblázatban a befolyásolás nyelvi funkciója az elvontság fokának csökkenésével fordított arányban nő. Ennek oka, hogy a szűkebb értelemben vett szakmai nyelvhasználat csak a jogi és közigazgatási szaknyelvvvel átfedést mutató politikatudományi szaknyelvre jellemző; minél inkább keveredik a politikai szakszókincs a köznyelvvvel (például a médiában és a hétköznapi életben), annál inkább gyengül az értelemre ható funkciója – hiszen az állampolgárok nem tudományos pontossággal értelmezik a politikai kommunikáció kulcskifejezéseit –, és előtérbe kerül az érzelmekre ható, rábeszélő funkciója.

1. táblázat. A politika nyelvének rétegződése (Kurtán, 2003:46 alapján)

Az absztrakció foka	A nyelvi forma	A nyelvhasználati környezet	A kommunikáció résztvevői
legmagasabb			
nagyon magas			
magas	erősen terminologizált természetes nyelv szigorúan kötött mondat szerkesztéssel	politikatudomány (átfedés a jogi és a közigazgatási szaknyelvvvel)	politológusok, jogi és közigazgatási szakértők
alacsony	terminologizált természetes nyelv viszonylag kötetlen mondat szerkesztéssel	politikai szaknyelv, közigazgatási és jogi szaknyelv	az államgépezetet működtető állami tisztviselők, politikai tisztséget viselők
nagyon alacsony	természetes nyelv néhány szakszóval, kötetlen mondat szerkesztéssel	a politikai üzeneteket közvetítő média és a társadalom	a média munkatársai és az állampolgárok

A politika nyelvében funkció és használat szempontjából nem elkülöníthető a meggyőzés nyelve, mint belső réteg, bár az szembe tünő, hogy a befolyásolás egyre növekvő szerepet kap az elvontság fokának csökkenésével. A befolyásolás a hatalmi struktúra csúcsáról ered, ahol Lasswell kifejezésével élve kialakítják a politikai doktrínát (1965:12), például az államfilozófiát, a kormányzás filozófiáját, majd kidolgozzák a politikai képletet, például az alkotmányt, az alapvető jogszabályokat, a közigazgatás rendszerét. Innen terjednek el a kulcsszimbólumok, kulcskifejezések, amelyek a meghatározó ideológiát alkotják és biztosítják a társadalmi kohéziót. Megállapítható tehát, hogy a politika nyelvének is van egy szaknyelvi magja, azonban a hétköznapi emberek gondolkodását csak az alacsony, vagy nagyon alacsony absztrakciójú rétegei érik el, és az ő meggyőzésükben a racionális tartalomnál fontosabb az érzelmi tartalom.

Az ideológiához kapcsolódó, jelentéstanilag túlterhelt szavak esetében az eltérő kontextusokban és eltérő nyelvhasználókban felmerülő értelmezés ideológiai poliszémiához vezet (Dieckmann, 2000:41). Ilyen szavak többek között a *demokrácia*, *szabadság*, *szocializmus*, *kapitalizmus*. Például a *demokrácia* szó mást jelenthet egy politológus elemzőnek és mást egy átlagos médiafogyasztónak. Az ideológiai poliszémia jól kiaknázható a befolyásolásban, a politikai propagandában. Mivel az ismereteket strukturált formában tároljuk az elménkben, a hétköznapi ismereteink és a közös háttértudásunk, esetleg a szakmai felkészültségünk eredményeként eltérő mennyiségű és elrendezésű információt tudunk előhívni egy-egy nyelvi kifejezéssel kapcsolatban. Tehát mindenki a saját igényei, elvárásai szerint

értelmezheti a homályos jelentésű politikai kulcsszavakat, olyan fogalmakat kapcsolva hozzájuk, amelyek megfelelnek az attitűdjének, így a politikus vagy az újságíró nagyobb választói közönséget tud megszólítani.

A politika nyelvének tervezése

A szaknyelvek esetében a nyelvtervezés magában foglalja az új fogalmak bevezetését vagy a szakfordítást elősegítő terminológiai megfeleltetések kialakítását. A politika nyelve tudatos alakításának emellett a társadalmi kohézió erősítése és főképpen a meggyőző erő növelése is célja lehet. Az egyes államokban ennek a politikai pártok programjaiban, a választási kampányok nyelvezetében, a kormányok propagandájában felfedezhető jelei vannak. A terjesztés eszközei lehetnek a modern médiumok.

Intézményi és politikai kommunikáció szempontjából sajátos helyzetben van az Európai Unió. Az Európai Unió intézményei és az európai polgárok közötti kommunikációs szakadék egyik oka Pérez szerint (2013:13) az európai kulturális és nyelvi sokféleség lehet. Az európaiak többsége az anyanyelvét használja még akkor is, ha beszél a *lingua francát*, az angolt, vagy esetleg még egy harmadik idegen nyelvet is. Ennek következtében a fordítás elkerülhetetlen az uniós jogszabályok átvételéhez. Az egységes nyelv hiánya mellett a közös uniós média hiánya miatt sem valósulhat meg a közös hatalmi központban kialakított összehangolt, szisztematikus és könnyen érthető üzenetek terjesztése.

Az Európai Unió nyelvezetének formálásában meghatározó szerepet játszik két, a szaknyelvkutatással, szaknyelvoktatással és szakfordítással foglalkozók számára jól ismert szervezet: az Európai Unió Testületeinek Fordítóközpontja (*Translation Centre for the Bodies of the European Union: CdT*) és az IATE2 (*Interactive Terminology for Europe*) honlapja, amely 2018. november 12-től elérhető. Ezek célja standardizált definíciók alkotása és a terminusok ekvivalenciájának kialakítása különböző nyelveken. Úgy is tekinthetjük őket, mint standardizált fogalmak létrehozóit: a CdT honlapján olvasható ismertetés szerint, miután azonosították a megfelelő fogalmakat a forrásszövegekben, több nyelven kidolgozzák az ekvivalens terminusokat, és közzéteszik az IATE adatbázisban, majd szisztematikusan használják az ellenőrzött többnyelvű terminológiát az ügyfelek összes kommunikációjában.

A definíció mint argumentum

A befolyásolás azonban minden, a politikával kapcsolatos nyelvi tevékenységben működhet. Például egyes kutatói vélemények szerint a

definíció már önmagában egy argumentum, mivel az osztályozásból fakadó argumentum kategóriájába tartozik (Walton et al., 2008:67). Hiszen az osztályozás az eseményt vagy dolgot megjelölő szónak a jelentéséből eredhet: bizonyos megnevezések olyan kognitív értelemben vett forgatókönyveket indítanak el, amelyek meghatározzák a politikai, illetve a jogi cselekvést (például: „menekült–migráns”; „szeparatista–szabadságharcos”).

Megjegyzendő, hogy az ilyen kategorizálás a beszélő választásától függ, de hatással lehet rá a közösség közös (vagy közösnek képzelt, esetleg közösnek színlelt) háttértudása, amely már egy bizonyos nézőpontból adódik. Arisztotelész endoxikus érvelésnek nevezte azt az argumentumfajtát, amely mindenki által ismertnek feltételez egy bizonyos kiindulópontot (például: *klimaváltozás, globális felmelegedés, klímavészhelyzet* – ezeknek a problémáknak a létezését már azzal elismerjük, hogy beszélünk róluk). Walton és társai megállapítják, hogy:

“...a classification of a term based on a definition always implies the exclusion of relevant opposed perspectives. Definitions, especially of ethical terms, are rarely, if ever, argumentatively neutral. Defining almost always means advancing an opinion about a situation, often one that is not explicitly formulated.” (2008:67)¹

A terminológiai adatbázissal szembeni elvárás, hogy megbízható nyelvi forrásokra támaszkodva tudományosan megalapozott, világos definíciókat alkosson, hiszen a honlapján is utal arra, hogy releváns forrásszövegeket használ. Az alábbi példákból azonban kiderül, hogy ez nem mindig van így.

Az IATE2 honlapon minden címszóhoz tartozó szócikk a következő szerkezettel rendelkezik: hivatkozás, definíció, nyelvi szint, kontextus (*reference, definition, language level note, context*). A címszavakat vagy kifejezéseket lehorgonyozzák bizonyos témákhoz, azaz nyelvhasználati területekhez; így előre kijelölik a kognitív keretet, amelyben értelmezni kell az adott fogalmat. Ez pedig már a felhasználó befolyásolása, mivel nem hagy választást a kontextusba helyezés és a jelentéstulajdonítás tekintetében. Például a migráns (*migrant*) és a menekült (*refugee*) szavak esetében a JOG, a TÁRSADALMI KÉRDÉSEK és a NEMZETKÖZI KAPCSOLATOK fogalmi kereteire irányítja a felhasználó figyelmét. A „migráns” fogalmának definíciójánál hivatkoznak egyrészt a Nemzetközi Migrációs Szervezet dokumentumára (*Glossary on Migration, 2nd Edition, International*

¹ „... egy terminus definíció alapú osztályozása mindig magában hordozza lényeges ellentétes nézőpontok kizárását. Különösen az etikai vonatkozású terminusok definíciói azok, amelyek csak ritkán, vagy soha nem semlegesek érvelés szempontjából. A definíció szinte mindig egy helyzetről alkotott vélemény rejtett kifejezése.” (a szerző fordítása)

Migration Law No 25, International Organisation for Migration, 2011), másrészt a *The Guardian* egy cikkére (Patrick Kingsley: *Trading in souls: inside the world of the people smugglers*, *The Guardian*, 7 January 2015). Azonban meglepőnek tűnik az újságcikkre hivatkozás, hiszen annak a nemzetközi jogban is vitákat kavarázó jogi fogalom kimunkálásában, értelmezésében nem lehet azonos súlya egy nemzetközi szervezet dokumentumáéval.

A klímamenekült esetében két angol nyelvű megfelelő található az adatbázisban: *climate refugee* és *climate migrant*. A *climate refugee* hivatkozási szövege egy újsághíren alapuló követségi jelentés lehet: British Embassy Manila: *Young economists in Southeast Asia take a shot at solving regional climate change woes*. (11 March 2010). Ez azonban a honlapon jelzett internetes linken nem elérhető. Mindkét kifejezés angol nyelvű definíciója azonos: „*person displaced by climatically induced environmental disasters*.” A definíció hivatkozási linkje mindkét esetben megegyezik: <http://www.climaterefugees.com/>, és egy dokumentumfilm honlapjához vezet. A magyar megfelelő, a klímamenekült megpróbálja a menekült és a migráns közötti, a nyelvünkben és fogalmi rendszerünkben létező különbséget érzékeltetni a definícióban: „*Olyan személy, aki az éghajlatváltozás következtében új otthont kényszerül keresni*.” A hivatkozás ismét egy újsághírré történik: „*Egyre több klímamenekült - a greenfo.hu híre*.”

A migráns és menekült fogalma és a jelenség kezelésével kapcsolatos jogi lépések és viták az új terminus, következésképpen az új fogalom bevezetésének eredményeképpen módosulóban vannak. A klímaválságra hivatkozva újabb kísérlet történik a kettő összemérésére, mivel a klímamenekült és a klímamigráns (amelynek a magyar megfelelőjét egyelőre nem alkották meg, és a fogalom bevezetése a magyar nyelvhasználatba valószínűleg zavart okozna) a következetes angol nyelvű használatban rokonértelművé válik. A példából látható, hogy a politikai befolyásnak a nyelvi közlésre és a fogalomalkotásra gyakorolt hatása segítségével a hatalmi központ egységesíti a politikai diskurzust és az abban megjelenített fogalomrendszert, tehát az állampolgárok gondolkodását is. A definíciók valóban argumentumként működnek, mert a megrendelők, illetve az irányítók világnézetének, illetve igényeinek megfelelően hatnak a politikai diskurzusra és az elterjedésüknek köszönhetően egyre inkább a társadalmi valóság részévé válnak, s egy idő után közös háttértudásként jelennek meg.

Konklúzió

A politika nyelvének pragmatikai megközelítése lehetővé teszi a társadalomban betöltött szerepének többféle vizsgálatát: elsősorban a befolyásolás eszközeinek kimutatását, amelynek módszerei az ókori retorikától a ma sokrétű politikai diskurzuselemzésig terjednek. A politika nyelve olyan szaknyelvnek tekinthető, amely a közleményekben a társadalom egészében jelen van, de a nyelvhasználóktól és a nyelvhasználati színterektől függően eltérő arányban rendelkezik racionális és érzelmi hatással. A szűk értelemben vett politikai szakmai nyelvhasználat a társadalomnak csak egy kis rétegére jellemző, a többség pedig eltérő értelmet tulajdoníthat a politikai kulcsszavaknak, illetve kulcsfogalmaknak. A politika nyelvében kimutatható a tudatos tervezés, amelynek célja az irányító elit befolyásának növelése és a közvélemény gondolkodásmódjának megfelelő formálása.

Hivatkozások

- Brown, G. – Yule, G. (1991): *Discourse Analysis*. Cambridge University Press
- Charteris-Black, Jonathan (2018): Competition metaphors and ideology. In: Wodak, R. – Frochtner, B. (eds.) (2018): *The Routledge Handbook of Language and Politics*. Routledge, Taylor and Francis Group: London and New York. 262–275
- Dieckmann, W. (2000): A politikai szavak tartalma. In: Szabó Márton – Kiss Balázs – Boda Zsolt (Szerk.) (2000): *Szövegváltozatok a politikára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Universitas: Budapest. 28–52
- Fairclough, N. – Chouliaraki, L. (1999): *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Lasswell, H. – Leites, N. (1965): *Language of Politics*. The M.I.T. Press. M.I.T.: Cambridge, Mass
- Mihalovics, Á. (2004): A politikai kommunikáció néhány aspektusa. In: *Porta Lingua 2004*. 245–257. Elérhető online: <http://szokoe.hu/kiadvanyok/porta-lingua-2004>
- Morris, C. W. (1975): A jelelmélet megalapozása. In: Horányi Ö. – Szépe Gy. (eds.) (1975): *A jel tudománya*. Gondolat Kiadó: Budapest. 43–92
- Orna-Montesinos, C. (2012): *Constructing Professional Discourse: A Multiperspective Approach to Domain-Specific Discourses*. Cambridge Scholars Publishing: Cambridge
- Pérez, F. S. (2013): *Political Communication in Europe. The Cultural and Structural Limits of the European Public Sphere*. Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137305138>
- Verschueren, J. 1999: *Understanding Pragmatics*. Edward Arnold: London/New York
- Walton, D. – Reed, C. – Macagno, F. (2008): *Argumentation Schemes*. Cambridge University Press: Cambridge/New Yor. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511802034>

Internetes hivatkozások

Interactive Terminology for Europe <https://iate.europa.eu/home>

Journal of Politics <https://benjamins.com/catalog/jlp>

Translation Centre for the Bodies of the European Union <https://www.cdt.europa.eu/>

Mátyás Judit

Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar
Marketing és Turizmus Intézet

A nyelvészet jelentősége az interdiszciplináris marketingben

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.37>

A marketing interdiszciplináris tudomány. Számos társtudomány támogatja a sikeres vállalati marketing-tevékenységet, így például a szociológia, pszichológia, vezetéstudomány, matematika, statisztika, antropológia, informatika, esztétika. A szociológia és a pszichológia segítségével vizsgálható többek között a vásárlói, fogyasztói magatartás, statisztikai adatok segítik a primer kutatási eredmények kiértékelését, az informatika pedig segíti az online marketing megfelelő működését. Ugyanakkor viszonylag kevés szó esik a nyelvészet szerepéről, pedig a hatékony marketingkommunikáció alapja a célcsoport igényeihez igazított, nyelvileg helyesen és főképpen találóan megfogalmazott, ötletes, a potenciális vásárlókat is megszólító üzenet. A nyelvészek komoly segítséget jelenthetnek a marketingkommunikáció sikeres lebonyolításában. Számos nyelvész vizsgálja a marketingkommunikáción belül a reklám, reklámnyelv jellegzetességeit. A nyelvészek tudományos megfigyelései, eredményei hozzájárulhatnak a meggyőzés egyik legfontosabb eszközeinek, a reklámnak, a reklámüzenetnek tudatos, szakszerű megformálásához. Az írásban a marketinget támogató társtudományok közül a kevésbé kiemelt és méltott nyelvészet fontos szerepét mutatom be a közgazdasági karokon tanuló hallgatók vetületében is.

Kulcsszavak: *interdiszciplináris marketing, társtudományok, nyelvészet, reklámnyelv, reklámüzenet*

Bevezetés

A marketingkonceptió értelmében egy vállalat akkor lehet sikeres a piacon és értékesítheti nagy volumenben termékeit, ha stratégiai gondolkozásának középpontjában a fogyasztói igények kielégítése áll. A marketingmixen belül a marketingkommunikáció azokat az eszközöket jelenti, melyek segítségével a vállalatok a fogyasztókat az általuk értékesített termékekről és márkákról hatékonyan tájékoztatják. A marketingkommunikáció ennek értelmében a vállalat és a márka „hangjaként” is értelmezhető (Kotler – Keller, 2012).

A marketing interdiszciplináris tudomány (többek között a pszichológia, a szociológia, az antropológia, a gazdaságtudományok és a matematika segítik hatékony működését). Ugyanakkor a marketingszakemberek gyakran elfeledkeznek a nyelvészek és a nyelvészet fontos szerepéről, főképpen a reklámüzenetek nyelvileg igényes, ötletes megformálásának tekintetében.

Írásomban elsősorban a nyelvészet vetületében vizsgálom a reklámüzenet jellemzőit és karakterjegyeit szekunder források, valamint korábbi és frissen végzett primer megfigyeléseim tükrében. Igyekszem kiemelni a nyelvészet, a nyelvészek fontos szerepét a vállalati marketingkommunikáció eredményes megvalósításában. Vizsgálom továbbá a fiatal fogyasztóknak (az Y generációnak), ezen belül az egyetemi hallgatóknak a nyelvészethez való viszonyulását is.

Interdiszciplináris marketing - marketing és nyelvészet

A marketing interdiszciplináris tudomány. A marketingkoncepció fókuszában a fogyasztók, a fogyasztói igények termékekkel, szolgáltatásokkal történő kielégítése áll, ezért folyamatos átalakulásban van, igazodva a fogyasztói magatartást meghatározó környezetünk változásaihoz. A marketing olyan üzleti filozófiaként értelmezhető, mely jelentős koordináló, integráló szerepet játszik a vállalkozások működésében a „vevő- és piacorientáltsági összhang” megteremtése érdekében. A marketing a piacgazdaságok elmúlt mintegy hetven évében komoly változáson ment keresztül, egyre inkább kiteljesedett értelmezése, ami rányomta bélyegét a gyakorlati alkalmazásra és a tudományos gondolkodásra is (Piskóti, 2011).

„A marketing fogalom folyamatos változása és tendenciájában kiterjesztő értelmezése, néhány évtized alatt a marketingkoncepció jelentős átértelmezéséhez vezetett, s ezzel generálójá, illetve erősítője lett a más tudományokkal való szorosabb kapcsolata kialakulásának, megszilárdítva interdiszciplináris arcát.” (Nagy, 2017: 694)

Számos társtudomány támogatja a sikeres vállalati marketingtevékenységet, így például a szociológia, pszichológia, vezetéstudomány, matematika, statisztika, antropológia, informatika, esztétika. A szociológia és pszichológia segítségével vizsgálható többek között a nehezen értelmezhető és nagy kihívást jelentő, gyakran kiszámíthatatlan vásárlói, fogyasztói magatartás. Statisztikai adatok alkalmazásával válik lehetővé a primer kutatási eredmények kiértékelése, definiálása. Az informatika támogatja az online marketing megfelelő működését. Az üzleti élet előtti kihívások ereje, változékonysága napjainkban erősödik. A technológiai fejlődés révén intenzív mozgásokra, felgyorsult piaci folyamatokra kell a vállalatoknak megfelelően reagálni, azokra válaszokat találni. Az információs és kommunikációs technológiák hatására jelentősen átalakulnak a tranzakciós, disztribúciós és kommunikációs folyamatok (Piskóti, 2011). Az utóbbi évtizedek eredményeként a marketing koncepcióját, eszközeit valójában a nem piaci folyamatokra is elkezdték alkalmazni, utat nyitva új szakterületek,

mint pl. a politikai marketing, a non-profit marketing és a településmarketing számára (Salamin, 2001). Az ökomarketing szintén változást jelent a vállalati marketing-gondolkodásban, a vállalatok révén egyre többet hallani az ökológiáról. A fenntartható fejlődés szemlélete új elvárásokat támaszt a vállalatok működésével, a vállalati gazdálkodással szemben is (Orosdy, 2005). A társadalmi és környezeti problémák szorosan összefonódnak egymással. A társadalmi marketing, azon belül a környezettudatos marketing az ilyen jellegű problémák kezelését hivatottak elősegíteni, illetve ezeket a problémákat megoldani (Nagy, 2012).

Ugyanakkor viszonylag ritkán esik szó a nyelvészet szerepéről, és kevés szakirodalmi forrás áll rendelkezésre, pedig a nyelvészek komoly segítséget jelenthetnek a marketingkommunikáció sikeres lebonyolításában, a marketingmixen belül a reklámüzenet nyelvileg igényes megformálásában.

A marketolingvizitika a marketing és a nyelvészet összekapcsolását jelenti. A közgazdaságtanhoz kötődő marketing és a bölcsészettudományokhoz sorolt nyelvészet a hétköznapi gondolkodás szerint távol állnak egymástól, de számos érintkezési területet találhatunk (Veszelszki, 2014). Az érintkezési területek egyike – többek között – a reklámyelv kutatása és a kutatási eredmények hasznosítása a reklámüzenet nyelvi megformálásakor. A nyelvészet ebben a tekintetben a marketing fontos társtudománya.

Marketingkommunikáció, reklámyelv

A reklámüzenet esetében lényeges szempont, hogy könnyen memorizálható, felidézhető legyen. A szövegnek frissnek, ötletesnek, csattanósnak, meggyőzőnek kell lennie. A jó reklámszöveg udvarias, de nem mézesmázos, őszinte, de nem túlzóan magyarázó és véletlenül sem kioktató. A jó reklámszöveg (legalább látszólag) a vevő szempontjait tartja szem előtt. Élvezetet, örömet, kényelmet hirdet. Ruha helyett jó megjelenést, cipő helyett kényelmet, autó helyett szép túrákat, életbiztosítás helyett biztonságot, gyümölcs helyett egészséget, könyv helyett tudást, film helyett kalandot ígér. Segíti az aktív gondolkodást, a célcsoport érdeklődésének felkeltését, ha nemcsak tulajdonságokat és előnyöket sorol fel, hanem maga is minősít, hangsúlyoz, kiemel, ítéletet alkot és értékkel. A jó reklám tájékoztatja a vevőt az ajánlat előnyeiről és vásárlásra ösztönöz. Megkülönböztető jelzéseivel, amelyek nyelvi síkon is jelentkeznek, bizalmat ébreszt a vállalat termékei, kínálata iránt (Szegfű, 1992).

A reklám nyelvére jellemző a viszonylag kevés ige használata, a gyakori neologizmusok előfordulása, idegen szavak alkalmazása mondat- és szövegszinten, és megfigyelhető a perszvázió, azaz a nyelvtani

szabályszerűségek „helytelen” használata is (Csapóné, 2011). A határozóknak és jelzőknek, fokozott mellékneveknek kulcsfontosságú szerepe van, például: jó/jobb/legjobb, friss, tiszta, csodálatos, valóságos, gazdag, fényes, extra (Williamson, 1990). A reklámokban gyakoriak és kedveltek az ötletes szójátékok is: *Gut, besser, Gösser; Porcijó kutyatáp; Olcsón tixtább; A borok királya, a királyok bora; Új életet LEHELhet konyhájába* (<http://tudatosvasarlo.hu/cikk/rekl-mtr-kk-k-abc-je-ha-celeb-mondja>).

Ugyanakkor a szójátékok túlzó alkalmazásával óvatosan kell bánni. A reklámozók egy része meg van arról győződve, hogy a szlogen kevesebbet ér, ha nincs benne valamilyen szójáték: így születik az erőltetett reklámok nem kis hányada, amely inkább negatív hatású. Ugyanakkor vitathatatlan, hogy a szójátékok nagymértékben segítik a reklám hatékonyságát. A Mira gyógyvíz nagyjából 80 éves hirdetése egyik jó példája pozitív hatású és ötletes reklámüzenetnek (<http://trademagazin.hu/hu/szojatek-reklamban-nap-kepe/>).

1. kép. A Mira gyógyvíz reklámja
(Forrás: <http://trademagazin.hu/hu/szojatek-reklamban-nap-kepe/>)



Az anglicizmusok térhódítása szintén megfigyelhető, és nemcsak a magyar, hanem például a német és a francia nyelvű reklámokban is: pl. *Destination, Shopping, Event*.

A reklámyelvre a gyors változás, a nyelvi innovativitás jellemző. A fogyasztók vásárlásra ösztönzését segíti az a pszichológiai megfigyelés, hogy a terméktulajdonságban vagy az elnevezésben megjelenő újdonság a fogyasztók fejében összekapcsolódik a termékminőség javulásával. Emellett pedig az új és ötletes, kreatív megnevezések a versenytársaktól való megkülönböztetethez is szolgálnak (Veszelszki, 2016).

A reklámüzenetek esetében a kulturális különbségeket is figyelembe kell venni. A németországi német-török lakosság egyik markáns kulturális jellemzője például, hogy nagyon konzervatív értékrend szerint él: az apa, mint

családfő kiemelt szerepe, sok gyerek, a török hagyományok, vallási tradíciók őrzése és ápolása, a török anyanyelv megőrzése. A német-török lakosság, mint célcsoport megszólításakor mindezt a reklámüzenet nyelvi megformálásakor is ismerni kell és alkalmazkodni hozzá (Mátyás, 2011). De ugyanilyen fajsúlyú a generációs különbségek figyelembevétele is, hiszen nem mindegy, hogy milyen üzenettel szólítja meg a reklám a különböző generációk tagjait. A reklám megtervezésekor tehát elsősorban a következő kérdésekre kell fókuszálni:

1. Milyen értéket vall magának a célcsoport? – A nyugati világban főképpen a karrier számít a legfontosabb értéknek, Magyarországon a karrier mellett a család, míg a Közel-Keleten a vallás. De más az értékrendje a különböző generációknak, vagy éppen a városokban, vidéken élőknek is.
2. Milyen kultúrkörben élnek a célcsoport tagjai? – Hazánkban például nyugodtan lehet használni egy reklámüzenetben a disznó szerencse kifejezést, ám a közel-keleti célcsoport esetében már kevésbé szerencsés (http://reklammegoldasok.uw.hu/hirlevelek/reklam_01.html).

Az empatikus marketing értelmében (Törőcsik, 2000) érzelmi megközelítés, „beleérző” képesség szükséges, mert ha a másik kultúra, vagy a különböző generációk elvárásait, sajátosságait, szokásait, sőt tabujait a reklámüzenet megformálásakor a vállalatok termékeik, szolgáltatásaik reklámozásakor figyelmen kívül hagyják, számíthatnak az ellenérzésre, elutasításra, a marketingkommunikáció sikertelenségére.

Primer kutatási eredmények

2018. novemberében primer kutatás keretében kérdőíves vizsgálatot végeztem az X generáció, valamint a fiatalabb fogyasztók, az Y generáció tagjainak körében. Arra voltam kíváncsi, hogy vajon milyen mértékben figyelnek fel a két generáció tagjai a marketingkommunikációs tevékenységre (reklámok, promóciós anyagok), mindez valóban hat-e rájuk, és hogyan lehet őket leginkább megszólítani és befolyásolni?

A kérdőívet az X generáció tagjai körében közel 100 fő (N=95), az Y generáció esetében 113 fő (N=113) töltötte ki. A kérdőív segítségével megállapíthattam, hogy a reklámüzenetek nyelvi megformálását az X generáció 48,8%-a fontosnak, 38,4% nagyon fontosnak tartja. Az Y generáció tagjai szintén hasonló arányban válaszoltak igennel (nagyon fontos) a

kérdésre (70%). Az X generáción belül a válaszadók 77,2%-a, az Y generáció 70%-a szerint a nyelvtileg jól megformált reklámüzenetekben gyakoriak a szójátékok, a találó szóösszetételek, és mindkét generációt taszítják a zavarosan megfogalmazott reklámüzenetek. Mindkét korosztály számára egyértelműen fontos a nyelvtileg igényes reklámüzenet, a játékos, ötletes, de világos és érthető marketingkommunikáció.

2019 decemberében egyetemi hallgatók (Y generáció) körében végeztem szintén a marketingkommunikációval kapcsolatos primer kutatást kérdőíves felmérés keretében, de ebben az esetben már arra voltam kíváncsi, hogy a közgazdasági karokon tanuló hallgatók számára milyen mértékben és vajon megjelenik-e marketing-tanulmányaik során a nyelvészet. Vajon mennyire ismerik, ismerték fel a marketing interdiszciplináris jellegét és ezen belül a nyelvészet jelentőségét, szerepét a marketingkommunikáció vetületében?

A következő kérdésekre válaszoltak a hallgatók, összesen 115 fő (N=115):

- Ön szerint a nyelvészet, a nyelvészek szerepe mennyire meghatározó a sikeres vállalati marketingkommunikációban (pl. a marketingmixen belül: reklámok)?
- A marketing szakirodalomban – különösen marketingkommunikáció témában – olvasott a nyelvészek, a nyelvészet fontos szerepéről?
- Egyetemi tanulmányai során a marketing tárgy oktatásakor van/volt szó a nyelvészek munkájának jelentőségéről a marketingkommunikáció esetében?
- Ha a későbbiekben marketingszakemberként helyezkedik el, akkor fontosnak tartja, hogy a vállalat sikeres marketingkommunikációjának érdekében nyelvészekkel is együttműködjön?

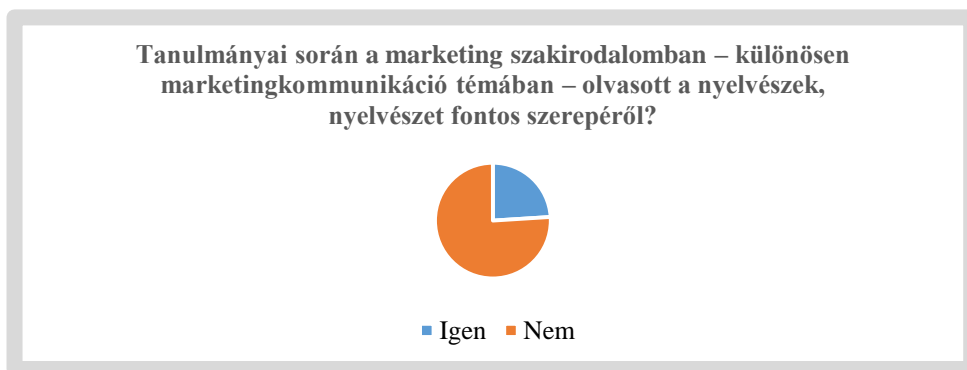
A hallgatók 32%-a adta azt a választ, hogy a nyelvészet és a nyelvészek szerepe nagyon meghatározó a sikeres vállalati marketingkommunikációban, 61% számára fontos és csak 8% válaszolta azt, hogy kevésbé fontos. Egyetlen hallgató sem gondolja úgy, hogy egyáltalán nem fontos. Tehát több, mint 90%-uk felismerte a nyelvészek szerepének fontosságát (1. ábra).

1. ábra. Az első kérdésre adott válaszok



Ugyanakkor tanulmányaik során a marketing-szakirodalomban – különösen marketingkommunikáció témában – csupán 24% olvasott a nyelvészek és a nyelvészet fontos szerepéről, a hallgatók 76%-a pedig egyáltalán nem. Ez azt mutatja, hogy az általuk olvasott marketingszakirodalom nem szentel kellő figyelmet a marketingkommunikáció taglalásakor a nyelvészek fontos szerepére (2. ábra).

2. ábra. A második kérdésre adott válaszok



A megkérdezettek 24%-a adta azt a választ, hogy tanulmányai során, a marketing tárgy oktatásakor említésre került a nyelvészet fontos szerepe, 45% írta azt, hogy előfordult, és elég nagy arányt, 31%-ot tett ki azok száma, akik nem hallottak marketingórákon a nyelvészetről, mint a marketing egyik társtudományáról. Ez azt jelenti, hogy a hallgatók többségében nem tudatosul a marketing gyakorlati órákon a nyelvészet marketingkommunikációban betöltött fontos szerepe, például a reklámyelv, reklámüzenet esetében (3. ábra).

3. ábra. A harmadik kérdésre adott válaszok



Az utolsó kérdés a következő volt: Ha a későbbiekben marketingszakemberként helyezkedik el, akkor fontosnak tartja, hogy a vállalat sikeres marketingkommunikációjának érdekében nyelvészekkel is együtt működjön? Biztató az, hogy a hallgatók 89%-a tartja fontosnak a nyelvészekkel történő együttműködést, és csak 13 fő (11%) gondolja úgy, hogy marketingszakemberként nem fog együtt működni nyelvészekkel (4. ábra).

4. ábra. A negyedik kérdésre adott válaszok



Konklúzió

Primer kutatási eredményeim alapján megállapíthattam, hogy az X és az Y generáció tagjai számára is fontos a reklámüzenetek igényes nyelvi megformálása. Az ötletes, játékos, a célcsoport elvárásainak megfelelő reklámüzenet a sikeres vállalati marketingkommunikáció egyik alapfeltételének tekinthető, ezért nagy jelentősége van marketingszakemberek és nyelvészek együttműködésének. Napjaink

termékekkel telített piacain a jól informált, tudatos, reklámokkal telítődött vásárlót empatikus, a valóban őt ismerő, hozzá szóló, nyelvileg igényes, világos és érthető reklámüzenetekkel lehet sikeresen megszólítani.

Az interdiszciplináris marketing fontos társtudománya a nyelvészet, amit a marketingórákon a hallgatókban tudatosítani kell, mert akkor válhatnak sikeres marketing-szakemberekké, jó „csapatjátékossá”, ha felismerik annak jelentőségét, hogy a marketing társtudományai, ezen belül a nyelvészet, a munkájukat a gyakorlatban is segíteni fogja.

Hivatkozások

- Csapóné Horváth, A. (2011): Szaknyelv-e a reklámyelv? Horváth Andrea (2011): *Turisztikai reklámok főcímeinek nyelvészeti vizsgálata*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem: Pécs
- Kotler, P. – Keller, K. L. (2012): *Marketingmenedzsment*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Mátyás, J. (2011): Etnomarketing a Németországban élő német–török lakosságnak szóló online reklámok tükrében. In: Fojtík, J. (szerk.) (2011): *Felelős marketing*. A Magyar Marketing Szövetség Marketing Oktatók Klubja 17. országos konferenciájának előadásai. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar: Pécs. 521–527
- Nagy, B. (2017): A marketing interdiszciplináris természete történeti perspektívából. Dr. Bányai Edit, Dr. Lányi Beatrix, Dr. Töröcsik Mária (szerk.) (2017): *Tükröződés, társtudományok, trendek, fogyasztás*. Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar: Pécs. 688–695
- Nagy, Sz. (2012): A társadalmi marketing aktuális kérdéseiről – a környezettudatos magatartás mozgatóerői. *Gazdaságtudományi Közlemények* 6/1. 61–75
- Orosdy, B. (2005): Az ökológiai ügyek marketingje új megközelítésben. In: Józsa, L. – Varsányi, J. (szerk.): *Marketingoktatás és kutatás a változó Európai Unióban*. Széchenyi István Egyetem: Győr. 120–128
- Piskóti, I. (2011): A marketing elmélete – vevőorientációtól a társadalmi marketingig. In: Kocziszky, Gy. – Bihari, Á. (szerk.): *Jubileumi tanulmánykötet Nagy Aladár professzor 70. születésnapjára*. Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar: Miskolc. 253–274
- Salamon, G. (2001): Regionális tudomány és üzleti marketing. In: Dormány, G. – Kovács, F. – Péti, M. – Rakonczai, J. (szerk.): *A földrajz eredményei az új évezred küszöbén (konferencia-kiadvány)*. Szegedi Tudományegyetem TTK – Természeti Földrajzi Tanszék: Szeged. <http://geography.hu/mfk2001/>
- Szegfü, K. (1992): Nyelvében él a reklám (is). *Nyelvelő*. 1/4. 64–71
- Töröcsik, M. (2000): *Empatikus marketing*. Bagolyvár Könyvkiadó: Budapest
- Veszelszki, Á. (2016): A marketing szaknyelve – különös tekintettel a helyesírás kérdésekre. *Szaknyelv és Szakfordítás*. 2016. 43–51
- Veszelszki, Á. (2014): Marketolinguisztika és a marketing szaknyelve. Veszelszki, Á. – Lengyel, K. (szerk.) (2014): *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Éghajlat Könyvkiadó: Budapest. 321–328
- Williamson, J. (1990): Decoding Advertisements. Síklaki István (1990): *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció*. Tankönyvkiadó: Budapest

Internetes hivatkozások

http://reklamgoldasok.uw.hu/hirlevelek/reklam_01.html

<https://trademagazin.hu/hu/szojatek-reklamban-nap-kepe/>

<https://tudatosvasarlo.hu/rekl-mtr-kk-k-abc-je-ha-celeb-mondja/>

Szalai-Szolcsányi Judit
Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet
Egészségtudományi Kar
Egészségtudományi Doktori Iskola

Interjúvezetési stratégiák a betegkikérdezésben: az asszertív kommunikáció és empátia nyelvi eszközei rossz hír közlésekor

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.38>

A tanulmány egy kutatási tervet bemutatása, mely az orvos-beteg interakciók alkalmazott nyelvészeti, és pszichológiai elemzése által azokat a nyelvi eszközöket kívánja meghatározni, amelyek fejlesztése növeli az orvos együttműködési készségét, empátikus ráhangolódását a betegre, így elősegítve a gyógyulás folyamatát. A vizsgálatban résztvevő orvostanhallgatók több hetes elméleti oktatás és gyakorlat elsajátítása után kapták a feladatot, hogy szimulált helyzetben közöljék a rossz hírt a beteget eljátszó színésszel. A megfigyelt interakciók során a kommunikációs folyamat fókuszában az empátia megjelenése és annak tudatos használata volt. Ennek mérésére egy empátia skálát alkalmaztunk. A vizsgálat során a szimulált orvos-beteg interakciót követően, a beteget játszó résztvevők kitöltötték az empátia-skálát, melyet annak mérésére hoztak létre, hogy az adott kommunikációs helyzetben mennyire valósult meg az empátikus párbeszéd. Az eredeti empátia-skála angol nyelven jelent meg. A kérdőív neve: „The Patient-Professional Interaction Questionnaire (PPIQ) to Assess Patient Centered Care from the Patient’s Perspective” (Casu – Sommaruga – Gremigni, 2018). Mivel ez a teszt hatékonyan méri az orvos-beteg interakció során megvalósult empátikus kommunikációt és mind magyar, mind angol nyelven elérhető, így nagyon jól használható a szimulált betegek kikérdezésére az angol és magyar nyelvű kurzusokon. Jelen tanulmány az angol program orvostanhallgatóinak interakcióit vizsgálta.

Kulcsszavak: empátia a gyógyításban, érzelmi intelligencia, érzelmi tudatosság, kommunikáció és empátia, szimulált orvos-beteg kommunikáció

Bevezetés

A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán az orvostanhallgatók magas szintű szakmai képzése folyik. Hallgatóinkkal szemben határozott elvárásként jelenik meg, hogy az orvostudományokban jártasak legyenek és magabiztosan tudjanak diagnózist felállítani, valamint terápiás tervet készíteni. Emellett nagyon fontos, hogy megfelelően tudjanak kommunikálni mind a betegekkel, mind a hozzátartozóikkal, mivel egy jól felépített kommunikációs helyzet lényegesen javíthat a terápia kimenetelén. Az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet nagy hangsúlyt fektet mind a magyar, mind a külföldi hallgatók szaknyelvi képzésére, ami segíti

őket abban, hogy a szakmai tudásukat releváns és szabatos nyelvhasználattal alkalmazhassák az adott kontextus függvényében. A tanulmány arra irányítja a figyelmünket, hogy az orvos-beteg interakciókban a megnyilatkozások tartalma és módja egyaránt fontos. Az interakciók során alkalmazott empatikus kommunikáció nagymértékben elősegíti a terápiás együttműködést, a megértést, ami elengedhetetlen alapja a gyógyítás folyamatának. Vizsgálati szituációként az egyik legnehezebb helyzetet választottuk, amiben nagy szerepe van az empátiának, ez a rossz hír közlése.

Az orvos-beteg kommunikáció sajátosságai

Az orvos domináns szerepe

Az orvos gyógyító tevékenységében fontos, hogy a beteg engedelmeskedjen az kezelőorvosának. Az orvos utasításai, kérései befolyásolják a beteg bizonyos cselekvéseit, hatással vannak egész életmódjára. Teljes személytelenség esetében is hamar kialakul az orvos-beteg interakció egy bizalmas szintje. Ennek a bizalmi helyzetnek fontos alapfeltétele az empátia. Csak abban az esetben valósul meg a beteg együttműködése, ha teljesen megbízik abban a személyben, akitől az utasításokat, kezelési terveket, tanácsokat kapja.

Az empátia szerepe az individuálisan kialakított interakcióban

Az orvos-beteg kommunikáció egy olyan sajátos helyzet, amelyben a beteg olyan intim szituációba kerül egy idegennel, az orvosával, akivel számára sokszor kényes információkat kell megosztania. Olyan kérdésekre kell válaszolnia, melyekről másokkal, sokszor még családtagjaival sem beszél. Olyan vizsgálatokat enged meg orvosának, amelyek az intim szféráját érinti. Ezért lényeges, hogy ez az interakció ne sztereotípiákra épüljön, hanem egyénre szabott legyen.

Az orvosnak képesnek kell lennie az adott beteg pszichés szükségletei szerint kommunikálni. Egy orvos-beteg párbeszédben ezért van hangsúlyozott jelentősége az empátiának. „*Az empátia lényegében a beteg egyéni kommunikációs kódrendszerének megértéséhez ad kulcsot.*” (Buda, 1986:186) Ha a beteg empatikus, megértő orvos-beteg kapcsolatot észlel az interakcióban, az együttműködése is hatékonyabb lesz, ezáltal a terápia is eredményesebbé tud válni. Nagyon fontos az őszinte, bizalomteljes légkör, melyet az orvos csak úgy tud kialakítani betegével, ha az empatikus kommunikációval ezt a ráhangolódást létre tudja hozni. Különösen lényeges ez olyan helyzetekben, amikor az orvosnak rossz hírt kell közölnie. Empátiás

készség hiányában az orvosoknak nehézségei adódnak az interakciókban, ami kihatással van a kezelés eredményességére. Az empátia alkalmazása során a személyiség mintegy beleéli magát a másik ember helyzetébe, érzelmi és tudati állapotára teljes figyelmével fókuszál. Ennek a figyelemnek a beteg nem-verbális kommunikációjára is olyan hangsúllyal kell irányulnia, mint arra, amit a beteg mond. Éppen ezért az orvosok esetében lényeges a kommunikáció fejlesztése, a kommunikációs érzékenység kialakítása és az empátiás képesség fokozása (Buda, 1986).

Az empátia meghatározása

Az empatikus kommunikáció esetében, meg kell határozni, hogy mit jelent az orvos részéről az empátia. A korábbi tanulmányok két kérdésre keresték a választ. Honnan tudhatjuk, hogy mit gondol és érez a másik ember? Melyek azok a tényezők, amelyek elősegítik, hogy valaki érzékenyen és körültekintően tudjon reagálni a másik ember szenvedéseire? Számos teória szerint a két kérdés összefüggésben van, más kutatások csak az egyik vagy csak a másik kérdésre keresték a választ. Az empátia kifejezés nyolc különböző használatát határozzák meg a következő megfogalmazások (Batson, 2011).

Az első meghatározás azt hangsúlyozza, hogy fontos megérteni, hogy a másik ember mit érez. A megértéshez elengedhetetlen a másik belső állapotának ismerete, beleértve a gondolatait és érzéseit (Preston – de Waal, 2002; Wispé, 1986). Mivel ebben az esetben megértésről van szó, így kognitív empátiának is nevezik (Eslinger, 1998; Zahn-Waxler – Robinson – Emde, 1992). Időnként annak megállapítása, hogy mások mit gondolnak és éreznek, problémát jelenthet, különösen akkor, ha az embernek csak korlátozott kifejezőmódjai vannak ennek kinyilvánítására.

A második megfogalmazás az észlelésnek tulajdonít kiemelt szerepet az empatikus viselkedésben. A testtartás jelzi a megfigyelt másik személy neurális válaszát az adott szituációban. Az észlelés folyamatában egy ráhangolódás történik, melynek során az interakcióban résztvevő ember mimikájának, testtartásának és motoros válaszainak detektálásával kialakul az észlelőben egy percepció-akció modell (Preston – de Waal, 2002).

A harmadik meghatározás az empátia legtöbbször használt definícióját fogalmazza meg, mely szerint az empatikus képesség azt jelenti, hogy képesek vagyunk átérezni a másik érzéseit. A leggyakoribb megfogalmazás azt jelenti, hogy nem feltétlenül ugyanazt érzi az egyik ember, mint a másik, de nagyon hasonlót (Hoffman, 2000). A negyedik megfogalmazásban a hangsúlyt inkább arra helyezik, hogy az empátia azt jelenti, mi magunk mit éreznénk a másik helyében, helyzetében.

Az ötödik megközelítésben, az empátia fogalma annyit jelent, hogy megpróbáljuk elképzelni, hogy a másik mit gondol és érez az adott szituációban. Az interakció folyamatában a másik által elmondottakra lehet támaszkodni. Megkönnyíti az elképzelés folyamatát, ha ismerjük vagy meg tudjuk ismerni a beszélgetőtárs személyiségét, jellemvonásait, értékrendszerét és vágyait. A hatodik empátia fogalom azt fejezi ki, hogy megpróbáljuk elképzelni, hogy az interakcióban résztvevő másik személy mit gondolna vagy érezne, ha egy másik ember helyébe képelné magát. A hetedik megfogalmazás azt a distressz érzést fejezi ki, amit a másik ember szenvedése láttán érzünk. Ez az állapot nem azt jelenti, hogy a másik személy érzései miatt szorongunk, sokkal inkább a helyzet iránti aggodalmainkat fejezi ki. A nyolcadik empátia fogalom szerint az empatikus viselkedés azt jelenti, hogy átérezzük egy másik szenvedő ember érzéseit (Batson, 2011).

Az empátia sokféle megközelítése is rávilágít arra, hogy nagyon különböző, hogy kinek mit jelent az empatikus kommunikáció. Ezért fontos meghatározni, hogy a klinikai gyakorlatban milyen empatikus képességek alkalmazása valósítható meg. A témával foglalkozó szakirodalom átfogó áttekintése alapján az empátiát a betegellátásban egy túlnyomórészt kognitív (nem pedig affektív vagy érzelmi) tulajdonságként határozták meg, amely a beteg fájdalmának és szenvedésének megértését foglalja magában, nem pedig annak érzését. (Hojat, 2007)

A klinikai gyakorlatban az empátia két lépcsős folyamata a következő:

1. egy másik személy helyzetének vagy érzéseinek megértése és érzékeny méltányolása;
2. ennek a megértésnek a támogató módon történő visszajelzése a beteg számára (Silverman – Kurtz – Draper, 2013:138)

Az empatikus kommunikáció terápiás hatása

Az egyik vizsgálat, amely a kommunikációs-affektív kontextust kutatta, kimutatta, hogy a placebo hatás mértéke fokozható volt, ha a színlelt akupunktúra kezelés empatikus kommunikációval társult. Szignifikáns különbség volt a csoportok között. Az empatikus kommunikáció szignifikánsan jobb terápiás eredményekhez vezetett, mint a neutrális. A nők, illetve bizonyos jellemvonásokkal rendelkező emberek (extraverzió, egyetértésre törekvés, nyitottság a tapasztalatokra) érzékenyebbek voltak erre a típusú placebo hatásra, mint mások (Kaptchuk et al., 2010). További kutatások (Hojat et al., 2011) jelentős eredményre jutottak abban, hogy az empatikusabb orvos betege jobban gyógyul. Az orvosok empátia-szintjét Jefferson-féle empátia-skálán (*JSE, Jefferson Scale of Empathy*) mérték. Arra

az eredményre jutottak, hogy a diabéteszes betegek kezelésében, akik metabolikus szövődmények miatt kerültek az orvoshoz, azoknál a betegeknel alakultak ki a legritkábban további szövődmények, akiknek a kezelőorvosai a legmagasabb empátia pontszámmal rendelkeztek. Az eredmények tükrében több szakmai egyesület – köztük az Amerikai Orvosegyetemek Társasága (*American Association of Medical Colleges*) – már korábban szorgalmazta, hogy az orvostanhallgatók empátiás készségének vizsgálatát és az empátia tanítását építsék be az orvosképzésbe. Külön vizsgálatok terjedtek ki kimondottan orvostanhallgatókra. A Jefferson-féle empátia-skála diák verzióját (*JSE S-Version*) az orvostanhallgatók empátiájának mérésére fejlesztettek ki.

A csoport szerepe az empátiafejlesztésben

A szimulált orvos-beteg szituációk lehetőséget adnak az orvostanhallgatóknak, hogy orvosi helyzetben tudjanak kommunikálni beteggel. A csoportdinamika többféle módon képes a résztvevők empátiás ráhangolódását növelni. A hallgatók nem csak orvos, hanem beteg szerepben is átélhetik az orvos-beteg interakciót, így a saját megtapasztalás és átélés elősegítheti saját orvosi kommunikációs készségük fejlesztését. Minden interakció után szükségesek a résztvevők és a külső megfigyelők visszajelzései, meglátásai. Lehetőség van a párbeszédnek rögzített kép- és hanganyagának visszanezésére, ami nagy segítség abban, hogy az eljátszott és átélt szituációt külső megfigyelőként is szemlélhessék, értékeljék.

A csoport résztvevőinek visszajelzése segíti a megszokott sémák felbontását és átalakítását. A csoporthatás lehetőséget ad az önismeret és az introspekciós képesség fejlesztésére. A szimulációs helyzetben megjelenített orvos-beteg interakció nagy hasonlóságot mutat a pszicho-dráma csoportban megjelenített szituációkkal (Buda, 1986:142-143). Rossz hír közlésekor ugyanúgy eljártsszák a szereplők az orvos-beteg között megjelenő nehézségeket és egyéni érzelmi problémákat. Az érzelmi átélés ugyanúgy, mint egy pszicho-dráma csoportban elősegíti a szereplők kommunikációs képességeinek fejlesztését. Egy valós helyzetben megrekedéseiket, gátjaikat túllépve már beteg központú beszélgetéseket tudnak így kialakítani. A szimulált helyzetben átkerül a hangsúly az orvost játszó hallgató saját nehézségeiről a beteg problémájára. A szimulált gyakorlatban ugyanolyan gyorsan és érzékenyen kell reagálni a betegre, mint valós helyzetben. Az esetleges hibák, nehézségek megbeszélése segíti az orvostanhallgatót abban, hogy a klinikai gyakorlatban a korrigálás után hibái minimálisra csökkenjenek, és sokkal magabiztosabban tudja kezelni és irányítani a nehéz

helyzeteket is. Ezek a csoportban megélt tapasztalatok segítik a hallgatók későbbi orvosi munkáját is.

Rossz hír közlése

A rossz hír közlése a leginkább megterhelő szituáció az orvosok számára. Ezekben az interakcióban az orvosoknak a legfejlettebb empátikus képességre van szükségük, hogy a beteg számára egy nehéz helyzetben a leghatékonyabb támogatást tudják nyújtani. Ezért lényeges, hogy az orvostanhallgatók ezeket a megterhelő helyzeteket szimulált orvos-beteg interakciókban tudják gyakorolni, hogy a későbbiekben, mint orvosok pontosan tudják, milyen módon kell végigvezetni a párbeszédet. Korábbi tanulmányaik során sajátítják el a rossz hír közlésének szigorú forgatókönyvét. A helyzet lépéseinek pontos leírása segíti a leendő orvosokat abban, hogy még ebben a megerőltető helyzetben is biztonsággal végig tudják irányítani a beteggel folytatott interakciót.

A rossz hír közlésének 6 lépésös protokollját a SPIKES-modell határozza meg (Baile – Buckman – Lenzi et al., 2000:302-311). ENYHÍTŐ-modell néven ismert a magyar klinikai gyakorlatban (Pilling, 2018:231-236). A protokoll a következő hat lépésőt tartalmazza:

1. Előkészítés

A beteg kórtörténetének és vizsgálati eredményeinek pontos ismerete lényeges a beszélgetést megelőzően, így tud az orvos pontos válaszokat adni a beteg felmerülő kérdéseire. Mielőtt elkezdi az orvos a beszélgetést, ki kell választani a megfelelő helyet és időt a rossz hír közlésére. Egy olyan szobát, ahol mások nem hallhatják vagy zavarhatják meg a beszélgetést, és egy olyan időpontot, amikor az orvosnak elég ideje van a betegére. Fontos, hogy senki ne zavarja meg a párbeszédet. Mielőtt elkezdődik a konzultáció, lényeges, hogy a betegről tájékozódjon az orvos, hogy hozzátartozó jelenlétét igényli-e. A beszélgetés menetét az orvosnak gondosan meg kell terveznie lehetőleg mindent megteremtve a pszichés sokk fogadásához (pl. víz, papírzsebkendő, önszigetítő csoportok elérhetőségei, tájékoztató füzetek).

2. Nyitó kérdések

A beteg tudásának és pszichés állapotának feltérképezésére az orvos kérdéseket tesz fel a beszélgetés elején. Az orvosnak pontos információval kell rendelkeznie arról, hogy a beteg mit tud, érez a tüneteivel kapcsolatban, hogy érzi jelenleg magát, súlyosbodtak vagy enyhültek-e a tünetei.

Utánaolvasott-e, beszélt-e más orvossal, milyen elvárásai vannak a beszélgetést illetően. Lényegesen nehezebb helyzetre kell felkészülni, ha a beteg arról számol be, hogy sokkal jobban van, talán el is tűntek a tünetei, mintha azt mondja, érzi, tudja, hogy nagy gond van, mivel sokkal rosszabbul érzi magát.

3. Hozzájárulás kérése

Nem mindenki egyforma, valaki mindent szeretne tudni a betegségről, míg mások csak a legfontosabb információkat. Így, mielőtt az orvos elmondaná a diagnózist, rá kell kérdeznie, hogy mit szeretne a beteg. A következőkkel kérdezhet rá erre a szakember: „Egyes páciensek azt szeretnék, hogy minden információt elmondjanak nekik, míg mások csak főbb vonalakra kíváncsiak. Ön melyik csoportba tartozik?” (Pilling, 2018:233)

4. Információ a betegségről

Az információközlésnek a beteg számára közérthető fogalmazásmóddal kell megvalósulnia, ez biztosítja, hogy a beteg ténylegesen megértse, hogy mit mond neki az orvos az interakcióban. Ezt nagyban segíti, ha az orvos megfogalmazása rövid és lényegre törő. A fokozatosságot nagyon lényeges betartani, hogy a beteg a személyiségének, pszichés állapotának megfelelő mértékben szembesüljön a jelenlegi állapotáról. A kétirányú kommunikáció szintén megvalósítandó cél, mivel ez ad lehetőséget a betegnek kérdéseket feltenni. Szemantikus konfúzió elkerülése szintén alapvető kommunikációs cél, ami azt jelenti, hogy az orvosnak lényeges a megértést ellenőriznie. Ugyanaz a kifejezés mást jelenthet a betegnek és az orvosnak. Az empatikus kommunikációban tisztázza az orvos, hogy milyen tudása van a betegnek a betegségről, amiről beszélnek, és hogy pontosan érti-e a beteg, amit az orvos szeretne elmagyarázni. Mivel a rossz hír a beteg számára egy igen megterhelő szituáció, minden egyes szavára, kérdésére, visszajelzésére úgy kell reagálnia, hogy a beteg számára minden érthetővé váljon.

5. Támogató magatartás

Elsődleges a beteg reakcióinak figyelembevétele, minden egyes információs blokk után figyelnie kell az orvosnak arra, hogy betege hogyan reagál az adott információra. Empatikus kérdések, visszajelzések segíthetnek annak megértésében, hogy a beteg mennyit bír el. Ha a beteg az orvos támogató magatartását érzi, nagyobb valószínűséggel beszél saját érzéseiről, aggodalmairól.

A közhelyek kerülésére azért van szükség, mert egy ilyen nehéz helyzetben ez nem segíti a beteg érzelmi feldolgozását. Hagyni kell, hogy a beteg dühét, fájdalmát, elkeseredését, akár vádló magatartását kifejezhesse, akár sírjon, az orvos feladata, hogy bármilyen reakcióra támogató magatartást tanúsítson. A kezelési és támogatási lehetőségek megbeszélése során a további lépések részletes ismertetése történjen.

6. Összefoglalás

Az összefoglalás fontos része a beszélgetésnek, mert ebben a szakaszban lehet ellenőrizni, hogy mindent megértett-e a beteg és további tervek készítésének lehetőségére ad alkalmat. Akár gyógyítható, akár gyógyíthatatlan betegségről van szó, a betegnek tudnia kell, hogy mik a következő lépések, mi várható a jövőben. Fel kell hívni a beteg figyelmét, hogy milyen várható érzelmi reakciókat válthat ki belőle a beszélgetés és tudnia kell, hogy ezek természetes reakciók. Biztosítani kell a beteget, hogy minden segítséget megkap az orvosától. Az elhangzottak megértésének végső ellenőrzésével zárja az orvos a beszélgetést, hogy biztos legyen abban, hogy a beteg számára minden világos, érthető, nem maradtak benne kérdések.

Vizsgálati módszerek az orvos-beteg szimulációs gyakorlatokban

A kutatás célcsoportja a Pécsi Tudományegyetem Orvoskarán tanuló orvostanhallgatók. Az orvosi kommunikáció és empátia fejlesztése orvos-beteg interakciók gyakorlásával történik az egyetemen. Elsőévesként az Alapellátási Intézetben meghírdetett *Bevezetés az orvosi kommunikációba* tantárgy keretében Pilling János „*Orvosi kommunikáció a gyakorlatban*” című könyvéből sajtóítják el az orvostanhallgatók az elméletet, szemináriumokon a gyakorlatot. Később, felsőbb évesként szimulált helyzetekben történik a képzésük. Ezeken a kurzusokon adott a lehetőség, hogy a valódi orvos-beteg szituációkhoz nagyon hasonló helyzetekben az orvostanhallgatók megtanulhassák, hogy milyen módon kell úgy kommunikálni a betegekkel, hogy empatikusabb kommunikációt tudjanak kialakítani a jövőbeli betegekkel. A kutatás célja, hogy az empátiás képességeket mérjük. A korábbi kutatások főleg az orvos oldaláról mérték az empátiára való törekvést. Mivel a kommunikáció kétszereplős, így a jelen kutatás célja, hogy a beteg oldaláról is mérjük az orvos empatikus képességének mértékét. Annak mérésére, hogy az empatikus kommunikáció milyen mértékben tudott megvalósulni, empátia-skálát alkalmaztunk, melynek alapjául a „*The Patient-Professional Interaction Questionnaire (PPIQ) to Assess Patient Centered Care from the Patient's Perspective*”

(Casu – Sommaruga – Gremigni, 2018) szolgált (1. melléklet). A 16 kérdésből álló kérdőív 4 faktort mér:

1. Hatékony kommunikáció (1., 3., 6. és 9. kérdés):

A kérdések a beteg szemszögéből mérik, hogy az orvosa világosan, érthetően fogalmazott-e, kellő figyelemmel hallgatta-e meg őt és erre megnyugtató hangon, tisztelettel válaszolt-e az adott szituációban.

2. A beteg tervei iránti érdeklődés (2., 5., 7., és 14. kérdés)

Azt méri, hogy az orvos érdeklődést mutatott-e a beteg tudása, érzései, vágyai és elvárásai iránt.

3. Empátia (4., 8., 10., és 12. kérdés)

Arról ad visszajelzést, hogy az orvos mennyire tudta megérteni a beteg érzéseit, beleélni magát a helyzetébe, magabiztos tudott-e maradni, mikor közel került a betegéhez, hogy támogassa, vigasztalja, hogy ezáltal a beteg megbízzon benne.

4. A beteg aktív részvételének elősegítése (11., 13., 15., és 16. kérdés)

Azt méri, hogy megvalósult-e az orvos-beteg interakcióban, hogy a beteg kérdezhesen, kifejezze a saját nézőpontját, véleményét, hogy együtt döntöttek-e az orvossal. Arról ad még visszajelzést, hogy az orvos tudott-e segíteni abban, hogy a beteg optimistán tudja kezelni a helyzetet.

Vizsgálati minta, a vizsgálat résztvevői

A vizsgálat helye Eklicsné dr. Lepenye Katalin kurzusa volt angol programos hallgatóknak, a kurzus címe: *Taking medical history with actors, simulation practices in the mediskillslab*. A 10. oktatási héten került sor a vizsgálatra, melyben 14 fő angol programon tanuló orvostanhallgató (2 japán, 2 kanadai, 1 finn, 9 norvég hallgató) vett részt, közülük 3 fő negyedéves, 1 ötödéves, a többiek harmadévesek. A vizsgálati szituáció a következő volt: rossz hír közlése (tüdőrák, Alzheimer-kór, akromegália, prosztataraák, májcirrózis), melyben 5 hallgató vett részt orvosként és az angol anyanyelvű oktató mellett egy színész a beteg szerepében.

A vizsgálat részletes leírása

1. rossz hír: Előzményként a beteg mellkasi fájdalommal kereste fel orvosát, aki további vizsgálatokat rendelt el. Az első szituációban az orvosnak az

eredmények ismeretében közölnie kellett a beteggel, hogy a vizsgálatok tüdőrákot igazoltak. A hallgató az interakció során pontosan követte a SPIKES modell lépéseit. Az információ átadáskor figyelt a beteg reakcióira, hosszú szüneteket hagyott, hogy éreztesse a beteggel, van lehetősége kérdezni, az információkat feldolgozni. A kezelési terv és további teendők megbeszélésekor a pozitívumokat emelte ki, a gyógyulási statisztikákat, a lehetőségek sokféleségét. Támogató magatartásával vezette végig a beszélgetést. Folyamatos volt a szemkontaktus és szolid érintésekkel jelezte, hogy a beteget megérti, segíti, ezt verbálisan is megerősítette.

2. rossz hír: A második szituációban egy hallgató az Alzheimer-kór diagnózisát választotta rossz hír közlésére. A vérvizsgálati eredmény ismeretében közölte a hírt a beteggel. A hallgató csak röviden kérdezett, a fokozatosságot kevésbé betartva azonnal közölte a rossz hírt a beteggel. Enyhítésként azonnal hozzátette, hogy ez a betegség hosszú lefolyású. Sokat magyarázott, nagyon sok információval látta el a beteget, kevesebb szünetet tartott és nem hagyott teret sok kérdésnek. A kezelést és a további lehetőségeket viszont elmagyarázta a betegnek. Megértését, támogatását verbális és nem-verbális kommunikációval is jelezte.

3. rossz hír: A harmadik szituációban a hallgató az akromegáliát választotta rossz hírnek. Nagy empátiával, lassan, részletesen magyarázta el, hogy milyen betegségről van szó és mik azok a kezelési lehetőségek, amelyek segítik enyhíteni a tüneteket. A szemkontaktus folyamatos volt. A beteg kérdéseit meghallgatta és érthetően válaszolt azokra.

4. rossz hír: A negyedik szituációban a hallgató a prosztatatarák diagnózisát közölte a beteggel. A diagnózis ismertetése előtt sok kérdést tett fel a betegnek. Ezután mondta el a rossz hírt. Majd kiemelte, hogy a gyógyulás statisztikája magas. A szituációban kitért arra is, hogy akár a beteg, akár bármely hozzátartozója további kérdéseire bármikor szívesen válaszol.

5. rossz hír: Ebben a szituációban a hallgató orvosként a májcirrózis diagnózisát közölte a beteggel. A beszélgetést azzal kezdte, hogy összefoglalta a tüneteket, majd rákérdezett arra, hogyan érzi magát a beteg. Minden további információ előtt megkérdezte a betegtől, hogy szeretné-e most hallani, vagy egy későbbi alkalommal részletezze a kezelési lehetőségeket, kilátásokat. A szemkontaktus folyamatos volt. Verbális és nem-verbális kommunikációval is jelezte a beteg felé támogatását, megértését.

Vizsgálati eredmények

A vizsgálati eredményeinket a 2. táblázatban összegeztem (ld. 2. melléklet)

1. Hatékony kommunikáció megvalósulása a szimulációs helyzetekben (1., 3., 6. és 9. kérdés)

Minden beteg a maximális pontot adta, érthető volt az orvost játszó hallgatók tájékoztatása a betegségről, tisztelettel és figyelmesen beszéltek a beteggel, egy esetben, a prosztatatarák esetében nem valósult meg maximálisan a nyugodt kommunikáció.

2. A beteg tervei iránti érdeklődés (2., 5., 7., és 14. kérdés)

Minden szimulált szituációban az orvost játszó hallgató maximálisan ki tudta fejezni, hogy érdekli a beteg véleménye a jelenlegi egészségi helyzetéről és a jövőbeli kezelés lehetőségeiről.

3. Empátia (4., 8., 10., és 12. kérdés)

Minden esetben a beteg úgy értékelte az orvosát, hogy meg tudta élni az adott beszélgetésben, hogy orvosa meghallgatja. Két esetben viszont a beteg azt jelezte vissza, hogy az orvos nem tudta maximálisan megérteni az érzéseit (akromegália és prosztatatarák). A legalacsonyabb pontokat arra a kérdésre adták a beteget játszó színészek, hogy az orvos bele tudta magát képzelni a beteg helyébe. A bizalomkeltő és biztonságot nyújtó helyzetet csak az Alzheimer-t-kórt közlő orvos esetében tapasztalta meg a beteg.

4. Beteg aktív részvételének elősegítése (11., 13., 15., és 16. kérdés)

Minden szituációban érezte a beteg, hogy az orvos belevonja a kezelés menetébe, erre elég időt szánt és alkalma volt a kérdéseit feltenni. Elmondhatták a nézőpontjaikat és csak egy esetben (tüdőrák) értékelte a beteg úgy az orvosát, hogy nem teljesen valósult meg, hogy bátorítást és optimizmust élt meg a szituációban.

Konklúzió

A tanulmány az orvostanhallgatók empatikus kommunikációjának megvalósulását mérte szimulált orvos-beteg szituációkban, amikor rossz hírt kellett közölniük a beteggel. A beteg szemszögéből értékeltük az

orvostanhallgatók kommunikációját. A kurzus fő célja a szakmai kommunikáció fejlesztése szimulált helyzetgyakorlatokban. A beteget játszó színészek, a csoport, az oktató és a szakorvos visszajelzése segítette a hallgatókat a félév során, hogy hatékony, empatikus kommunikációs készségüket fejleszteni tudják. A hatékony kommunikáció megvalósulása sikeres volt. Az empátia tekintetében azt találtuk, hogy a klinikai kommunikációban követendő feladat, azaz hogy a beteg azt érezze, az orvos megértette érzéseit, nem tudott olyan maximális mértékben megvalósulni, mint az információ átadás érthetősége, világos megfogalmazása. Ennek fejlesztésére egy hasonló, szimulált orvos-beteg gyakorlatokon alapuló további kurzus szükséges, ahol a fókuszban az empátiafejlesztés áll.

A klinikai kommunikáció célja nem az, hogy az orvos átérezze a fájdalmat, a beteg érzéseit, vagy a helyébe tudja magát képzelni, hisz ez hosszútávon az orvos kiegészéhez vezethet. Nagyon megterhelő nehéz helyzeteket ugyanúgy átélni, mint a beteg, nem is az orvos feladata. A hangsúly a kognitív empátias képesség elsajátításán és alkalmazásán van, mivel minden orvos-beteg helyzetben meg kell értenie a szakembernek betegét. Ez vezet hatékony együttműködéshez és ez által sikeres terápiához. Egy empátias kommunikációt fejlesztő kurzus során tudják elsajátítani a hallgatók azokat a kommunikációs készségeket, amelyeket alkalmazva azt is meg tudja élni a beteg az interakcióban, hogy biztonságban érzi magát az orvos közelében, aki számára bizalomkeltő. A beteg azt is megtapasztalhatja így az interakcióban, hogy orvosa maximálisan megérti. Kutatásunk arra irányítja a figyelmet, hogy az orvos-beteg kommunikációban – főleg olyan megterhelő szituációban, mint a rossz hír közlése – a fő cél nemcsak az, hogy az orvos megfelelő nyelvi eszközökkel tudja megfogalmazni a problémát és annak megoldási lehetőségeit, hanem hogy meg is tudja érteni betegének érzéseit, gondolatait. A beteg személyiségéhez illeszkedő reflektálás, visszajelzés a kommunikáció hatékonyságát is növeli, ami a gyógyítás eredményességét nagymértékben elősegíti.

Hivatkozások

- Baile, W. F. – Buckman, R. – Lenzi R. et al., (2000): SPIKES – a six-step protocol for delivering bad news: application to the patient with cancer. *The Oncologist*. February 2000. 5/4. 302-311. DOI: <https://doi.org/10.1634/theoncologist.5-4-302>
- Batson, C. D. (2011): These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. In: Decety, J. – Ickes, W. (eds.) (2011): *The Social Neuroscience of Empathy*. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts
- Buda, B. (1986): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó: Budapest

- Casu, G. – Sommaruga, M. – Gremigni, P. (2018): The Patient-Professional Interaction Questionnaire (PPIQ) to assess patient centered care from the patient's perspective. *Patient Education and Counseling*. 102/1. 126-133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2018.08.006>
- Eslinger, P. J. (1998): Neurological and neuropsychological bases of empathy. *European Neurology*. 1998. 193-199. DOI: <https://doi.org/10.1159/000007933>
- Hoffman, M. L. (2000): *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*. Cambridge University Press: New York. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Hojat, M. (2007): *Empathy in Patient Care*. Springer: Philadelphia, Pennsylvania
- Hojat M. et al. (2011): Physicians' Empathy and Clinical Outcomes for Diabetic Patients. *Academic medicine. Journal of the Association of American Medical Colleges*. 86/3. 359-64. Elérhető online: https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2011/03000/Physicians__Empathy_and_Clinical_Outcomes_for.26.aspx. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182086fe1>
- Hojat M. et al. (2018): The Jefferson Scale of Empathy: a nationwide study of measurement properties, underlying components, latent variable structure, and national norms in medical students. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*. 2018 Dec. 23/5. 899-920. Online elérhető: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-018-9839-9>. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9839-9>
- Kaptchuk J.T. et al.(2010): Placebos without Deception: A Randomized Controlled Trial in Irritable Bowel Syndrome. *PLoS ONE*. 5/12. Online elérhető: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0015591>. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0015591>
- Pilling, J. (2011): *Medical Communication*. Medicina: Budapest
- Pilling, J. (2018): *Orvosi kommunikáció*. Medicina: Budapest
- Preston, S. D. – de Waal, F. B. M. (2002): *Empathy: Its ultimate and proximate bases*. Behavioral and Brain Sciences. 25. 1-72. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>
- Silverman, J. – Kurtz, S. – Draper, J. (2013): *Skills for Communicating with Patients*. Radcliffe Publishing Ltd: London
- Wispé, L. (1986): The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*. 50. 314-321. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.314>
- Zahn-Waxler, C. – Robinson, J. L. – Emde, R. N. (1992): The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*. 28/6. 1038–1047. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1038>

Mellékletek

1. melléklet. The Patient-Professional Interaction Questionnaire (PPIQ) to Assess Patient Centered Care from the Patient's Perspective

	egyáltalán nem				teljesen
1. Érthető információkat adott.	1	2	3	4	5
2. Érdekelte, hogy milyenek tartom a jelenlegi egészségi állapotom.	1	2	3	4	5
3. Nyugodt és csendes hangon beszélt hozzám.	1	2	3	4	5
4. Megértette az érzéseimet.	1	2	3	4	5
5. Érdekelte, hogy mit tudok a betegségemről és a betegségem jövőbeli alakulásáról.	1	2	3	4	5
6. Tiszteletet mutatott felém, mint ember felé.	1	2	3	4	5
7. Érdekelte, hogy mit szeretnék a kezeléstől, mire vágyok.	1	2	3	4	5
8. Meg tudott hallgatni engem.	1	2	3	4	5
9. Figyelt arra, amit mondtam neki.	1	2	3	4	5
10. A helyembe tudta magát képzelni.	1	2	3	4	5
11. Hagyott időt arra, hogy kérdezzek és beszéljünk a betegségemről.	1	2	3	4	5
12. Bizalomkeltőnek tűnt és biztonságban éreztem magam, amikor megérintett vagy a közelemben volt.	1	2	3	4	5
13. A kérdéseivel lehetővé tette, hogy én is elmondhassam a saját nézőpontomat.	1	2	3	4	5
14. Érdekelte, hogy mit várok a kezeléstől.	1	2	3	4	5
15. Bátorított és optimizmust sugárzott.	1	2	3	4	5
16. Lehetőséget adott arra, hogy megbeszéljük és közösen döntsük el, mi történjen.	1	2	3	4	5

2. melléklet. Vizsgálati eredmények

Szituációk	1 tüdő- rák	2 Alzheimer- kór	3 akro- megália	4 proszta- tárák	5 máj- cirrózis	Átlag
1. Érthető információkat adott.	5	5	5	5	5	5
2. Érdekelte, hogy milyennek tartom a jelenlegi egészségi állapotom.	5	5	5	5	5	5
3. Nyugodt és csendes hangon beszélt hozzám.	5	5	5	4	5	4,8
4. Megértette az érzéseimet.	5	5	4	4	5	4,6
5. Érdekelte, hogy mit tudok a betegségről és a betegségem jövőbeli alakulásáról.	5	5	5	5	5	5
6. Tiszteletet mutatott felém, mint ember felé.	5	5	5	5	5	5
7. Érdekelte, hogy mit szeretnék a kezeléstől, mire vágyok.	5	5	5	5	5	5
8. Meg tudott hallgatni engem.	5	5	5	5	5	5
9. Figyelt arra, amit mondtam neki.	5	5	5	5	5	5
10. A helyembe tudta magát képzelni.	3	4	4	4	4	3,8
11. Hagyott időt arra, hogy kérdezzek és beszéljünk a betegségről.	5	5	5	5	5	5
12. Bizalomkeltőnek tűnt és biztonságban éreztem magam, amikor megérintett vagy a közelemben volt.	3	5	4	4	4	4

TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATI SAJÁTOSSÁGAI

13. A kérdéseivel lehetővé tette, hogy én is elmondhassam a saját nézőpontomat.	5	5	5	5	5	5
14. Érdekelte, hogy mit várok a kezeléstől.	5	5	5	5	5	5
15. Bátorított és optimizmust sugárzott.	4	5	5	5	4	4,6
16. Lehetőséget adott arra, hogy megbeszéljük és közösen döntsük el, mi történjen.	5	5	5	5	4	5

Skadra Margit

Szegedi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoport

A német fogorvosi szaknyelv a harmadiknyelv-elsajátítás tükrében

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.39>

A Szegedi Tudományegyetem Orvostudományi Karának Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoportja angol és német nyelvből is biztosít fogorvosi szaknyelvi kurzusokat a magyar anyanyelvű hallgatóknak. Az elmúlt évek tapasztalati alapján megállapítható, hogy a német szaknyelvre jelentkező hallgatók jelentős részének az első idegen nyelve dominánsan az angol. Többségük a német nyelvet második idegen nyelvként sajátította el általános és/vagy középiskolai tanulmányai során. A tanulmány fő célja, hogy bemutassa, milyen hatással van a hallgatók meglévő nyelvismerete a szaknyelvtanulásra, különös tekintettel az angol nyelvtudás befolyására. A tanulmány első része a 2019/2020. tanév első félévében német szaknyelvi kurzust végzők nyelvi háttérét mutatja be. Az ehhez szükséges adatokat a hallgatók által kitöltött kérdőívek biztosítják, amelyekből választ kapunk arra, hogy mi az első idegen nyelvük, hány nyelven beszélnek, hol tanulták ezeket a nyelveket etc. A tanulmány második fele a hallgatók írásbeli dolgozatait vizsgálva tárja fel, hogy melyek azok a lexikai hibák, amelyek az angol vagy más nyelvek ismeretére vezethetők vissza.

Kulcsszavak: fogorvosi szaknyelv, harmadik nyelv, idegen nyelv, német nyelvoktatás, nyelvsajátítás

Bevezetés

Jelen kutatás fő célja feltárni, hogy milyen hatással van(nak) a hallgatók már elsajátított idegen nyelve(i) a német fogorvosi szaknyelvtanulásra. A Szegedi Tudományegyetem Fogorvostudományi Karának hallgatóinak lehetőségük van egyetemi tanulmányaik alatt angol és német fogorvosi szaknyelvi kurzusokra járni. A német fogorvosi szaknyelv tanítása során az elmúlt években szerzett tapasztalataim azt mutatják, hogy a kurzusra jelentkező hallgatók többségének az első idegen nyelve az angol, és ez gyakran kihat az órákon a német nyelvhasználatukra is. Tipikus példái ennek, amikor a német szaknyelvben az angol nyelvre visszavezethető nyelvtani hibákat vétenek, angol szórendet alkalmaznak vagy angol kifejezéseket és szavakat használnak. Ezek a megfigyelések ösztönöztek arra, hogy a harmadiknyelv-elsajátítás nézőpontjából elkezdjem vizsgálni a hallgatók német szaknyelvi teljesítményét.

A tanulmány először rövid áttekintést ad a harmadiknyelv-elsajátítás történetéről, majd ismerteti a kutatás háttérét és módszertanát. Ezután bemutatja a kutatásban résztvevő hallgatók nyelvi háttérét, amelyhez az általuk kitöltött kérdőívek nyújtanak segítséget. Ezt követően a kutatásban használt fordítási feladatlap kiértékelésére kerül sor, amelyből megtudhatjuk, hogy az angol nyelv ismerete milyen hatással van a német szaknyelv tanulására, valamint azt, hogy hogyan befolyásolja a hallgatók teljesítményét más nyelvek ismerete vagy az idegennyelv-tudás hiánya. A tanulmány utolsó része azokat a távlati kutatási célokat kívánja meghatározni, amelyek a jövőben elősegíthetik a német fogorvosi szaknyelvvoktatás sikeresebbé tételét.

Harmadiknyelv-elsajátítás

A harmadiknyelv-elsajátítás az alkalmazott nyelvészet viszonylag új tudományterületének számít. Kialakulása Håkan Ringbom *The Role of the First Language in Foreign Language Learning* című könyvének 1987-es megjelenéséhez köthető (Ringbom, 1987). A kutatási terület kialakulását az hívta életre, hogy a második nyelv elsajátításának vizsgálata önmagában már nem mindig elegendő, hiszen a mai globális világban az emberek jelentős része többnyelvű, ezáltal egy új nyelv elsajátításakor gyakran nemcsak az anyanyelv ismert, hanem a további, tanult nyelvek is befolyásolhatják a nyelvelsajátítás folyamatát (Crystal, 1997).

Cenoz (2001) tanulmányában a spanyol, baszk és angol nyelvek egymásra hatását vizsgálta és arra a következtetésre jutott, hogy egy új nyelv elsajátításánál az anyanyelv kevésbé meghatározó tényező abban az esetben, ha a nyelvtanuló már ismer egy olyan nyelvet, amely nyelvileg jobban hasonlít az elsajátítandó nyelvre. De Angelis (2007) tanulmányában felhívja rá a figyelmet, hogy már korábban is tettek hasonló megfigyeléseket az angol, a szuahéli és finn nyelv kapcsán. A finn nyelven beszélők könnyebben sajátítják el a bantu szuahéli nyelvet, ami arra vezethető vissza, hogy mindkét nyelv agglutináló.

A magyar nyelvészek közül T. Balla Ágnes (2012) is a harmadiknyelv-elsajátítást kutatja tanulmányában. Kutatásának egyik kérdése, hogy a magyar diákok angol nyelvi ismeretei milyen mértékben segíthetik a diákok a német szókincs elsajátításában. Az eredményei azt bizonyítják, hogy a diákok angol nyelvtudása segítő szerepet tölt be a német nyelv tanulásakor, azonban nemcsak pozitív, hanem negatív transzfer is létrejöhet a nyelvek között. Jelen kutatás is az angol nyelv német nyelvre gyakorolt hatását vizsgálja, azonban nem általános nyelvi, hanem szaknyelvi kontextusban.

A kutatás

Jelen kutatás célja annak vizsgálata, hogy a német szaknyelvórán a hallgatók teljesítményét milyen mértékben befolyásolja a más nyelvekből már meglévő nyelvtudásuk, különös tekintettel az angolra. A korábbi évek szaknyelvtanítási tapasztalatai alapján megállapítható, hogy számos olyan hibát vétenek a hallgatók német nyelvből, amelyek nagy valószínűséggel az angol nyelv ismeretére vezethetők vissza. Ezek legtöbbször a szókincset érintik, de találkozhatunk ilyen jellegű nyelvtani és pragmatikai hibákkal is. A kutatás a hallgatók német szaknyelvi szókincsére koncentrálna és távlati célja egy, a témával foglalkozó kutatássorozat megalapozása.

A kutatás módszertana

A kutatás két részből áll. A hallgatók a félév elején egy, a nyelvi háttérüket felmérő kérdőívet töltöttek ki. Ebből többek között kiderül, hogy a hallgatók milyen nyelveket tanultak már, rendelkeznek-e nyelvvizsgálóval, aktív használói-e idegen nyelv(ek)nek. A kutatás második része egy fordítási feladatlapból állt, amelyet a hallgatók a félév második felében írtak, miután már szert tettek alapvető szaknyelvi ismeretekre. A válaszadóknak a feladatlapon magyarról németre kellett fordítania mondatokat, amelyekben olyan szavak is szerepeltek, amiket a félév során már elsajátítottak német nyelvből, és a szavak alakja hasonlít az angol megfelelőjére, például: *Lélegezz az orrán át!; Az apám rákban halt meg.; Önnek fogszuvasodása van.*

A kutatás résztvevői

A hallgatóknak pár év kihagyás után 2010/2011 tanéve óta van ismét lehetőségük a Szegedi Tudományegyetem Orvostudományi Karán német orvosi és fogorvosi szaknyelvet tanulni. A hallgatók heti 1x1,5 órában tanulják a nyelvet. A kurzusra harmad-, negyed- és ötödéves hallgatók jelentkezhetnek, ennek az az oka, hogy az első- és másodéves hallgatók magyar nyelven sem rendelkeznek mindig olyan szaknyelvi ismeretekkel, amelyek alkalmassá tennék őket a szaknyelvtanulásra. Egy elsőéves hallgató még nem ismeri például a fog felépítését, így az olyan magyar szóalakokhoz, mint például *pulpa* vagy *dentin* gyakran nem tudnak még jelentést kapcsolni. Ennek azonban megvan az a hátránya, hogy számos esetben olyan hallgatók jelentkeznek harmadévesként a kurzusra, akik előtte a gimnázium óta, tehát akár több éve nem használták aktívan a nyelvet, így a nyelvtudásuk sokszor már megkopott, passzívvá vált.

A kérdőívet és a fordítási feladatlapot 2019/2020 első félévében a német fogorvosi szaknyelvi kurzusra járó hallgatók töltötték ki. A kutatásban nyolc fő (1 férfi, 7 nő) vett részt, és minden hallgató írásban beleegyezett a részvételbe. A résztvevők anonimitását biztosítandó a hallgatók egy-egy számmal (1-8) lettek a kutatás során jelölve. A kérdőív alapján a hallgatók 21-23 év közöttiek, hat fő harmadéves és két fő negyedéves hallgató. Mindegyikük anyanyelve a magyar. A hallgatók nyelvi előismereteikre vonatkozó kérdések alapján kiderült, hogy egy hallgató kivételével mindenkinek a német volt az első idegen nyelve. Ez az előző évek tapasztalattal összehasonlítva nem várt csoportösszetétel. A korábbi években a legtöbb hallgatónak a német volt a második idegen nyelve, és az angol nyelv állt az első helyen.

Az 1. táblázat alapján látható, hogy a nyelvvizsgákat figyelembe véve a német és angol nyelv ismerete a domináns, csak egy hallgató rendelkezik latin érettségivel és spanyol nyelvi alapismeretekkel, valamint egy másik hallgató francia alapfokú nyelvtudással. Fontos azonban megemlíteni, hogy minden hallgató rendelkezik latin ismeretekkel is, mivel a fogorvostan-hallgatóknak a latin kötelező tantárgy első éven.

1. táblázat. Nyelvvizsga

Hallgató#	Német nyelvvizsga	Angol nyelvvizsga	További nyelvek
1	Goethe C1	--- (B2)	---
2	---	--- (A2)	spanyol (A1), latin érettségi
3	ÖSD B2	--- (A2)	---
4	TELC B2, C1	--- (???)	---
5	Origo B2	--- (A2)	---
6	TELC B2	Origo B2	---
7	BME B2	--- (A2)	---
8	Origo, Goethe B2	Origo B2	francia (A2)

A hallgatók német nyelvismeretéről a 2. és 3. táblázat nyújt további információkat.

2. táblázat. Német nyelvismeret

Hallgató#	Melyik volt az Ön első idegen nyelve?	Hány évig tanult németül?	Aktívan használja-e a német nyelvet?
1	német	15	2 éve nem
2	német	12	igen
3	német	12	6 éve nem
4	német	12	4 éve nem
5	német	11	4,5 éve nem
6	német	8	7 éve nem
7	német	7	5 éve nem
8	angol	5	2 éve nem

A hallgatók mindegyike legalább 5 éven át tanult németül, de vannak olyan hallgatók is, akik 12-15 éven keresztül. Az is látható, hogy csak a hallgató#2 használja aktívan a német nyelvet, a másik hét hallgató azonban nem.

3. táblázat. Milyen keretek között tanult/tanul Ön németül?

Hallgató#:	1	2	3	4	5	6	7	8
általános iskola	X	X	X	X	X	X	X	
gimnázium	X	X	X	X	X		X	X
egyetem	X	X	X					X
nyelvtanfolyam			X	X				
magántanár		X			X		X	
egyéb							X*	

* egyéb: otthon, egyedül

A 3. táblázat mutatja, hogy egy hallgató kivételével (hallgató#8) mindenki már az általános iskolában kezdte a német nyelv elsajátítását, de szinte mindenki tanult németül a gimnáziumi évei alatt is. Az arra vonatkozó kérdésre, hogy milyen keretek között tanulnak/tanultak németül, csak néhány hallgató adta meg a nyelvtanfolyamot és a magántanárt válaszként, egy hallgató pedig az egyéb kategóriában az egyéni, otthoni tanulást jelölte meg.

A kutatás eredménye

A fordításra kijelölt mondatok mindegyike tartalmazott egy vagy több olyan szót is, amely a korábbi évek tanítási tapasztalatai alapján jellemzően gondot szokott okozni a hallgatóknak, és amelyeket gyakran helyettesítenek az angol szóalakkal (*Karies-caries, Zahnextraktion-tooth extraction, Knie-knee, Vater-father, Krebs-cancer, *crab, Nase-nose, Alkohol-alcohol, Bier-beer*). Valamint két olyan szó is szerepelt a mondatokban, amelyet a hallgatók gyakran felcserélnek az angol szóalakkal, annak ellenére, hogy a német és angol szó között nem áll fenn alaktani hasonlóság (*Spritze-injection, schnell-fast*). Több szóalak, mint például a *Zahnextraktion* vagy az *Alkohol* a latin nyelvre is visszavezethető, így ezeknél a szavaknál nem lehet teljes bizonyossággal kijelenteni, hogy az angol nyelv ismerete hatott a hallgató szóválasztására.

A fordítási feladatlapon vétett hibákat a 4. táblázat foglalja össze. Ez alapján látható, hogy hallgató#1 és hallgató#2 teljesen hibátlan megoldást nyújtott; a két hallgató közül az egyik (hallgató#1) tanul a leghosszabb ideje németül, a másik (hallgató#2) az egyetlen a csoportban, aki szaknyelvről kívül is aktív használója a német nyelvnek.

4. táblázat. A kutatás eredménye

Szó	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8
Karies	✓	✓	✓	Caries	Caries	✓	✓	✓
Extraktion	✓	✓	---	✓	---	Extraction	(Zahnziehen)	Extraction
Knie	✓	✓	---	---	---	Knee	✓	Knee
Vater	✓	✓	✓	✓	✓	Fater	✓	✓
Krebs	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ (cancer)
Nase	✓	✓	---	---	---	---	✓	✓
Alkohol	✓	✓	✓	✓	Alcohol	Alcohol	Alcohol	✓
Bier	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Beer
Spritze	✓	✓	Injektione	✓	✓	✓	✓	✓
schnell	✓	✓	✓	---	fast	✓	✓	✓

A táblázat alapján kijelenthető, hogy minél kevesebb ideig tanult valaki németül, annál több hibát vétett a fordításokban. Az a két hallgató vétette a legtöbb hibát, aki angolból rendelkezik középfokú nyelvvizsgával is (hallgató#6 és hallgató#8). Azonban fontos kiemelni, hogy mindkét hallgató megoldása érthető a német-angol szóalak hasonlósága miatt – még ha helyesírásában nem is helyes – ezáltal a kommunikációs cél is feltételezhetően megvalósul ezeknél a mondatoknál, hiszen az általuk megadott *Extraction*, *Knee*, *Fater*, *Alcohol* és *Beer* szavak nagyban hasonlítanak a helyes német *Extraktion*, *Knie*, *Vater*, *Alkohol* és *Bier* szóalakokra. Azok a hallgatók (hallgató#3, hallgató#4 és hallgató#5), akik angol nyelvből nem rendelkeznek magas szintű nyelvtudással, több esetben nem fordították le egyáltalán a mondatokat, semmilyen alternatív megoldási lehetőséget nem adtak meg például az *Extraktion*, *Knie* és *Nase* szavaknál. Ez alapján megállapítható, hogy habár hallgató#6 és hallgató#8 többször nem a német helyesírás szerint adta meg a szavakat, de angol, esetlegesen latin előismereteikre támaszkodva mégis hatékonyabban tudták megoldani a feladatot, mint a többi hallgató. Hallgató#8-nál egy esetben az is előfordult, hogy először az angol szóalakat használta a mondatfordításban (*cancer*), majd ezt áthúzva módosította a megfelelő német *Krebs* szóalakra.

A *gyors* szó lefordítása hat hallgatónak nem okozott problémát, a megfelelő *schnell* szóalakat használták a mondatban. Egy hallgató (hallgató#4) nem fordította le a szót, és hallgató#5 a német szó helyett az angol *fast* szóalakat adta meg a német mondatban, tehát ennél a példánál teljesen egyértelműen tetten érhető az angol nyelv hatása a német nyelvre. Ellis és Larsen-Freeman (2016) szerint, azokat a szavakat, amelyeket

gyakrabban használ a nyelvtanuló az első idegen nyelvben, sokszor áttemeli a következő idegen nyelvbe is, amit tanul. Azonban ez fordítva is igaz, egy új idegen nyelven sokat használt szó is bekerülhet tévesen a már korábban elsajátított idegen nyelvbe. Feltételezhetően ez történhetett itt is, és ezzel magyarázható a *fast* szó használata a német mondatban.

Konklúzió

A kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy az angol nyelvtudás hatással van a német fogorvosi szaknyelvi órákon a hallgatók teljesítményére, még abban az esetben is, ha a hallgató első idegen nyelve a német. A kutatásban részt vevő csoport összetétele meglehetősen egyoldalú. A nyolc hallgatóból hétnek a német az első idegen nyelve, az általános iskolától kezdve tanulta, és az angol nyelvet később kezdte elsajátítani. Mindenképpen szükséges lenne a jövőben olyan csoportösszetétellel is elvégezni a kutatást, ahol a válaszadók nagyobb hányadának az angol az első idegen nyelve. Erre azonban a 2019/2020. tanévben a kurzus hallgatói összetétele nem adott lehetőséget.

Az eredmények alapján azok a hallgatók, akik hosszabb ideje tanultak németül, és/vagy aktív használói a nyelvnek, sikeresebben tudták kitölteni a feladatlapot. Azok, akik angol nyelvből magasabb szinten állnak – igaz, sokszor a német helyett a szó angol megfelelőjét használva – megpróbálták lefordítani a mondatokat, szemben azokkal, akik angoltól alacsonyabb szinten állnak. Ők gyakran semmilyen válaszlehetőséget nem adtak, nem állt rendelkezésükre alternatíva, és ezáltal náluk az információ átadása is kevésbé volt sikeres.

Ezen eredmények alapján feltételezhető, hogy fontos és hatékony szerepe lehet a kontrasztív módszerek használatának a német fogorvosi szaknyelvtanításban, azonban ezek kidolgozásához először további, átfogóbb felmérésekre van szükség, ami feltárja a lehetséges pozitív hatások mellett az esetleges negatív vejejárókat is.

Hivatkozások

- Cenoz, J. (2001): The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: Cenoz, J. – Hufeisen, B. – Jessner, U. (ed.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. (2001): Multilingual Matters: Clevedon. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853595509>
- Crystal, D. (1997): *Language death*. Cambridge University Press: West Nyack
- De Angelis, G. (2007): *Third or Additional Language Acquisition*. Multilingual Matters: Clevedon. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847690050>

- Ellis, N. C. – Larsen-Freeman, D. (2006): Language Emergence: Implications for Applied Linguistics. Introduction to the Special Issue. *Applied Linguistics*. 27/4. 558-589.
DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/aml028>
- Ringbom, H. (1987): *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters: Clevedon
- T. Balla, Á. (2012): The role of second language English in the process of learning third language German. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem – Angol Alkalmazott Nyelvészeti PhD Program: Szeged. Online elérhető: http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1658/1/T.Balla_Agnes_dissertation.pdf

ABSTRACTS

Abstracts

Tünde Bajzát

Foreign LSP teachers' qualifications, teaching methodology and opinion about LSP teaching in tertiary education

A Language for Specific Purposes (LSP) teacher's role is to develop his/her students' foreign language competences in accordance with their specialized fields of study, and to improve their specialized vocabulary. The aim of the paper is to present the results of a study carried out among foreign LSP teachers. The research study shows the LSP teachers' qualifications; the taught foreign languages and their specialized fields; the used teaching methods and materials; the forms of education; and the LSP teachers' opinions about teaching and researching LSP in tertiary education.

Keywords: tertiary education, qualification of LSP teachers, teaching methodology, teachers' opinions, international context

Alexandra Bakó – Barbara Marshall

Challenges in teaching intercultural communication (ICC) for healthcare students

Including the intercultural aspect in classes can pose great challenges for ESP teachers. First of all, when we try to find the balance between language learning and improving intercultural competence, we may face various problems on how to support both without the two counteracting one another. Furthermore, we must see and acknowledge our competences and responsibilities when teaching communication as ESP teachers. Lastly, we have to be knowledgeable in how to gradually improve intercultural communication among learners with different language proficiency levels. In our paper we aim to find answers to these questions based on our experience in teaching intercultural communication to health service manager students.

Keywords: intercultural communication (ICC), English for healthcare purposes, English as a lingua franca (ELF), health service manager students

Mátyás Bánhegyi – Balázs Fajt – Ildikó Dósa

ESP portfolio reloaded: conclusions from an attitudinal study

In the spring semester of 2019, the portfolio method, in the scope of a pilot project, was introduced in our ESP classes at Budapest Business School's Faculty of Finance and Accountancy. At the end of the semester a small sample attitudinal research was conducted among the participating students. Questions aimed at measuring student

satisfaction with the information provided about the portfolio method, the types of tasks assigned to them and the evaluation scales used for assessing the portfolios. Based on student feedback, the previous portfolio has been redeveloped: information provided for the students, as well as the description of and introduction to the method to be disclosed during the first class have been modified; tasks to be completed have been described in more detail, more group work activities have been included among tasks and evaluation scales have been refined. In comparison with the previous portfolio, our study introduces this renewed ESP portfolio.

Key words: *portfolio method, ESP, attitudinal research, evaluation, task marketing?*

Mátyás Bánhegyi – Judit Nagy

Solutions to overcome Korean students' underperformance at oral presentation tasks: practical tips for Hungarian tertiary settings

Delivering oral presentations is a requirement in all academic programmes including studies in foreign educational contexts. Concerning American tertiary settings, Korean scholars identified numerous factors impacting the quality of Korean students' oral presentations. Based on the results of a previous qualitative case study conducted in Hungary, this paper identifies nine problematic areas where Korean students experience difficulties in Hungarian tertiary settings. Four out of these nine areas have been selected for discussion in the present paper. Based on a practice-oriented literature review, this study outlines solutions, and also describes the authors' recommendations, to effectively combat these problems. The authors' ideas are made complete by the inclusion of author-designed worksheets and explanations concerning their use. It is envisaged that these proposed solutions and their discussion will contribute to developing Korean students' oral presentation skills in Hungarian tertiary-level educational contexts and will also benefit educators preparing other students for oral presentations.

Keywords: *Korean students, oral presentation, typical mistakes, in-class worksheets, case study*

Patrícia Beták – Kata Hajós

Cassis, the magic potion of the XXIth century's interpreters

The speakers will present a tool that integrates artificial intelligence, CAT tools and other recently developed targeted technological innovations in the field of language mediation to support interpreters in the successful performance of their day-to-day tasks. The CASSIS project was triggered by the finding that while translators/expert translators have been supported by strong technological background (software, translation memory, web databases) for more than two decades now, similar systems are currently not available for interpreters (especially simultaneous interpreters) or

are available only in the form of partial solutions. In the paper we demonstrate the justification for the use of the tool, the principles of its application, the processes of the system, as well as its advantages and possible disadvantages. We will present the very instructive results of a survey we conducted by interviewing interpreters over the past two years. Following the presentation of the results of the project, we highlight the most important applications of the tool: CASSIS can be used for actual work, preparation for interpretations, mentoring, quality assurance, feedback, self-monitoring, as well as in educational environments (classroom environment, interpretation practice/test, exam), besides other, more surprising fields of applications.

Keywords: interpretation, Computer Assisted Interpretation Systems, Translation Memory (TM), Artificial Intelligence, visual input

Judit Borszéki

The Development of the International ESP Course *English for Border and Coast Guards* – the Role of Domain Experts

English for border guards is an area of LSP which has yet to be fully explored by linguists. There is an increasing need for training courses in this specific-purpose language, especially in view of the demand for more intensive international cooperation in border management. However, many countries face difficulties in providing formal training to respond to this need.

The paper presents the international English for Border and Coast Guards (EBCG) project, conducted by FRONTEX (the European Border and Coast Guard Agency) since 2015 and its first outcome, the online self-access training course, launched in 2018, intended for students with a basic knowledge (A2-B1 level) of general English. The author examines the latest trends in needs analysis and course design as discussed in the relevant literature of the last few years and compares some of their elements with the steps of the development of the EBCG tool. A special feature of the development of this online tool is that the process is initiated and controlled by non-linguist domain experts, who also create the specific-purpose language corpus, which serves as the basis for the learning material. Lastly, the study lists reasons that can justify the application of this specific course development methodology.

Keywords: English for Border Guards, e-learning, online language training, course development, non-linguist domain experts

Éva Csák

The role of action-guiding conversational routines in solving work-related situation tasks

During the simulation of professional negotiations we often face the difficulty that our language learners do not have communicative pragmatic strategies, such as speech control, argumentation and persuasion, beyond proper knowledge of the vocabulary. The primary purpose of the study is to present a number of conversational routines that are essential to the acquisition of speech control skills. After outlining the current state of phraseology research, the author emphasizes the importance of treating separately the situation-independent conversational routines from the expressions, which are closely related to a situation. The most common spoken language genres embedded in a business situation are highlighted, such as information, sales and consulting speech situations. After analysing the authentic material, the typical phases of the negotiations are emphasized. Finally, the author makes suggestions for practicing conversational routines in professional-situational genres to improve language learners' speech control strategies.

Keywords: pragmatics, discourse analysis, business situations, conversational routines, communicative function

Eszter Csányi

Semantic categorisation of economic phrases

Articles from the online editions of WirtschaftsBlatt, DER STANDARD, Neue Zürcher Zeitung, Frankfurter Allgemeine Zeitung, DIE WELT and WirtschaftsWoche made up the corpus of this research. I used idiomaticity as the basis of semantic categorisation. An idiom is a linguistic unit whose meaning cannot be constructed from the meaning of its parts. The greater the difference between the literal and the figurative meaning of the idiom is, the higher is the degree of idiomaticity of the phrase (cf. Fleischer, 1997; Burger, 1998; Keréjártó, 2000; Forgács, 2007; Donalies, 2009). The analysis of the corpus showed that the collected phrases belong semantically to certain economic segments. The segments identified are related to the stock exchange, macro-finances, corporate mechanisms and processes, as well as to general economic processes.

Keywords: English for Specific Purposes, English for Business Purposes, phraseology, semantics, business newspapers

Anna Dávidovics – Timea Németh

Teaching and learning Hungarian for Medical Purposes: perceptions and attitudes of international students

Global processes have led to a significant increase in student mobility in the past few decades. As a result of this tendency, the student population of many European and Hungarian universities has changed significantly. The trainings offered by the four medical universities in particular enjoy a great popularity; they attract students from all over the world. A multitude of factors contribute to the choice of foreign medical students when they choose their university, for example, many wish to improve their English skills in this way. However, their studies at the Medical School of the University of Pécs require the acquisition of specific Hungarian medical vocabulary, which is an essential prerequisite for professional practice. Nevertheless, learning a language that is often quite different from their own is not an easy task. When foreign students begin their studies at Hungarian universities, they already have certain perceptions and ideas about teaching and learning, based on their previous educational experience. Finding the most effective teaching methods for an ethnically and culturally diverse group is a major task most of the time. The purpose of this study is to present the results of the first phase of a longitudinal study conducted throughout the spring semester of the academic year 2018/19 at the Medical School, University of Pécs. Relying on convenience sampling as method, an online questionnaire was filled out by 133 foreign medical students, allowing them to express their views on methods and attitudes related to the teaching and learning process. The results indicate that foreign students have quite similar ideas and preferences, which may assist teachers in selecting the most effective methods for similar multicultural groups.

Keywords: Hungarian for Medical Purposes, teaching and learning attitudes, international medical students, multicultural groups, teaching methods

Daniela Dlabolová – Agnieszka Suchomelová-Połomska – Eva Čoupková

Conference skills in practice

Conference skills comprise a wide range of activities and tasks students should master to be professional and informed conference participants. The first chapter of the paper introduces the theoretical background of the project, referred to as a “mock scientific conference”, which may be seen as an instance of project-based learning. This methodology builds on the concepts of social constructivism, deeper learning, critical thinking, collaboration and learner-independence, which advocate for a student-centred and experiential approach to education through exploring real-world situations and problems. The second and third parts of the paper discuss individual tasks and activities designed for students at both undergraduate and postgraduate levels, ranging from poster presentation practice to delivering expert talks, writing abstracts and bionotes, chairing sessions and leading discussions. The students find

the conference simulation to be highly motivating because it gives them the opportunity to demonstrate their expert knowledge and erudition as well as the ability to collaborate and interact with their peers. Therefore, they enhance their speaking and writing skills in a context relevant for their future careers and acquire a range of transferable skills such as organizing an event and communicating effectively.

Keywords: project-based learning, social constructivism, student-autonomy, poster presentation, conference simulation

Zsolt Pál Deli

A small scale circadian rhythm research for learning new vocabulary items

It is assumed there is a more or less optimal time during the day for learning new school material, which can vary for different people. It is known that circadian rhythm and certain physiological functions in the human body are closely interconnected. Similarly, according to earlier research, morning and evening personality types can be correlated with certain personality factors. The purpose of the study is to investigate the optimal vocabulary learning habits of two different groups of learners, the early risers or the larks (L) and those who normally get up late and work late or the owls (O). A small scale experiment was conducted to investigate and analyze the best optimal time and the least optimal time that can potentially influence success at learning new vocabulary items. The research questions were aimed at discovering the most effective learning hours for both the owls and the larks. A shorter version of the Munich Chrono Type Questionnaire (MCTQ) was administered to potential participants. Then learning sessions were organized for both groups with the memorization of new vocabulary items followed by tests. It is a small-scale research, and long term implications cannot be drawn without further research. Since the results are somewhat contradictory to earlier findings, more emphasis should be given to this area of research. The results are promising for developing learning strategies; however, further research is needed to acquire more reliable findings. Examining the circadian rhythm of learners has important future implications in foreign language learning and teaching.

Keywords: chronotypes, circadian rhythm, larks, owls, vocabulary learning

Csilla Egyed – Judit Fekete – Anikó Hambuch – Róbert Herold

Linguistic analysis of schizophrenic patient communication in guided interviews

The case study focuses on the preliminary results of an interdisciplinary research related to the genre of doctor-patient communication. Discourse analysis, or more precisely, conversation analysis is particularly relevant in the context of

psychotherapeutic consultations. These discourses are defined by specific frameworks, and the success of the communication and the therapy largely depends on the patient's mental capacity to adequately interpret the interlocutor's inner mental states. This capacity is referred to as mentalization (theory of mind, ToM). Numerous studies have outlined that schizophrenic patients have deficiencies in mentalization capacities, which may also be reflected in their language use. The case study consists of guided conversations related to Hemingway's short story entitled *The End of Something* between a PhD student and a schizophrenic patient and a control participant, respectively. The answers pertaining to the interview questions are analysed with the help of an applied linguistic qualitative analysis rooted in functional pragmatics with a special focus on deictic elements in order to describe and categorize schizophrenic patients' language use in terms of their mental capacities. Hopefully, the findings can contribute to the success of psychotherapeutic sessions by offering further methods and a somewhat deeper understanding of patients with mental disorders.

Keywords: *doctor-patient communication, conversation analysis, functional pragmatics, mentalization, deixis*

Kata Eklics – Judit Fekete

The role of simulation practices in acquisition or activation of medical terminology

Medical terminology is a specific code, also labelled as the language of medical communication. Methods including simulation-based doctor-patient encounters enable students to start using that language already during their undergraduate years, often before or parallel to their clinical practices. Yet, one party in the conversation – mainly the patient – is most often unable to use that code. The simulation based history taking course at the University of Pécs facilitates the students' improvement of awareness in code-switching from a doctor-patient scenario to a doctor-doctor or health personnel scene. Focusing on fundamental elements of the specific language use, students have a chance to revise medical and/or more precisely, clinical terminology by simplifying, defining terms to lay patients – simulated by actors –, as well as present the term-loaded case history to a colleague. Thus, by awareness raising, theoretical knowledge of previous years may be activated. The paper introduces how history taking simulations and case presentations in the English programme empower medical students in the confident use of medical terminology.

Keywords: *simulation practices, medical terminology, code-switching, awareness raising*

Balázs Fajt

**The Production-Oriented Approach (POA) in Hungary:
Piloting POA in the Hungarian higher education context**

The production-oriented approach for English learners in China is a method which aims to improve and facilitate learners' productive skills with receptive skills as mediators. In order to make the method more efficient, a special coursebook titled "iEnglish 1: viewing, listening, and speaking" was also designed in China. Since the coursebook contains several business-related topics, a unit was chosen that best fits the syllabi of the courses of the students at Budapest Business School: University of Applied Sciences and this unit was taught through POA. The main aim of this paper is to provide insights into the effectiveness of the method as well as the coursebook in a non-Chinese context. The findings suggest that the transferability of the coursebook from the Chinese to the Hungarian context requires certain alterations in the coursebook in order to make it more suitable for use.

Keywords: coursebook analysis, higher education, methodology, piloting a coursebook, production-oriented approach

János Farkas

Statistical analysis of students' language for business purposes motivation

In my empirical research with students studying a language for business purposes, I have examined the students' language for specific business purposes motivation. I also analysed social background variables. Descriptive statistical calculations were made and the difference between the most important and the least important language learning motivation aspects was analyzed with paired sample t-test. Two independent sample t-test statistics were used to examine differences between student motivation statements and bivalent socioeconomic variables. In case of those variables where there were more than two categories, I examined the attitudes of learning a language for specific purposes with one-factor analysis of variance and Tukey's posthoc test. I separated the attitudes related to motivation by principal component analysis, and then, using the principal component values, I examined language for specific business purposes motivation using social background variables and applied two independent sample t-tests. The results reflect that students with different socio-demographic background have different language for specific purposes learning motivation attitudes, the social background variables influence the process of learning languages for specific purposes and in the principal component analysis they produce different significant results concerning my language for specific purposes motivation model.

Keywords: language for business purposes learning motivation, higher education, descriptive and multivariate statistical analysis quantitative research, principal component analysis

Judit Fekete – Kata Eklics

Medical improvisation facilitating development of students' confident responses

This study was conducted to examine doctor–patient and interprofessional communication skills, particularly self-awareness, listening to others, collaborative communication, assertiveness, and sharing responsibility and power in communication in simulated situations where the medical students would be expected to face problems dealing with difficult situations and patients. The students, all proficient in English, were enrolled in a MediSkillsLab class. Three of the 15 students in the study came from Korea, 1 from Iran, 1 from Jordan and the rest of the students were from Norway. Most students were past their 3rd year of Medical school training. With the help of the new method used in this course, referred to as “medical improv”, we aimed to assess and compare which communication skills are more universally improvable based on using various improvisation techniques and methods regardless of ethnical and cultural backgrounds. Our goal was not to create a piece of “theater”, rather to use medical improv in clinical and educational settings, where students could practice in a safe environment.

The final section of this paper explores the implications of the study, especially the hypothesis that applied improvisation drastically improves communication skills of medical students coming from all ethnical and cultural backgrounds.

Keywords: communication skills, doctor–patient communication, medical improvisation

Katalin Fogarasi

The degree of terminologisation in terms describing dental injuries in oral and maxillofacial surgical diagnostic reports

The current study investigates the level of terminologisation in diagnostic reports of dental injuries. The analysis was carried out on a corpus of 28 authentic dental medical diagnostic reports dating from the period between 2014 and 2017 provided by the Departments of Dentistry, Oral and Maxillofacial Surgery of The University of Pécs and Debrecen. Terms depicting dental injuries were detected using concordance and manual terminological analysis. As previous study (Bán-Patonai-Fogarasi et al., 2018) revealed a statistically significant difference between the documentation of dental injuries and that of other bone injuries pertaining to their information content, the present study aims at performing a detailed terminological analysis of dental terms. The results yielded by both the concordance and manual terminological analysis proved ambiguousness in meaning especially in the case of tooth loss and luxation. Due to the occurrence of synonymy, polysemy and the lack of equivalence between the Latin and Hungarian terms a lower level of terminologisation may entail misunderstandings.

Keywords: medical diagnostic report of injuries, dental injury, level of terminologisation, LSP phraseology, diagnosis

Monika Gyuró

Narrating pain: the representation of social actors

Charmaz (1995) claims that modes of living with pain are embedded in particular activity levels reflected by language use. Therefore, the contribution investigates the concept of agency in a corpus of pain narratives of chronic patients. The research questions involve the way ill people experience their position related to others in society (inclusion-exclusion). Therefore, we can study ill people's subject position with the dominant position of medical professionals. The analysis also uses the Systemic Functional Linguistics and the socio-semantic approach as a methodological framework. The contribution demonstrates the discourse structures on the representational, positional levels of metafunctions, and giving an account on role allocation and nomination/categorization of social actors framing agency. The study analyzed 14 narratives of people with chronic pain. In conclusion, the analysis reveals that narrators are active participants in the process of experiencing and coping with pain.

Keywords: *agency, inclusion, exclusion, metafunctions, role allocation*

Anikó Hambuch – Renáta Halász – Rita Kránicz – Katalin Fogarasi

Comparative terminological and linguistic analysis of medical bilingualism in consultations with general practitioners

Receiving appropriate information on their condition and the therapy required is the fundamental legal right of patients. Adequate information transfer between doctor and patient is significantly influenced by the doctor's successful code switching from the professional to the lay language use. The paper is meant to present a pilot study, which performed a comparative analysis of medical code switching in two corpora from the aspects of terminology and functional linguistic. One corpus included 10 conversations taking place in 2 GP practices in a village near Pécs and were transcribed with the FOLKER 1.2. software. The other corpus included medical documents concerning patients, such as discharge, lab findings, imaging results and specialists opinions. The linguistic conversation analysis focused on communicative tasks and functions related to medical code switching, furthermore, the interactional patterns of code switching in the dialogues were described. The terminological analysis was carried out with the WordSmithTools 7.0 concordancing software, concentrating on the way special terminology appears in everyday language use, how terms not present in everyday language use are described in doctor-patient conversations, how special phraseological units are embedded in everyday phrases. The findings of the contrastive analysis may contribute to dissolving communicative disturbances associated with code switching, thus making medical language use more conscious.

Keywords: *patient information, medical bilingualism, conversation analysis, medical terminology, lay language use*

Tatiana Hrivíková

The language of culture and the culture of language

The paper deals with the close connection between culture, language, and the process of conceptualisation. Cultural literacy leads to a better understanding of the reality of a cultural community and the language which carries cultural information in the form of cultural conceptualisations. We demonstrate their manifestation using the examples of cultural schemata, categories, metaphors, and precedential phenomena. They prove different perceptions of the world based on the specific experience of a cultural community. These differences in the understanding of the reality induced by cultural filters often cause difficulties in intercultural communication. Therefore, while teaching languages, it is important to provide enough space for the topic of culture through developing cultural literacy.

Keywords: *culture, language, cultural schemata, categories, metaphors, precedential phenomena*

Éva Jakusné Harnos

Pragmatic peculiarities of the language of politics

The article outlines the stratification of the language of politics founded on its functions in society. It offers a short overview of the pragmatics-based analytical methods of the language of politics including interdisciplinary political discourse analysis. It highlights that key words and symbols of politics are interpreted diversely by different language users in the discourse community. The language of politics is also examined as a case of language planning, which is illustrated by two translation-related homepages of the European Union.

Key words: *special language of politics, political discourse analysis, persuasion, argument, definition*

Csilla Keresztes – Éva Demeter – Margit Skadra

Deep water, not only for swimmers**Learning Hungarian as a foreign language via language immersion technique**

Approximately 1000 students study in the English program at the Faculty of Medicine, University of Szeged. Acquiring Medical Hungarian is essential for them: they should take medical history from patients and give them instructions during physical examination at the clinics in this language. Furthermore, this is the language mutually used by nurses and the administrative staff helping them. For several years, it has been a difficulty for clinicians that students in the English program are not able or do not wish to communicate with patients in Hungarian; therefore, bedside teaching has not been effective enough. To improve the situation, the Department

for Medical Communication and Translation Studies, Faculty of Medicine, University of Szeged started to conduct language field trips, during which foreign students interview the patients at the clinic in Hungarian under the guidance of their Hungarian teacher. Since 2019, each student should attend 6 language field trips per year. Besides the field trips, on the recommendation of the Dean of the Faculty, a new, pilot program was launched: the language immersion program. Within the framework of this initiative, a small group of the third-year English program students attend the Introduction to Internal Medicine seminars with the Hungarian students. In the present paper, the results of the first semester pilot program are described with the challenges and expected benefits and difficulties.

Keywords: history taking, Hungarian as a foreign language, language immersion, medical Hungarian

Zoltán Kiszely

Accredited LSP examinations in *Porta Lingua* – A historical overview

The present article examines the studies on the 20-year-old LSP (Languages for Specific Purposes) examinations accredited by the Hungarian state published in the annual *Porta Lingua* series, making an attempt to show the development and the role of research into LSP examinations in the history of language examinations in Hungary from the turn of the millenium. The article reveals that the most frequently researched areas in LSP testing were the characteristics of LSP, the measurement of LSP performances, the harmonization to the CEFR (Common European Framework of Reference) levels, examination result calculations, needs analyses, the ongoing validation of existing examinations and mediation skills. Another finding is that most *Porta Lingua* articles dealt with examinations for economic, business and medical purposes. At the moment, the most current research area is testing English for academic purposes. The paper also reports that throughout the 18-year-long history of *Porta Lingua* only a limited number of articles has been published on LSP testing, the possible reasons for which will also be discussed briefly.

Keywords: LSP examinations accredited by the state, Porta Lingua, historical overview, profession, language use

Rita Kóris

**Development of intercultural and ESP competencies in practice
Lessons learned from the Soliya Global Connect Program**

In the spring semester of AY2018/19, students majoring in International Studies at Pázmány Péter Catholic University participated in the Soliya Global Connect Program as part of their English for International Relations Course. The Soliya Global Connect Program is an 8-week online intercultural course attended by nearly

2,000 university students worldwide. During the 8 weeks, students study in mixed international teams in online virtual classrooms and discuss different topics in English each week. During the program, students are given individual and group assignments; they have the opportunity to discuss key global issues and topics, practise active listening and get to know different perspectives and the different cultures of their peers. The purpose of the paper is to present the preparation and implementation process of this program in order to facilitate and promote the application of similar international programs in other institutions. Not only does the paper argue for the results and advantages of the program (high motivation of students, active communication with foreign students, global teamwork, recognition of cultural differences, development of intercultural competences, professional communication and language competence), but it also details the challenges (managing different time zones, cultural differences, technical issues, communication difficulties and assessment).

Keywords: intercultural communication, ESP competences, Soliya Global Connect Program, virtual classroom, online learning

Zsuzsa Kurtán

Stratification and comprehensibility of the legal administrative language

In the contexts of language use of law and public administration, there are many speech situations where (1) the communication of lay persons must be redefined in accordance with the conventions of the field, or in the opposite direction, (2) texts with a high level of abstraction in professional content must be conveyed to the public. To this end, it is essential to become aware of the language use characteristics corresponding to the stratification, as well as to establish and continuously develop the competencies necessary for comprehending meaning. In international contexts, the results of corpus-based analyzes now provide the basis for all this. The study focuses on Judgment, as a sub-corpus of the Miskolc Legal Corpus, whose speech situations include complex written spoken and spoken written text types of legal processes. As the structure of the texts and the length of the sentences influence intelligibility, I point out the linguistic phenomena that should be taken into account for the further study of the interactions between texts and the speakers' background and activities in order to develop the competencies needed for comprehensibility.

Keywords: legal language, corpus analysis, comparative genre analysis, register characteristics for intelligibility, text comprehension

Ágnes Loch

Project tasks in English for Specific Purposes: cooperation and (self)-assessment

A large-scale curricular reform has been introduced in the Bachelor programmes of the Budapest Business School recently. The reform was complemented by educational methodological developments whose aim was to increase the efficiency of teaching through enhancing learner motivation. Research on the new generation's learning styles, learning motivations and expectations indicates that instead of traditional knowledge-focussed teaching, it seems to be worthwhile to adopt activity-based, experiential and knowledge sharing methodologies. Realizing this, the university identified creating an experiential learning environment as one of its strategic aims. In order to promote the development of new innovative teaching materials and methodologies, they announced a call for proposals, which provided an opportunity for the Department of Languages for Business Communication to design and develop 20 project tasks for English and Spanish LSP courses. The paper presents the criteria and the structure of the project tasks and the initial experiences of introducing them into teaching. Project-based teaching/learning is a challenge for teachers and learners alike. The biggest challenge seems to be assessment since it is often impossible to measure and evaluate individual contributions to the project output. The paper presents alternative assessment options that may help and support the learning processes.

Keywords: *(self-) assessment, project task, project development, experiential teaching, cooperation*

Nyina Mágocsi

Loan words in Russian banking language at certain development stages of the banking system

A considerable stratum of Russian special banking vocabulary consists of borrowings from different periods of the development of banking terminology. Changes in Russian banking system are reflected in the language, equally featuring and describing them. Scholars distinguish two groups of main causes leading to lexical borrowings: linguistic and extralinguistic. The present paper, therefore, focuses on tracing phonetic-graphic, semantic, grammatical, functional and utilization stages in processes of adaptation and integration. It reveals the potential capacity of a single borrowed lexical item to form, on the basis of the Russian language, derived units, and to form new words, using the same morpheme. Texts selected from historical periods of banking in Russia, i.e. the early 18th century to date, served as the basis of the analysis of separate loan units of LSP in banking.

Keywords: *Languages for Specific Purposes, banking terminology, borrowed vocabulary, processes of adaptation, historical periods of banking in Russian*

Judit Mátyás

The role of linguistics in the interdisciplinary marketing

Marketing is an interdisciplinary science. Numerous co-sciences support successful corporate marketing activities such as sociology, psychology, management science, mathematics, statistics, anthropology, information technology, aesthetics. Sociology and psychology can be used to examine, among other things, customer, consumer behavior, statistical data to help evaluate primary research results, and information technology supports the proper functioning of online marketing. At the same time, there is relatively little talk about the role of linguistics, although the basis of effective marketing communication is a well-designed, linguistically correct and aptly formulated message addressed to the needs of the target group. Linguists can be a great help in successful marketing communication. Many linguists examine the characteristics of advertising and advertising in marketing communications. Scientific observations and results of linguists can contribute to the conscious, professional shaping of advertising as the most important tool of persuasion. In writing, I outline the important role of less pronounced and respected linguistics in marketing disciplines that support marketing.

Keywords: *interdisciplinary Marketing, Sciences, Linguistics, advertising Language*

Márta Murányiné Zagyvai

Back-formation (Rückbildung) in German and Hungarian for Specific Purposes

In the present study I analyse a type of word formation (including back-formation, which is considered a less frequent word formation in Hungarian linguistics) that is often controversial from a normative point of view. In this, a compound verb is formed from a compound noun by omitting or replacing the suffix, so that the relationship present in the compound noun is also preserved in the compound verb, e.g. gépírás > gépír, fejtrágyázás > fejtrágyáz, szakdolgozat > szakdolgozik. This form of word formation, which is nowadays productive in Hungarian, German and probably also in other modern languages, is referred to in German linguistic literature as back-formation („Rückbildung”), pseudo-composition or retrograde derivation, e.g. Notlandung = emergency landing > notlanden = make an emergency landing. In German word formation literature, back-formation is also often the subject of discussions about linguistic correctness. During the analysis I try to clarify the concept of back-formation and to examine its place in Hungarian and German word formation literature, its characteristics and the reasons for its popularity. To a lesser extent, the examples analysed come from general texts, but most of them are taken from technical texts from various fields.

Keywords: *word formation, back-formation, compound verbs, Hungarian and German LSP*

Judit Muráth

The electronic database the bibliography of Hungarian specialized dictionaries and lexicons

From the very beginning (2006), the preparation of the bibliography on Hungarian-related specialized dictionaries appeared as a basic task at the Terminology Documentation Centre of Pécs, and the members of the international team also set it as a goal when establishing the international cooperation (Vienna – Cologne – Pécs). The task of the Pécs-Centre was to compile the bibliography on Hungarian-related specialized dictionaries from the 16th century to the present day, and later also that of the surrounding countries. The plan was to create a digital bibliography. Meanwhile, the Working Committee on Dictionaries of the Hungarian Academy of Sciences defined this research as an urgent task, too, as Tamás Magay, the former chairman and member of the Committee, had already searched for common language dictionaries with many collectors, so the relevant bibliography has been compiled and published twice. The bibliography on specialized-dictionary was implemented in digital form with the support of the University Library and Knowledge Centre of the University of Pécs, and with the harmonization of the ideas of the TermDok Centre as well as with those of the Working Committee on Dictionaries. The aim of the study is to present the above project.

Keywords: bibliography, electronic bibliographic database, Hungarian specialised dictionaries and lexicons, specialized lexicography, terminology documentation, terminology management

Gabriella Nagy – Gábor Rébék-Nagy

Ongoing shifts in roles and communication competencies for community pharmacists in Hungary – conceptualization of the literature

A shift in traditional pharmacist–patient communication practice is yet to be introduced into Hungarian community pharmacies. It is mostly due to the past decades of change in patient care models, technological development, the highlighting of customer service in consumer society, and pharmaceutical standardization policy tendencies worldwide, which will bring a wide range of changes that may challenge pharmacist efficiency in Hungary. The present study aims to assess and identify pharmacist specific novel communication competencies and behaviors, which may be successfully applied to enhance new patient consultation techniques in Hungarian pharmacies. The evaluative study seems to confirm the upgraded role of pharmacists, the need for their integration into patient therapy and increasing potential of their professional knowledge and communication skills to ensure successful patient medication therapy and improve patient adherence based on the few research data published in English and Hungarian within the last 10 years.

Keywords: adherence, communication strategies, competency, counseling, medication

Dénes Neumayer

Metadiscourse distribution measurement – an experimental case study of a translation

The term metadiscourse is used for language elements that either aid the organising of a text, or serve the expression of the writer's stance towards the content of the text or towards the reader. Most research done on metadiscourse look at the number and quality of these elements for whole texts, while disregard the examination of the patterns on a lower level. Nevertheless, discovering paragraph-level patterns may not just help understand the metadiscourse structure of texts but could also help us understand better what happens to texts during translation.

To our knowledge, no established methods exist to measure and compare metadiscourse distribution patterns. This paper introduces a method of paragraph-level analysis and comparison and presents the results of a small case study carried out on a textbook excerpt and its translation. The method shown here opens up the possibility to furthering the depth of knowledge about text construction, reader-writer communication and discourse community-specific characteristics and how these features are handled during translation.

Keywords: *metadiscourse, metadiscourse distribution, contrastive rhetorics, distribution measurement*

Margit Skadra

German dentistry language in third language acquisitions aspect

The Department for Medical Communication and Translation Studies of the Faculty of Medicine at the University of Szeged has been offering English and German language courses for medical and dentistry students. Last years' experiences have shown that most of the students who enrolled in the German for Medical Purposes course learnt dominantly English as their first foreign language. Most of them learnt German as their second foreign language in primary or secondary school. The main aim of the paper is to present how the students' language background can affect their language learning for special purposes, particularly how their English knowledge bears influence on it. The first part of the paper summarizes the language background of the students participating in the Medical German course in the first semester of the academic year 2019/2020. The data is comprised from responses to questionnaires disseminated to the students. The analysis of the questionnaires reveals the student's language biography, from which we can ascertain their first foreign language, how many languages they speak, where they learnt the languages. The second part of the study focuses on the students' written papers and investigates the students' lexical mistakes. An attempt is also made to explain the reasons for typical mistakes.

Keywords: *German, dentistry German, language acquisition, third language, foreign language*

Zoltán Sturcz

Kossuth's language knowledge and usage

Multilingualism was a natural phenomenon with the Hungarian political and social upper class and intellectuals in the first half of the 19th century. This characteristic was brought along partly by the nobiliary or bourgeois family circles, partly by the multinational and at the same time multilingual Hungarian society and partly by the school system. Latin was both the language of education and the one that they taught in school, but it was also the most important language in legal, public or political careers beside German, which was the required language in the Empire. Kossuth, the prominent figure of the Reform Age, the revolution and the War of Independence, was also a member of a multilingual generation, and in the years he spent in emigration he went on adding more languages to the ones he already knew. He used more than ten languages, in which he was familiar with not only the everyday usage but with terminology as well. Among others he was fluent in the language of law, publicism, diplomacy and certain fields of natural sciences. Besides his outstanding rethoric achievements, he was also a conscious developer of his mother tongue. Kossuth's language knowledge can be approached by several aspects of language pedagogy, namely, the aspects of self-educated language learning, the process of natural acquisition of the language, language development, the interaction in being able to speak more languages and language policy. The presentation of the topic is part of a large-scale research project in the history of education and language education in the Reform Age.

Keywords: *multilingualism, terminology, language usage, rethoric, language pedagogy*

Judit Szalay-Szolcsányi

Strategies in interviewing of patients: linguistic tools for assertive communication and empathy in breaking bad news

The study is a presentation of a research project that seeks to identify key linguistic tools through the applied linguistic and psychological analysis of doctor-patient interactions, the development of which enhances the doctor's ability to cooperate and empathize with the patient, thus facilitating the recovery. After several weeks of theoretical training and practice, the medical students involved in the study were assigned the task of breaking bad news to the patient acting simulator in a simulated situation. During the observed interactions, the communication process focused on the emergence and development of empathy. To measure this, we used an empathy scale. During the study, following the simulated doctor-patient interaction, the participants playing the role of the patient completed the empathy scale that was designed to measure how empathic a dialogue was in a given communication situation. The original Empathy Scale was developed in English, 'The Patient-Professional Interaction Questionnaire (PPIQ) to Assess Patient Centered Care from

the Patient's Perspective' (Casu – Sommaruga – Gremigni, 2018). Since this test effectively measures empathic communication during doctor-patient interaction and is available in both Hungarian and English, it is very useful for interviewing simulated patients in English and Hungarian courses. This study investigated the interactions of medical students in the English program.

Keywords: simulated doctor-patient communication, communication and empathy, emotional awareness, emotional intelligence, compassion

Beáta Szép

Technical terminology in translator training

As an introduction, I set out in the following study to briefly describe the terminology courses available within the MA programme in Translation and Interpreting at the Eszterházy Károly University in Eger. One of the focal areas of our courses in technical translation and technical terminology is the phenomenon of polysemy and synonymy within the professional terminology, with special emphasis on terms in economic and legal texts, as well as the aspects that influence translation decisions, on which I elaborate in more detail. I use a specific example to introduce the terminology analysis used in our course and finally discuss the role of such analyses in developing competences in technical translation.

Keywords: competences, technical translation, terminology, terms, Translation Studies

Gabriella Ürmösné Simon – Nóra Barnucz

The past and the present activities of the Department of Foreign and Technical Languages and the future perspectives of the Faculty of Law enforcement on the NUPS

This study is meant to present the work of the Department of Foreign and Technical Languages, going back decades, as well as outlining the current activities and foreseeing the future perspectives of the Department. The establishment of the predecessor institution of the Faculty of Law Enforcement i.e. the Police College is outlined, as well as projects, foundations, language courses, Erasmus mobility, advanced trainings, international connections, developing training materials, researches, publications, workshops, our invited presenters, conferences, as well as the cooperation with the authorities, law enforcement and international agencies (CEPOL, FRONTEX), these are all activities which determine the activities of the Department. The topics related to law enforcement, border and aliens policing taught by the teachers of the Department, the challenges of the present, the application of ICT devices and online platforms, team building, events, the staff of the Department, the accreditation of the law enforcement language exam, the creation of the LforS

ESP exam, the translation of résumés, abstracts, studies, training programmes and technical lexemes are also included in the study. We may also get an answer in the study for the importance of permanent advanced training, and the participation at law enforcement conferences.

Keywords: *Department of Foreign and Technical Languages, international relations, advanced trainings, publications, researches*

Marianna Válóczi

**Improving language learners' awareness and emotional intelligence:
mindfulness in the language classroom**

This paper aims to show the key roles emotional intelligence, the language learner's awareness, and self-regulation have in the successful foreign language learning process. Further, it examines the applicability in language learning of the mindfulness-method, which is recognized and widely used by positive psychology. Fresh graduates are increasingly required by employers to possess so-called 21st century skills including assertive communication, critical thinking, creativity, problem solving, self-awareness and self-regulation, and a high level of emotional competencies. Developing emotional intelligence related to soft-skills and autonomy in language learning, consciousness and responsibility can become a key element of innovative methods in teaching foreign languages for special purposes in tertiary education. Following the review of the literature on the subject and definitions, this paper analyses the theory background of mindfulness and its applicability in language learning, and further, to discuss some of the specific mindfulness strategies and techniques that can be used in language classes. Research shows that using mindfulness strategies may positively affect emotional intelligence, emotional regulation, empathic skills and the efficient processing of information relevant for the individual in foreign language learning, too.

Keywords: *mindfulness, emotional intelligence, language learner's awareness, language learner's autonomy, self-regulation strategies*

Éva Katalin Varga – Andrea Barta

Difficulties of unifying international and Hungarian anatomical names

Since the first anatomical nomenclature, the Basle Nomina Anatomica was published in 1895, the official anatomical terminology has been a subject of continuous revision. Besides the renewing of obsolete terms (e.g. ramus interventricularis anterior instead of ramus descendens anterior) and the naming of newly defined structures (as ligamentum anterolaterale), for various more reasons, there is a constant need to review the anatomical nomenclature. In favour of coherence and congruity, it is required to correct the mistakenly formed terms to make them

uniform not only with respect to grammar construction but to the other fields of medicine, principally in clinical use. As regards consistency, the latest edition, the Terminologia Anatomica (1998) stands pre-eminent among the previous versions, attempting to harmonize the terminology of different medical fields. Terminologists, linguists, anatomists and even practising doctors together will be able to establish a new comprehensive and interdisciplinary terminology.

Key words: terminology, medical language, anatomical nomenclature, LSP use, interdisciplinarity

